

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Sterns Konzept des „Evozierten Gefährten“ während der
adoleszenten Selbstentwicklung.

Zur Erfahrung intersubjektiver Gemeinsamkeit am Beispiel der
Beziehungsumwelt des „Therapeutischen Begleiters“.

Verfasser

Georg Friedrich Gartner

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, März 2009

Studienkennzahl laut Studienblatt: A 297

Studienrichtung laut Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Dr. Helga Schaukal-Kappus

Kurzzusammenfassung

Sterns Entwicklungskonzept des „Evozierten Gefährten“ ist ein intersubjektives Modell, welches die Organisations- und Orientierungsvorgänge des frühkindlichen Selbst erklärt. Der Evozierte Gefährte steht beinahe ubiquitär zur Verfügung und spiegelt sich aus den generalisierten Interaktionsvorgängen (RIGs) mit den bedeutungsvollen Anderen. In der frühen Kindheit sind dies die Primärobjekte – Mutter/Vater –, wohingegen im Laufe der Entwicklung Erlebnisse mit Anderen, die Bedeutung erlangen, geteilt werden. In diesem Kontext strukturiert und differenziert sich das Selbst. Besonders während des adoleszenten Entwicklungsverlaufes kommt es zu einer Umstrukturierung der Perspektivenwelt des Heranwachsenden, im Kontext einer anderen Beziehungsumwelt, und „neue“ RIGs werden in der Begegnung mit bedeutungsvollen Anderen aufgebaut.

Individuen, außerhalb der Familie, gewinnen in der Adoleszenz an Bedeutung, da zwei der adoleszenten Hauptaufgaben die Abnabelung von den primären Bezugspersonen und der Aufbau einer eigenen autonomen Identität sind. Außerdem kommt es zu einer Verschiebung der „Selbst-Perspektiven“ durch das Erleben verschiedener „Lebensformen“ in der Begegnung mit Anderen. Das heißt, dass der Aufbau eigener intersubjektiver Beziehungen eine Pluralisierung des Erlebens und des Empfindens des Selbst mit dem Anderen ermöglicht und dass unterschiedliche Lebensformen (adoleszenter Natur) erfahren werden, die zur Organisation, Modifikation und Elaboration des Selbst beitragen. Ichstyling-Prozesse im Sinne eines „zu mir Passens“ oder „nicht zu mir Passens“ sind erkennbar, und der Heranwachsende differenziert sein Selbst in der Interaktion mit dem bedeutungsvollen Anderen.

Das Entwicklungsbegleitungsmodell des „Therapeutische Begleiters/Gefährten“ ist in der vorliegenden Arbeit dem Konzept des „bedeutungsvollen Anderen“ angelehnt. Grund hierfür ist, dass der Therapeutische Begleiter aufgrund der konstanten zweijährigen Begleitung der Beziehungsumwelt des Heranwachsenden angehört und es während den Begegnungen „zwangsläufig“ zu Affektregulationen und anderen Formen des intersubjektiven Erlebens kommt. Anhand der Analyse und der Interpretation bestimmter Protokollausschnitte – die von den Begegnungen eines adoleszenten Jungen mit einem Therapeutischen Begleiter berichten – ist tendenziell erkennbar, dass im Zusammensein mit einem bedeutungsvollen Anderen

Kurzzusammenfassung

adoleszente RIG-Bildungen ablaufen. Ebenso dürfte die Reorganisation des adoleszenten Selbst über das frühkindliche Entwicklungsmodell des Evozierten Gefährten angeleitet sein. Die Vermutung liegt nahe, dass das Entwicklungskonzept des Evozierten Gefährten eng mit Mentalisierungsprozessen verwoben ist und in diese mögliche adoleszente Form der Selbstorganisation überführt. Eine höhere Differenzierung des adoleszenten Selbst, verstanden als ein „Empfinden“ unterschiedlicher Handlungs- und Lebensperspektiven, kann als Lernprozess im sozialen Setting gesehen werden, da der Andere moderierend, begleitend, stützend und das Selbstempfinden verändernd erlebt wird. Pointierter formuliert, benötigt das adoleszente Selbst den Anderen um sich selbst erleben und empfinden zu können.

Abstract

Stern's Development Concept of the „evoked companion“ is an inter-subjective model, which explains the organisational and orientational procedures of the early child's self. The „evoked companion“ is almost present in an ubiquitous manner and mirrors itself from the generalised interaction processes (RIGs) with the significant other.

In early childhood these are the primary objects – father/mother –, whereas experiences with other significant objects are shared in the course of development. It is in this context that the self structures and differentiates itself. Especially during the adolescent developmental process a restructuring of the frame of perspective of the adolescent takes place – this happens in the context of another relationship environment – and „new“ generalised interaction processes (RIGs) are constructed in encountering significant others. In experiencing of different „styles of living“ during the encounter of others furthermore a re-adjustment of the „perspectives of the self“ takes place. This means that the construction of one's own inter-subjective relationships facilitates a pluralisation of the experience and perception of the self with the other and further that different modes of living (of adolescent kind) are experienced which in turn contribute to the organisation, modification and elaboration of the self.

Individuals outside the family gain importance during adolescence, as the disassociation from the primary attachment figures and the construction of a proper autonomous identity form the two main tasks during adolescence. Processes of styling the self in the sense of „fitting the myself“ and „not fitting the myself“ are observed in this period, as the adolescent differentiates his self in the interaction with the other.

The model of accompanying development of the „therapeutic companion“ bases itself in this paper on the concept of the significant other. The reason being that the therapeutic companion forms part of the relationship environment of the adolescent due to the two year long, constant accompaniment as well that during the encounters affect regulations and other forms of inter-subjective experience are "inevitable". The analysis and interpretation of certain excerpts from transcripts, which relate the encounters of a therapist and a adolescent youth, show that during being with a significant other adolescent interaction processes tend to go on and respectively that

Abstract

the reorganisation of the self tends to be directed through the early childhood development model of the „evoked companion“. Examining the above mentioned observations on a single case, the infantile development concept of the „evoked companion" shows to be connected closely with the mentalising process and leads on into this possible form of adolescent self-organisation. A higher differentiation of the adolescent self – understood as a „perception“ of different perspectives on life and acting in it – can be regarded as a learning process in the social setting. The Other is recognised as moderating, accompanying, holding and as changing the self-perception. More precisely the self needs the other in order to experience and perceive itself.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	9
1.1 Hypothesengeleitete Fragen.....	13
1.2 Relevanz des Themas für die Bildungswissenschaft.....	15
1.3 Gliederung der Arbeit.....	18
2. Der Evozierte Gefährte.....	21
2.1 Die Bereiche des Selbstempfindens nach Stern.....	24
2.1.1 Das Empfinden eines auftauchenden Selbst.....	26
2.1.1.1 Kontroverse: Aktiver versus Passiver Säugling.....	26
2.1.1.2 Drei unterschiedliche Fähigkeiten als Voraussetzung für ein auftauchendes Selbstempfinden.....	29
2.1.1.3 Auftauchendes Selbstempfinden als Erleben von Prozess und Resultat.....	32
2.1.2 Das Empfinden eines Kern-Selbst.....	33
2.1.2.1 Die frühe Herausbildung eines Kern-Selbst.....	34
2.1.2.2 Das organisierte Selbstempfinden.....	36
2.1.3 Das Empfinden eines intersubjektiven Selbst.....	42
2.1.3.1 Merkmale der Intersubjektivität.....	43
2.1.3.2 Affektabstimmung.....	46
2.1.4 Das Empfinden eines verbalen Selbst.....	47
2.1.4.1 Neue Fähigkeiten illustriert durch die `Verschobene Nachahmung´ ..	49
2.1.5 Das Empfinden eines narrativen Selbst.....	52
2.2 Conclusio und Darstellung der fünf Bereiche des Empfindens eines Selbst in einem Diagramm.....	53
2.3 Episoden, die im Gedächtnis gebunden werden: Der Evozierte Gefährte	62
2.3.1 Repräsentationen generalisierter Interaktionen (RIGs).....	63
2.3.2 Der Evozierte Gefährte.....	66
3. Der `Evozierte Gefährte´ als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz.....	70
3.1 Die Adoleszenz.....	76
3.1.1 Die Begriffe Jugend, Pubertät und Adoleszenz. Eine inhaltliche Begriffsbestimmung.....	77
3.1.1.1 Der Begriff Pubertät.....	77
3.1.1.2 Die Begriffe Adoleszenz und Jugend.....	80

3.1.1.3 Gegenüberstellung der Termini Pubertät, Adoleszenz und Jugend anhand einer Tabelle	83
3.1.2 Die psychosexuelle Entwicklung.....	85
3.1.3 Narzissmus und Agieren im Dienste der Selbstentwicklung.....	89
3.1.3.1 Agieren	90
3.1.3.2 Narzissmus	94
3.1.4 Die Peers als Hilfs-Selbst.....	99
3.1.5. Identität als Erleben von Selbstrepräsentanzen	104
3.1.5.1 Identitätserleben in einem `intermediären Raum´	105
3.1.5.2 Identitätsgefühl als Selbstspiegelungsprozess.....	106
3.1.5.3 Identität versus Identitätsdiffusion.....	107
3.2 Conclusio	110
4. Das Wiener Projekt `Therapeutischer Begleiter´	114
4.1 Historische Orientierung im Kontext konzeptionell ähnlicher Projekte	114
4.2 Motivation und Kooperationspartner des Wiener Projektes	118
4.2.1 Definition und Anforderungen des Projekts `Therapeutischer Begleiter´	120
4.2.2 Organisations- und Projektstruktur des Wiener Modells.....	124
4.3 Zusammenfassung.....	126
5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer.....	128
5.1 Déans Protokolle als Untersuchungsmaterial für Überlegungen zum Evozierten Gefährten, zur Funktion des therapeutischen Begleiters und der Mentalisierung.....	132
5.1.1 Einführung und Vorstellung der gewählten Methode	132
5.1.2 Die Validität oder die Gültigkeit von Déans Protokollen.....	134
5.1.3 Das `adoleszente Ich-Styling´ im Setting des Therapeutischen Begleiters.....	137
5.1.3.1 Das Erleben von Intersubjektivität und Intimität zwischen Déan und dem Therapeutischen Begleiter über Objekte der Faszination	138
5.1.3.2 Déans psychosexuelle Entwicklung unter dem Fokus der Identität und der `bedeutungsvollen´ Interaktion mit Anderen.....	148
5.1.3.3 Déans unbewusster Prozess der Loslösung von der archaischen Mutter	156

Inhaltsverzeichnis

5.1.3.4 Formen von Mentalisierung zwischen Déan und dem Therapeutischen Begleiter	165
5.1.4 Conclusio.....	177
6. Zusammenfassung mit Bezugnahme auf die Hypothesen und Ausblick	183
7. Literaturverzeichnis	195
8. Anhang	203

1. Einleitung

Im Dezember 2005 begann ich mein wissenschaftliches Praktikum – das mit Februar 2008 endete – bei einem Wiener Projekt, in dessen Rahmen die Forschungseinheit der `Psychoanalytischen Pädagogik´¹, die Arbeitsgruppe `Sonder- und Heilpädagogik´ des Institutes für Bildungswissenschaft der Universität Wien und die Erziehungshilfe Wien (Child Guidance Clinic) kooperieren. Das Projekt mit der Bezeichnung „Therapeutischer Begleiter“² (Schaukal-Kappus 2002, 81) ist als Antwort auf verschiedene psychosoziale Entwicklungsproblemstellungen zu sehen. Denn von Seiten der Child Guidance besteht der Bedarf an Entwicklungsbegleitung und Entwicklungsförderung von bestimmten Kindern/Jugendlichen außerhalb des therapeutischen Settings. Engagierte junge Erwachsene – Studentinnen und Studenten – sollen Kinder/Jugendliche auf freundschaftlicher Basis über einen längeren Zeitraum im Alltag begegnen und begleiten. Auf universitärer Ebene geht es um die Möglichkeiten reflexiver Verknüpfung von eigenständiger Praxiserfahrung und Theorie. Zudem soll die Chance der Herausarbeitung von Forschungslücken beziehungsweise Forschungsthemen aus diesem Erfahrungsfeld genützt werden (vgl. Burian-Langegger 2006, 10f; Schaukal-Kappus 2004, 52f; Winger 2006, 19). Geschichtliche und inhaltliche Parallelen des Wiener Projektes gibt es zu einem New Yorker Konzept. Am dortigen City University Child Center, einem therapeutischen Behandlungszentrum, das von 1976 bis 1995 bestand, wurde das Modell des „Therapeutischen Gefährten“ (Bergman 2001, 55) von Anni Bergman und Mitarbeitern³ entwickelt (vgl. Bergman 2001, 55). Auf dieses nimmt das Wiener Projekt des `Therapeutischen Begleiters´, in adaptierter und modifizierter Form, Bezug. Verlässlichkeit, Stabilität, Wertschätzung und `echtes´ Interesse sollen die Kinder/Jugendlichen, die aus einem sozial und emotional verarmten Milieu kommen, in der Interaktion mit den Projektteilnehmern erfahren (vgl. Schaukal-Kappus 2004, 52). Weiters führt Schaukal-Kappus an, dass durch das Zusammensein mit einem

¹ Diese eigens gewählte Form des Anführungszeichens wird bei Wörtern oder Satzgruppen verwendet (zum Beispiel `Psychoanalytische Pädagogik´), die die eigene Akzentuierung von jenen der im Text zitierten Wissenschaftler unterscheidet. Das heißt, dass die im deutschsprachigen Raum üblichen Anführungszeichen („“) nur für Zitate und den damit in Verbindung stehenden Quellenverweisen verwendet werden.

² Projektinitiatoren: Brainin, Burian-Langegger, Dohnad, Gutschi, Schaukal-Kappus

³ Um den Lesefluss beizubehalten und um komplizierte Ausdrucksformen zu umgehen, wird überwiegend der männliche Terminus verwendet. Die Bezeichnungen werden trotz der männlichen Ausdrucksform geschlechtsneutral verstanden, da der weibliche Terminus mitgedacht wird.

beziehungsstiftenden und verlässlichen Partner/Anderen die Mentalisierungsprozesse⁴ gefördert und die Ich-Strukturen differenziert werden können (vgl. Schaukal-Kappus 2004, 54). All diese exemplarisch vorgebrachten psychodynamischen Elemente mögen selbstverständlich erscheinen, in der Praxis aber wird eine persönliche theoretische Einbettung notwendig und für selbstreflexive Erkenntnisse unabdingbar.

Mit dem Problem konfrontiert, wie ein `theoretisches Konzept´ den persönlichen und natürlichen Zugang zum Jugendlichen ermöglichen soll, begann ein Prozess des Diskurses. Fragestellungen, wie man `echtes´ Interesse vermittelt, wie man sich dem Heranwachsenden gegenüber verhält, welche kognitiven Vorgänge initiiert werden könnten, wie eine `professionelle´ Beziehung gestaltet werden könnte, wie man eigener unbewusster Handlungen gewahr werden könnte, et cetera, beschäftigten mich seit Anbeginn meines Praktikums, um den so genannten `Spagat´ zwischen der emotionalen Involviertheit und der `professionellen´ Gestaltung der Beziehung zu meistern.

In diesem Kontext traf ich bis Februar 2008 einmal wöchentlich einen Jugendlichen (in den Protokollen `Déan´ genannt), der sich in der Entwicklungsphase der Pubertät/Adoleszenz befand. Mit diesen Treffen verbindet mich ein dominantes Thema, nämlich adoleszente Prozesse in Verbindung mit Selbstdifferenzierung zu verstehen. Es geht vor allem um latente Themen, die während des Beisammenseins mit einem Anderen mitschwingen und im Zusammenhang mit der Selbstorganisation stehen. Motive und Inhalte sind damit gemeint, die aus den Begegnungen zwischen Déan um dem Therapeutischen Begleiter entspringen und zum Beispiel durch Mentalisierungsprozesse im Selbst integriert werden und somit zu einer Modifizierung des Selbst, im Sinne eines `adoleszenten Ich-Stylings´, beitragen.

⁴ Mentalisierung ist nach Fonagy das intersubjektive Verstehen der Gedanken und Handlungen des Anderen, aber auch des eigenen Selbst. Sie ist also die Fähigkeit, „flexibel über Gedanken und Gefühle im Anderen und in der eigenen Person zu denken“ (Fonagy 2001, 306). Das heißt, die `psychischen Realitäten´ müssen nicht immer übereinstimmen und daher besteht die Möglichkeit, dass die `äußere Realität´ unterschiedlich wahrgenommen und anders darüber nachgedacht werden kann (vgl. Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 258f). Das Erkennen von Gemeinsamkeit wird als erste Form der Mentalisierung verstanden und betrifft die Innenwelten. Dem Verhalten kann Bedeutung beigemessen werden und dieses wird daher vorhersagbarer. Je feinfühlicher und reflektierter die primäre Beziehungsumwelt ist, umso wahrscheinlicher ist eine elaboriertere Mentalisierungsfunktion (vgl. Fonagy/Target 2002, 840). Zum Beispiel ist aufgrund der Mentalisierung ein Verstehensprozess über bestimmte Handlungen, Einstellungen und Perspektiven des Selbst und des Anderen möglich und neue Repräsentanzen können eingebaut werden, die zu einer weiteren Differenzierung des Selbst beitragen.

Psychodynamische Prozesse während der Adoleszenz sind von einer dichten Selbstkonzeptbildung und einem externen Agieren bestimmt, die zum Teil an frühere Entwicklungsmuster erinnern. Erdheim nennt vor allem die Adoleszenz als eine Zeit, in der infantile Kindheitskonflikte wiederholt erlebt werden und versucht wird, diese in einer neuartigen und kreativen Form zu lösen (vgl. Erdheim 1988, 206ff). Diese psychodynamischen Verläufe müssen in der Adoleszenz nicht immer passen und können gegeneinander verlaufen. Exzessives externes adoleszentes Agieren kann zum Beispiel maßloser Alkoholkonsum (Modebegriff `Komatrinken´) sein und eine `gesunde´ Selbstkonzeptbildung hemmen. Trotzdem liegt nahe, nach mentalen Entwicklungsmustern in der Adoleszenz zu suchen, die im Kontext des „bedeutungsvollen Anderen“ (Bohleber 1996, 283) angelegt sind, wie sie Stern im Zusammenhang mit der frühen Entwicklung (der `Evozierte Gefährte´) beschrieben hat.

Der „Evozierte Gefährte“ (Stern 2007, 162) ist ein von Stern (vgl. Stern 2007) entworfenes Theoriekonzept zur frühen Kindheit. Ähnliche episodische Erlebnisse aus Interaktionen werden generalisiert und zu RIGs⁵ `verdichtet´, aus denen ein Gefährte evoziert wird, der beinahe ubiquitär zur Verfügung steht. Anhand dieses Gefährten werden Erfahrungen ein- und zugeordnet, die wiederum zu einer Modifizierung der RIGs und folglich des Evozierten Gefährten beitragen. Das heißt, dass nach diesem Kernkonzept der Säuglingsforschung Denk- und Ordnungsschemata mittels Interaktionen mit Bezugspersonen angelegt und modifiziert werden, die zu einer Selbststrukturierung beitragen. Diese imaginierten Interaktionen beeinflussen unser aktuelles Geschehen und Handeln, was auch im Erwachsenenalter der Fall ist. Als beinahe ständige Begleiter im Alltag bezeichnet Stern die Evozierten Gefährten unterschiedlichen Charakters, und er formuliert diesen Gedanken in einer Frage: „Trifft dies nicht auch für Erwachsene zu, wenn sie gerade nicht mit irgendwelchen Aufgaben beschäftigt sind? Wieviel Zeit verbringen wir nicht täglich mit imaginierten Interaktionen, die entweder aus Erinnerungen, der phantasierten Vorwegnahme zukünftiger Ereignisse oder aus Tagträumen bestehen?“ (Stern 2007, 171).

Die soeben zitierte Passage weist auf die Bedeutung und den Stellenwert der Organisationsfunktion des Evozierten Gefährten, in weiterer Folge der RIGs,

⁵ Representations of Interactions that have been Generalized (generalisierte Interaktionsrepräsentationen) (Stern 2007, 143)

während der Entwicklungsphase der Adoleszenz hin. Denn in der Adoleszenz, nach Blois als zweite Phase der Individuation verstanden (vgl. Bohleber 1996, 15), steht die Aktualisierung und Modifizierung des Selbst unter besonderer Prägnanz, welche man mit dem Synonym `adoleszentes Ich-Styling´ zusammenfassen kann. Denk- und Ordnungsschemata werden in Beziehung, abseits der Primärobjekte, mit anderen bedeutenden Objekten angelegt und überarbeitet, die zu einem Ich-Styling und zu einer adoleszenten Selbstorganisation beitragen. Nach Blois geht es nicht nur um die so genannte „Rekapitulationstheorie“⁶ (Bohleber 1996, 11), die Jones formulierte, sondern um die Chance, die sich durch die regressive Wiederbelebung kindlicher Bedürfnisse eröffnet. Gemeint ist die Möglichkeit neuartiger Lösungen für alte Kindheitsbedürfnisse, die durch die Ablösung und Abgrenzung von den infantilen Bezugspersonen (vgl. Bohleber 1996, 15) und der Interaktion mit neuen Beziehungsumwelten, verstanden als bedeutungsvolle Andere, ermöglicht werden. Diese progressive Entwicklung, welche Blois als Wesensmerkmal der Adoleszenz versteht, sieht Erdheim als „zweite Chance“ (Erdheim 1988, 197) für das Individuum. Indem die soziale Umwelt, so die These, identifikatorisch vom Adoleszenten genützt wird, kann eine Loslösung von den familiären Bezugspersonen ermöglicht werden. Andersartige und neuartige Konfliktlösungen, neue Wahrnehmungs- und Verarbeitungsperspektiven, sowie Lebensformen, werden durch die Schaffung respektive Suche eines alternativen und neuen sozialen Umfeldes vorangetrieben und erprobt, das wiederum das `Jugendliche-Ich´ stärkt und emanzipiert (vgl. Bohleber 1996, 16). Der „bedeutungsvolle Andere“ (Bohleber 1996, 283) – diesem Blickwinkel folgt das Konzept des Therapeutische Begleiters/Gefährten der vorliegenden Arbeit – wird während der Adoleszenz für das Erleben von Repräsentanzen wichtig und Mentalisierungsprozesse werden angeregt und differenziert.

Um nicht weiter thematisch vorzugreifen, werden die zuvor angeführten Überlegungen in einer Kernthese umschlossen, der die folgenden Explikationen folgen. Am Ende soll eine Verifikation oder Falsifikation, zumindest aber ein möglicher Ausblick auf alternative Forschungsansätze im Kontext der angeführten Behauptung und den darauf beruhenden Hypothesen möglich sein. Angesprochener Kerngedanke ist, dass frühe Organisationsformen, wie Sterns Konzept des

⁶ Der Jugendliche durchläuft auf einem anderen Niveau die Entwicklungsphase der ersten fünf Lebensjahre noch einmal, rekapituliert und erweitert diese (vgl. Bohleber 1996, 11).

Evozierten Gefährten respektive der RIGs, für das Verstehen und Erklären der Entwicklung mentaler Selbstkonzepte während der Adoleszenz (wird als zweite Phase der Selbstorganisation gesehen) Bedeutung haben und in bestimmter Form wahrnehmbar sind. Außerdem stellt sich die Frage, ob im Kontext des „bedeutungsvollen Anderen“ (Bohleber 1996, 283) und im Besonderen des Therapeutischen Begleiters Ich-Stylingprozesse stattfinden und sich `adoleszente RIGs´ aufbauen, die zu einer höheren Differenzierung des Selbst beitragen können.

1.1 Hypothesengeleitete Fragen

Aus der im letzten Absatz formulierten Überlegung lassen sich mehrere Hypothesen ableiten. Bevor diese spezifisch in vier Punkten erörtert werden, ist zusammenzufassen, dass im Zentrum der Betrachtung vor allem die adoleszente Selbstorganisation steht, die am Beispiel `Déan im Setting des Therapeutischen Begleiters´ zu beobachten beziehungsweise aus den verschiedenen dokumentierten Interaktionen zu interpretieren ist. Es geht sozusagen darum, `wie´ sich das adoleszente Selbst in diesem Setting organisieren könnte, beziehungsweise ob und wie weit die Organisationsmuster der ersten Lebensjahre (Evozierter Gefährte) aktualisiert werden. Präzisiert formuliert geht es um die Frage, ob adoleszente Prozesse der Re- beziehungsweise Neuorganisation des Selbst strukturell ebenso über „RIG-Bildungen“ angeleitet werden und ob RIGs als Strukturgeber Vorläufer von Selbstkonzepten, wie jenes der Mentalisierung, sind.

- 1.) Beginnend mit der Geburt werden nach Stern Denk- und Ordnungsschemata durch die Interaktion mit Bezugspersonen (selbstregulierende Andere) aufgebaut und integriert. Episodische Erlebnisse, die sich öfters wiederholen und in ähnlicher Weise ablaufen, werden vom Säugling generalisiert (RIG) und als aktives Muster evoziert (Evozierte Gefährte), wie dies zum Beispiel bei der „Brust-Milch-Episode“⁷ (Stern 2007, 140) der Fall ist.

⁷ Stern beschreibt eine spezifische Episode (Brust-Milch-Episode), die aus folgenden Attributen besteht: Hungergefühl, an die Brust gelegt werden, Suchen der Brustwarze, Öffnen des Mundes und Saugen. Wenn später wieder eine ähnliche Stillszene eintritt und „der Säugling erkennt, daß die meisten wichtigen Attribute der aktuellen Episode denen der vorangegangenen ähneln, haben sich zwei spezifische »Brust-Milch«-Episoden entwickelt“ (Stern 2007, 140). Aus diesen immer wiederkehrenden Stillsituationen wird eine individuell generalisierte Brust-Milch-Episode aufgebaut. Eigene Erwartungen können dadurch generiert werden wie auch zum Beispiel Handlungen, die sich – von einem Moment zum nächsten – entfalten könnten (vgl. Stern 2007, 140).

Die Überlegung, die sich diesem Modell anschließt, ist, dass in der Adoleszenz, die nach Blos als zweite Phase der Individuation verstanden wird (vgl. Bohleber 1996, 15), diese Form der (Re)-Organisation – wie in den ersten Lebensjahren, nur mit anderen Inhalten – gewählt wird und sich adoleszente RIGs aufbauen.

- 2.) Nach Fonagys Interpretation der Theorie von Stern ändern sich die mentale Operationen der RIG-Bildung nicht. Vielmehr werden neue Konzepte und Modelle von der Welt hergeleitet (vgl. Fonagy 2003, 130). Der „Selbst regulierende Andere“ (vgl. Stern 2007, 148) wird für den Inhalt der mentalen Operationen interessant, was in der frühen Kindheit meist die Eltern und in der Pubertät `neu gewonnene´ bedeutungsvolle Andere sind. Die Annahme liegt nahe, dass der Jugendliche, der sich im Setting des Therapeutischen Begleiters/Gefährten befindet, aufgrund der interessegeleiteten `positiven´ Besetzung der `neuen´ Bezugsperson – verstanden als bedeutungsvoller/selbstregulierender Anderer – die `Ich-Strukturen´ besser und weiter entwickeln kann.

Eine neue Art oder erweiterte Form der Problemlösungsstrategie wird ermöglicht, beziehungsweise lassen sich neue Lebensperspektiven und Anknüpfungspunkte erschließen.

- 3.) Die im vorangegangenen Punkt angeführten Überlegungen weiterführend, arbeitet der Therapeutische Begleiter durch die gemeinsame Präsenz mit dem Heranwachsenden in differenzierenden Wirklichkeitsräumen an der Wirklichkeitswahrnehmung, an der Reflexion von Erlebnissen, am Aufbau und an der Modifizierung von Selbstbildern,... (vgl. Schaukal-Kappus 2002, 81), die für die Etablierung und Elaborierung der „psychische Realität“⁸ (Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 259) notwendig sind. Die Mentalisierungsfähigkeit und Mentalisierungsprozesse werden dem „Schema des Zusammenseins“ (Fonagy 2003, 127) nach angeregt. Das bedeutet, dass zum Beispiel durch kommunikative Begleitung⁹ (vgl. Welzer 2005) Menta-

⁸ Die psychische Realität bezeichnete „Freud ursprünglich als »Denkrealität«, die er von der »faktischen Realität« unterschied“ (Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 259). Es wird deshalb zwischen psychischer und faktischer Realität unterschieden, da inneres Erleben unter bestimmten Umständen als ebenso real wie die materielle Welt empfunden werden kann. Neurotiker setzen beispielsweise die psychische Realität über die faktische Realität und verstehen diese als Wirklichkeit (vgl. Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 259f).

⁹ Der Therapeutische Begleiter als „Moderator der Entwicklung“ (Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 105).

lisierungsprozesse und die Entwicklung eines autonomen Selbst intensiviert und progressiv gestützt werden. Eine `höhere´ Differenzierung des adoleszenten Selbst ist möglich.

Dieser These schließt sich die Frage an, ob diese Differenzierungsprozesse im Setting des Therapeutischen Begleiters identifizierbar (Protokolle als Referenz der Praxis) sind.

- 4.) Die ersten drei Punkte resümierend, ist Sterns Konzept des `Evozierten Gefährten´ eine Ausarbeitung auf mentaler und sich selbst empfindender Basis und kann als eine intersoziale Lern- und Entwicklungsform, die in der frühen Kindheit beginnt, verstanden werden. Sie dürfte mit Mentalisierungsprozessen in enger Verbindung stehen, da beide Konzepte auf intersubjektiven Momenten (vgl. Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 134ff u. Stern 2007, 182ff), die die Selbstregulierung ermöglichen, beruhen. Diese Selbstkonzepte haben das Verstehen der `Interpersonalen Welten´, das Vorhersagen von Handlungen und das Erklären von Verhalten zum Ziel. Während der Adoleszenz, so hat es den Anschein, dürften Ich-Styling/Formung und Identitätsentwicklung teils über Mentalisierungsprozesse im Kontext des Anderen stattfinden.

Die Überlegung ist, ob (adoleszente) RIGs als Strukturgeber Vorläufer für Selbstkonzepte, wie das der Mentalisierung¹⁰, sind.

1.2 Relevanz des Themas für die Bildungswissenschaft

Rousseau schrieb 1762: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Urhebers der Dinge kommt und entartet unter den Händen des Menschen“ (Rousseau 1997, 9). Der in der Einleitung des Erziehungsromans `Emile´ formulierte Satz bietet ein geräumiges Feld für Interpretationen, aber er exponiert das Problem von Beziehung in Erziehung und Entwicklung. Der Philosoph stellte in seinem damals revolutionären Buch das Kind und dessen Bedürfnisse in den Mittelpunkt des Erziehungsinteresses. Soeben zitierter Satz zeigt die Bedeutung von Beziehung auf, welche zwischen Zögling und Erzieher eingegangen wird. Ohne dem Wissen über psychoanalytische Erkenntnisse verweist Rousseau auf die Interaktion, durch dessen Medium gute und schlechte Botschaften aber auch Anregungen eingebracht/transportiert werden

¹⁰ Die erlebenden Komponenten werden vermehrt mit den kognitiven Perspektiven (aufgrund der höheren formal-operatorischen Fähigkeiten) (vgl. Helbing-Tietze 2004, 202) verbunden.

können. Diese zwischenmenschlich erfahrenen bewussten und unbewussten Mitteilungen haben eine Auswirkung auf die Entwicklung des Kindes.

Von Rousseau kann eine Brücke ins zwanzigste Jahrhundert zu Aichhorn („Verwahrloste Jugend“), Zulliger („Heilende Kräfte im kindlichen Spiel“) und Redl („Kinder, die hassen“) geschlagen werden. Auch ihr Interesse galt soeben genannter Schnittstelle. Diese Persönlichkeiten waren Psychoanalytiker und Lehrer, und arbeiteten intensiv mit „verhaltensauffälligen“ Kindern und Jugendlichen. Redl interessierte sich vor allem für die Ich-Funktionen. Er sah den Erzieher in der Rolle des aktiven Unterstützers des Kindes während seiner Entwicklung von Anbeginn des neuen Lebens (vgl. Redl/Wineman 1979). Dieser Gedanke, welcher bei Aichhorn (vgl. Aichhorn 1925) und Zulliger (vgl. Zulliger 1952) ähnlich ausgeführt wurde, zieht sich wie ein roter Faden durch die Entwicklungstheorien des zwanzigsten Jahrhunderts. Die frühen Kinderanalytiker und später speziell die Säuglingsforscher beschäftigten sich stark mit der Erforschung des Säuglingsalters und den ersten Lebensjahren. Von Rousseau unterscheidet sie die Frage nach psychodynamischen Entwicklungsbedingungen für eine gesunde psychische Entwicklung. Aufbauend auf diesem Erkenntnisstand konnten unterschiedliche Entwicklungstheorien des Selbst beschrieben werden, die im 21. Jahrhundert ein breites Spektrum für weitere Forschungsfragen eröffneten.

Aus den beiden Absätzen lässt sich erkennen, dass Entwicklung, reziproke Beziehungserfahrungen und die ‚Förderung des Ichs‘ im Zentrum des Interesses und der Forschung stehen. Im speziellen Setting des ‚Therapeutischen Begleiters‘ finden ebenfalls Interaktionen zwischen dem Erwachsenen und dem Kind/Jugendlichen statt, die sich im Kontext der vermeintlich ‚progressiven‘ Selbstentwicklung und Selbstorganisation befinden. Regulative und vermittelnde interaktive Vorgänge (Holding, Spiegeln,...), die die positive Beziehungsebene zwischen Kind und Therapeutischem Gefährten stärken und festigen und somit Selbstorganisationsprozesse stützen sollen, sind im Fokus der Beobachtung und Betrachtung.

Das nachstehende Zitat spiegelt die Forschungsinteressen der Bildungswissenschaft wider, das Synergien zum Inhalt der Diplomarbeit erkennen lässt. Hier ist eine weitere – neben der zuvor genannten – Legitimation des Themas der Diplomarbeit für die Bildungswissenschaft ersichtlich, da sie unter anderem zwischenmenschliche Prozesse im Fokus hat. Denn die Forschung der Bildungswissenschaft widmet sich

der „Beschreibung, kritischen Analyse und wissenschaftlichen Erklärung von Phänomenen der Bildung und Erziehung. Ihr Gegenstandsbereich umfasst sowohl die Erziehungs-, Ausbildungs- und Bildungsprozesse in eigens geschaffenen gesellschaftlichen Institutionen (z.B. Schule), wie auch die Erziehungs- und Sozialisationsprozesse in nicht pädagogisch institutionalisierten Feldern des gesellschaftlichen Lebens (Peergroups, Milieus, Medien etc.)“ (<http://institut.erz.univie.ac.at/home/>).

Datler führt im Buch „Bilden und Heilen“ (vgl. Datler 1997) Gründe an, weshalb die psychoanalytische Praxis in den Bereich der Pädagogik fällt. Es wird mit Heranwachsenden nicht nur therapeutisch, sondern auch pädagogisch gearbeitet. Beide Disziplinen sind an der Psychologie des Kindes interessiert, um „periphere Äußerungen überhaupt verstehen und richtig einschätzen zu können“ (Datler 1997, 14). „Damit soll der These Ausdruck verliehen werden, daß Pädagogik – systematisch besehen – den weitgreifenderen Gegenstandsbereich (und deshalb auch den vorgeordneten Begriff) abgibt, während psychoanalytische Pädagogik als pädagogisches Spezialfach bzw. als Spezialfall pädagogischer Praxis zu begreifen ist“ (Datler 1997, 15).

Sowohl Rousseaus Zitat, die Überlegungen der genannten Psychoanalytiker, der von der Homepage des Institutes für Bildungswissenschaften entnommene Leitsatz wie auch die Ausführungen von Datler verweisen auf den umfassenden Begriff der Pädagogik. Als Wissenschaftsdisziplin befasst sich die Bildungswissenschaft hermeneutisch mit Interaktionen, Institutionen und Sozialisierungen, die Arbeitsdisziplin der ‚Psychoanalytischen Pädagogik‘ mit Beziehungen und Entwicklungen, die der Reflexion nicht immer oder nur schwer zugänglich sind. Handlungen, Interaktionen und die Entwicklung des Selbst in einem speziellen pädagogischen Raum bilden den Gegenstand der Diplomarbeit. Eine Relevanz des Themas für die Bildungswissenschaft ist erkennbar, da das Ziel der Arbeit das Verstehen von Interaktions- und Selbstprozessen in einem speziellen ‚semi-professionellen pädagogischen Tätigkeitsfeld‘ ist. Die Arbeit soll somit einen kleinen Mosaikstein zum Verstehensprozess der ‚Ich-Entwicklung‘ und Entstehung eines ‚autonomen Selbst‘ im Kontext der pädagogischen Interaktion beisteuern.

1.3 Gliederung der Arbeit

Die Arbeit ist – grob dargestellt – in zwei Hauptstränge unterteilt. Zum einen sind Theorieansätze (Evozierter Gefährte, Adoleszenz) im Umfeld des Arbeitstitels erarbeitet, zum anderen sind diese bestimmten Protokollausschnitten, die als Referenz der Praxis gelten, gegenübergestellt. Das Tätigkeits- und Aufgabenfeld des Therapeutischen Begleiters ist beschrieben, welches als `Bindeglied´ zwischen beiden oben angeführten Strängen verstanden werden kann. Die Absicht dahinter ist jene, den Leser über Organisation, Inhalt, Aufgabenstellung, Abgrenzung, Theorie, et cetera des Wiener Projektes des `Therapeutischen Begleiters´ zu informieren. Eine Sensibilisierung für die gewählten Theorieansätze in Verbindung mit den Praxisberichten, die mit dem Verstehen der Arbeit des `Therapeutischen Begleiters´ verbunden sind, soll durch die Beschreibung der Tätigkeit des Therapeutischen Begleiters gefördert werden.

Erster Hauptstrang umfasst Punkt Zwei (Der Evozierte Gefährte) und Drei (Der `Evozierte Gefährte´ als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz). In Punkt Zwei liegt die Konzentration bei dem von Stern beschriebenen frühkindlichen Selbstorganisationskonzept des `Evozierten Gefährten´. Chronologisch sind die fünf Momente des Selbstempfindens aufgearbeitet, um einen Überblick, respektive eine Idee des multidimensionalen Zusammenspiels der frühen Entwicklung und Interaktion, zu erhalten. Die Bildung der RIGs und der Evozierte Gefährte werden am Ende dieses Abschnittes, obwohl sie im Entwicklungsmoment `des Empfindens eines Kern-Selbst´ beschrieben sind, gesondert behandelt. Grund für diese Verfahrenswahl ist, dass das Theoriekonstrukt des Evozierten Gefährten aus einem umfangreicheren Winkel betrachtet und vor allem anhand der gesonderten Herausarbeitung der `fünf Momente des Selbstempfindens´ verstanden werden kann.

Das Kapitel Drei (Der `Evozierte Gefährte´ als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz) steht im Fokus der Adoleszenz. In der Einleitung sind mögliche Zusammenhänge des Evozierten Gefährten als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz genannt. In weiterer Folge geht es um eine Differenzierung des Adoleszenzbegriffes. Die bekannten Termini Pubertät und Jugend werden diesem gegenübergestellt und mit dem Begriff Adoleszenz verglichen. Mit dem Wissen um Unterschied und Zusammenhang der genannten Bezeichnungen sind `typische´ adoleszente Entwicklungsprozesse (psychosexuelle Entwicklung, Agieren, Narzissmus,...) beschrieben, die im Dienste der Selbstorganisation und des Ich-

Stylings stehen. Abschließend ist in diesem Kapitel der Fokus nochmals auf den Evozierten Gefährten gerichtet. Auf Basis des erarbeiteten Wissens wird der Frage nachgegangen, inwieweit dieses evokative Konstrukt in der adoleszenten Entwicklung reaktiviert wird, respektive in Selbstkonzepte wie das der Mentalisierung mündet. Im fünften Punkt (Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierung im Setting des Therapeutischen Begleiters) ist einleitend dieser Gedanken weiter ausformuliert, doch zuvor ist das Konzept des Therapeutischen Begleiters in Punkt Vier (Das Wiener Projekt 'Therapeutischer Begleiter') elaboriert. Eine Sensibilisierung für das Wiener Projekt des 'Therapeutischen Begleiters' wird aufgrund dieser Methode angestrebt. Mit der Kenntnis um Aufgabenstellung, Theorie und Ziel, so die Annahme, können die Protokolle und Begegnungen zwischen Therapeutischem Begleiter und Heranwachsendem in einem nuancenreicheren Umfang gelesen und verstanden werden.

Punkt Vier ist als Bindeglied zum zweiten Hauptstrang der Arbeit zu sehen, bei dem es um die Verdichtung der erarbeiteten Theoriekonstrukte mit den Protokollen geht. Das heißt, dass sowohl der Evozierte Gefährte, als auch Mentalisierungsprozesse inhaltlich auf die Frage der 'Selbst-Strukturierung' während der Adoleszenz, mit Augenmerk auf das Setting des 'Therapeutischen Begleiters', zusammengeführt sind. Einzelne Protokollausschnitte – aus fünf im Anhang (Punkt Acht) angeführten dokumentierten Begegnungen – sind vier zusammengefassten adoleszenten Entwicklungsbedürfnissen gegenübergestellt. Aus diesen sind Tendenzen adoleszenten 'Ich-Stylings' erkennbar, die im Kontext des bedeutungsvollen Anderen stattfinden. Im letzten Abschnitt des fünften Punktes sind durch die Interpretationen der Protokollsequenzen adoleszente RIG-Bildungen erörtert, die sich aus erlebten Repräsentanzen und integrierten Repräsentationen verdichten und durchschnittliche Erwartungshaltungen und Einstellungen spiegeln.

Punkt Sechs (Zusammenfassung im Aspekt der Hypothesen und Ausblick) der Arbeit bilden die Zusammenfassung und der Ausblick. Die in Abschnitt 1.1 angeführten Thesen sollen sich nämlich nicht in theoretischen 'Floskeln' verlieren, sondern auf alltägliche Begegnungen (in diesem Fall in besonderer Form das Setting des Therapeutischen Begleiters) rückgeführt werden. Die Niederschrift der Begegnungen in Form von Protokollen gilt nicht als Beweisgrundlage, da hierfür umfangreichere empirische Erhebungen notwendig wären. Vielmehr geht es darum aufzuzeigen, ob die angeführten hypothesegeleiteten Überlegungen identifizierbar sind oder nicht.

1. Einleitung

Zudem ist ein Ausblick gegeben, der aus den gewonnenen `Erkenntnissen` Forschungsansätze und elaboriertere Fragenstellungen (Generieren einer neuen Hypothese) beinhaltet.

Die abschließenden Punkte bilden das Literaturverzeichnis (Punkt Sieben) und der Anhang (Punkt Acht), in dem fünf vollständig dokumentierte Begegnungen – von denen unterschiedliche Protokollausschnitte in Punkt Fünf verwendet werden – zwischen dem Therapeutischen Begleiter und dem Jugendlichen angeführt sind.

2. Der Evozierte Gefährte

Der „Evozierte Gefährte“ (Stern 2007, 162) ist ein von Stern entworfenes Theoriekonzept. Episodische Repräsentationen werden anhand von RIGs integriert und modifiziert und stehen beinahe ubiquitär zur Verfügung. Anhand dieses Gefährten werden Erlebnisse ein- und zugeordnet. Das heißt, dass nach diesem Kernkonzept der Säuglingsforschung, Denk- und Ordnungsschemata mittels Interaktion mit Bezugspersonen angelegt werden (vgl. Stern 2007, 163).

Während der ersten Lebensjahre verläuft die Kommunikation überwiegend nonverbal. Auf dieser Basis bauen spätere Kommunikationsformen, wie die der Sprache, auf (vgl. Stern 1991, 57). Diese postnatalen, wechselseitigen Kontaktaufnahmen laufen meist dyadisch zwischen Mutter und Kind ab. Eine Wechselseitigkeit die nach Jacobsen die Grundlage für Selbst- und Objektkonstanz¹¹ ist und somit Identität kennzeichnet (Martin-Dietz 1976, 90). Spitz bezeichnet die Interaktion als einen Dialog zwischen lebendigen Lebewesen (vgl. Spitz 1976, 25). Eine Kommunikation, die Stern zufolge auf dem organisierenden Einfluss der Entwicklung des Selbstempfindens basiert. Diese von Stern formulierten fünf Momente der Entwicklung des Empfindens des Selbst und des Anderen umfassen affektive¹² und intersubjektive¹³ Elemente, die mit episodischen Erlebnissen gekoppelt sind. Aus mehreren kleineren Elementen besteht die Episode, welche als Grundeinheit des Gedächtnisses verstanden wird. Sie sind Attribute der Wahrnehmungen, Handlungen, Gedanken, Empfindungen, Affekte und Ziele, welche in einem zeitlichen, kausalen und räumlichen Verhältnis zueinander stehen, und setzen sich zu einem `kohärenten Gefüge` erlebter Erfahrungen zusammen (vgl. Stern 2007, 139). Das bedeutet, dass Interaktionen die zwischen dem Selbst und dem Anderen von Geburt an ablaufen, von verschiedenen amodalen, physiognomischen Wahrnehmungen (vgl. Stern 2007, 74ff u. 83f) und

¹¹ Objektkonstanz ist Objektpermanenz und somit ein zusammengesetztes inneres Bild der Mutter, egal ob diese nun anwesend ist oder nicht, erworben aus der Interaktion mit dem Objekt (vgl. Stern 1979, 15f).

¹² Stern ist der Meinung, dass es keine Repräsentationen der interaktiven Erfahrungen ohne den affektiven Komponenten geben kann (vgl. Hèdervàri-Heller 2000, 14)

¹³ Intersubjektivität ist das gemeinsame Durchdringen beider Lebenswelten (vgl. Stern 2007, 181). Bei Stern ist Intersubjektivität vor allem für zielgerichtetes gemeinsames Erleben notwendig. Doch der Säugling `entdeckt` erst die Intersubjektivität im Alter zwischen neun und zwölf Monaten (Beginn der Mobilität) indem der Säugling erkennt, dass es getrennte Gedankenwelten (Mutter, Kind) gibt (vgl. Stern 1991, 93 u. Stern 2007, 198f). Trotzdem ist die Säuglingsforschung, somit auch Stern, der Ansicht, dass Intersubjektivität schon praktisch nach der Geburt zu beobachten sei (vgl. Stern 2002 et al, 999).

2. Der Evozierte Gefährte

unterschiedlichen Affekten bestimmt werden. Sie wirken auf die Entwicklung des Empfindens eines Selbst und eines Anderen und werden von diesen gleichfalls modifiziert. Der Evozierte Gefährte setzt sich aus mehreren RIGs, die generalisierte episodische Erlebnisse sind und ein aktives Muster früherer Geschehnisse evozieren, zusammen (vgl. Stern 2007, 163).

Diese kurze Einführung zu dem Begriff `Evozierter Gefährte´ mit all seinen Facetten verdeutlicht die Komplexität dieser Definition. Stern hat dieses Theoriekonstrukt im Entwicklungsmoment des Empfindens eines Kernselbst beschrieben. Das bedeutet, dass der Evozierte Gefährte beinahe von Geburt an als Ordnungsschema existiert und es bestimmter Reifungsprozesse bedarf. Vergleichbar mit Bowlbys „Konzept der inneren Arbeitsmodelle“¹⁴ (Hèdervàri-Heller 2000, 21) ist es ein sozial-interaktionistisches Entwicklungskonzept. Ein Netzwerk – im Sinne eines „Schemas des Zusammenseins“ (Fonagy 2003, 127) – wird gebildet, welches dem Kind Orientierung in der Welt bieten soll. Ein aktives Muster an Erlebnissen kann so evoziert werden.

Stern beschreibt eine modifizierte Entwicklungstheorie und übt zugleich Kritik an der klassischen Psychoanalytischen Entwicklungstheorie. Er beschreibt einen Säugling, der als ein erheblich lernfähiges und kompetentes Lebewesen geboren wird (vgl. Flammer 1996, 74). Das neugeborene Kind wird als ein soziales Lebewesen (vgl. Stern 2007, 147) verstanden, welches nach dem Menschenbild der modernen Entwicklungspsychologie ein mit der Umwelt (vgl. Oerter/Montada 2002, 5) interagierendes Wesen ist, ein Lebewesen, das nach Bruner hypothesengeleitet fungiert. Es steht von Geburt an aktiv in einem Dialog mit seiner Umgebung. Der Dialog, bei Stern Interaktion, ist das `Medium´ der Entwicklung des Selbst, welchem Episoden, RIGs und folglich Evozierte Gefährten inhärent sind (vgl. Stern 1979, 69 u. Bruner 1990, 34).

Vorliegendes Kapitel widmet sich vor allem Sterns Theorie der Entwicklung des Selbst, und hat den Aufbau des Selbstempfindens im Mittelpunkt der Betrachtung. Stern gliedert die Entfaltung des Selbstempfindens in fünf Momente, die nach ihrer Entwicklung¹⁵ nebeneinander bestehen bleiben. Sukzessive werden diese Bereiche

¹⁴ Innere Arbeitsmodelle sind unbewusste und individuelle mentale Repräsentationen des Selbst, der Welt und der anderen. Aufgrund dieser Modelle können aktuelle Ereignisse wahrgenommen, künftige vorhergesehen und Pläne konstruiert werden. Unterschiedliche Bindungserfahrungen bedeuten unterschiedliche Arbeitsmodelle (vgl. Hèdervàri-Heller 2000, 21 u. Fonagy 2003, 127).

¹⁵ Entwicklung verläuft nach Stern in Schüben und Sprüngen. Die Qualität der Veränderung ist meist durch besondere Merkmale gekennzeichnet, die durch „Quantensprünge“ (Stern 2007, 22) erreicht

2. Der Evozierte Gefährte

des Empfindens eines Selbst und eines Anderen hermeneutisch aufgearbeitet und in einem abschließenden Punkt zusammengefasst. Ziel dieses methodischen Verfahrens ist es, eine Idee des multifaktorellen Zusammenspiels der Interaktion und Entwicklung zu erhalten. Der Evozierte Gefährte kann in einem umfangreicheren Kontext eingebettet werden, was dem Verständnis des Theoriekonstruktes dienlich ist.

werden. Das Kind wirkt plötzlich wie verändert, und dies lässt sich nicht nur durch eine Reihe neuer Fähig- und Fertigkeiten erklären, sondern ist mehr als nur die Gesamtheit der neu erworbenen Fähigkeiten. „Das subjektive Erleben des Kindes, das diesen Verhaltensänderungen zugrunde liegt, erweckt einen anderen Eindruck und veranlasst uns gegenüber dem Kind zu anderem Gebaren und Denken“ (Stern 2007, 22).

2.1 Die Bereiche des Selbstempfindens nach Stern

Über das Konzept des 'Evozierten Gefährten' nachzudenken beinhaltet zugleich die Beschäftigung mit dem Empfinden des Selbst. Denn nach Stern hat das Empfinden organisierenden Einfluss auf das Selbst und somit auch auf die Interaktion mit bedeutungsvollen Anderen. Das Selbstempfinden ist demnach der Ausgangspunkt jeglicher Interpersonalität und Entwicklung. Einen zentralen Platz wird dem Selbstempfinden in Sterns Entwicklungstheorie zugewiesen, da er der Überzeugung ist, dass das Selbstempfinden schon vor der Sprache und Selbstreflexion existiert. Er beschreibt es als ein organisierendes subjektives Erleben, welches „das präverbale, existentielle Pendant zu dem objektivierbaren, selbstreflexiven, verbalisierbaren Selbst“ (Stern 2007, 20) ist.

Das Empfinden ist während der späteren Entwicklungsmomente, wie zum Beispiel der Adoleszenz, für das Wahrnehmen, Reflektieren und Organisieren von Handlungs- und Lebensperspektiven 'verantwortlich'. Momentan liegt aber der Fokus auf den ersten drei Lebensjahren, da Stern hier die Entwicklung des Selbstempfindens beschrieben hat, welche als Basis für die angeführten Überlegungen zur Re-Organisation des Selbst während Adoleszenz (siehe 1.1) zu verstehen ist. Denn in der ersten Lebensphase des Säuglings sind viele Entwicklungssprünge zu beobachten, die charakteristische Merkmale für das Einsetzen des jeweiligen Bereiches des Selbstempfindens haben. Sie sind vergleichbar mit dem Spitz'schen Begriff des Indikators (Lächelreaktion,...), welchen er als Spezifikum einer neuen Organisationsform versteht (vgl. Spitz 1972, 13f).

Sterns Entwicklungskonzept wird hingegen über die Bereiche des Selbstempfindens definiert. Manche präverbale Selbstempfindungen bilden sich gleich nach der Geburt heraus, andere hingegen stellen sich im Laufe der Entwicklung ein und bedürfen schon herausgebildeter Fähigkeiten. Selbstempfindungen, die ein Säugling in der präverbalen Phase besitzen kann, können Empfindungen, die ein Gewahrsein (nicht selbst-reflektiv) unmittelbaren Erlebens sind, sein. Das bedeutet, dass das Selbst ein invariantes Gewahrseinsmuster und eine Organisationsform des subjektiven Erlebens (Empfinden eines auftauchenden Selbst,...) darstellt. „Das Selbstempfinden ist die primäre subjektive Perspektive, unter der das soziale Erleben organisiert wird, und deshalb rückt es nun – als Phänomen, das für die frühe soziale Entwicklung ausschlaggebend ist – in den Mittelpunkt“ (Stern 2007, 25). Das Selbstempfinden

bildet eine persönliche Perspektive, eine subjektive Realität wird empfunden, welche die Interaktion und das soziale Erleben beeinflusst. Der „Selbst regulierende Andere“ (Stern 2007, 153) gewinnt an Bedeutung, da er Rückschlüsse auf das eigene Empfinden ermöglicht, welches wiederum auf die Organisation (das Empfinden eines Kern-Selbst und Kern-Anderen) weiterer Beziehungen Einfluss nimmt. Durch Spiegelung respektive Markierung nimmt der Andere eine affektregulierende Rolle im Dialog ein. „Die Art und Weise, wie wir uns selbst in Beziehung zu anderen erleben, wird grundlegend für die Perspektive, unter der wir alle interpersonalen Vorgänge organisieren“ (Stern 2007, 18). Dieser für die Regulation des eigenen Empfindens notwendige Andere muss nicht physisch anwesend sein und darf nicht als manipulierend verstanden werden, sondern kann in Form eines `Evozierten Gefährten´ zur Verfügung stehen (vgl. Stern 2007, 18ff; Fonagy/Target 2002, 846; Bergman 2001, 135).

Sterns Konzentration gilt vor allem jenen postnatalen Selbstempfindungen, die bei schwerer Beeinträchtigung das normale Sozialverhalten stören würden, und gravierende soziale Defizite zur Folge hätten. Wahrnehmungen wie, das Empfinden...

- ein eigenes zur Intersubjektivität fähiges Subjekt zu sein (ein Leben in kosmischer Einsamkeit wäre ohne dem Gefühl evident),
- der aktiven Entwicklung innerer Organisation (ein Verlust könnte seelisches Chaos bedeuten),
- der Vermittlung von Bedeutung (kultureller Ausschluss könnte dessen Mangel bedeuten),
- der eigenen Affektivität (Dissoziationszustände könnten ohne diesem Empfinden eintreten),
- der Kontinuität (zeitliche Dissoziation, Amnesien oder Fugue-Zuständen könnten negative Auswirkungen sein),
- körperlichen Zusammenhalts (dessen Fehlen könnten Vorstellungen hervorrufen, außerhalb des eigenen Leibes zu existieren; Depersonalisation und eine Fragmentierung des Körpererlebens sind möglich),
- Erschaffer eigener Handlungen zu sein (mögliche negative Folgen, die durch einen Mangel hervorgerufen werden könnten, sind, das Gefühl nicht Eigner der eigenen Lage zu sein beziehungsweise die Kontrolle an externe Handlungsinstanzen zu verlieren),

gehören zu den Selbstempfindungen, denen Stern hauptsächlich seine Aufmerksamkeit widmet. All diese Empfindungen bilden die Grundlage für das subjektive Erleben gesellschaftlicher Entwicklung (vgl. Stern 2007, 20f). Ein Verfügen über diese Wahrnehmungen ermöglicht eine qualitative Veränderung des alltäglichen sozialen Erlebens der Interaktion. Sie sind beim Säugling beobachtbar und vollziehen sich innerlich durch „Quantensprünge“ (Stern 2007, 22) in der Entwicklung. Als strukturgebende subjektive Perspektive organisieren und transformieren sie das Empfinden des Selbst und des Anderen. Stern ordnet diesen sichtbaren Veränderungen, die sich im sozialen Handeln des Kleinstkindes zeigen, fünf Gruppen¹⁶ des Empfindens zu. In den nachstehenden Unterpunkten werden die fünf von Stern definierten Bereiche des Selbstempfindens, die jeweils einen bestimmten Moment der sozialen Bezogenheit und des Selbsterlebens charakterisieren, chronologisch beschrieben (vgl. Stern 2007, 54ff).

2.1.1 Das Empfinden eines auftauchenden Selbst

Wie könnte das Empfinden des Säuglings während der ersten Lebensphase organisiert sein, oder wie könnte dieser die soziale Umwelt in den ersten Wochen wahrnehmen? Wie sind die ersten Handlungen des Säuglings zu interpretieren? Hat der Säugling ein Bewusstsein, und wenn ja, welches?

Unter Zuhilfenahme der Erkenntnisse aus der Säuglingsforschung werden diese Fragen in den folgenden Punkten erläutert.

2.1.1.1 Kontroverse: Aktiver versus Passiver Säugling

Stern ist der Überzeugung, dass der Säugling von Geburt an `aktiv` am sozialen Geschehen teilnimmt. Ausgestattet mit beziehungsstiftenden Fähigkeiten (Stern nennt vor allem drei: die amodale Wahrnehmung, die physiognomische Wahrnehmung und die Vitalitätsaffekte) hat das junge Wesen soziale Elemente, welche umfangreich, aber jedoch noch unreif sind. Diese unterstützen die Bildung eines Empfindens des auftauchenden Selbst, welchem Stern eine zeitliche Gewichtung von der Geburt bis zur achten Lebenswoche einräumt (vgl. Stern 1979, 45 u. Bowlby 1995, 127).

Mit zirka zwei/drei Monaten ist beim Kleinstkind eine qualitative Veränderung in seinem Verhalten festzustellen, signalisiert durch einen beginnenden direkten

¹⁶ Diese sind auftauchendes Selbst, Kern-Selbst, intersubjektives Selbst, verbales Selbst und narratives Selbst (vgl. Stern 2007, 55 u. XVIII).

2. Der Evozierte Gefährte

Blickkontakt mit seinem Gegenüber und ein immer häufiger werdendes Lächeln. Für Stern bildet dieser Moment des „exogenen Lächelns“¹⁷ (Stern 1979, 60) eine fast ebenso auffallende Schwelle wie die Geburt. Zum Beispiel stellen sich neue Möglichkeiten des visuellen Abtastens ein, Lernprozesse werden schneller und umfangreicher, motorische Verhaltensmuster reifen, Aktiv- und Schlaffolgen stabilisieren sich und vieles mehr (vgl. Stern 2007, 61).

Spitz markiert das häufiger werdende Lächeln als Lächelreaktion¹⁸, die er ab Mitte des dritten Lebensmonats beobachtet. Das Kind nimmt mit diesem affektiven Signal Beziehung mit der Umwelt auf. Alles andere zuvor ist nach Spitz eine willkürliche und zufallsbestimmte Reaktion auf einen Reiz (vgl. Spitz 1972, 13ff). In diesem Punkt stimmt Spitz mit der Ansicht der klassischen Psychoanalyse überein, die ein Bild eines asozialen Säuglings zeichnet (vgl. Stern 2007, 69). Bergman, Mahler und Pine sind der Meinung, dass der Säugling sich in keiner Interaktion mit seinem Gegenüber befindet und somit im Zustand des „normalen Autismus“ (Stern 2007, 70) ist. Eine Zeit der Undifferenziertheit¹⁹, in der keine soziale Umwelt für den Säugling besteht, die ihm ein Empfinden seiner selbst oder eines anderen ermöglicht (vgl. Stern 2007, 70 u. Bergman 2001, 63 u. 138). Mahler vertritt diese Auffassung mit der These, dass sich die psychische Geburt über einen längeren Zeitraum erstreckt als die physische, was mit einem Brutprozess vergleichbar ist. Es ist ein Einstimmen auf die reale Welt mit dem Ziel, ein autonomes Individuum zu werden. Während dieser ersten drei bis vier Wochen ist das Kleinstkind affektiven und physiologischen Spannungen ausgesetzt, welche als Basis für seine Erfahrungen dienen. Ein „Bersten der autistischen Schale“ (Martin-Dietz 1976, 70), signalisiert durch einen Anstieg an Empfindlichkeit gegenüber äußeren Reizen, bewirkt tendenziell eine aktivere Kontaktaufnahme mit der Außenwelt. Hier sieht Mahler den Beginn der psychischen Geburt, da sich Ansätze für ein Einstimmen auf die Außenwelt einstellen sowie ein aktiverer Säugling beobachtet wird (vgl. Martin-Dietz 1976, 68ff).

¹⁷ Das Lächeln wird durch äußere soziale Reize ausgelöst (Stern 1979, 59f).

¹⁸ Lächelreaktion ist nach Spitz der Indikator für die erste Organisationsform, die der „Stufe der Nichtdifferenziertheit“ (Spitz 1972, 13) folgt. Eine erste intentionale, aktive, gerichtete Verhaltensregung des Babys (vgl. Martin-Dietz 1976, 56).

¹⁹ Stern meint, dass Undifferenziertheit von Beobachtern wahrgenommen wird, wenn sie während der Beobachtung Ausblick auf künftige Handlungen einbeziehen. Das heißt, sie wissen um die künftige Differenziertheit des Selbst, reifizieren diese aber auf das subjektive frühkindliche Erleben und sprechen somit von einer `Undifferenziertheit`. Lässt man diese Verdinglichung während der Beobachtung eines Säuglings bewusst weg, beobachtet man plötzlich einen anderen, aktiven, am Beginn der Selbstempfindung stehenden Säugling (vgl. Stern 2007, 72f).

Alle angeführten Säuglingsforscher sehen die Lächelreaktion als wichtigen Integrationspunkt für die soziale Interaktion. Trotzdem weicht Stern von den Interpretationen Spitz²⁰, Mahlers und Bergmans ab und beschreibt einen von der Geburt an aktiven Säugling. Er verweist in diesem Zusammenhang auf andere Forscher wie Ainsworth, Bowlby und Sullivan, die das direkte soziale Erleben des Babys in den Mittelpunkt ihres Interesses stellen (vgl. Stern 2007, 70). Piaget beschreibt einen Säugling, der „kein überwiegend hilfloses und untätiges Geschöpf, sondern aktiv und handelnd“ (Ginsburg/Opper 1993, 43) ist. Spitz, Mahler und Bergman haben ein `reaktionäres`²⁰ Bild eines Neugeborenen entwickelt, abgeschirmt durch eine `Reizschranke`²¹. Dem stellt Stern einen `aktiv-handelnden` Säugling gegenüber. „Soziale Interaktion mit einem Säugling ist nahezu unmöglich, wenn man ihm dergleichen menschliche Eigenschaften nicht zuschreibt“ (Stern 2007, 69). Neugeborene suchen nach sensorischer Stimulierung, ohne die eine Hypothesenbildung nicht möglich wäre. Sie haben deutliche Vorlieben und Abneigungen gegenüber Sinneseindrücken, und es werden Hypothesen über das Vorgehen in der Welt aufgestellt und überprüft. Das erlaubt den Rückschluss, dass sich zwischenzeitlich die Auffassung durchgesetzt hat, dass Babys „von Anfang an mit bemerkenswerten vielfältigen Wahrnehmungs-, Lern- und repräsentationellen Fähigkeiten ausgestattet und auf die Struktur der sie umgebenden physischen und sozialen Welt vorbereitet sind“ (Fonagy/Target 2002, 845).

In den vorangegangenen Auflagen des Buches „Die Lebenserfahrungen des Säuglings“ (vgl. Stern 2007) ist Stern der Frage nach dem Bewusstsein ausgewichen. In der Einleitung der Neunten Auflage widmet er sich dieser und nennt das Konzept `Primäres Bewusstseins`. „Forscher, die mit dem neuen Verständnis einer »verkörperten Psyche« arbeiten, das die traditionelle scharfe Trennung zwischen Körper und Geist verwirft, haben uns Einsichten in die Natur eines für das Säuglingsalter relevanten primären Bewußtseins ermöglicht (vgl. zum Beispiel Clark 1997; Damasio 1999; Varela, Thompson und Rosch 1993). Das primäre Bewußtsein ist weder selbstreflexiv noch verbalisiert, und seine Dauer wird durch einen gegenwärtigen Moment, der dem »Jetzt« entspricht, begrenzt“ (Stern 2007, IX). Primäres Bewusstsein tritt ein, wenn es in einem Moment der Gegenwart

²⁰ Spitz sieht in den ersten Monaten keine Introspektion des Säuglings, denn er ist eher Empfänger von Botschaften, auf die er reagiert oder nicht (vgl. Spitz 1972, 13f).

²¹ Nach Freud ist der Säugling nach der Geburt mittels Reizschutz von der Umwelt und den sozialen Bezogenheiten abgeschirmt. Das Baby muss somit in der ersten Phase der Entwicklung keine äußeren Reize aufnehmen und verarbeiten (vgl. Stern 2007, 69f).

(Gegenwartsmoment) zu einer Verbindung zwischen körperlichem Input (Vitalitätsaffekte, kategoriale Affekte) und intentionalem Objekt kommt. Das wiederum begünstigt ein auftauchendes Selbstempfinden.

2.1.1.2 Drei unterschiedliche Fähigkeiten als Voraussetzung für ein auftauchendes Selbstempfinden

Als Voraussetzung für die Entfaltung eines auftauchenden Selbst nennt Stern die Fähigkeiten der amodalen und physiognomischen Wahrnehmung sowie der Vitalitätsaffekte. Sie wirken unterstützend beim Prozess der Integration verschiedenartiger Apperzeptionen des Selbst und des Anderen. Das bedeutet, dass der Säugling ein Selbstempfinden erst besitzen kann, wenn bereits eine Organisation besteht. Beim Empfinden eines auftauchenden Selbst ist die Organisation erst im Entstehen und betrifft hier vor allem den Prozess und das Resultat.

1. Amodale Wahrnehmung: Die Fähigkeit des haptisch-visuellen Transfers von Informationen besitzen Säuglinge schon ab den ersten Wochen. Ein Experiment, das die Wahrnehmungserlebnisse aus einer Sinnesmodalität und deren Übertragung in eine andere verdeutlicht, ist das Schnullerexperiment von Meltzoff und Borton (1979). Die Kleinstkinder im Alter von drei Wochen mussten bei diesem Versuch zwischen zwei unterschiedlichen Schnullern (glatt und noppig) unterscheiden. Die Augen der Babys wurden verbunden und sie bekamen einen der beiden Schnuller in den Mund. Nach einiger Zeit wurde der Schnuller wieder aus dem Mund entfernt und neben den zweiten differenten Schnuller gelegt. Das drei Wochen alte Kind betrachtete den Schnuller, den es länger im Mund hatte intensiver (vgl. Stern 2007, 74f).

Die Säuglinge konnten einen Transfer von einer oral-haptischen Wahrnehmung in eine visuelle sofort vornehmen, ohne auf bestimmte Konstruktionsschritte angewiesen zu sein. Nach Piaget müssten die Neugeborenen zuerst ein haptisches, dann ein visuelles Schema, welches durch wechselseitige Assimilation zu einem haptisch-visuellen Schema wird, integrieren (vgl. Ginsburg/Opper 1993, 46-62). Erst nach dieser Form des Lernens, was bei Piaget erst mit Ende des zweiten Stadiums (etwa viertes Monat) möglich ist, wäre der Säugling für eine Transferleitung der Sinneswahrnehmung bereit. Doch die Säuglinge `wussten´ gleich, als sie den Schnuller sahen, dass es jener war, den sie zuvor im Mund hatten. Die Fähigkeit, die ihnen eine transmodale Übertragung – wie obiges Experiment verdeutlicht –

ermöglicht, ist nach Stern angeboren. Amodale Wahrnehmung ist die Bezeichnung dieser Fähigkeit, die es erlaubt eine Information aus einer Sinneswahrnehmung in eine andere Sinnesmodalität zu übersetzen und eine Entsprechung zu erkennen. Diese amodale Repräsentation ist für Stern ein wichtiges Zeichen, dass ein Selbstempfinden von Geburt an im Entstehen ist und somit ein Prozess der Organisation stattfindet (vgl. Niedecken 2002, 935; Stern 2007, 75 u. 78ff).

2. *Physiognomische Wahrnehmung*: Eine andere Form der amodalen Wahrnehmung hat Heinz Werner (1948) dargestellt. Physiognomische Wahrnehmung bedeutet, dass äußere Erscheinungen eines Lebewesens (beispielsweise das Gesicht) oder eines Gegenstandes mit dem Erleben von kategorialen Affekten²² vernommen werden. Beispielsweise kann eine Farbe Gefühle des Zorns, der Trauer oder der Freude auslösen. Hierbei handelt es sich um eine „gefühlsmäßige Wahrnehmung“ (Stern 2007, 82), die einem Wahrnehmungsakt als Komponente – meist unbewusst – innewohnt. Nach Werner ist die Physiognomische Wahrnehmung „das Resultat der Erfahrungen, die wir über das menschliche Gesicht in all seinen emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten sammeln“ (Stern 2007, 83). Das Gesicht der Mutter ist beim Aufbau der visuellen Welt des Kleinstkindes am prägendsten (vgl. Stern 1991, 49).

3. *Vitalitätsaffekte*: Sie entspringen aus der unmittelbaren Begegnung mit Menschen. Nach Stern sind dem Individuum unterschiedliche Gefühlsqualitäten bekannt, die mit der herkömmlichen Taxonomie der Affekte nicht oder nur unzureichend erklärt werden können. Es handelt sich dabei um Empfindungsarten, welche vorwiegend mit dynamischen Bewegungsbegriffen wie beispielsweise ‚anschwellend‘, ‚explosiv‘ und ‚aufwallend‘ beschrieben werden. Erlebnisqualitäten, die der Säugling in unterschiedlichem Umfang alltäglich spürt und wahrnimmt (vgl. Stern 2007, 83).

Kategoriale Affekte kommen und gehen. Vitalitätsaffekte hingegen wirken die meiste Zeit auf den menschlichen Organismus ein. Diesen Arten des Fühlens kann sich das Individuum nicht entziehen. Obwohl nach Stern das Verständnis der Vitalitätsaffekte nicht in die Theorie der kategorialen Affekte passt, können diese dennoch in Verbindung mit diskreten Affekten auftreten. Vitalitätsaffekte können aber auch ohne einen kategorial-affektiven Signalwert erlebt werden. Wenn zum Beispiel jemand

²² Freude, Furcht, Ekel, Zorn, Trauer, Überraschung, Interesse und Scham hat Darwin als angeborene und charakteristische Gefühlsqualität beschrieben (vgl. Fonagy/Target 2002, 846).

2. Der Evozierte Gefährte

vom Sessel explosiv aufsteht, kann das Gegenüber nicht wissen, ob dieses Aufspringen aus Ärger oder aufgrund eines sonstigen kategorialen Affektes erfolgt. Dieses Verhaltensmuster kann mit beliebigen Gefühlsqualitäten zusammenhängen aber auch mit keiner einzigen. Das heißt, dass der Habitus einer Handlung (wie zum Beispiel die beschriebene Szene des Aufstehens vom Sessel zeigt) mit mannigfaltigen Ausführungsvarianten vollzogen werden kann, wobei jede einen anderen Vitalitätsaffekt verkörpert (vgl. Stern 2007, 86ff).

Aus dem Sesselbeispiel wird deutlich, dass der Mensch eine Vielzahl von affektiven Verhaltensmustern kennt und gebraucht, die nicht im direkten Zusammenhang mit den Affektkategorien stehen müssen. Das „implizite Wissen“ (Stern et al 2002, 978) oder „*implizite Beziehungswissen*“ (Stern 2002 et al, 978) (Zeit, Kontur, Dramatik), welches aus dem interaktionalen und intersubjektiven Prozess in den ersten Lebensjahren generiert wird, hilft Verhaltensmuster zu ordnen und trägt zur subjektiven Veränderung bei. Elterliche Handlungen, wie ein Baby hoch heben, eine Flasche nehmen und viele mehr, bringen Vitalitätsgefühle zum Ausdruck, die keine kategorialen Gefühle darstellen. Sie werden durch Veränderungen in den Motivations-, Spannungs- und Bedürfniszuständen geweckt. Säuglinge werden mit diesen dynamischen Erlebnisqualitäten täglich konfrontiert, die sie im Verhalten des Anderen, wie auch in sich selbst, wahrnehmen (vgl. Stern 2002 et al, 977ff u. Stern 2007, 87ff).

Vorwiegend erlebt der Säugling seine soziale Umwelt als Kosmos der Vitalitätsaffekte. Allmählich entwickeln sich dann Vitalitätsgefühle zu einer Welt formaler Handlungen. Das bedeutet, dass der junge Mensch die Handlungen als solche noch nicht wahrnimmt, sondern vielmehr eine Art des Fühlens gebraucht. Es ist ihm möglich, Handlungen, die diese wahrgenommenen Vitalitätsaffekte ausdrücken, zu kategorisieren und einzuordnen, was gleichfalls zur Modifizierung des impliziten Wissens beiträgt. Mit Sterns Worten zusammengefasst, gibt es „*unterschiedliche sensomotorische Schemata, die adaptiert werden müssen und deren jeweilige Konsolidierungsprozesse ein subjektives Erleben unterschiedlicher Vitalitätsaffekte umfassen; diese sind je nach Kontext mit bestimmten Körperteilen und Empfindungen assoziiert und konstituieren das subjektive Erleben vielfältiger im Entstehen begriffener Organisation, das ich als Empfindung eines auftauchenden Selbst bezeichne*“ (Stern 2007, 93).

2.1.1.3 Auftauchendes Selbstempfinden als Erleben von Prozess und Resultat

Alle mentalen Aktivitäten (Erinnerung, Kognition, Empfindung und Wahrnehmung) gehen mit einem körperlichen Input einher. Erfahrungen, die aus einzelnen getrennten Episoden bestehen und erst in eine allgemeine Perspektive vereinigt werden müssen. Dieser Input umfasst Vitalitätsaffekte, die mit bestimmten inneren Empfindungen, wie dem Spannungszustand, der Motivationsebene, dem Wohlbefinden sowie dem Aktivierungszustand und diversen Körperteilen, assoziiert werden. Weiterer körperlicher Niederschlag erfährt das, was der Körper unternimmt, um die mentalen Akte des Denkens, der Wahrnehmung et cetera zu intensivieren beziehungsweise zu ermöglichen. Körperhaltung, Bewegung und unterschiedlicher Spannungszustand der Muskeln können die mentalen Vorgänge fördern und werden als vitale Körperempfindungen bezeichnet. Das bedeutet, dass der Körper immer aktiv ist und Signale sendet, welche vom Selbst, in diesem Fall einem noch unspezifischen Selbst, stammen. Diese Signale müssen dem Bewusstsein nicht immer zugänglich sein, dennoch sind sie im Hintergrund vorhanden. Ein Empfinden des auftauchenden Selbst wird dadurch ermöglicht (vgl. Stern 2007, IXf u. 71f).

Die Neugeborenen sind zu einem umfangreichen, übergreifenden und integrativen Schema des Selbstempfindens noch nicht in der Lage. Dennoch ist der Säugling fähig, den Prozess der eigenen Organisation eines auftauchenden Selbstempfindens zu erleben. Piaget und andere theoretische Entwicklungsforscher meinen hingegen, dass Kleinstkinder das Selbstempfinden als Resultat einer Integrationsleistung wahrnehmen. Stern teilt diese Ansicht, geht aber ein Stück weiter und schreibt: „Der Säugling erlebt sowohl einen Prozess als auch sein Resultat“ (Stern 2007, 72). Für das Erleben einer auftauchenden Organisation sind für Stern das Resultat und vor allem der motivierte Prozess wesentlich. Kleinstkinder kommen als aktives Wesen, mit der Fähigkeit des Suchens und Wahrnehmens von Lernmöglichkeiten zur Welt. Stark motiviert nehmen die jungen Kinder Erlebnisse des Lernens wahr, was für die Entstehung einer inneren Organisation unumgänglich ist. Anders formuliert, ist das Selbstempfinden eines der vielen wichtigen Nebenprodukte des aktiven Suchens nach Lernchancen (vgl. Stern 2007, 71ff).

Durch das Koppeln von `Lern-Erlebnissen´ ist das Erleben von Organisation und somit eines auftauchenden Selbst erst möglich. Für das Selbstempfinden wird ein Bezugspunkt, eine Art von Organisation benötigt. Dieser Bezugspunkt der

Selbstempfindung ist im Auftauchen oder im Entstehen und somit am Anfang des Prozesses – „eine innere Aktivität, die das Baby bereichert“ (Bergman 2001, 142). Zuerst muss das neugeborene Lebewesen den eigenen Körper betreffend – als erste Form der Orientierung – seine Handlungen, Gefühlszustände, Kohärenz und die damit verbundenen Erinnerungen erleben und organisieren. Wenn dies der Fall ist, konzentriert sich das Erleben eines Selbst auf die Kernbezogenheit, eines Kernselbst. Das Kernselbst, nach Stern eine reife und qualitativ beobachtbare Form des Selbstempfindens, ist jenes Entwicklungsmoment, welches sich durch das Empfinden eines auftauchenden Selbst einstellt (vgl. Stern 2007, 73ff). „Unmittelbar zuvor jedoch ist die Bezugsorganisation für ein Selbstempfinden noch im Entstehen begriffen; anders ausgedrückt, sie taucht auf“ (Stern 2007, 73).

Bevor im nächsten Teilabschnitt das Interesse auf den Bereich des Empfindens eines Kern-Selbst gerichtet wird, ist festzuhalten, dass es beim Empfinden eines auftauchenden Selbst um das Erfahren und Kennenlernen von Beziehungen, die dynamische sensorisch-körperliche Erlebnisse sind, geht. Gekoppelt werden diese Vitalitätsaffekte im gegenwärtigen Moment²³ mit einem intentionalen Objekt²⁴. Physiognomische und amodale Wahrnehmungen nehmen auf den Prozess der Organisation des Selbst Einfluss. Kategoriale Affekte und Sinnesmodulation sind die Folge, die den sensorisch-körperlichen Input – gespeist durch die Vitalitätsaffekte – begleiten. In diesem „Moment der Begegnung“ (Stern 2002 et al, 979) hat das implizite Wissen Orientierungsfunktion und wird gleichzeitig neu arrangiert. Das Kind erkennt, dass es selbst der Wahrnehmer des intentionalen Objektes ist. Es betrifft somit Prozess und Resultat einer in der Entwicklung befindlichen Organisation, welche später als Bezugspunkt für weitere Selbstempfindungen zur Verfügung steht. Das Empfinden eines Auftauchenden Selbst ist die prozesshafte lebendige Erfahrung seines Selbst in der Begegnung mit der Umwelt, in einem bestimmten Moment (Stern 2007, Xf u. 72ff; Stern 2002 et al, 978f).

2.1.2 Das Empfinden eines Kern-Selbst

Zwischen zweitem und drittem Lebensmonat vollzieht sich ein `Quantensprung´ in der Entwicklung des Säuglings. Als Beobachter bekommt man den Eindruck, dass

²³ Gegenwartsmoment (now-moments) (vgl. Stern 2007, XXXV)

²⁴ Worauf sich Geist und Psyche im Moment richtet. Es kann ein Gedanke, Schmerzgefühl, blauer Ball, die Brustwarze im Mund, et cetera sein (vgl. Stern 2007, X).

der Säugling ein völlig verändertes Verhalten an den Tag legt. Sein Benehmen wirkt wesentlich sozialer und geselliger, und er scheint die interpersonale Bezogenheit unter dem Referenzpunkt der Selbstorganisation zu gestalten als auch zu erfahren. Vor allem dürfte sich das Baby als unabhängiges vom anderen getrenntes Wesen der Interaktion wahrnehmen. Die Entdeckung des Unterschiedes zwischen dem Selbst und dem Anderen beginnt vielleicht auch deshalb, da der junge Mensch von seiner Umwelt als `richtige Persönlichkeit` behandelt wird. Seine Aktionen, Absichten, Wahrnehmungen, Erkenntnisse und Gefühle richten sich für einige Zeit auf interpersonale Momente und Situationen, die, vom zweiten/dritten bis zum siebten Monat, ein Empfinden eines getrennten Kern-Selbst und Kern-Anderen ermöglichen. Diese Empfindungen sind für das Herstellen von Interpersonalität unumgänglich (vgl. Stern 1991, 60 u. Stern 2007, 104ff).

2.1.2.1 Die frühe Herausbildung eines Kern-Selbst

Stern widerspricht mit der Ansicht der frühen Konsolidierung eines Kern-Selbst der gängigen Meinung der klassischen Entwicklungspsychologie. Diese geht von einer längeren Phase der Undifferenziertheit des Säuglings aus. Laut Spitz, Mahler und Winnicott besitzt der Säugling im Alter von zirka drei Monaten nicht die Fähigkeit, zwischen dem Selbst und dem Anderen zu unterscheiden (vgl. Stern 2007, 148). Nach Mahler gibt es noch keine Differenzierung vom mütterlichen Objekt und daher keine Besetzung der Mutter als Objekt. Das Baby befindet sich in einer symbiotischen Phase, in der es sich nach dem „Bersten der autistischen Schale“ (Martin-Dietz 1976, 70) aktiver um eine Bemutterung wie auch um eine Kontaktaufnahme zur Außenwelt bemüht, aber dennoch eine Einheit mit der Mutter bildet (vgl. Martin-Dietz 1976, 71). Spitz ist ähnlicher Meinung und sieht die „Lächelreaktion“ (Spitz 1972, 15), die Mahler ebenfalls als Indiz für das Einsetzen der symbiotischen Phase wertet, als Indikator für den ersten Organisator der Psyche, der eine Phase des Nicht-Selbst darstellt. Bewusstes trennt sich von Unbewusstem (Lächeln als zielgerichteter intentionaler Akt) und ein rudimentäres Ich, welches als Körper-Ich zentrale Steuerfunktion hat, bildet sich heraus. Mit dem Einsetzen der „Achtmonateangst“²⁵ (Spitz 1972, 36) nimmt die Herausbildung der Selbstwahrnehmung eine entscheidende Wende, da sich ein libidinös besetztes Objekt

²⁵ Achtmonateangst ist bei Spitz der Indikator für den zweiten Organisator zwischen sechsten und zehnten Monat. Es wird signalisiert, dass das Kind seine Beziehungsperson identifiziert und bevorzugt (vgl. Spitz 1972, 35ff).

gebildet hat. Innere Bilder des Objekts und des Körper-Ichs, welche anfangs noch abgespalten²⁶ sind und erst allmählich zusammengeführt werden, werden errichtet (vgl. Spitz 1972, 16ff u. Spitz 1976, 11ff). Diese Komposition von inneren Bilder der Mutter führen zu einer „Objektpermanenz“ (vgl. Stern 1979, 15), oder – wie Bowlby schreibt – zu einem „Mutterimago“ (Bowlby 1995, 116), welches ein autonomes und komplementäres Selbstbild fördert und unterstützt. Eine Strukturierung des Selbst, was Spitz als „Ur-Selbst“ (Martin-Dietz 1976, 59) bezeichnet, setzt ein. Winnicott zufolge „ein ganz schöner Sprung, den das Kind machen muß: Zuerst braucht es die Mutter als subjektives Objekt, das heißt als einen Aspekt des eigenen Selbst, und dann als ein Objekt, das vom Selbst verschieden ist und deshalb nicht mehr im Bereich seiner omnipotenten Kontrolle liegt“ (Winnicott 1990, 144).

Stern ist gegenteiliger Meinung und sieht die Achtmonateangst als endgültiges (es sind auch schon früher intersubjektive Geschehnisse möglich) Indiz für das Erleben von verschmelzungsartigen Erfahrungen (Intersubjektivität). Demnach wird eine Verbindung zwischen Selbst und Anderen erst dann möglich, wenn sie zuvor separat existierten. Mit anderen Worten: Die Fähigkeit zu verschmelzungsartiger beziehungsweise symbiotischer Erfahrung ist von dem bereits vorhandenen Empfinden des Selbst und des Anderen abhängig. „Ein auf dieser Grundlage erstellter Zeitplan würde das Auftauchen des Selbst wesentlich früher datieren und eine andere Reihenfolge der Entwicklungsaufgaben beschreiben: Zunächst erfolgt die Herausbildung des Selbst und des Anderen, danach erst werden verschmelzungsartige Erfahrungen möglich“ (Stern 2007, 105).

Stern verhaftet sich jedoch nicht nur der Kritik, sondern beschreibt – berufend auf jüngste Erkenntnisse der Säuglingsforschung – einen modifizierten Entwicklungsplan. Denn die Rückschlüsse aus zahlreichen Säuglingsbeobachtungen und Experimenten belegen, dass das Kleinstkind für ein Empfinden eines Kern-Selbst und Kern-Anderen im Stande ist. Diese getrennten Empfindungen erlebt das Kind bald nach der Geburt als Prozess und differenziert sie in der ersten Lebensphase aktiv aus den mannigfaltigen Erfahrungen der dyadischen Situation. Gewonnene Empfindungen werden als eine tatkräftige autonome Integrationsleistung des Säuglings verstanden, und nicht als passives Unvermögen, Differenzierung zu

²⁶ Bilder einer `guten` Mutter und einer `bösen` Mutter koexistieren nebeneinander und lassen sich nicht vereinen (vgl. Bowlby 1995, 115ff).

leisten, wie dies bei klassischen Konzepten der Entwicklungspsychologie der Fall ist (vgl. Stern 2007, 147).

2.1.2.2 Das organisierte Selbstempfinden

Stern beschreibt vier Komponenten, aus deren Verbindung sich das Empfinden eines Kern-Selbst zusammensetzt. Diese vier relativ invarianten Erfahrungen sind die Urheberschaft, die Selbst-Kohärenz, die Selbst-Geschichtlichkeit (Kontinuität des Selbst) und die Selbst-Affektivität. Sie sind durch erfahrungsgeleitete Empfindungen gekennzeichnet, die als selbstverständlich und alltäglich gelten, und verlaufen meist unbewusst. In der Einleitung der Neunten erweiterten Auflage (Stern 2007: Die Lebenserfahrungen des Säuglings) schreibt der Säuglingsforscher, dass er diese Arten der Selbstempfindung auf drei reduzieren und somit die Selbst-Affektivität weglassen würde. Sie ist seiner Meinung nach der Kontinuität des Selbst wie auch der erweiterten Konzeptionalisierung des Empfindens eines auftauchenden Selbst inhärent. Trotz der Reduzierung weist Stern dezidiert darauf hin, dass er „die zentrale und allgegenwärtige Rolle, die dem Affekt im mentalen Leben zukommt, keineswegs relativieren“ (Stern 2007, XI) möchte (vgl. Stern 2007, XI f u. 106ff).

Das Empfinden eines Kern-Selbst wird durch die Verquickung dieser drei fundamentalen Selbsterfahrungen arrangiert. „Jede dieser Selbsterfahrungen kann man als Selbst-Invariante betrachten. Eine Invariante ist das, was angesichts all der Dinge, die sich verändern, unverändert bleibt“ (Stern 2007, 107). Ein gutes Beispiel ist das Kitzelspiel. Dieses hat zwar immer das gleiche Schema – zuerst mit den Fingern krabbeln und dann kitzeln –, dennoch ist das Erregungsniveau respektive die Intensität um die Aufmerksamkeit des Kindes aufrechtzuerhalten, nie gleich. Auf diese Weise bekommt der Säugling eine Vielzahl komplexer Verhaltensmuster vorgeführt, aus denen er die gleich bleibenden Merkmale des interpersonalen Verhaltens erkennt und ordnet (vgl. Stern 2007, 112ff). Damit wird das Empfinden als eine greifbare Erfahrungswirklichkeit (Sinneseindrücke, Affekte, Zeit, Handlungen) verstanden und es wird klar, dass das Selbstempfinden kein rein kognitives Konstrukt ist. Es handelt sich dabei um die Integration und Organisation empfundener Eskapaden.

Urheberschaft: Ein Empfinden, der Urheber eigener Handlung und Nicht-Urheber der Aktion eines anderen zu sein. Dieses Gefühl Urheber der eigenen Handlungen zu sein, ist in drei Invarianten des Erlebens geteilt.

2. Der Evozierte Gefährte

a) Der Wille: Allen selbstständigen Bewegungen, die durch Kontraktion von verschiedenen Muskelgruppen ausgeführt werden, geht ein motorischer Plan²⁷ voraus. Dieser motorische Plan, nach Bruner „Gedächtnis ohne Worte“²⁸ (Bruner 1969 in Stern 2007, 134), liegt auch der höheren Organisation der willkürlichen Bewegungen zu Grunde. Er liegt außerhalb des Bewusstseins, kann aber bewusst werden, wenn beispielsweise die Ausführung misslingt (Daumen trifft die Wange statt den Mund). Der Wille ist ein entscheidendes Attribut bei der Ausführung einer Bewegung, denn die Empfindung des Wollens – durch die Existenz eines motorischen Plans (auch wenn dieser unbewusst ist) möglich – kann das Erfahren von Handlungen als ‚zu einem gehörend‘ fördern. Ein Empfinden, Urheber eigenen Verhaltens zu sein, stellt sich ein.

Die Willensempfindung als Aspekt der Urheberschaft muss schon in einer sehr frühen Phase des Neugeborenen vorhanden sein, denn reflexive Handlungen (hier hat der Wille keine Bedeutung) sind nicht immer die ersten Aktionen des Säuglings. Manche Bewegungen unterliegen der Selbstbestimmtheit, was beispielsweise am Saugverhalten beobachtbar ist (vgl. Stern 2007, 114ff u. 118f).

b) Das propriozeptive Feedback: Die Wahrnehmung, welche man aus dem eigenen Körper (Muskeln, Gelenke, Sehnen,...) bezieht, hat den Charakter eines Körperfeedbacks. Es handelt sich um jene Wahrnehmung, welche mit einer autonomen Handlung – ob selbst initiiert oder durch andere ausgelöst – einhergeht. Erzeugt der Säugling einen Ton hört er diesen nicht nur, sondern fühlt ihn zugleich in den betreffenden Organen. Propriozeptives Feedback (mit²⁹ oder ohne³⁰ Willensempfindung) ist eine sehr frühe Form der Wahrnehmung, die dem Säugling die Identifizierung unveränderlicher Größen, die ein Kern-Selbst, Kern-Anderen und ‚Selbst-mit-dem-Anderen‘ charakterisieren, ermöglicht (vgl. Stern 2007, 118f).

c) Konsequenzen einer Handlung: Diese dritte Invariante verdeutlicht die Urheberschaft möglicherweise am besten, da Handlungen Konsequenzen mit sich bringen. Die Kontingenzbeziehung zwischen dem Selbst und den Anderen wird

²⁷ Wahrscheinlich ab dem ersten Lebensjahr vorhanden, spätestens sobald sich eine willkürliche Bewegung (Hand zum Mund-Bewegung) feststellen lässt (vgl. Stern 2007, 115).

²⁸ Erinnerungen die in die Koordination der gewollten Muskelbewegung eingegangen sind. Zum Beispiel: Ball werfen, Daumen lutschen,... (vgl. Stern 2007, 134).

²⁹ Selbstgewolltes Handeln das mit Willensempfindung und propriozeptiven Rückmeldung einhergeht. Beispiel: Den Daumen in den eigenen Mund führen (vgl. Stern 2007, 119).

³⁰ Fremdgewolltes (von der Mutter) auf das Selbst einwirkendes Handeln. Beispiel: Kniereitspiele, welche das Kind zum ersten Mal erlebt. Hier gibt es noch keine Willensempfindung, aber ein propriozeptives Feedback (vgl. Stern 2007, 119).

offensichtlich. Eine eigens initiierte und auf das Selbst bezogene Handlung bewirkt einen Effekt (perfekte Kontingenz), der auf das Selbst verstärkend³¹ wirkt. Ein nicht so konstantes variables Verstärkungsmuster³² wird hingegen bei Handlungen des Selbst auf den Anderen wahrgenommen. Die Fähigkeit der Wahrnehmung und Unterscheidung von Verstärkungsmustern hilft dem Säugling zwischen dem Selbst und den Anderen zu differenzieren, da er seine dem Selbst betreffende Handlungen verstärkt erlebt (vgl. Stern 2007, 119f).

Selbst-Kohärenz: Diese hat nach Stern fünf invariante Eigenschaften, welche dem Säugling das Empfinden eines kohärenten, vom anderen abgegrenzten und autonomen Daseins ermöglichen. Die Eigenschaften charakterisieren das Selbst als Einheit, ohne die ein Konstituieren eines Kern-Selbst sowie Kern-Anderen nicht möglich wäre.

a) Entität des Ortes: Eine zusammenhängende Einheit „kann sich zu einem bestimmten Zeitpunkt nur an einem Ort befinden, und ihre verschiedenen Handlungen müssen alle von einem Ort ausgehen“ (Stern 2007, 122). Babys wenden beispielsweise ihren Kopf einer Schallquelle zu und erwarten von dieser auch eine visuelle Wahrnehmung. Das heißt, Stimme und Gesicht werden vom selben Ort wahrgenommen (vgl. Stern 2007, 122f u. 131).

b) Kohärenz der Bewegung: Der Säugling erlebt die motorischen Aktivitäten des Anderen als ein Ganzes. Somit erscheinen Dinge die sich bewegen, für das Kleinstkind zusammenhängend. Diese Kohärenz der Bewegung (Mutter geht durch den Raum) kann dem Baby dabei helfen, die Mutter als Kern-Anderen zu erkennen. Bei der „Face-to-face-Interaktion“ (Stern 2007, 122) kann der Säugling die Bewegungen der Mutter nicht als Ganzes wahrnehmen, da bestimmte Körperregionen einer schnelleren, andere wiederum einer langsameren Dynamik unterliegen. Säuglinge nehmen Kohärenzen eher wahr, wenn sich alle Teile gleich schnell bewegen, was bei größerer Distanz leichter ist. Diese Invariante ist für die Identifizierung eines Kern-Selbst hilfreich aber dennoch nicht so verlässlich. Es gibt weitere unveränderliche Größen, welche unter bestimmten Bedingungen gleich bleiben und authentisch sind (vgl. Stern 2007, 122f).

³¹ Beispiel: Finger in den Mund und das Resultat des Saugens ist Lust.

³² Beispiel: Säugling führt den eigenen Finger in den Mund des anderen. Die Reaktion des anderen kann unterschiedlich ausfallen und wirkt daher verstärkend in unterschiedlichen Richtungen und Intensitäten.

2. Der Evozierte Gefährte

c) Kohärenz der zeitlichen Struktur: Alle vom Selbst ausgehenden Signale (Bewegungen) haben Selbstsynchronizität. Die Stimuli des Anderen³³ unterliegen ebenfalls einer eigenen gemeinsamen zeitlichen Struktur. Experimente verdeutlichen, dass Kleinstkinder im Alter von vier Monaten, wahrscheinlich auch schon früher, Filme bevorzugen, in denen Bild und Ton synchron ablaufen. „Diese Untersuchungen lassen vermuten, daß die zeitliche Struktur eine wichtige Invariante zur Identifizierung der Kern-Entität darstellt“ (Stern 2007, 126) Stern verdeutlicht, dass ein vier Monate altes Kind die Fähigkeit besitzt, in dem, was es visuell und auditiv wahrnimmt, eine gemeinsame zeitliche Struktur auszumachen. Zwischen dem Selbst und dem Anderen kann der Säugling auf Grund dieser Wahrnehmungsfähigkeit wesentlich leichter unterscheiden (vgl. Stern 2007, 123ff).

d) Kohärenz der Intensitätsstruktur: Intensitätsniveaus zweier Aktivitäten stimmen überein. Bei einem Wutausbruch beispielsweise wird deutlich, inwiefern die Dynamik der Stimme dem Tempo der körperlichen Bewegung gleicht. Beim Schreien des Kindes nimmt nicht nur die Lautstärke zu, sondern auch die propriozeptiven Empfindungen von Mund, Stimmbändern, Brustkorb, et cetera. Allen vom Selbst ausgehenden Stimuli liegt das gleiche Intensitätsniveau zugrunde. Die Wahrnehmung der Intensitätsniveaus bietet dem Säugling die nötige Hilfestellung zwischen dem Selbst und den Anderen zu unterscheiden (vgl. Stern 2007, 127ff).

e) Kohärenz der Form: Das Aussehen oder die Form des Anderen ist eine Eigenschaft, die es ermöglicht, jemanden als eine kohärente Einheit wahrzunehmen. Säuglinge im Alter von zwei bis drei Monaten sind in der Lage charakteristische Gesichtsausdrücke der Mutter auf Fotos zu erkennen. Zusätzlich können sie verschiedene Ausdrucksformen des Gesichtes einem einzigen Gesicht zuordnen, und eine glückliche, traurige, erschreckte, et cetera Mutter als Einheit erkennen. Damit weiß der Säugling, dass das Gesicht, welches durch unterschiedliche Mimiken bestimmte Affekte zum Ausdruck bringt, das gleiche Gesicht bleibt, nämlich das der Mutter. Stern schreibt schlussfolgernd, dass der Säugling die Form erkennt, „die alle diese Veränderungen überdauert, und mit dieser Invariante steht ihm schon frühzeitig eine weitere Möglichkeit zur Verfügung, eine bestimmte andere Person von allen anderen zu unterscheiden“ (Stern 2007, 131).

³³ Beobachtungen haben ergeben, dass vor allem mütterliche Verhaltensweisen von einer sehr dicht gebündelten synchronen Einheit durchdrungen sind (vgl. Stern 2007, 125).

2. Der Evozierte Gefährte

Selbst-Kontinuität: Was Stern früher als Selbstgeschichtlichkeit bezeichnete, nennt er nun Selbst-Kontinuität. Der Grund hierfür ist, dass Geschichtlichkeit die Verbindung des Bewusstseins der Vergangenheit mit der Gegenwart impliziert und daher zu umfassend ist. Geschichtlichkeit suggeriert ein Gedächtnis, welches erlebte Erfahrungen mit früheren in Verbindung bringt. Der Säugling verfügt beispielsweise über ein Gedächtnis der Bewegung³⁴ (ist dem reproduktiven Gedächtnissystem³⁵ zuzuordnen), ein Gedächtnis der Wahrnehmung³⁶ und ein Gedächtnis der Affekte³⁷. Das Gedächtnis ist somit ordnend und strukturgebend für Erlebnisse, ohne die Phänomene flüchtige Ereignisse bleiben würden (vgl. Stern 2007 133ff u. Xlf). Doch für die Invariante der Selbst-Kontinuität, die in Verbindung mit der Urheberschaft und Selbst-Kohärenz ein Empfinden des Kern-Selbst hervorbringt, mag sich der Begriff `Geschichtlichkeit` zu sehr auf kognitive Erfahrungskonstrukte beziehen. Der Terminus umfasst mehr, als momentan im Bereich des Möglichen liegt. Im Theoriegebilde des `Evozierten Gefährten` wird der Geschichtlichkeit, so wie dem Gedächtnis, in Form eines Kern-Selbst ein umfassenderer Stellenwert (siehe 2.3) eingeräumt.

Zurzeit handelt es sich `nur` um Empfindungen, welche mentale Akte bewirken und de facto kein kognitives Konstrukt sind. Das primäre Bewusstsein, ein augenblicklicher Moment intentionalen Erlebens in der Gegenwart, wird von Momenten der Empfindungen gespeist. Der Säugling empfindet in Zeiten des primären Bewusstseins dasselbe, das Invarianten in sich tragen (Urheberschaft, Selbst-Kohärenz), ausgelöst und bereichert durch Vitalitätsaffekte sowie den vitalen Hintergrundgefühlen. Daher leistet das Gedächtnis eine unterstützende Funktion beim Selbstempfinden (zum Beispiel das motorische Gedächtnis), wobei dennoch die Akzentuierung auf dem Empfinden liegt. Das Empfinden einer Selbst-Kontinuität wird in diesem Fall als ein Gefühl der Kontinuität verstanden. Ein Gefühl, das

³⁴ Babys konnten durch Strampelbewegung ein Mobile, das über dem Gitterbett angebracht und mittels Schnur an dem Fuß des Kleinstkindes angebunden war, bewegen. Sie konnten sich dieser Bewegung mehrere Tage wieder bei gleicher Situation erinnern (vgl. Stern 2007, 134f).

³⁵ Ein sehr frühes System (setzt zirka mit zwei Monaten ein), welches nicht auf Sprache beruht und mit welchem man schon sehr bald operieren kann (vgl. Stern 2007, 134).

³⁶ Beginnt möglicherweise schon im Mutterleib. Der Säugling konnte sich an Geschichten, die ihm im Fötusstadium vorgelesen wurden, wieder erinnern (wurde mittels Saugintensivität gemessen). Stimme, Muttermilch und Gesicht der Mutter wird wieder erkannt (vgl. Stern 2007, 136).

³⁷ Stellt sich zwischen dem dritten und sechsten Monat ein. Zum Beispiel löste die Szene eines Guck-Guck-Spiels mit einer Handpuppe Lachen aus. Beim Zeigen dieser Puppe (unbewegt) eine Woche später, lachte der Säugling wieder. Gleiches ist bei der Handlungsepisode der Fall, bei der das Neugeborene `brustscheu` reagierte, da die Brust der Mutter bei der letzten Stillperiode das Kind beim Atmen hinderte (vgl. Stern 2007, 137f).

2. Der Evozierte Gefährte

unbewusst abläuft, aber dennoch – in einem gegenwärtigen Moment – ins Bewusstsein gehoben werden kann. Es „stellt sich erneut ein, daß man der- oder dieselbe ist“ (Stern 2007, XII).

Stern konstituiert mit dem Entwicklungsbereich „Empfinden eines Kern-Selbst“ (Stern 2007, 104) einen Säugling, der durch zahlreiche invariante Erlebnisse – beim Selbst oder beim Anderen wahrgenommen – sich bald als ein physisch getrenntes Wesen zu verstehen beginnt. Diese invarianten Erfahrungen fasst Stern in drei Selbstempfindungen (Urheberschaft, Selbst-Kohärenz, Selbst-Kontinuität) zusammen, die miteinander das Empfinden eines Kern-Selbst ermöglichen. Das Kleinstkind erlebt sich getrennt von den Objekten seiner Umwelt. Postuliert wird hier eine Entwicklungstheorie, die im Gegensatz zum klassisch psychoanalytischen Entwicklungstheorem steht. Wie schon öfters erwähnt, beschreibt letzteres eine zu Beginn des Lebens symbiotische Entwicklungsphase, bei der das `Ich´ als ein `Wir´ gesehen wird. Erst allmählich kann der Säugling (mit zirka acht/neun Monaten) ein getrenntes Selbst entwickeln beziehungsweise zwischen den Anderen und dem Selbst differenzieren.

Stern hält dem entgegen, wie zahlreiche Argumente auf den vorangegangenen Seiten belegen, und beschreibt einen aktiven, autonomen und sozialen Säugling. Aufgrund der Einbettung in eine soziale Matrix finden Gemeinsamkeitserlebnisse statt. Eine Interaktion zwischen dem Selbst und den Anderen, wobei sich die Aktivität beider Anwesenden vereinigen lässt, ist der Fall. Etwas Gemeinsames entsteht, trotzdem nimmt das Kind sein Empfinden als zum Selbst gehörendes eigenes wahr (vgl. Stern 2007, 153). „In diesem Sinne ist der Andere ein *das Selbst regulierender Anderer*“ (Stern 2007, 148) Verschiedene Selbstzustände, wie Erregungsniveau, Affekte, kognitive Aufmerksamkeit, Neugierdeverhalten, Sicherheitsgefühl sowie das Schlaf- und Nahrungsbedürfnis, brauchen einen `Vermittler´. Einen Anderen, der sie reguliert und sie – ähnlich dem Konzept des „Container Contained“³⁸ (1962) (vgl. Bion 1990, 146) – dem Kind zurückgibt. Nach dem Verständnis der Bindungstheorie bedeutet ein gelungenes Containment, im Zusammensein mit dem das Selbst regulierenden Anderen, eine sichere Bindung (vgl. Fonagy 2001, 310).

³⁸ Bion nennt einen Behälter (Container; zum Beispiel die Brust der Mutter), in den das Kleinkind infantile Ängste hineinprojizieren kann. Diese Brust soll die bedrohlichen, unverarbeiteten Erlebnisinhalte aufnehmen und `containen´, sie anstelle des Kindes `verdauen´. Der Säugling kann die Mutter als ein Objekt erleben, das seine emotionalen Zustände zu `containen´ weiß und zu verstehen lernt (vgl. Bion 1990, 146ff).

Zusammenfassend setzt sich das Empfinden eines Kern-Selbst aus den drei Selbsterfahrungen Urheberschaft, Selbst-Kohärenz und Selbst-Kontinuität zusammen. Diese bedürfen wiederum dem Empfinden eines auftauchenden Selbst und somit dem primären Bewusstsein. Das primäre Bewusstsein tritt aus Selbstempfindungen, welche aus Interaktionen entstehen, hervor. Der Andere wird für das Erleben eines unabhängigen subjektiven Selbst notwendig. Allein deshalb wird das Kleinkind nach Sterns Menschenbild als aktives soziales Lebewesen verstanden, welches die Empfindungen seines Selbst organisiert. Parallelen zu Luhmanns soziologischer Systemtheorie sind aus der Konzeptualisierung zwischen dem Selbst und den Anderen zu erkennen, die an späterer Stelle (siehe Exkurs, 56ff) genauer erörtert werden.

2.1.3 Das Empfinden eines intersubjektiven Selbst

Kern-Bezogenheit ist die notwendige Voraussetzung, um subjektive Erlebnisse teilen zu können. Erst wenn die physische Trennung zwischen Anderem und Selbst fortgeschritten ist, können subjektive Erlebnisse vermehrt geteilt werden. Zu dem Kern-Selbst respektive dem Kern-Anderen gehören wahrgenommene innere Zustände des Erlebens, nämlich die Subjektivität. Obwohl frühe Formen³⁹ der Intersubjektivität schon beinahe von Geburt an vorhanden sind, kommen Säuglinge zwischen dem siebenten und neunten Monat zu der Erkenntnis, dass möglicherweise eigene innere Gedanken und Gefühle mit dem Anderen geteilt und gemeinsam erlebt werden können. Als Motor weiterer intersubjektiver Erfahrungen kann dieser Bedürfniszustand des wechselseitigen Erlebens psychischer Intimität verstanden werden. Das Erleben der Intersubjektivität sieht Stern als „Quantensprung“ (Stern 2007, 22) in der Entwicklung des Selbstempfindens, und diese wird zu einer sich neu organisierenden Perspektive des Säuglings. Empathie wird nicht mehr vom Säugling als empathische Reaktion (Kind weint, Mutter tröstet) wahrgenommen, sondern als Brückenschlag zwischen beiden inneren Befindlichkeiten erlebt. Daher wird vor allem der Prozess der Empathie, getragen durch die Intersubjektivität, zum wichtigsten Attribut kindlicher Erfahrung (vgl. Stern 2007, XVf u. 179ff).

³⁹ Trevarthan beschreibt eine Intersubjektivität, die er als „primäre Intersubjektivität“ (vgl. Stern 2007, XV) bezeichnet und die sich von der Geburt an entwickelt. Durch Differenzierung der Intentionalität entsteht die „sekundäre Intersubjektivität“ (Trevarthan und Hublely 1978 in Stern 2007, 193) zwischen dem siebten und neunten Monat, die Stern als Sprung in die „intersubjektive Bezogenheit“ (vgl. Stern 2007, 184) bezeichnet (vgl. Stern 2007, XV u. 193).

Stern hat Beobachtungen zur intersubjektiven Bezogenheit aus der Säuglingsforschung angeführt und drei innere Zustände herausgearbeitet, welche von immenser Bedeutung für die Intersubjektivität sind.

2.1.3.1 Merkmale der Intersubjektivität

Der präverbale Säugling, im Alter zwischen sieben und neun Monaten, verfügt über den Mitteilungsdrang von subjektiven Erfahrungen. Diese bedürfen innerer Zustände, die – ohne Verwendung der Sprache – intersubjektive Prozesse ermöglichen. Stern nennt drei psychische Beschaffenheiten, die für die Interpersonalität von Signifikanz sind.

Gemeinsame Ausrichtung der Aufmerksamkeit: Das Baby verfügt im Alter von neun Monaten bereits über die Fähigkeit, den Blick von der Betreuungsperson weg auf ein gezeigtes Objekt hin zu richten. Zuvor folgt das Baby – zu verstehen als eine Vorform – dem Blick der Betreuungsperson. Doch nun bekommt der Blick eine besondere Dynamik, außen stehende Objekte rücken ins Zentrum des Interesses und der fokussierte Bereich weitet sich aus. Das ist mehr als eine ‚bloße‘ Entdeckung von etwas Neuem. Denn der Säugling vergewissert sich – durch einen erneuten Blick zurück in das Gesicht seiner Bezugsperson –, ob jenes erkannte Objekt nun im Mittelpunkt des Interesses steht. Dieser Vorgang kann als eine „dyadische Einigung“ (Niedecken 2002, 928) – vermittelt über affektive Inhalte – verstanden werden (vgl. Stern 2007, 185ff).

Umgekehrt wird beschriebener Interaktionsprozess auch vom Säugling initiiert, indem er auf etwas zeigt und gleichzeitig prüft, ob ihm die Mutter dabei folgt und mit ihm die Aufmerksamkeit teilt. Vor dem Zeigen entwickelt der Säugling jedoch die Fähigkeit des Kriechens und Krabbelns, was ein wesentlicher Entwicklungsschritt für das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven gegenüber den ‚Dingen‘ ist. Aufgrund der zusätzlichen autonomen Bewegungsmöglichkeit lernt der Säugling zu verstehen, dass andere auf etwas differenzierter Bezug nehmen können, was mit seiner momentanen Wahrnehmung nicht übereinstimmen muss. Fazit ist, dass neunmonatige Babys ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass die Aufmerksamkeit auf ein außen stehendes Objekt gerichtet werden kann. Zusätzlich lernt das Kleinkind zu verstehen, dass unterschiedliche gedankliche und räumliche Wahrnehmungspositionen möglich sind. Mutter und Kind können die inneren psychischen Befindlichkeiten in Einklang bringen und somit eine gemeinsame „*Inter-*

Attentionalität“ (Stern 2007, 187) entwickeln (vgl. Stern 2007, 185ff u. Stern 1991, 92ff).

Intentionale Gemeinsamkeit: Neun Monate alte Säuglinge verfügen über ein kommunikatives Verlangen. Während dieser proto-narrativen Zeit ist vor allem die intentionale Kommunikation (Haltung, Gestik, Mimik, Laute,...) von Bedeutung. Diese zeigt sich durch ein bewusstes Verhalten des Säuglings, indem er seine Handlung solange verfolgt, bis sich ein Erfolg oder Misserfolg einstellt. Als Beispiel kann die frühe Form des Bittens, Spaßens und Neckens angeführt werden. Sie richtet sich gezielt an eine bestimmte Person, und man kann erahnen, dass der Säugling seinem Gegenüber eine bestimmte innere Haltung und Intentionalität zuschreibt. Momente der Intersubjektivität (Kinder brechen in ein gemeinsames Gelächter aus, ohne ersichtlichen Grund für den Erwachsenen) stellen sich ein. Stern nennt dies die „*Inter-Intentionalität*“ (Stern 2007, 188), die dem jungen Menschen nicht bewusst sein muss (vgl. Stern 2007, 187ff).

Gemeinsamkeit der affektiven Zustände: Affektive Zustände des Säuglings können sich durch soziale Bezugnahme sowie Vergewisserung äußern. Wenn beispielsweise ein Kind niederfällt und aus eigener Unsicherheit nicht weiß, wie es diese Situation beurteilen soll, nimmt es Kontakt zu seiner Bezugsperson auf. Gesucht wird eine zweite affektive Beurteilung der soeben erlebten Episode. Sind die Gesichtszüge der Mutter besorgt und traurig, wird das Kind wahrscheinlich weinen. Ist hingegen die Mimik und Haltung der Mutter aufmunternd, wird der Säugling die erlebte Situation mit einem Lachen quittieren. Diese Situationen sind höchst manipulativ (im Guten wie im Schlechten), aber dennoch versucht der Säugling eine Übereinstimmung zwischen dem eigenen Empfinden und dem Affektausdruck, welchen er am Gegenüber beobachtet, herzustellen. Die „*Inter-Affektivität*“ (Stern 2007, 190) ist wohl die wichtigste Form des intersubjektiven Erlebens. Die Affekte⁴⁰ sind nämlich schon von Beginn an Medium und Thema der nonverbalen Kommunikation. Demzufolge ist das Kind im Austausch von Affekten schon geübt, was wiederum das Potenzial der nonverbalen Verständigung bereichert. Durch das gemeinsame Erleben affektiver Zustände werden intersubjektive Übereinstimmungen unterstützt (vgl. Stern 2007, 189f).

⁴⁰ Es hat den Anschein, dass Affekte im Laufe des Lebens am wenigsten Veränderung erfahren. Zum Beispiel werden beim Weinen oder Lachen eines Kleinstkindes die gleichen Muskelgruppen bewegt wie beim Erwachsenen (vgl. Stern 2007, 137).

2. Der Evozierte Gefährte

Stern ist der Überzeugung, dass eine verstärkende Wirkung der Intersubjektivität mit dem Erreichen von Bindungsqualitäten sowie mit dem Stillen von Sicherheitsbedürfnissen einhergeht. Ainsworth (1967) bezeichnet es umfassender als „verlässliche Basis“ (Bowlby 1995, 115), von dieser getragen, Kleinkinder ihren Explorationsdrang (unterstützt und ermöglicht durch die motorische Entwicklung) entfalten. Die Mutter wird als „sicherer Hafen“ (Stern 1991, 101) erlebt, von dem aus sich das Kind auf Erkundungstour begibt. Mittels Blickkontakt zur Mutter oder dem „checking back“ (vgl. Mahler in Martin-Dietz 1976, 72) holt sich das Kleinkind die nötige Sicherheit für weitere Erkundungen. Das Autonomiestreben des Kindes wird durch die erlebte Response gefördert (vgl. Bowlby 1995, 23 u. 115f; Martin-Dietz 1976, 72; Stern 1991, 101).

Weiters hängt die Förderung der Intersubjektivität vom Gesellschaftssystem ab. Gesellschaftsformen, bei denen das subjektive Erleben überwiegend von Aspekten der Uniformität und Homogenität (vgl. Orwell 1948) getragen wird, begünstigen intersubjektive Erlebnisse seltener als Populationsformen (demokratische Staatsform), die die Einhaltung der Menschenrechte in der Verfassung verankert haben und aktiv betreiben (vgl. Stern 2007, 195ff).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Inter-Attentionalität, die Inter-Intentionalität sowie die Inter-Affektivität innerpsychische Zustände der Wechselseitigkeit sind, in denen Momente der Intersubjektivität zu erkennen und zu erfahren sind. Abhängig von der gesellschaftlichen Struktur sowie dem Erfolg oder Misserfolg intersubjektiver Erlebnisse, werden intersubjektive Bezugnahmen gefördert oder gehemmt. Der Säugling im Alter zwischen sieben/neun und fünfzehn Monaten entwickelt ein Selbstempfinden. Getragen durch das Erkennen, dass andere Personen in speziellen Situationen einen ähnlichen inneren Zustand erleben (Inter-Affektivität, et cetera) wie er momentan selbst, ist gemeinsames subjektives Erleben (Intersubjektivität) möglich. Intersubjektive Bezogenheit fördert wiederum die Autonomie/Individuation beziehungsweise das Sein mit anderen. Die drei beschriebenen inneren Zustände sind nicht unbedingt als unabhängige separate Grundstimmungen zu verstehen, sondern vielmehr als Mischformen, wobei ein innerer Zustand in einem bestimmten Moment überwiegt. Am Beispiel des Bittens (siehe Intentionale Gemeinsamkeit, 42) ist zu erkennen, dass die intentionale Zuschreibung (Säugling erkennt im Gegenüber eine bestimmte innere Verfassung) im Mittelpunkt steht, trotzdem aber gleichzeitig Inter-Attentionalität (wechselseitige

Kommunikation über ein Objekt) und Inter-Affektivität (Suchen nach affektiver Gemeinsamkeit) mitschwingen.

Wie schon erwähnt, bezeichnet Stern das Erleben gemeinsamer affektiver Zustände (Inter-Affektivität) als die wichtigste Form des intersubjektiven Erlebens. Er schreibt, dass die „meisten vorsprachlichen Austauschinteraktionen, in denen es um Absichten und Objekte geht“ (Stern 2007, 191), einen Affektaustausch charakterisieren. Ein Phänomen das Stern in einer genaueren Definierung als „Affektabstimmung“ (Stern 2007, 197) bezeichnet.

2.1.3.2 Affektabstimmung

Momentanes Erleben beinhaltet affektives Erleben, welches sich im Habitus manifestiert. Die Nachahmung (vgl. Papousek 1995, 100ff) bietet einen Interaktionsrahmen, über den die Mutter dem Kind ein großes soziales Repertoire zur Verfügung stellt. Die Affektabstimmung ist jedoch mehr als bloße Imitation, welche Papousek als ein ständiges modifiziertes reziprokes „Aushandeln eines gemeinsamen Codes“ (Papousek 1995, 107) bezeichnet. Stern ist der Meinung, dass beim Nachahmen das gezeigte Verhalten exakt nachgebildet werden kann, doch es muss nicht immer mit dem inneren Erleben übereinstimmen. Eine Affektabstimmung erfordert mehrere Prozesse. „Erstens muss die Mutter in der Lage sein, den Gefühlszustand des Säuglings an seinem Verhalten abzulesen. Zweitens muss sie selbst ein Verhalten zeigen, das keine strikte Nachahmung darstellt, aber dem Verhalten des Kindes auf irgendeine Weise nichtsdestoweniger entspricht. Drittens muss der Säugling in der Lage sein zu erkennen, daß diese korrespondierende mütterliche Reaktion mit seinem eigenen, ursprünglichen Gefühlszustand etwas zu tun hat und also nicht nur sein Verhalten nachahmt“ (Stern 2007, 199). Ein Verlauf der an Bions Konzept des „Container Contained“ (vgl. Bion 1990, 146) erinnert, denn auch hier geht es um das Aufnehmen von Affekten respektive Gefühlen, welche dann von der kompetenten Mutter `entgiftet` werden sollen. Die Affekte des Kleinkindes können aufgrund dieser mütterlichen Fähigkeit reguliert werden und ein gegenseitiges Einstimmen ist möglich. Daher ist die Mutter in dieser Phase des Empfindens eines Intersubjektiven Selbst gefordert (denn nun ist es dem Säugling möglich, innerseelische Zustände zu erkennen), das Imitationsverhalten zu erweitern und neu zu dimensionieren. Dies geschieht unbewusst und kann mit den Begriffen

„Feinabstimmung“⁴¹ (Stern 1991, 112), „intuitives mütterliches Repertoire“⁴² (Stern 1991, 75), oder mit Winnicotts Begriff der „good enough mother“ (vgl. Winnicott 1979, 20) subsumiert werden (vgl. Bion 1990, 146; Papousek 1995, 100ff; Stern 2007, 198ff).

Die Affektabstimmung⁴³ richtet sich auf das `Dahinterliegende´ eines Verhaltens und nicht an die Imitation des Geäußerten selbst. Ein Abstimmen auf die amodalen Qualitäten, wie Intensität, Timing und Gestalt, erfolgt. Es wird versucht die Gesamtheit eines Gefühls zu erfassen und dieses in einer veränderten Modalität darzustellen. Als Beispiel dient ein Kind mit einer Rassel, welches beim rhythmischen Hantieren sichtlich Freude hat. Damit setzt eine Abstimmung und Umsetzung in eine andere Modalität ein. Vor allem das Intensitätsniveau ist jene Qualität, auf die sich eine Affektabstimmung am häufigsten bezieht. Die Mutter beginnt, der Handbewegung des Kindes folgend, im Takt mit dem Oberkörper und dem Kopf mitzuwippen. Der Fokus liegt hierbei nicht auf der Quantität des Erlebten, sondern auf der Qualität des gemeinsam erlebten Gefühls. „Die Nachahmung spiegelt die Form wider, die Abstimmung das Gefühl“ (Stern 2007, 204; vgl. Stern 2007, 200ff).

2.1.4 Das Empfinden eines verbalen Selbst

Im fünfzehnten/achtzehnten Lebensmonat wird die Empfindung des Selbst und des Anderen um neue Attribute erweitert. Der junge Mensch kann sich Dinge mit Hilfe von Symbolen und Zeichen vorstellen und ist fähig, sich als objektive Einheit ins Zentrum der Bezugnahme zu stellen (Stern 2007, 231).

Spitz sieht den Spracherwerb als Indikator für den dritten Organisator der Psyche. Globale Wörter wie `Mama´ repräsentieren Sätze, welche Bedürfnisse, wie `ich habe Hunger´ oder `ich habe Schmerzen´ ausdrücken können und somit Appellcharakter haben. Die Sprache wird zum wichtigsten Gestaltungsmittel der Objektbeziehung

⁴¹ Um ein Gefühl widerzuspiegeln, das einen Effekt des `Mitfühlens´ erzeugt, müssen mehrere Elemente (Stimme, Bewegung, Imitation,...) ineinander greifen und ein Gesamtes ergeben. Auf Basis eines Attributes ist Intersubjektivität und Feinabstimmung nicht möglich (vgl. Stern 1991, 112).

⁴² Eltern respektive Mütter verfügen, wie Bowlby schreibt, über ein „biologisch verankertes Pflegeverhalten“ (Bowlby 1995, 46), welches sich meist synchron mit den Anforderungen entwickelt. Intuitives mütterliches Repertoire ist diesem Pflegeverhalten zuzuordnen und wird generell als ein unbewusstes Einstimmen/Einschwingen auf das Kind verstanden. Zum Beispiel ändern Erwachsene die Stimme (prosodische Artikulationsmerkmale wie Tonhöhe, Melodik, Dauer, Rhythmus) wenn sie mit Kindern sprechen (vgl. Papousek 1995, 101ff u. Stern 1991, 75).

⁴³ Abstimmung richtet sich nicht nur auf die diskreten, kategorialen Affekte (Freude, Trauer,...), sondern auch auf Vitalitätsaffekte. Diese bestehen ebenfalls aus den amodalen Qualitäten und ermöglichen eine kontinuierliche Anpassung, da sie nahezu jedem Verhalten inne sind und sich somit ständig zur Abstimmung anbieten (vgl. Stern 2007, 223f).

und ermöglicht mentale Operationen von unendlicher Komplexität. Semantische Gesten des `Neins´ werden verstanden, und das Kind kann sich sowohl aktiv als auch getrennt vom Objekt erleben. In ähnlichem Einklang befindet sich auch Mahlers Entwicklungskonzept. Sie beschreibt ein Kleinkind ab der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres, welches sich nach der Subphase der Übungsperiode in der dritten Subphase der Wiederannäherung befindet. Das Kind ist nach Mahler in einer Krise, da es erkennt, dass es nicht die omnipotente Stellung einnimmt und die Welt nicht so beherrscht, wie es zuvor glaubte. Ein Schwanken zwischen dem Zurückweisen der Mutter und dem `An-sie-Klammern´ ist die Folge. Die Individuation schreitet voran, da das Kind die Möglichkeit hat, sein Selbst in der sozialen Interaktion mit der Mutter und anderen Bezugspersonen zu prüfen (vgl. Martin-Dietz 1976, 74f u. Spitz 1972, 45ff).

Es beginnt eine Verlagerung des inneren Erlebens auf eine abstrakte Ebene. „Eine neue organisierende subjektive Perspektive zeichnet sich ab und eröffnet einen neuen Bereich der Bezogenheit“ (Stern 2007, 231). Die Bedeutung dieser neuen Art des Selbstempfindens liegt darin, dass das Kind innere Schemata mit Operationen koordinieren kann, welche sich in den Handlungen und verbalen Akten zeigen. Die Sprache bietet ein neues Medium der Kommunikation. Doch das Einsetzen der Sprache ist `Fluch und Segen´ zugleich, da sie einen Keil zwischen globalen nonverbalen Erleben und der Transformation des Erlebens in Worte treibt. Obwohl das Erleben der Kern- und Intersubjektiven Bezugnahme weiterhin erhalten bleibt, erlebt das Kleinkind zugleich eine Entfremdung, da die nonverbalen Erfahrungen nur teilweise artikuliert werden können. Das heißt, dass die Sprache einen Bruch im Erleben des Selbst und der Zusammengehörigkeit bewirkt, aber zugleich eine neue abstrakte Ebene des Selbsterlebens und der Interaktion eröffnet. Die Bereiche des bewussten Erlebens können leichter geteilt werden. Stern bezeichnet dieses Phänomen metaphorisch als „zweischneidiges Schwert“ (Stern 2007, 231), denn das, was „verloren geht (oder latent wird), ist gewaltig; was hinzugewonnen wird, ist ebenfalls gewaltig. Das Kind findet Eingang in eine größere Kulturgemeinschaft, aber mit dem Risiko, die Kraft und Ganzheit des ursprünglichen Erlebens einzubüßen“ (Stern 2007, 251).

2.1.4.1 Neue Fähigkeiten illustriert durch die `Verschobene Nachahmung´

Der Prozess der Spracherlernung ist geprägt durch ein gegenseitiges Ausverhandeln (Sprache als dynamisches System⁴⁴) von Bedeutungen, getragen von einer intuitiven Verhaltensanpassung⁴⁵ der Eltern. Missverständnisse sind die treibende Kraft dieses dyadischen Ablaufes, obwohl sie für Kinder unter Umständen frustrierend sein können. Hier ist vor allem die Sensibilität der Mutter gefordert, da Missverständnisse oft durch Nuancenabweichungen von der im Verhandlungsgeschehen stehenden Bedeutungsebene entstehen. Eine neue Weltsicht eröffnet sich und ein Kommunizieren über Handlungen von Personen und/oder Dingen setzt ein, die in der Vergangenheit stattgefunden haben. Das bedeutet, dass das Kleinkind ein am anderen beobachtetes Verhalten zu einem späteren Zeitpunkt nachahmen kann, ohne es jemals zuvor selbst ausgeführt zu haben. Diese Fähigkeit nennt Piaget „aufgeschobene Nachahmung“ (Ginsburg/Opper 1993, 87) und beschreibt sie im Sechsten Stadium der kognitiven Entwicklung. In diesem Stadium (zwischen dem 18. und 24. Monat) verfügt das Kind über die Fähigkeit, Nachahmungsversuche nicht mehr unmittelbar auszuführen. Nun kann das junge Wesen verschiedene Bewegungen geistig simulieren respektive zu einem späteren Zeitpunkt, wenn das Vorbild nicht mehr zugegen ist, hervorrufen (vgl. Papousek 1995, 15f, 108ff u. 180; Ginsburg/Opper 1993, 85ff; Stern 2007, 252f).

Stern misst der verzögerten Nachahmung eine hohe Bedeutung bei und meint, dass diese deutlich die Fähigkeiten eines Kleinkindes zeigt, innere Schemata, die außerhalb beobachtet (Worte, Handlungen) werden in Operationen umzusetzen beziehungsweise zu erweitern. Diese Kompetenz des verzögerten operationalen Umsetzens von erlebten Handlungen nimmt auf das Selbstempfinden und auf das Empfinden des Anderen einen gravierenden Einfluss. Neue Fertigkeiten, welche

⁴⁴ Papousek sieht die „sprachliche Umwelt, in die ein Säugling hineinwächst und an der er zu partizipieren lernt,...“ als „...ein komplexes vielschichtiges System, das viele Bereiche der psychischen Entwicklung einschließt und schrittweise zu einem integralen Teil der gesamten kindlichen Persönlichkeitsentwicklung und seiner sozialen Beziehungen wird“ (Papousek 1995, 15). Die soziale Matrix und die reziproken Beziehungen sind die Grundsteine für den Erwerb der Syntax (Muttersprache), Semantik (Bedeutung von sprachlichen Zeichen) und Pragmatik (Zeichenverwendung um etwas sprachlich mitzuteilen und zu bewirken). In einem von Geburt an dynamisch-interaktiven Prozess werden diese Fertigkeiten erworben (vgl. Papousek 1995, 15f).

⁴⁵ Eltern verfügen über eine „intuitive elterliche Didaktik“ (Papousek 1995, 31), die zum größten Teil unbewusst in der Interaktion mit dem Kind angewandt wird. Die Verhaltensformen der Eltern werden gesteuert respektive verändert, was eine Anpassung auf ein kindliches Lern-, Leistungs- und Motivationsniveau bedeutet (vgl. Papousek 1995, 31ff).

Stern als Konsequenzen der Kompetenz bezeichnet, wie die der objektiven Selbstwahrnehmung, des symbolischen Spieles und der Sprache, ermöglichen die Organisation des Empfindens eines verbalen Selbst (vgl. Stern 2007, 232ff u. 247ff).

Die objektive Selbstsicht: Die Kinder beginnen zu verstehen, dass sie als objektivierbares Wesen existieren. Sie besitzen das Vermögen, ihr Selbst zu verallgemeinern und als begriffliches Selbst zu erfassen. Ein Beispiel hierfür ist der Gebrauch von Personalpronomen (ich, meines,...) oder Eigennamen. Ebenfalls setzt im Alter von fünfzehn Monaten die Geschlechtsidentität ein und die jungen Geschöpfe erkennen, dass ihr Geschlecht Kategorien, wie Mädchen oder Junge, zugeordnet wird. Das bekannteste Beispiel für das objektivierbare Selbst ist das Spiegelbeispiel⁴⁶, bei dem das Kind begreift, dass es in einer Form existiert, welche außerhalb des subjektiven Empfindens stattfindet (vgl. Stern 2007, 235f).

Das symbolische Spiel: Hier verfügt das Kleinkind über die Fähigkeit, mit verschiedenen Repräsentationen zu jonglieren. Dabei hantiert das Kind mit erlebten vergangenen Situationen, Phantasien und Inszenierungen und zeigt, dass es diese zu einem Gefüge/einer symbolischen Situation zusammenführen kann. Als Beispiel kann das Spiel mit Puppen genannt werden, bei dem die Kinder verschiedene häusliche Situationen nachstellen und nach ihrem momentanen Ermessen modifizieren. Durch diese Fähigkeit gelangen Kinder über ihr unmittelbares Erleben hinaus. Sie können ihre Erfahrungen, die sie mit anderen geteilt haben in ihrer Phantasie oder in der Realität aufgreifen, neu gestalten und verarbeiten (vgl. Stern 2007, 237f).

Der Gebrauch der Sprache: Das Kind hat im Laufe seiner Entwicklung genügend Kenntnisse der wechselseitigen nonverbalen Interaktion gesammelt (vgl. Papousek 1995). Genau diese Kenntnisse der interpersonalen Vorgänge sind ausschlaggebend für verbale Beziehungen. Zahlreichen Erfahrungen, die in eine beträchtliche Weltkenntnis der Dialoge mit belebter aber auch unbelebter Natur eingebettet sind, werden allmählich durch gemeinsames Abgleichen in einen Code verwandelt. Das bedeutet, dass Fähigkeiten des symbolischen Spieles, der objektiven Selbsterfahrung sowie anderer Formen der Interpersonalität schon vor dem Einsetzen der Sprache ein weites Erfahrungs- und Wissensspektrum eröffnen.

⁴⁶ Dem Kind wird ein Punkt auf die Stirn geklebt, ohne dass es dem Kind auffällt. Vor dem Spiegel zeigt das Kind (vor dem fünfzehnten/achtzehnten Lebensmonat) auf den Punkt im Spiegelbild. Im fortgeschrittenen Alter zeigt es auf den Punkt im eigenen Gesicht (vgl. Stern 2007, 235 u. Stern 1991, 118).

2. Der Evozierte Gefährte

Mannigfaltige von Beginn der Geburt an erlebte Sequenzen des nonverbalen Daseins, die mitunter eine ordnende Funktion des Selbstempfindens hatten, bilden nun die Basis der verbalen Bezogenheiten.

Das Fassen von Erlebtem in Wörter und kurze Sätze birgt das Problem in sich, dass Erfahrungen nicht `Eins zu Eins´ verbalisiert werden können. Es bedarf Wörter, welche das junge Kind in seinen unterschiedlichsten Ausprägungen und Bedeutungen noch nicht kennt. Dieser Vorgang benötigt Zeit und kann anfangs frustrierend für das junge menschliche Wesen sein. Stern versucht dies mit der Formulierung „die zweite Seite des Schwertes“ (es kann nicht alles, was erlebt wird, in Worte gefasst werden) zu verdeutlichen (vgl. Stern 2007, 239ff).

Der Prozess der Bedeutungszuschreibung mit einem Anderen spiegelt „*Wir*-Bedeutungen“ (Stern 2007, 243) wider. Genau diese Komplexität der *Wir*-Bedeutungen⁴⁷ gilt es für das Kind zu meistern, um ein Selbstbild und eine eigene Identität zu schaffen. Sprache ermöglicht eine neue Art des Zusammenseins und wird somit zum Organisator des Empfindens des Selbst und des Anderen. Sie eröffnet dem Kind die Möglichkeit seine Erfahrungen im `Hier und Jetzt´ mit Erlebnissen aus der Vergangenheit zu koppeln (vgl. Stern 2007, 241ff u. Stern 1991, 120ff).

Zusammenfassend ist Sprache der Eintritt des Kindes in einen weit verzweigten und überaus komplexen Kulturraum sowie das Sprungbrett in eine neue Welt der Beziehungen. `Endlich´ kann das Kleinkind sein subjektives Erleben jemandem verbal mitteilen. Zugleich bedeutet der Erwerb der Sprache eine Entfremdung des persönlichen Erlebens⁴⁸, und eine Realitätsverzerrung (unterstützt durch das symbolische Denken) ist möglich. Sprache vermag das interpersonale Selbsterleben in ein inneres Erlebtes und in eine sprachliche Darstellung zu trennen. Stern ist der Meinung, dass der Zwischenraum, welchen die verbale Artikulation eröffnet, den Boden für neurotische Konstruktionen bildet. „Bevor Kinder die Sprache erlernen, sind sie darauf beschränkt, die Prägung, die sie durch die Realität erfahren, widerzuspiegeln. Nun können sie weitergehen, im Guten wie im Bösen“ (Stern 2007, 258).

⁴⁷ Wenn die Mutter von einem `lieben Buben´ spricht, werden diese Worte mit anderen komplexen Gedanken und Erfahrungen verbunden, als wenn der Vater die gleichen Worte ausspricht.

⁴⁸ Kind sieht die Sonne durch das Fenster ins Zimmer scheinen. Die Bezugsperson packt diese Wahrnehmung in eine verbale Version. Dieses Erlebnis wird zu einer generellen Version, während die amodale untertaucht, da sie durch die Sprache aufgebrochen wurde (vgl. Stern 2007, 250).

2.1.5 Das Empfinden eines narrativen Selbst

In der Originalausgabe seines Buches „Die Lebenserfahrung des Säuglings“ (1985) hat Stern dem narrativen Selbstempfinden wenig Bedeutung beigemessen und es „gewissermaßen nur als Anhängsel des verbalen Selbst beschrieben“ (Stern 2007, XVII). Mittlerweile sieht Stern die autobiographische Narration als einen eigenen Bereich in der Konzeptionalisierung eines Empfindens des Selbst und des Anderen. Datiert wird das Einsetzen dieses Empfindens mit einem Alter von zirka drei Jahren. Sie ist eine autarke und unabhängige Fähigkeit, die die Gabe des Bildens von Wörtern und Symbolen und der damit verbundenen Ausverhandlung jeweiliger Bedeutung übersteigt. Narratives Wahrnehmungsvermögen geht dem Erzählen voraus. Vor dem Einsetzen des autobiographischen Selbsterlebens müssen verschiedene psychische, physische und sprachliche Fertigkeiten vorhanden sein. Somit greift das narrative Selbst auf implizite Erfahrungen sämtlicher Entwicklungsbereiche des Selbst zurück, welche sich schließlich zu einer verbalen Autobiographie verdichten. Die Narrationsfähigkeit bahnt den Weg zu narrativen Selbst. Denn es werden zwei Wirklichkeiten, die parallel nebeneinander stehen, durch das Erzählen von Geschichten geschaffen. Zum einen die der gelebten subjektiven Erfahrung und zum anderen die der neuen Realität, die die jeweilige Geschichte darstellt. Hier setzt nach Stern die klinische Arbeit an (vgl. Stern 2007, XVII u. Stern 1991, 139).

Der Tenor eines narrativen Selbstempfindens ist zum Ersten die Konstruktion einer offiziellen Lebensgeschichte (Vergangenheit und Identität werden definiert) des Selbst und zum Zweiten die narrative Autobiographie, die meist mit einem Anderen (Elternteil, Geschwisterteil,...) gebildet wird. Diese Co-Konstruktion hat zur Folge, dass das Kind gemeinsam mit der Bezugsperson Teile der Geschichten sammelt, diese ordnet und in ein kohärentes Ganzes bringt. Oft verläuft die Co-Konstruktion nicht synchron, da unter anderem die Eltern anfangs besser in der Lage sind, geschichtliche Lücken zu füllen. Weiters werden unwahrscheinliche Elemente rausgefiltert, da das Kind anfangs mit Raum, Zeit und innerer Logik unbekümmert hantiert. Schlussendlich wird die gemeinsam konstruierte Selbstgeschichtlichkeit evaluiert, indem emotionale Momente und Werte markiert werden. „Das Produkt wird zu der offiziellen Geschichte (history), die von der gesamten Familie geteilt wird, und zu einem Bestandteil des Familienwissens“ (Stern 2007, XVIII; Stern 2007, 140ff).

Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass die Narrationsfähigkeit das Empfinden eines narrativen Selbst ist, welches narrative Selbste hervorbringt und fördert. Dieses Erleben eines narrativen Selbst, im Zusammensein mit Anderen, hat viele Vorteile in der Selbstkonstituierung eigener Geschichtlichkeit. Zudem kann die Geschichtlichkeit des Anderen besser gefasst und geordnet werden, was sich wiederum auf die Selbstentwicklung respektive Selbstreflexion auswirkt. Da die Sprache und folglich die Narration das Selbsterleben entzweit, können sehr viele Elemente des nonverbalen Selbstempfindens verloren gehen. Wie bei der Sprachentwicklung, wird auch hier ein weiterer Terrain den neurotischen Symptomen geboten. Denn bei der Co-Konstruktion können narrative Elemente einfließen, welche dem empfundenen Selbsterleben nicht entsprechen, es manipulieren und völlig verzerren.

2.2 Conclusio und Darstellung der fünf Bereiche des Empfindens eines Selbst in einem Diagramm

Die beschriebenen Kapitel der Genese des Selbstempfindens verweisen darauf, dass Stern hauptsächlich eine sozial-interaktionistische Entwicklungstheorie⁴⁹ postuliert. Doch inwieweit berücksichtigt Stern biologische Determinanten? Welches Menschenbild und Verständnis von Lernen verfolgt der Säuglingsforscher? Fragen, die in diesem Kapitel skizziert und bearbeitet werden. Gleichzeitig wird eine Zusammenfassung der Selbstempfindungen geleistet. In einem Diagramm werden die oft abstrakt beschriebenen Entwicklungsbereiche des Selbstempfindens schematisch dargestellt.

Stern schreibt, dass es neben der Begegnung mit einer menschlichen/sozialen auch ein Zusammenspiel mit der unbelebten/physikalischen Welt gibt. Zwischen beiden besteht ein dynamischer Austausch, dennoch folgt die Begegnung mit der unbelebten Umgebung anderen Prinzipien als jenen einer sozialen Interaktion. Er befasst sich „vornehmlich mit denjenigen Selbstempfindungen, die für die täglichen sozialen Interaktionen, nicht aber für den Umgang mit der unbelebten Welt wesentlich sind“ (Stern 2007, 20). Das sozial-interaktionistische Entwicklungskonzept des Säuglingsforschers beschreibt eine ständige, von Geburt an einsetzende Differenzierung zwischen dem Selbst und dem Anderen. Hingegen sehen die

⁴⁹ Der Mensch und seine Umwelt bilden ein Gesamtsystem, in dem die Aktivitäten und die Veränderungen beider Systemteile miteinander verschränkt sind (Oerter/Montada 2002, 6).

klassischen psychoanalytischen Entwicklungskonzepte die Separation aus der anfänglichen Verschmelzung als Aufgabe der Entwicklung. „So mag denn der Satz Winnicotts, »so etwas wie ein Baby gibt es gar nicht« (1958, S.130), als eine Art Gegenthese zu der Vorannahme Sterns gesetzt werden“ (Niedecken 2002, 923). Denn Stern beschreibt einen aktiven, lernwilligen Säugling, der Momente der Interaktion sucht und erst mittels Differenzierung spätere verschmelzungsartige Erlebnisse erfährt. „Die eigentliche Entwicklungsaufgabe, die sich dem Säugling stellt, ist deshalb das exakte Gegenteil der Separation, nämlich der Aufbau von Bindungen zu anderen Menschen – die Entwicklung einer wachsenden Bezogenheit“ (Stern 2007, IV). Demnach verfügt der Säugling von Geburt an über eine „biologisch angelegte »Choreographie«“ (Stern 1979, 9), bringt „enorme beziehungsstiftende Fähigkeiten mit auf die Welt“ (Stern 1979, 45), hat eine „genetisch vorprogrammierte Bereitschaft zum Lernen“ (Hédervári-Heller 2000, 11), und hat zu einem sehr großen Teil konstitutionelle, genetisch determinierte Fähigkeiten, welche es ihm erlauben, „seine vielfältigen sozialen Erfahrungen miteinander zu verbinden“ (Stern 2007, 265). Diese Argumente verdeutlichen, dass Stern eine sozial-affektive Begegnungswelt untersucht und dem Baby von Geburt an einen Lernwillen `unterstellt`. Denn die Wahrnehmungen von Lernchancen „sind überaus bedeutsame Ereignisse im Leben“ (Stern 2007, 72), und stellen nach Bruner einen aktiven Prozess des Aufstellens und Testens von Hypothesen dar. Ein Menschenbild wird konstruiert, demnach einem jungen Lebewesen, als soziales lernfähiges Wesen, die gleichen menschlichen Fähigkeiten wie einem Erwachsenen⁵⁰ zugeschrieben werden (vgl. Bruner 1990, 33, 118f; Flammer 1996, 74; Stern 2007, Ilff, 18ff, 47ff u. 261ff).

Angeführte Zitatgruppen weisen darauf hin, dass nicht die gesamte Entwicklung auf rein sozialen Faktoren basiert, sondern biologische Anlagen⁵¹ vorhanden sein müssen, um die Entfaltung nach angeborenem Zeitplan zu ermöglichen. Diese Annahmen verdeutlichen, dass Stern biologisch-genetische Zeitpläne berücksichtigt, aber dennoch kein Verfechter der endogenetischen Entwicklungstheorie⁵² ist. Denn für die Individuation und Selbstorganisation ist bei einem Menschen, ohne

⁵⁰ Selbstempfindungen, die oft außerhalb des Bewusstseins bleiben, aber dennoch ins Bewusstsein (wie das Atmen) geholt werden können. Dieses Erleben schreibt Stern dem Säugling von Geburt an zu. Doch wird es noch nicht so umfangreich, integrativ und modifiziert vom Kleinstkind erfahren, wie es beim Erwachsenen der Fall ist (vgl. Stern 2007, 48ff).

⁵¹ Zum Beispiel sind Reflexe, Grundemotionen, Reizauswahl, Reizschutz, Präferenzen für Gesichter,... angeboren (vgl. Stern 1979, 47ff).

⁵² Der Entwicklungsplan ist nur an bestimmten sensiblen Stellen für äußere Einflüsse offen (vgl. Oerter/Montada 2002, 6).

gravierende genetische Defekte, die soziale Matrix ausschlaggebend. Ein lebendiges Wesen ist nötig, welches die Tür zur Individuation öffnet (vgl. Spitz 1976, 49).

Der Säugling verfügt über biosoziale Kompetenzen, die heranreifen und zu organisierenden subjektiven Perspektiven des Empfindens des Selbst und des Anderen werden. Wir erleben ein Selbst, welches körperlich zur Intersubjektivität fähig, abgegrenzt und interaktiv ist, Affekte (kategoriale und vitale Affekte) empfindet, eigenen Willen und eigene Absichten hat sowie Pläne verwirklicht (siehe 2.1.1.1). Die Entfaltung der Organisation ist demnach nichts anderes als das Suchen und Wahrnehmen von Lernmöglichkeiten. Ein Vorgang der wiederum von Prozessen der amodalen und physiognomischen Wahrnehmung respektive dem Erleben von Vitalitätsaffekten durchdrungen ist. Die anfängliche Wahrnehmungs- und Gefühlswelt kann sich allmählich zu einem beginnenden kohärenten Selbstempfinden entfalten. Ein Bezugspunkt – bezeichnet als 'auftauchendes Selbstempfinden', welches die Entwicklung organisiert und Erfahrungen miteinander in Verbindung setzt – wird empfunden. Erlebt wird gleichfalls eine subjektive Realität, getragen durch das primäre Bewusstsein. Das bedeutet, dass die aus der Interaktion resultierenden Affekte, Erinnerungen, sensomotorischen Vorgänge und unterschiedlichsten Erfahrungen automatisch integriert werden. Die 'Lern-Erlebnisse' werden aktiv gebunden und in eine allgemeine aktuelle Perspektive 'gerückt'. Kulminierend ist das Empfinden eines Auftauchenden Selbst das lebendige Gewahrsein eines Prozesses sowie „die Erfahrung des eigenen Lebendigseins in der Begegnung mit der Welt (oder mit sich selbst) in einem bestimmten Moment“ (Stern 2007, X).

Das Selbstempfinden setzen wir als gewiss voraus, und es ist latent vorhanden. Neue Fertigkeiten und Verhaltensweisen, durch sprunghafte Änderungen im Verhalten verdeutlicht, werden zur subjektiv organisierenden Perspektive. Einen 'Quantensprung' in der Entwicklung datiert Stern zwischen dem zweiten/dritten Lebensmonat. Interpersonales Erleben, schon postnatal ansatzweise vorhanden, charakterisiert den Bereich des Kern-Selbst. Zahlreiche dyadische Vorgänge schaffen einen Referenzpunkt, unter dem Selbstorganisation gestaltet wird (vgl. Stern 2007, 47). Ein Empfinden eines von der Umwelt getrennten Selbst (Kern-Selbst) wird zur neuen organisierenden Perspektive. Das Kleinkind empfindet ein autonomes und getrenntes Kern-Selbst. Die interaktionistische Einbettung in die soziale Matrix ist verantwortlich dafür, dass ein Kern-Selbst und ein Kern-Anderer empfunden werden. Aufgrund dieser gefühlten invarianten Erfahrungen (die Stern mit

den Sammelbegriffen Urheberchaft, Selbst-Kohärenz und Selbst-Kontinuität bezeichnet), die vom Gedächtnis im Sinne eines Netzwerks zusammengehalten und verquickt werden, erlebt sich das Kind als getrenntes Selbst, das zur Kommunikation (in diesem Fall noch durch nonverbale Elemente getragen) fähig ist. Der Andere hat eine besondere Bedeutung, da er ebenfalls als getrennte Entität empfunden wird, aber im sozial-affektiven Geschehen auf das Selbst als „Selbst regulierender Anderer“ (Stern 2007, 148) einwirkt. Dies ist eine Konzeptualisierung, die an die Grundzüge Luhmanns Soziologischer Systemtheorie erinnert.

Exkurs: Der Terminus `Selbstbezüglichkeit´ im Vergleich bei Stern und Luhmann

Luhmann beschreibt unabhängige Systeme, die in der sozialen Matrix⁵³ kommunikativ miteinander in Verbindung stehen. Ein „Operieren mit Sinn“⁵⁴ (Luhmann 1984, 95) ist die spezifische Operationsform, und diese wird nach eigenen Modalitäten angeordnet. Differenzen werden wahrgenommen, und der erfolgte Informationsgewinn wird selbstreferentiell zurückgeführt. Umweltbeziehungen können somit von innen gestaltet werden. Das bedeutet, dass die Systeme in einem Sozialsystem miteinander in Kommunikation stehen und Veränderungen aus der interdependenten⁵⁵ Umweltbeziehung stammend, in das psychische System nach eigenem Ermessen re-integriert werden. Selbstständige und autonome Systeme haben dadurch aufeinander Einfluss. Luhmanns Beschreibungsmodell der selbstreferentiellen und autopoietischen Systeme eröffnet einen möglichen Erklärungsansatz für Sterns Bild des asymbiotischen Säuglings. Denn Stern sieht das Kleinkind als `selbstständiges und autonomes´ Wesen, welches durch die Selbstempfindung eine selbstreferentielle Organisation erfährt. Nicht ganz so, wie es Luhmann beschreibt, denn das junge menschliche Wesen steht noch am Beginn des Lebens und der Entwicklung und verfügt somit noch nicht über ein vollständiges und

⁵³ Luhmann beschreibt biologische, psychische und soziale Systeme, die in ihrer Handhabung selbstreferentiell (selbstbetreffend) und in ihrer Grundstimmung autopoietisch (selbstschaffend, selbstbildend) sind. Das heißt, dass sie sich ständig neu reproduzieren und organisieren können, was sie von nichtlebendigen Systemen unterscheidet. Psychische Systeme treten über soziale Systeme miteinander in Kommunikation. Somit sind mindestens drei Systeme in aktiver Auseinandersetzung (vgl. Becker/Reinhardt-Becker 2001, 46ff; Luhmann/Schorr 1986, 73; Luhmann 1984, 92ff).

⁵⁴ Operieren mit Sinn hat zur Folge, dass aus einem großen Spektrum der Wahrnehmung nur ein Teil selektiert wird. Dieser Vorgang ist notwendig, da die Komplexität der Welt nicht wiedergespiegelt werden kann (vgl. Willke 1996, 167ff).

⁵⁵ Wechselseitige Abhängigkeit, wobei das System die Umwelt gestaltet und umgekehrt. Luhmann bezeichnet es als „Strukturelle Koppelung“ (Becker/Reinhardt-Becker 2001, 65).

modifiziertes Organisations- und Kommunikationsrepertoire. Dennoch hat das Neugeborene eine eigenständige das Selbst betreffende Organisation, welche im Auftauchen ist. Das Empfinden eines Kern-Selbst, das von Geburt an `fragmenthaft` in bestimmten Momenten der Begegnung vorhanden ist, ermöglicht eine Interaktion mit einem Anderen, in der sich das Kleinkind als getrennte Entität erlebt. Der Andere, in Form des `Selbst regulierenden Anderen`, wird zu einem wichtigen Referenzpunkt der Entwicklung, da er im `Moment der Begegnung` auf das `implizite Beziehungswissen` Einfluss nimmt. Die Veränderung der Umwelt wird wahrgenommen und somit zu einem neuen Wirkkontext. „Die Beziehung, die implizit gewusst wurde, hat sich verändert und verändert nun mentale Vorgänge sowie Verhaltensweisen, die sich in diesem Kontext konfigurieren“ (Stern 2002 et al, 979).

Luhmanns (vgl. Luhmann 1984, 1986) und Sterns Theorien ist der Lernbegriff inhärent. Denn beide sehen Entwicklung als ein aktives Suchen und Wahrnehmen von Kommunikation, was zu einem Informationsgewinn (Falsifizierung oder Verifizierung der Hypothese) führt. Diese Erkenntnis wird in das Selbst respektive in das System eigenständig und autonom integriert, wodurch sich das Wesen/System ändert und sich eine höhere und breitere Form der Interaktion/Kommunikation herauskristallisiert. Die Außengrenzen⁵⁶ (System-Umwelt-Grenze) werden zu `Orten der Kommunikation`, da dort beide Welten aufeinanderprallen. Das Aufgenommene wird durch das Selbstempfinden organisiert und durch das Gedächtnis neuronal verlinkt. Luhmann bezeichnet das als ein selbstreferentielles Operieren mit Sinn (aus dem großen Spektrum der Wahrnehmung einen Teil selektieren). Interessant ist – in Bezug auf Stern – der Luhmann`sche Begriff der „strukturellen Koppelung“ (Becker/Reinhardt-Becker 2001, 65). Denn die Handlungen des Anderen haben einen das Selbst regulierenden – im Sinne des selbstregulierenden Anderen – Einfluss, aber auch die Interventionen des Babys beeinflussen den Anderen unbewusst (zum Beispiel intuitive elterliche Didaktik). Das System wirkt auf die Umwelt, wie auch die Umwelt auf das System wirkt. Aber dennoch muss berücksichtigt werden, dass Luhmann hauptsächlich einander in der Entwicklung gleichberechtigte Systeme beschreibt. Stern hingegen stellt dem Säugling einen Erwachsenen gegenüberstellt. Der Erwachsene, als `Selbst regulierender Anderer`,

⁵⁶ Beim Menschen wären das die Haut sowie sämtliche Organe der Sinneswahrnehmung und – metaphysisch gesehen – die Aura, die einem umgibt. Zum Beispiel verfügt das Individuum über eine „psychologische Blase“ (Stern 1979, 31), die ein wenig über den Körper hinausgeht (vgl. Stern 2007, 273).

hat einen verstärkt regulierenden Einfluss auf die Empfindungen des Kindes. Hier bestehen partielle Ungleichheiten, da der Erwachsene einen diatrophischen, umfangreicheren, detaillierteren Erfahrungshintergrund hat und somit auf ein größeres Repertoire an Erfahrungen zurückgreifen kann als das Kleinstkind.

Dennoch eignet sich der Vergleich mit Luhmann, da der Soziologe ein soziales System beschreibt, das dem Verständnis der sozialen Matrix von Stern nahe kommt. Sterns Beschreibung eines aktiven, autonomen, sozialen und zur Interaktion fähigen Säuglings wird, von diesem anderen Blickwinkel aus gesehen, umfassender und klarer. Zudem wird deutlich, dass der `Selbst regulierende Andere´ nicht als manipulatives Wesen verstanden wird, sondern als ein Individuum, welches die Beziehungsumwelt mit dem Gegenüber – Kind/Adoleszenten – teilt und miterlebt. Gemeinsam werden Erregungen, Themen, Affekte und Neugierde erlebt, die zum Inhalt der Begegnung avancieren und `selbstbezüglich´ arrangiert werden.

Ende vom Exkurs

Das Erleben der Kern-Bezogenheit ist notwendig, um intersubjektive Erlebnisse teilen zu können. Das Kind hat neue Fähigkeiten, die für das Erleben eines Kern-Selbst noch nicht nötig waren, um intersubjektive Erlebnisse zu disponieren. Es kann wahrnehmen, dass andere Individuen in bestimmten Situationen einen ähnlichen inneren affektiven Zustand fühlen, wie es selbst (Inter-Affektivität). Weiters kann der Fokus auf etwas Gemeinsames (Inter-Attentionalität) gerichtet werden, sowie dem Anderen Motive und Absichten (Inter-Intentionalität) zugeschrieben werden. All diese Fähigkeiten kennzeichnen die intersubjektiven Momente und werden zu einer organisierten Empfindung des intersubjektiven Selbst. Das Kleinkind zwischen siebten/neunten und fünfzehnten Monat erlebt durch das Gelingen, Misslingen oder der Fehl Abstimmung⁵⁷ intersubjektiver Erlebnisse eine Bandbreite von Bindungsqualitäten und Sicherheitsgefühlen, welche die weiteren zwischenmenschlichen Erfahrungen und das Autonomiestreben stützen oder beeinträchtigen können. Spitz bezeichnet den negativen Verlauf eines averbalen Austausches zwischen Mutter und Kind als eine „Entgleisung des Dialogs“ (Spitz 1976, 91). Eine „»falsche« Art mütterlicher Betreuung“ (Spitz 1976, 91) sei dafür verantwortlich.

⁵⁷ Fehl Abstimmungen können unbewusste heimliche Versuche sein, das Kind in seinem Verhalten zu manipulieren. Es zeigt sich, dass intersubjektive Erlebnisse einen Spielraum eröffnen, der im Guten wie im Bösen genützt werden kann. Insofern haben Authentizität sowie Aufrichtigkeit einen großen Einfluss auf die intersubjektiven Momente (Stern 2007, 298ff).

Diese beruhe auf der qualitativen, nicht auf das Kind abgestimmten affektiven Zufuhr. Sterns Theorie befindet sich hier in Übereinstimmung mit Spitz, indem Stern das Selbstempfinden als eine Art Kommunikation im Dienste der Persönlichkeitsentwicklung sieht. Durchbrochen wird diese Synergie jedoch von Stern, indem er von einem anderen Menschenbild des Säuglings ausgeht und von Geburt⁵⁸ an die Intersubjektivität als wichtigstes nonverbales Kommunikationsmittel sieht. Daher spielen die individuellen Formen der Affekt Abstimmung in der zwischenmenschlichen vorsprachlichen Beziehung eine besondere Rolle. Hierfür sind wiederum gesellschaftlich tradierte und tolerierte Formen individueller Freiheit (Demokratie versus Diktatur) entscheidend. Das bedeutet, dass intersubjektive Momente in Gesellschaftsformen, in denen höchste Universalität und Homogenität gefordert werden, andere Intensitäten aufweisen als in Staatsformen, die größtmögliche individuelle Freiheit ermöglichen (vgl. Stern 2007, 48ff u. 298ff; Stern 2002 et al, 999).

Mit fünfzehn/achtzehn Monaten entwickelt sich das verbale Selbst und das Kind erkennt, dass es eine eigene Lebenserfahrung und einen eigenen Wissenshorizont hat. Es weiß beispielsweise, dass sich die Butter im Kühlschrank befindet, und es kann die 'primären Gefühlszustände' benennen. Neue Kompetenzen, wie die der objektiven Selbstsicht, der Selbstreflektierbarkeit und des Gebrauches der Sprache, symbolisiert durch die Fähigkeit der 'verschobenen Nachahmung', verweisen auf den neuen Entwicklungsbereich. Das Empfinden eines verbalen Selbst und Anderen verhilft zu grenzenlosen Möglichkeiten des interpersonalen Geschehens. Inneres Erleben kann auf eine abstrakte Ebene verlagert und operationalisiert werden. Das Kind tritt sozusagen in einen Kulturraum der unendlichen Möglichkeiten ein und kann das innere Seelenleben sprachlich wiedergeben. Ein Vorteil, der auf Kosten des globalen nonverbalen Erlebens passiert und somit einen Keil zwischen innerem Erleben und der Transformation in Sprache treibt.

Das Ausverhandeln von Sprache, mit all den unterschiedlichen Bedeutungs- und Erfahrungsaspekten, schließt ein narratives Wahrnehmungsformat, welches schon dem aktiven Sprechen vorausgeht, mit ein. Mit etwa drei Jahren setzt nach Stern das Empfinden des narrativen Selbst und Anderen ein. Das Kind entdeckt die verbale

⁵⁸ Hier sei nochmals erwähnt, dass Stern die drei nonverbalen Selbstempfindungen von Beginn des Lebens an als existent sieht. Zu einem bestimmten Zeitpunkt überwiegt aber immer wieder ein bestimmtes Moment des Selbstempfindens, wie zum Beispiel das auftauchende Empfinden eines Selbst.

2. Der Evozierte Gefährte

Organisation seiner Selbstgeschichtlichkeit, der verschiedene psychische, physische und sprachliche Fertigkeiten inhärent sind. Ein gemeinsames sprachliches Konstruieren einer Autobiographie erfolgt, wobei am Beginn der Andere eine wichtige strukturgebende Funktion übernimmt. Aufgrund der einander unterscheidenden, aber dennoch gegenseitig bereichernden Autobiographien kann vom Kind ein kohärentes Ganzes empfunden werden. Ebenfalls kann das Kleinkind die Selbstgeschichtlichkeit des Anderen erfassen. Der Nachteil ist, dass zum einen die Verbalisation die eigenen Empfindungen verzerrt und zum anderen die co-konstruktiven Leistungen des Anderen ein abweichendes Bild des eigenen Erlebens spiegeln können. Ein narratives Selbst, das explizites und implizites Material aus all den anderen Bereichen des Selbstempfindens verwendet, wird zum Gegenstand und Material des klinischen Prozesses.

Im Gegensatz zu den bekannten Stufenmodellen⁵⁹, bei denen ein Entwicklungsstadium nicht nur das Vorherige ersetzt, sondern grundlegend dominiert, postuliert Stern ein Schichtenmodell. Er ist der Meinung, dass sich im Vergleich zum Phasenmodell das Schichtenmodell besser eignet, die Begegnung mit den sozio-affektiven Erlebnissen zu skizzieren. Dieses setzt sich allmählich aus mannigfaltigen sozio-affektiven Erfahrungen, aus dem Erleben des Selbst und des Anderen zusammen. Sie bleiben nach dem Auftauchen erhalten, sind aktiv und entwickeln sich weiter (was die ansteigenden Linien in Abbildung 1 symbolisieren). Meist steht ein Bereich des Selbstempfindens im Vordergrund, doch es können manchmal auch zwei überwiegen. Diese nach und nach auftauchenden Bereiche, wobei die ersten vier (Empfinden eines auftauchenden Selbst, Kern-Selbst, Kern-Selbst in Gemeinschaft mit dem Anderen und intersubjektiven Selbst) die nonverbalen Selbstempfindungen darstellen, bedürfen der jeweils vorangegangenen Bereiche. Trotzdem existieren die nonverbalen Formen der Selbstempfindungen schon von Geburt an, da zum Beispiel kurze Momente von intersubjektivem Erleben stattfinden, welche die anderen Bereiche des Empfindens eines Kern-Selbst, Kern-Selbst mit dem Anderen und eines auftauchenden Selbst einschließen. Stern vermutet eine ständige dynamische Interaktion zwischen diesen vier präverbalen Bereichen, obwohl er das Empfinden des intersubjektiven Selbst erst zeitlich später

⁵⁹ Zum Beispiel Piagets Entwicklungskonzept der Begegnung des Kindes mit der unbelebten und belebten Welt (vgl. Ginsburg/Opper 1993, 46ff).

in der Abbildung darstellt. Er verwendet für deren Analyse aber eine chronologische Reihenfolge, da Stern innerhalb eines bestimmten Entwicklungsbereiches (zum Beispiel das Empfinden eines Kern-Selbst) einem Empfinden mehr Gewichtung für die Selbstorganisation zuweist. Für die im Kapitel Zwei stattgefundenen Elaborierungen der Selbstempfindungen wurde die Abfolge übernommen (vgl. Stern 2007, II, V u. 54f).

Der Säugling hat angeborene Fertigkeiten, die heranreifen. Sobald er über sie verfügt, ändert sich die Weltsicht des Säuglings dramatisch. Die Fähigkeiten werden zu neuen organisierenden Aspekten der Empfindung und definieren den jeweiligen Bereich der Bezogenheit. Eine qualitative Veränderung des sozialen Erlebens der Interaktion ist die Folge. Sensibel und leicht verletzbar⁶⁰ sind die jeweiligen Entstehungsphasen der Bereiche, und bedürfen daher einem `gesunden Maß`⁶¹ an Interaktion, was auch als „Feinfühligkeit“ (Hèdervàri-Heller 2002, 15) bezeichnet werden kann. Während dieser „kritischen Perioden“ (Spitz 1972, 74) können Erlebnisse gravierende Auswirkungen auf die gesunde psychische Entwicklung haben und sind in dieser Epoche schwerer aufzuarbeiten, als zu einem anderen Zeitpunkt. Vorige Momente werden in den neuen Bereich des Selbstempfindens eingebunden, und auf allen Ebenen der Bezogenheiten können Momente des subjektiven Erlebens sozialer Interaktionen stattfinden. Die Aufmerksamkeit gilt primär einem Bereich (vorwiegend der verbalen respektive narrativen Bezogenheit), der zugleich als offizielle Version gilt, wobei sich die anderen inoffiziellen Versionen (in den anderen Bereichen) einschreiben. Alle Bereiche der Bezogenheit bleiben das ganze Leben lang aktiv und modifizieren sich aufgrund ständiger Interaktion. Deshalb nennt sie Stern `Bereiche` und nicht `Phasen`, da sie in ihrem Werdegang offen und veränderbar bleiben. Folgendes Diagramm (vgl. Abbildung 1) soll die beschriebenen Faktoren veranschaulichen und zu einem besseren Verständnis der Bereiche des Selbstempfindens beitragen (Stern 2007, IIIff, 54ff u. 261ff).

⁶⁰ Zum Beispiel die Überstimulation bei der `Face-to-face-Kommunikation` zwischen Mutter und Kleinkind. Das Baby verfügt über eine „psychologische Blase“ (Stern 1979, 31), die ein wenig über den Körper hinausgeht und nicht „durchstoßen“ (Intimdistanz) werden sollte (vgl. Stern 2007, 273ff).

⁶¹ Beispielsweise „feinfühliges Mütter“ (Fonagy/Target 2002, 846), denen es gelingt, die Gefühlsausdrücke der Neugeborenen richtig zu deuten (vgl. Fonagy/Target 2002, 846).

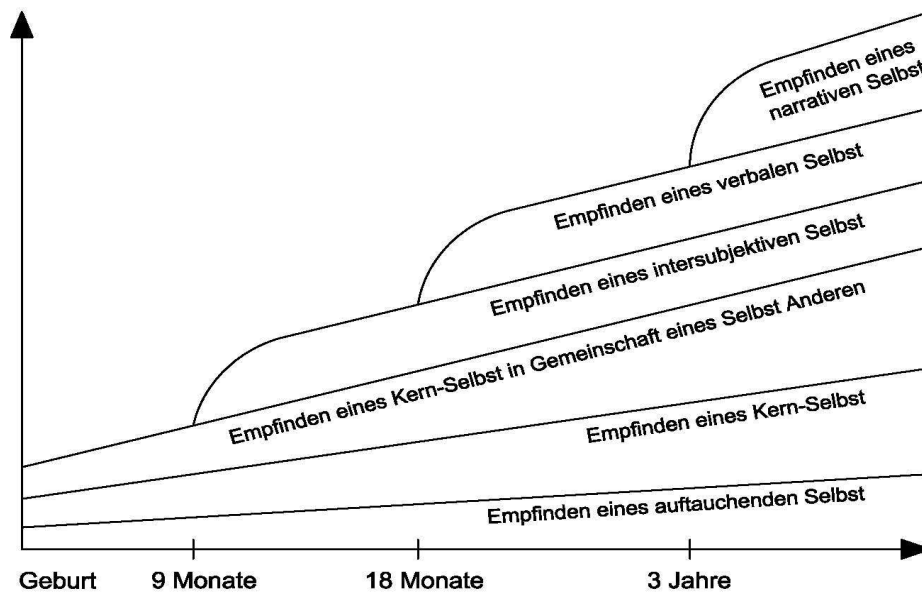


Abbildung 1 (vgl. Stern 2007, XX u. 56)

2.3 Episoden, die im Gedächtnis gebunden werden: Der Evozierte Gefährte

In den oben angeführten Abschnitten wurden die fünf Entwicklungsbereiche des Empfindens eines Selbst und eines Anderen detailliert beschrieben. Doch wie werden diese Erfahrungen und Empfindungen, die zu organisierenden Perspektiven des jeweiligen Bereiches avancieren, gebunden? „Durch das Gedächtnis“ (Stern 2007, 138) meint Stern, da es eine Integration verschiedener invarianter subjektiver Erfahrungen leistet. Subjektive Erfahrungen, welche sich anhand von Erinnerungen, durch die Rekonstruktionsleistung des Gedächtnisses, kaum unterscheiden, werden in unserem „Assoziationsspeicher“⁶² (Welzer 2005, 56) behalten. In Form von Episoden (kleinste Grundeinheit des Gedächtnisses) werden diese Erfahrungen im Episoden-Gedächtnis gespeichert. Alltägliche Erlebnisse des realen individuellen Erlebens, wie Handlungen, Affekte, Empfindungen, Wahrnehmungen, Gedanken und Ziele, werden in ein kohärentes Verhältnis gestellt. Das bedeutet, dass Geschehnisse verarbeitet und daraus Kausalitäten erschlossen werden. Falls dies noch nicht im vollen Umfang möglich ist, werden zumindest Erwartungen aufgebaut,

⁶² Das menschliche Gedächtnis funktioniert als Assoziationsspeicher. Die Wahrnehmungen und Prozesse der Verarbeitung werden anhand von Neuronen respektive Gruppen von Neuronen in neuen und modifizierten Konstellationen gebunden. Ein Netzwerk entsteht, und durch die Aktivierung der Nervenzellen (deren Aktivierungsform sich jeweils unterscheiden kann) können Repräsentationen von Erfahrungen hergestellt werden (vgl. Welzer 2005, 56f).

die weitere Aktivitäten initiieren. Jene Episoden werden erlebt und gespeichert, welche sich durch geringe Unterscheidung in ähnlicher Weise wiederholen, und somit zu generalisierten Episoden⁶³ werden. Eine generalisierte Episode ist kein autarkes, wirklich genauso real erlebtes Geschehen. Es setzt sich aus einer Vielzahl von Erlebnissen zusammen und bietet aufgrund der integratorischen Leistung des Gehirns eine Struktur beziehungsweise eine abstrakte Repräsentation von ähnlich erlebten Episoden (vgl. Stern 2007, 138ff).

Stern trifft eine Unterscheidung betreffend affektiv erlebten generalisierten Episoden und kognitiven generalisierten Ereignisstrukturen. Letztere wären zum Beispiel, wenn Kinder im Alter von zwei Jahren bestimmte „äußere« Vorgänge“ (Stern 2007, 142)⁶⁴ vorhersagen können und daraus ein Muster genereller Ereignisse entwickeln. Dem Säuglingsforscher geht es vielmehr um Episoden, die aus dem interpersonalem Zusammenspiel entspringen und das Selbstempfinden beeinflussen. Es geht nicht nur um Handlungen, sondern auch um Affekte und Empfindungen, aus denen das Kleinstkind in der präverbalen Entwicklung ein Muster respektive einen Prototyp⁶⁵ an Interaktion aggregiert. Emotionen (vgl. Welzer 2005, 15ff) werden zu entscheidenden Operatoren in Bezug auf Zuweisung und Bewertung von Erfahrungen. Diese Fähigkeit, soziale Erlebnisse zu speichern, nennt Stern „generalisierte Interaktionsrepräsentationen« (**R**epresentations of **I**nteractions that have been **G**eneralized; **RIGs**)“ (Stern 2007, 143).

2.3.1 Repräsentationen generalisierter Interaktionen (RIGs)

Sterns Konzeptualisierung der erlebten und gebundenen Erfahrungen, aus denen Interaktionsmuster aggregiert werden, basieren auf sozialen Momenten. Eine „Herausbildung progressiv organisierter Bilder des Selbst und der/des Anderen“

⁶³ Zum Beispiel Brust-Milch-Episode: Der Säugling erfährt hier mehrere Attribute (Empfindungen, Wahrnehmungen,...) die sich zu einer Episode zusammenfügen. Wenn er diese Episode mehrmals in ähnlicher Weise erlebt, wird sie zu einer generalisierten Episode. Dadurch erkennt der Säugling ein Muster, also einen durchschnittlichen Prototyp der Interaktion (vgl. Stern 2007, 140).

⁶⁴ Zum Beispiel Geburtstagsfeier: Ein Erlebnis, das aufgrund einer bestimmten Zeit-, Raum- und Motivationsstruktur generalisiert wird. Das Kind kann somit zukünftige Ereignisse ablesen. Diese beziehen sich hier vor allem auf Ereignisse der unbelebten Natur (Geschenke, Kerzen ausblasen,...), die überwiegend aus kognitiven Ereignisstrukturen generiert werden. Sie werden als „Generalized Event Structures“ (Stern 2007, 142) (generalisierte Ereignisstrukturen, GERs) bezeichnet und gelten „als Grundbausteine der kognitiven Entwicklung sowie der autobiographischen Erinnerung“ (Stern 2007, 142).

⁶⁵ Ein Experiment von Strauss (1979) zeigte, dass Kleinstkinder im Alter von zehn Monaten in der Lage sind, aus Gesichtern, die von Zeichnung zu Zeichnung variieren (unterschiedlichen Augen- und Nasenstellung,...), einen Durchschnitt zu eruieren, der alle Größen- und Stellungsmerkmale der gezeigten Gesichter enthält (vgl. Stern 2007, 143).

2. Der Evozierte Gefährte

(Bergman 2001, 136) erfolgt. Innere Arbeitsmodelle (vgl. Bowlby, 1995), als unbewusste individuelle Repräsentationen des Selbst in der Welt mit Anderen, werden generiert. Aufgrund dieser Arbeitsmodelle können Ereignisse wahrgenommen und künftige vorhergesehen werden. Für diese infantile intrapsychische Organisation des Selbst hat der „Selbst regulierende Andere“⁶⁶ (vgl. Stern 2007, 148) eine zentrale Rolle inne. Zum einen ist er derjenige, an dem das Kleinkind Invarianten, die zur Organisation des Selbstempfindens notwendig sind, wahrnimmt, zum anderen reguliert er Affekt-, Intensitäts-, Sicherheits- und Bindungserlebnisse wie auch Neugier und kognitive Anteilnahme. Das Kind erfährt im Zusammensein mit dem Anderen vielfältige Erlebnisse in unterschiedlichen Zusammenhängen und Konstellationen. Deutliche Veränderungen im Gefühlszustand, welche dem Selbst angehören und trotzdem von beiden initiiert werden, sind möglich. Trotz dieser „Wir-Ereignisse“ wird ein getrenntes, vom Kern-Anderen unabhängiges Kern-Selbst⁶⁷ empfunden. Es findet eine Veränderung im Selbstempfinden statt. Doch das Kern-Selbst verschmilzt nicht mit dem Kern-Anderen, sondern setzt sich mit ihm in Beziehung (siehe Exkurs, 56ff). „Das Selbstempfinden ist zwar von der Anwesenheit und dem Handeln des Anderen abhängig, gehört aber dennoch ganz und gar dem Selbst an“ (Stern 2007, 153; vgl. Hèdervàri-Heller 2000, 21; Stern 2007, 146ff; Stern 2002 et al, 981).

Das Erleben von Selbst und Anderen wird also nicht einfach verknüpft, sondern miteinander in Beziehung gestellt und auf einer höheren gemeinsamen Ebene des Erlebens umschlossen. In der Episode bleibt das geformte Konstrukt als unverwechselbare getrennte, aber dennoch umschlossene Komponente, welche zu einer spezifischen Gedächtnisepisode wird, erhalten. Vielfach ähnlich erlebte Episoden und damit verknüpfte Gedächtnisepisoden „bilden generalisierte Episoden interaktiver Erfahrungen, die psychisch repräsentiert werden – also Repräsentationen generalisierter Interaktionen oder RIGs“ (Stern 2007, 160).

⁶⁶ Es gibt auch Selbstregulierungserfahrungen mit unbelebten Dingen, die personifiziert (bei Winnicott Übergangsobjekte und Übergangsphänomene) wurden. Wenn beispielsweise das Spielmaterial durch die Mutter `belebt` wird. Die Puppe hat auf einmal Vitalitätsaffekte, Bewegungen und invariante Attribute des menschlichen Seins. Säuglinge können ab dem sechsten Lebensmonat zwischen belebt und unbelebt unterscheiden, da sie die Invarianten, welche Individuen charakterisieren, erkannt haben. Doch das Person gewordene Ding ist ein kurzlebiges, nur momentan „das Selbst regulierendes Person-Ding“ (vgl. Stern 2007, 176).

⁶⁷ Im Entwicklungsbereich des Empfindens eines Kern-Selbst und Kern-Anderen beschreibt Stern das Konzept der RIGs und folglich des `Evozierten Gefährten`.

2. Der Evozierte Gefährte

Eine Unzahl von RIGs entsteht aus der Erfahrung des Zusammenseins mit Anderen. Bestimmte Erwartungen und Gefühle, welche in RIGs gebündelt sind, die mit einem bestimmten Individuum in gewissen Situationen erlebt wurden, werden bei einem ähnlichen Erlebnis abgerufen. Gefühle als Erinnerungshinweise reaktiveren diejenige RIG, zu deren Bestandteil das gelebte Gefühl gehört. Wenn nun eine RIG im Zusammensein mit Anderen „aktiviert wird, bringt sie etwas von der Kraft der ursprünglichen Erfahrung in Form einer aktiven Erinnerung“ (Stern 2007, 161) hervor. Erinnert wird daher nicht die einzelne Episode, in der diese Gefühle und Erfahrungen passierten, sondern die Repräsentation generalisierter Episoden. Daher wird vielmehr ein Muster oder werden Prototypen erlebt, das/die durchschnittliche Erfahrungs- und Wahrnehmungswerte darstellt/darstellen und an dem/denen sich das Kleinkind orientiert. Den Unterschied bildet das Konzept der RIGs zu Bowlbys Theorie der inneren Arbeitsmodelle, vor allem in jenem Punkt, bei dem die RIG einen spezifischen Interaktionstyp sozialen Erlebens repräsentiert. Innere Arbeitsmodelle der Bindungstheorie generieren sich hauptsächlich aus den Sicherheits- und Bindungsqualitäten und konzentrieren sich eher auf kognitive Leistungen. Daher umfassen sie nicht nur das gesamte soziale, sondern auch das kognitive Repertoire. RIGs, als einzelne und separate Repräsentationen sozialer Erlebnisse, versteht Stern als `frischer` und diese können daher „den affektiven Charakter des Zusammenseins mit anderen besser erfassen, da die affektiven Attribute der gelebten und erinnerten Erfahrung nicht auf die kognitive, nur bewertende und Orientierung bietende Ebene übertragen werden“ (Stern 2007, 166f; vgl. Hèdervàri-Heller, 21ff; Stern 2007, 144ff).

Während des Zusammenseins mit einem das Selbst regulierenden Anderen wird eine bestimmte RIG gebildet. Mehrere RIGs entstehen in dieser Form, da zahlreiche Interaktionen mit Selbst regulierenden Anderen oder „bedeutungsvollen Anderen“ (Bohleber 1996, 283) (Bezugspersonen) ablaufen. Diese RIGs werden im Episodengedächtnis nicht nebeneinander chronologisch angereiht, sondern stehen in einer dynamischen Beziehung zueinander und modifizieren sich im Laufe des Lebens. Im Zuge der differenzierten und fortschreitenden Entwicklung können unterschiedliche RIGs in einem Moment des Zusammenseins mit einem das Selbst regulierenden Anderen aktiviert werden und mannigfache Formen des Zusammenseins spiegeln. In einer bestimmten Sequenz stehen dann mehrere Erfahrungswerte zur Verfügung, wodurch diverse Arbeitsmodelle, die sich aus RIGs

spiegeln, situationsspezifisch aktiviert werden und Erwartungshaltungen ermöglichen (vgl. Stern 2007, 138ff u. 176).

Ein Problemhorizont, den Stern im Zusammenhang mit dem Selbst regulierenden Anderen aufgreift, ist jener der physisch abwesenden Person und der Frage der internalisierten Beziehungen. Wenn man den angeführten Erklärungen folgt, dürfte kein all zu großer Unterschied zwischen dem Erleben des Säuglings, einer physisch, das Selbst regulierenden, anwesenden und einer abwesenden Person bestehen. Stern charakterisiert diesen physisch abwesenden, aber dennoch selbst regulierenden Anderen als „evozierten Gefährten“ (Stern 2007, 162).

2.3.2 Der Evozierte Gefährte

Der Evozierte Gefährte entsteht durch die Aktivierung einer oder mehrerer RIGs. Attribute historischer Situationen werden durch das Zusammensein mit einem das Selbst regulierenden Anderen aktuell erlebt, welche ihrerseits die restlichen Teile einer generalisierten Interaktionsepisode (RIGs) aktivieren. Ein Vorgang, der bewusst oder unbewusst abläuft und ein Muster an Interaktionserlebnissen (Evozierter Gefährte) evoziert. Dieses aktivierte Erinnerungsmuster „dient dazu, die jeweils aktuelle spezifische Episode zu evaluieren“ (Stern 2007, 164). Zum Beispiel (siehe Abbildung 2) werden einander gleichende Episoden (Kitzelspiele), die der Säugling mit einem bedeutungsvollen Andern erlebt, als generalisierte Repräsentation von Interaktion (RIG_{1-6}) enkodiert. Erlebt der Säugling nun eine weitere ähnliche Episode (#7), haben manche Attribute der Episode aktivierenden Charakter für die RIG_{1-6} . Die aktuelle Episode #7 wird nun mit dem aus den RIG_{1-6} gebildeten Evozierten Gefährten verglichen und überarbeitet. Die im `Hier und Jetzt´ erlebte Episode wird eine Veränderung in RIG_{1-6} bewirken, sobald sie sich als einzigartig erweist. Durch die Einbindung und Einordnung dieser neuen Erfahrung mittels des Evozierten Gefährten wird die RIG etwas anders beschaffen sein und von RIG_{1-6} zu RIG_{1-7} . Die RIGs werden durch die gegenwärtige Erfahrung allmählich aktualisiert. Im Laufe der Entwicklung neu hinzukommende Episoden bewirken geringere Veränderungen, da sie auf eine Vielzahl früherer Erfahrungen treffen (vgl. Stern 2007, 163ff u. 171f).

2. Der Evozierte Gefährte

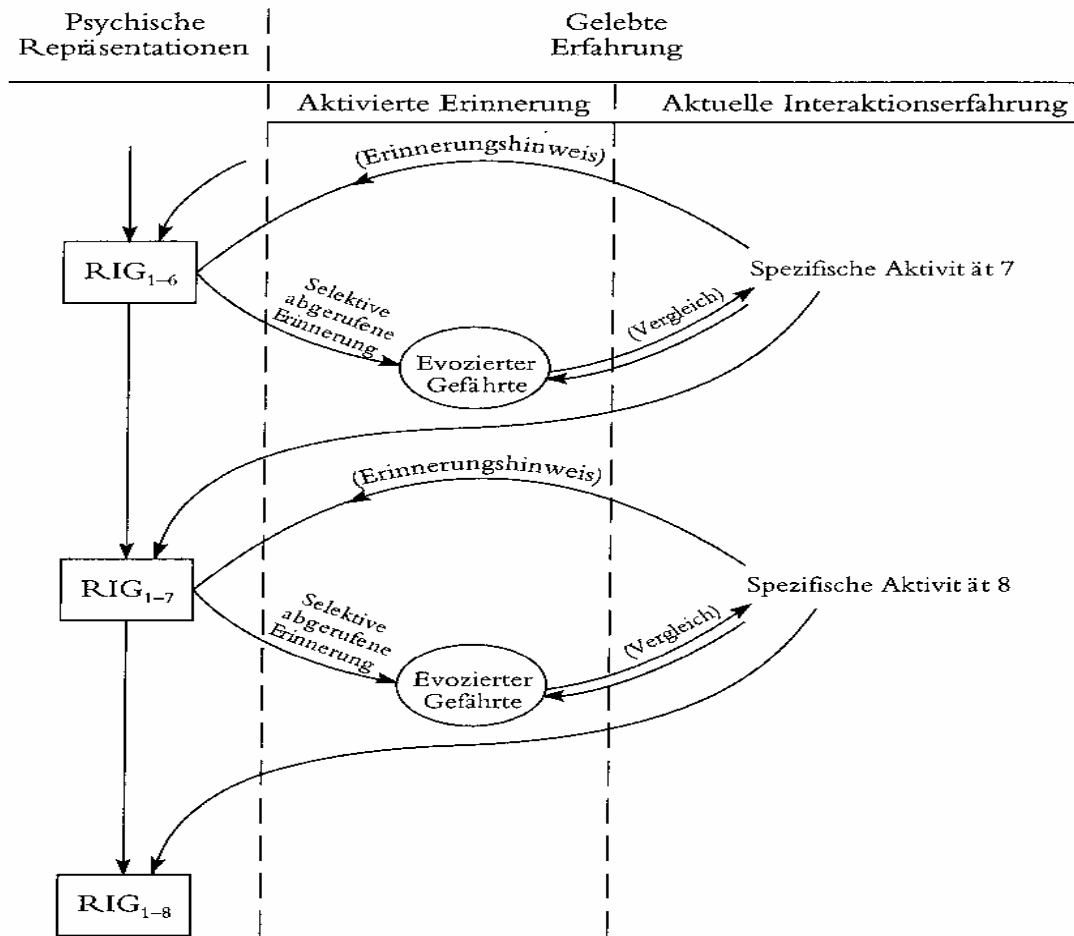


Abbildung 2 (Stern 2007, 162)

Gelebte und gebundene Repräsentationen der Interaktionen, die nach einem Abrufhinweis aus der RIG aktive prototypische Erinnerungen evozieren, ermöglichen die Einstufung künftiger und gegenwärtiger Situationen, was Stern umfassender als 'Evozierten Gefährten' beschreibt. In anderen Worten, aggregiert der Säugling aufgrund des Zusammenseins mit Anderen einen durchschnittlichen Erfahrungs- und Wahrnehmungswert an Interaktionen, welche Orientierungs- und Organisationscharakter haben. Der Evozierte Gefährte wird nicht aus der RIG, als eine unabhängige Erinnerung eines tatsächlich stattgefundenen Geschehnisses hervorgerufen, „sondern als ein aktives Muster solcher Geschehnisse“ (Stern 2007, 163). Er ist nicht als Kamerad oder Gefährte im herkömmlichen und alltagsgebräuchlichen Sinne zu verstehen, sondern vielmehr als ein psychisches Konstrukt, integriert und modifiziert aus den interpersonalen Begegnungen mit einem das Selbst regulierenden oder bedeutungsvollen Anderen. Er steht beinahe ubiquitär zur Verfügung, und anhand dieses Gefährten werden Erlebnisse ein- und zugeordnet. Das heißt, dass nach diesem Kernkonzept der Säuglingsforschung Denk- und

2. Der Evozierte Gefährte

Ordnungsschemata mittels Interaktion mit Bezugspersonen angelegt, überarbeitet und verwendet werden (vgl. Stern 2007, 163ff).

Es kann der Eindruck entstehen, dass der Evozierte Gefährte nur in sozialen Momenten der Interaktion mit Anderen als Ordnungs- und Denkschema vorhanden ist. Dem ist nicht so, denn auch in nicht-sozialen Situationen sind soziale Reaktionen möglich. Das bedeutet, dass beispielsweise eine Aktivierung des Evozierten Gefährten während Episoden stattfindet, in denen der Säugling alleine ist. Episoden, die Ähnlichkeiten zu Sequenzen aufweisen, in denen ein Selbst regulierender Anderer zugegen war, ermöglichen die Entstehung imaginierter Interaktion mit einem Evozierten Gefährten⁶⁸. „Das jetzige Erleben schließt nun die Anwesenheit (innerhalb oder außerhalb des Gewahrseins) eines evozierten Gefährten mit ein“ (Stern 2007, 165).

Das auf der Ebene des Episodengedächtnisses konzipierte Kernkonzept der Säuglingsforschung spiegelt einen frischen und vitalen Erlebnisinhalt, da der affektive Anteil des Zusammenseins mit Anderen eingeschlossen ist. Subjektiv erlebte Geschehen werden somit nicht nur aus der kognitiv bewertenden Perspektive, sondern auch aus der akkumulierten Historie einer oder mehrerer Interaktionstypen schematisch wieder erlebt. Der Evozierte Gefährte bleibt das ganze Leben hindurch latent, und der Grad der Aktivierung ist variabel. Daher wird nicht immer ein umfassendes Muster an gelebter Erfahrung aktiviert und durchlebt, sondern nur partiell. Das Attribut einer Episode dient nur noch als Hinweis für eine Veränderung des Verhaltens, ohne die generalisierte Episode nachzuleben. Dennoch verfügt der Säugling – wie der Jugendliche und Erwachsene – über Evozierte Gefährten unterschiedlicher Charaktere als beinahe ständigen Begleiter im Alltag. Sie dienen der Orientierung in der Welt, wobei unterschiedliche Perspektiven, Strategien und Lebensformen aus der evozierten Begegnung mit der Beziehungsumwelt – selbst regulierende Andere oder bedeutungsvolle Andere – empfunden werden. Egal ob der Andere psychisch anwesend ist, oder nicht. „Mit realen äußeren Partnern interagiert der Säugling zeitweise, mit evozierten Gefährten fast immer“ (Stern 2007, 171). Diese aktive psychische Konstruktion ermöglicht es,

⁶⁸ Das Kind kann beispielsweise mit einer Rassel spielen. Während anfangs das Schütteln der Rassel hauptsächlich Vergnügen bereitet, kann sich dieses Erlebnis in überschwängliche Freude steigern. Es empfindet momentan nicht nur `enormes` Glück, sondern RIGs werden aktiviert, die in der Interaktion mit einem selbstregulierenden Anderen gebildet wurden. Ein aktives prototypisches Erinnerungsmuster vergangener Interaktion wird evoziert (vgl. Stern 2007, 164).

2. Der Evozierte Gefährte

dass sich der Säugling nicht als alleine respektive undifferenziert in der Umwelt empfindet, sondern einen ständigen Dialog im Sinne der Entwicklung vorantreibt (vgl. Stern 2007, 167ff).

3. Der `Evozierte Gefährte´ als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

Die `kritischen Fragen´ von Kant⁶⁹ gipfeln chronologisch in der vierten Frage: „Was ist der Mensch?“ (Anzenbacher 1989, 40). Diese Fragestellung, die sich der Anthropologie widmet zieht sich historisch durch die Philosophie und ist ebenfalls Thema der Psychoanalyse und Säuglingsforschung. Freuds Untersuchung des Unbewussten, der Libido als treibender Kraft und der Beschreibung des psychischen Apparates mit Es, Ich und Über-Ich befindet sich gleichermaßen in der Bandbreite der kantischen Frage wie Anna Freuds und Melanie Kleins Theorien der kindlichen Entwicklung. Unter einem psychoanalytischen Fokus und einer Methode, welche meist auf Fallanalysen beruhen, wird versucht, das Wesen, die Entwicklung und die Organisation des Menschen zu beschreiben.

Daniel Stern verweist – wie seine berühmten Vorgänger – auf die Bedeutung der Interaktion während der Ontogenese und beschreibt ein theoretisches Konzept, welches als Erklärungsansatz für Selbstorganisation und Entwicklung ab der Geburt zu verstehen ist. Interaktionen und Kommunikationen, die unter dem organisierenden Einfluss des Selbstempfindens (siehe 2.1.) stehen, konstituieren und charakterisieren das theoretische Konstrukt des Evozierten Gefährten. Ein Evozierter Gefährte, der aufgrund der imaginierten Wechselbeziehungen ein aktives und `frisches´ (siehe 2.3.2) Muster von Geschehnissen präsentiert, beeinflusst unser aktuelles Handeln. Zugleich werden die evokativen Erinnerungsakte (RIGs) durch das `Hier und Jetzt´ modifiziert, was wiederum Einfluss auf die Struktur des Evozierten Gefährten hat. Bildlich dargestellt, ist der Evozierte Gefährte als Prozess und Resultat einer offenen Spirale zu verstehen, und er steht uns beinahe ubiquitär zur Verfügung. Dadurch können Erlebnisse ein- und zugeordnet werden und erhalten so eine Struktur.

Stern beschreibt einen sozial-affektiven, zur Interaktion fähigen Säugling respektive Menschen. Dieser ist aufgrund generalisierter und ständig modifizierter Interaktionserfahrungen, welche mittels Evozierten Gefährten meist unbewusst präsent sind, ein autonomes und beziehungsfähiges Selbst. „Evozierte Gefährten unterschiedlichen Charakters werden im Alltag zu beinahe ständigen Begleitern. Trifft dies nicht auch auf Erwachsene zu, wenn sie gerade nicht mit irgendwelchen

⁶⁹ „Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?“ (Anzenbacher 1989, 40)

3. Der `Evozierte Gefährte´ als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

Aufgaben beschäftigt sind? Wieviel Zeit verbringen wir nicht täglich mit imaginierten Interaktionen, die entweder aus Erinnerungen, der phantasierten Vorwegnahme zukünftiger Ereignisse oder aus Tagträumen bestehen?“ (Stern 2007, 171).

Die soeben zitierte Textpassage ermöglicht mehrere Interpretationsansätze. Zum Ersten kann man den obigen Absatz mit der eingangs formulierten Problemstellung Kants verbinden. Denn Stern skizziert ein Theoriekonzept des Evozierten Gefährten, welches nicht nur während der ersten Entwicklungsjahre Bedeutung hat, sondern zeitlebens. Demzufolge könnte Kants Frage „Was ist der Mensch?“ trivial in „Was ist das Selbst?“ oder „Wie konstituiert und entwickelt sich das Selbst?“ umformuliert werden.

Zum Zweiten postuliert Stern, dass es „mehrere Evozierte Gefährten unterschiedlichen Charakters“ (vgl. Stern 2007, 171) gibt, welche die Existenz verschiedener Selbste proklamieren könnten. Denn die Individuen bewegen sich während abwechselnden Phasen in mannigfaltigen Settings und Rollen. Entsprechend dieser Annahme kann man von einer Anzahl spezifisch kontextualisierter Selbste ausgehen. Zum Beispiel das Selbst eines Beamten, das Selbst als Mutter und so weiter. Diese unterschiedlichen Selbstrollen stehen in Verbindung und überlappen sich zu einem Ganzen. Doch die Besonderheit ist jene, dass die Summe mehr ergibt als das Ganze. Es wäre also verfehlt, die Kontextualisierung unterschiedlicher Selbste mit Sterns Konzept der `Evozierten Gefährten unterschiedlichen Charakters´ völlig gleichzusetzen. Stern beschreibt vielmehr – durch die Einbindung der affektiven Inhalte – eine dynamische, `frische´, inter- und intrapsychische Organisation, worauf die aus den generalisierten Repräsentationen gespiegelten Erfahrungswerte Einfluss nehmen. Die Evozierten Gefährten unterschiedlichen Charakters sind eher als erfahrungsgeladene Selbst-Repräsentanzen zu sehen, welche im Dienste einer kohärenten Selbststrukturierung und Selbstorientierung stehen (vgl. Helbing-Tietze 2001,158; Helbing-Tietze 2004, 215ff; Stern 2007, 171).

Zum Dritten verweist der Säuglingsforscher darauf, dass der Evozierte Gefährte ein beinahe ständiger Begleiter im Erwachsenenalter ist. Somit hat der Evozierte Gefährte während der gesamten Ära des individuellen Seins eine organisierende Funktion inne. Die Inhalte der RIGs, und folglich die der Evozierten Gefährten im Erwachsenenalter, ändern sich jedoch nicht mehr in einem sehr `radikalen´ Maße, wie das noch in den ersten Lebensjahren der Fall ist. Die RIGs werden durch die

3. Der `Evozierte Gefährte´ als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

gegenwärtigen Erfahrungen aktualisiert und evaluiert. Diese Erfahrungen bewirken jedoch nur noch geringe Veränderungen, da sie auf eine Vielzahl erlebter und gebundener Erlebnisse treffen (vgl. Stern 2007, 138ff u. 176).

Auf Kants einleitend gestellte Frage Bezug nehmend, befindet sich der Mensch in einem ständigen Wandel, und das Selbst nimmt „im Verlaufe der verschiedenen Lebensphasen an Komplexität und Tiefe“ (Bohleber 1996, 282f) zu. Das Selbst hat per se eine Organisation, welche zugleich eine Identitätsstruktur darstellt und eines „bedeutungsvollen Anderen⁷⁰“ (Bohleber 1996, 283) bedarf, um sich selbst zu erkennen. In Sterns Worten ein „Selbst regulierender Anderer“ (Stern 2007, 148), welcher nicht nur physisch präsent sein muss. Dieser Andere kann auch als physisch abwesendes Individuum – in Form eines Evozierten Gefährten – Selbstreflexions- sowie Organisationsprozesse unterstützen. Es liegt somit nahe, dass der Evozierte Gefährte und/oder der Selbst regulierende Andere in der Adoleszenz wesentliche Bedeutung erfährt. Denn während der „zweiten Runde der Individuation“ (Endres 1994, 16) findet eine Re-Organisation des Selbst statt. Infantile Kindheitskonflikte werden wiederholt erlebt, und es wird probiert diese in neuartigerer, kreativerer und vielseitigerer Form zu lösen. Die Adoleszenz ist jedoch „keine Wiederholung der Kindheit, auch wenn sie die alten, verwachsenen Wunden, um sie auszuheilen, wieder aufbrechen läßt“ (Erdheim 1988, 207). Die Jugendzeit ist vielmehr ein mit Regression, Narzissmus, Delinquenz, Diffusität, übersteigendem Körperkult und extremem Agieren durchzogener Konflikt mit Kindheitserlebnissen, denen Bedeutung beigemessen wird, woraufhin etwas Neues respektive Modifiziertes entsteht. Der Adoleszente wird geschichtsfähig und verschafft sich somit seine eigene Geschichte, in der Kindheitskonflikte eine lebensgeschichtliche Bedeutung erfahren. „In der Analyse wiederholen sich nämlich nicht unmittelbar die frühen Erfahrungen, sondern die durch Pubertät und Adoleszenz modifizierten beziehungsweise fixierten Erfahrungen samt den entsprechenden Erinnerungen“ (Erdheim 1993, 101).

Diese „zweite Chance“ (Bohleber 1996, 16) der Entwicklung nützt der Adoleszente für sich, indem er sich von den libidinös besetzten Objekten abwendet und sich `neuen´ Beziehungsumwelten zuwendet (vgl. Bohleber 1996, 34; Helbing-Tietze 2004, 196). Es findet eine vehemente Umstrukturierung im Jugendalter statt, die der

⁷⁰ Verstanden als `Ich-mit-jemanden´. Themen, Erregungen, Affekte und Neugierde werden miteinander geteilt und durch die Präsenz des Anderen kommt es zu einer Veränderung des Empfindens. Zum Beispiel erlebt Déan während der Interaktion mit dem Therapeutischen Begleiter ein anderes Empfinden als mit den Peers, was auf die Organisation des Selbst Einfluss nehmen kann (siehe Exkurs, 56ff).

3. Der 'Evozierte Gefährte' als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

Umwelt nicht verborgen bleibt. Bezogen auf die vierte Frage Kants, stellt sich der Jugendliche die Frage: 'Wer bin ich?' Im Zentrum des Denkens und Handelns steht somit das Selbst. Der Gedanke liegt nahe, dass sich der Jugendliche während der Re-Organisation des Selbst frühkindlicher Parameter bedient, die sich im Laufe der Entwicklung herausbildeten und modifizierten. Amodale und physiognomische Wahrnehmungen, Intersubjektivität, Vitalaffekte, Affektregulationen, Narrationen, et cetera können so zur Organisation während der zweiten Phase der Selbstentwicklung beitragen. Selbstempfindungen, die während der ersten Lebensjahre strukturgebend waren, können auch während dieser „Phase der Destabilisierung“ (Fend 1990, 239) einen hohen Ordnungscharakter besitzen, da sie Momente des kohärenten Selbsterlebens ermöglichen. Beispielsweise sieht Stern das frühe Empfinden eines Kern-Selbst (mit zwei/drei Monaten) als wesentlich für das Herstellen von Interpersonalität an (siehe 2.1.2). Während der infantilen Kindheit stellt das Kern-Selbst eine erste Form von Identität (vgl. Erikson 1970, 19) dar, unter der sich die Selbstorganisation gestaltet. Für die Adoleszenz können diese invarianten Erfahrungen, aus deren Verbindung sich das Empfinden eines Kernselbst zusammensetzt, wie Urheberschaft (siehe 2.1.2.2), Selbst-Kohärenz (siehe 2.1.2.2) und Selbst-Kontinuität (siehe 2.1.2.2), identitätsfördernd sein. Ein riesiger Pool (propriozeptives Feedback, Konsequenzen der Handlungen, Wille, Kohärenz der Form,...) postnatal erfahrener und organisierender Selbstempfindungen, die im Selbst integriert sind, können somit dem Jugendlichen zur Verfügung stehen und ermöglichen ihm trotz aller Wirrnisse der momentanen Entwicklung ein Gefühl von Identität. Denn nach Stern ändern sich die mentalen Operationsvorgänge nicht, sondern vielmehr die Inhalte beziehungsweise die Konzepte und Modelle, welche von der Welt hergeleitet werden (vgl. Fonagy 2003, 103).

Der Adoleszente ist auf der Suche nach einer neuen Identität. Doch „Selbstbild und Identität können sich nur in Bezug auf einen bedeutungsvollen Anderen bilden“ (Bohleber 1996, 26). Es bedarf eines lebendigen Wesens, welches die Tür zur Individuation öffnet (vgl. Spitz 1976, 49). Das bedeutet, dass die adoleszente Entwicklung sowie die frühe Kindheit keine rein reflexive respektive kognitive Dimension hat, sondern vielmehr eine erlebende und agierende. Erikson bezeichnet die Identität als ein subjektives Gefühl, welches nicht statisch ist (vgl. Erikson 1988, 15 u. 20). Der Jugendliche löst sich teils vehement von seinen libidinös besetzten

3. Der 'Evozierte Gefährte' als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

Primärobjecten⁷¹, welche ihm für eine neue Identitätsentwicklung hinderlich erscheinen. Währenddessen übernehmen andere bedeutende Objekte (die Struktur des Selbst ist mehr oder weniger der Niederschlag von Objektbeziehungen) die Funktion von Primärobjecten (Peer-Gruppe, junger Erwachsener, Therapeutischer Begleiter,...) und tragen zur Schaffung einer 'neuen' und 'unabhängigen' Identität bei (vgl. Bohleber 1996, 276). Das neue Gegenüber beziehungsweise der Selbst regulierende Andere übernimmt im Wesentlichen die gleichen Funktionen⁷² wie die ersten Bezugspersonen (Mutter, Vater,...). Mit diesen neuen, meist temporären, Objekten werden Affektabstimmungen und Affektregulationen, das Ausrichten der gemeinsamen Aufmerksamkeiten, kollektive Bezogenheiten, „Als-ob-Spiele“⁷³ (Fonagy 2006, 55) und ähnliche Umfänge der Interaktivität erlebt und initiiert – wie schon mit den Primärobjecten – der frühen Kindheit, nun in einer anderen Erlebnisqualität. Diese nehmen auf das Empfinden eines organisierenden Selbst Einfluss und tragen partiell zur Strukturierung und Modifizierung des 'Evozierten Gefährten' bei.

Resümierend ist die Adoleszenz eine Epoche der ständigen Ambivalenzen (Zuneigung und Abneigung der Eltern, Allmachtsphantasien versus Phantasie der eigenen Unzulänglichkeit), wobei vor allem die Spätadoleszenz von vielen Autoren als eine Zeit der Krise beschrieben wird (vgl. Bohleber 1996, 23; Erikson 1970; Endres 1994). Denn die eigentliche Entwicklungsaufgabe der Jugendzeit ist die „Lösung der Identitätskrise und »das« [Anmerkung des Verfassers] Erreichen der zweiten Individuation“ (Ekstein 1978, 209). Die Krise als solche wird in diesem Zusammenhang als notwendiger Wendepunkt verstanden, die der individuellen Entwicklung angehört und weitere Selbst-Differenzierungsprozesse ermöglicht. „So haben wir gelernt, dem Alter der Adoleszenz und des jungen Erwachsenen eine normative »Identitätskrise« zuzuordnen“ (Erikson 1988, 13). Doch der Jugendliche bewegt sich auf einem schmalen Grad der Entwicklung, denn Krisen können die Entwicklung fördern, aber auch zum Zusammenbruch dieser führen. Umfassende

⁷¹ Kultureller Fortschritt wird nach Endres durch Schaffung neuer Werte ermöglicht. Endres verweist hier auf Freud, der die Ablösung von inzestuösen Liebesobjekten als einen der wesentlichsten Aufgabepunkte für Kulturentwicklung sieht (Endres 1994, 36). Auch Erdheim nennt die Abwendung von den Primärobjecten und die damit verbundenen Allmachts- und Größenphantasien als wesentliche Bedingungen für Kulturentwicklung (vgl. Erdheim 1988, 200).

⁷² Indizien dafür sind, dass sich nicht die Grundmuster der Organisation ändern, sondern die Inhalte der Erlebnisse respektive das Verständnis des Erinnerten (vgl. Erdheim 1993, 93).

⁷³ Das Als-ob-Spiel fördert wahrscheinlich das gemeinsame Verstehen von mentalen Zuständen. Es werden bewusst Rollen übernommen und wird so getan, als wäre es momentane Wirklichkeit, obwohl beide Akteure darum wissen, dass es eine gespielte Wirklichkeit ist (vgl. Fonagy 2006, 55ff).

3. Der `Evozierte Gefährte´ als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

körperliche Veränderungen, sexuelle Reife, Hinwendung zum anderen Geschlecht, Fähigkeit der Generativität, Neubewertung kindlicher und gegenwärtiger Erlebnisse, Zukunftserwartungen, familiäre Konflikte sowie gesellschaftliche Ereignisse sind Parameter, die den Entwicklungsverlauf hemmen, respektive fördern können. Bürgin nennt die „Möglichkeit eines doppelt krisenhaften Geschehens“ (Bürgin 1988, 21), dem der Adoleszente ausgesetzt ist. Denn die jugendlichen Menschen befinden sich zum einen in einem psychischen, sozialen und physischen Wandel, welcher sich zum anderen in einem sich ebenfalls stark ändernden Gesellschaftssystem vollzieht. Eine innere Reform findet statt, und der junge Mensch versucht, aktiv und gestaltend⁷⁴ in die Gesellschaft einzutreten und seinen Platz zu finden. Hierfür benützt und benötigt der Jugendliche Objekte und Orte, um die krisenhaften Erlebnisse zu meistern. Das Selbst soll sich weiter ausbauen und ausstatten (Selbstkonzeptionalität), und der Evozierte Gefährte erfährt eine weitere Strukturierung und Modifizierung in Form von mentalisierten Interaktionen mit einem konkreten Individuum (Therapeutischer Begleiter,...) und einem erlebten `Feeling´ (vgl. Bürgin 1988, 21; Endres 1994, 16ff; Erikson 1988, 14ff u. 1973, 140).

⁷⁴ Adoleszenz als Erprobungsfeld für politische Werte und Einstellungen (vgl. Streeck-Fischer 1992, 201). Erdheim beschreibt eine avantgardistische Funktion der Adoleszenz, indem der Jugendliche traditionelle Bestände neu interpretiert und dadurch zur Kulturentwicklung beiträgt (vgl. Erdheim 1993, 83ff).

3.1 Die Adoleszenz

Die Adoleszenz wird als eine Zwischen- oder Übergangsphase vom Kind zum Erwachsenen verstanden. Eine Zeitspanne, die vor allem beim Heranwachsenden von großen körperlichen (Geschlechtsreife, ungleichmäßiges proportionales Körperwachstum), sozialen (aktives gesellschaftliches Interesse, Ablösung von den Primärobjekten, Identitäts- und Selbstentwicklung) und geistigen (moralische, ethische und ideologische Wertorientierung respektive hypothetische Idealstrukturen) Veränderungen geprägt ist. Umgestaltungen finden statt, welche einerseits unabhängig (biologische und hormonelle Reife) passieren und andererseits vom Individuum aktiv selbst gestaltet (Ablösung von den Eltern, Rechte und Pflichten, Berufswahl,...) werden. Das Resultat einer adoleszenten Entwicklung ist die Fähigkeit einer umfangreichen Reflexion sowie Selbstreflexion, wobei die zuvor genannten drei Attribute der Veränderung in einem kohärenten Selbst umschlossen werden. Schlussfolgernd kann die adoleszente Entwicklung als eine explorative, experimentelle Phase – im Kontext des 'Seinen-Platz-Findens' – gesehen werden, welche von der Gesellschaft akzeptiert und unterstützt werden sollte (vgl. Fend 1990, 267f; Flammer 1998, 64f; Kasten 1999, 14).

Vielerorts wird die Adoleszenz als eine vehemente, ambivalente, diffuse, aber auch als sensible, teils nach innen gerichtete Zeit wahrgenommen. Während dieser „Sturm-und-Drang-Zeit“ (Kasten 1999, 16) der Selbstentwicklung werden viele Eltern und Erzieher oftmals vor schwierige Aufgaben gestellt. Sie erleben die im alltäglichen Sprachgebrauch bezeichnete Entwicklungsspanne der Pubertät als eine Zeit der persönlichen Verunsicherung und des Aufwallens des Kindes gegen die Erwachsenen (vgl. Fend 1990, 99ff). Die Primärobjekte werden als eine Art 'Reibebaum' von den Jugendlichen genützt. Erdheim bezeichnet diese Charakteristik der Adoleszenz als Avantgarde, die in ihrer Funktion traditionelle und als gesichert geltende Bestände neu zu interpretieren versucht (vgl. Erdheim 1993, 83f). Beim Leser könnte ein 'negatives' Bild der Pubertät respektive Adoleszenz entstehen, an welches man behutsam herangehen sollte. Denn der Jugendliche befindet sich in einer bedeutenden Phase seiner Selbstentwicklung, wofür er eine gesunde, belastbare, reflektierte und unterstützende Umwelt benötigt.

Indem den Kindheitserlebnissen Bedeutung beigemessen wird, wird der Jugendliche geschichtsfähig. Eine zweite Phase der Individuation setzt ein, die durch

Einflussgrößen, wie die der psychosexuellen Entwicklung, Objektwahl, Identität, des Narzissmus und teils vehementen Agierens respektive Inszenierens bestimmt wird. Deren Integration in ein stabiles Selbst kennzeichnet den Erwachsenenstatus und ist wesentlicher inhaltlicher Faktor und Ziel der Adoleszenz.

3.1.1 Die Begriffe Jugend, Pubertät und Adoleszenz. Eine inhaltliche Begriffsbestimmung

Durch die fortschreitenden industriellen, politischen und sozialen Umstände schob sich in den letzten zweihundertfünfzig Jahren eine deutlich ausgeprägte Jugendphase zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus. Zudem bestätigen neuere Forschungsberichte (vgl. Fend 1990; Flammer/Alsaker 2002; Flammer 1998; Kasten 1999; Oerter/Montada, 2002), dass die Entwicklungsphase zwischen Kind und Erwachsenen immer früher einsetzt und später endet. Interindividuelle Unterschiede (geschlechtliche, individuelle, biologische,...) der Reifung erschweren die zeitliche Eingrenzung der Begriffe Jugend, Pubertät und Adoleszenz, weshalb vor allem inhaltliche Bestimmungen vorgenommen werden.

3.1.1.1 Der Begriff Pubertät

Im alltäglichen Sprachgebrauch wird für die Entwicklungsphase der Jugend meist das Synonym Pubertät verwendet. Gründe hierfür liegen wahrscheinlich in der Dominanz der psychoanalytischen Kinder-/Jugendforschung und somit bei Sigmund und Anna Freud. Der Terminus Pubertät wird beispielsweise auch oft in den Schriften von Erikson (vgl. Erikson 1973), Ziehe (vgl. Ziehe 1984) und Erdheim (vgl. Erdheim 1988) verwendet. Das deutet darauf hin, dass in der psychoanalytischen Forschung, bis zirka in die siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts, eine vage Unterscheidung zwischen den Begriffen Adoleszenz und Pubertät vorgenommen wurde, diese aber in der heutigen Adoleszenzforschung immer bewusster und differenzierter stattfindet. Bohleber (vgl. Bohleber 1996), Bürgin, Laufer (vgl. Bürgin 1988), Fend (vgl. Fend 1990) und Flammer (vgl. Flammer/Alsaker 2002) sind Vertreter jener Epoche, welche in ihren Schriften hauptsächlich den Ausdruck Adoleszenz verwendet, um eine Abgrenzung zu dem meist universellen und negativ behafteten Wort 'Pubertät' zu schaffen.

Pubertät (lateinisch 'Mannbarkeit') ist die biologisch-geschlechtliche Reifung und markiert eine bestimmte Entwicklungsphase innerhalb des Jugendalters/der Adoleszenz. 'Pubes' ist die lateinische Bezeichnung für Schambehaarung sowie

3. Der 'Evozierte Gefährte' als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

Schamgegend. 'Pubertas' bezeichnet umfassender die Geschlechtsreife. Demzufolge ist die Pubertät die körperlich-sexuelle Entwicklung, bis zur Erlangung der Geschlechtsreife. Der Jugendliche ist mit einem unproportionalen Körperwachstum, ausgelöst durch hormonelle Entwicklung, konfrontiert, welches für die Umgebung das optisch Wahrnehmbare ist. Ein Wachstumsspur bringt die Harmonie des ganzen kindlichen Körpers durcheinander, und somatisch erwachsene Züge werden sichtbar. Diese stehen im Gegensatz zu den kindlich-körperlichen Erscheinungsformen. Überall beginnt es zu 'sprießen' (Akne – die Haut sondert mehr Talg ab –, Oberlippen-, Achsel-, Gesichts- und Schambehaarung, Stimmbruch, äußere und innere Genitalien bilden sich fertig aus,...), und der Jugendliche ist mit einem neuen Körperbild/Körperselbst konfrontiert. Diese Veränderungen können Stolz, aber auch Misstrauen und Angst beim Jugendlichen hervorrufen. Reaktionen aus der Umwelt gewinnen an Bedeutung, wobei vor allem die Meinung/Akzeptanz von Peers weit mehr gewichtet wird als jene von Primärobjecten. Schönheitsideale (Gewicht, Figur,...) und Normvorstellungen (Alkoholgenuss, Drogen,...) oszillieren mit dem Selbstbild und vor allem Mädchen – aber auch immer mehr Buben – werden zu einem wahren 'Mode- und Körperkult' hingerrissen. Anfangs werden diese unproportionalen und teils beängstigenden körperlichen Veränderungen meist mit weiten T-Shirts versteckt, doch mit der Zunahme männlicher/weiblicher Züge (wobei man darauf verweisen muss, dass es Früh- und Spätentwickler gibt, aber auch Modetrends Einfluss haben) wird vorwiegend auch die Kleidung figurbetonter. All diese Modifikationen zeigen sich auch im sozial-emotionalen Verhalten. Mädchen werden als exzentrisch und albern, Buben als ungezügelt und grob erlebt. Das Verhalten beider Geschlechter, geprägt von einer gewissen Labilität, wird zum einen von depressiven Stimmungen⁷⁵ und zum anderen von narzisstischen Selbstwahrnehmungen bestimmt (vgl. Fend 1990, 56ff; Flammer/Alsaker 2002, 22-92; Kasten 1999, 14-57).

Eine Einteilung in Entwicklungsabschnitte ist nur mit einer gewissen Willkür vorzunehmen, da es interindividuelle Entwicklungsunterschiede gibt und – „besonders ausgeprägt in den Industrieländern – eine Entwicklungsbeschleunigung (»Akzeleration«) und Vorverlegung des Beginns (zumindest) der körperlichen Reifung zu beobachten“ (Kasten 1999, 15) ist. In vielen Kulturen ist die

⁷⁵ Die jungen Menschen können Trauer über den Verlust der kindlichen Identität verspüren. Sie erkennen, dass sie nicht mehr so selbstverständlich die Interessen ihrer Eltern teilen und eigene Vorlieben entwickeln.

3. Der 'Evozierte Gefährte' als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

Lebenssituation der Jugendlichen an Schulstufen gebunden, was vor allem die psychosoziale Entwicklung beeinflusst. Die meisten Autoren orientieren sich bei dem Versuch einer Alterskategorisierung an genannten gesellschaftlichen Vorgaben. Demzufolge ist die Pubertät in eine Vorpubertät (zehn bis zwölf Jahre bei Mädchen; zwölf bis vierzehn Jahre bei Buben) und eine Pubertät (zwölf bis vierzehn Jahre bei Mädchen; vierzehn bis sechzehn Jahre bei Jungen) gegliedert und befindet sich zeitlich am Beginn der generellen Entwicklungsstufe Adoleszenz. Augenscheinlich ist, dass es geschlechtsabhängige Entwicklungsverläufe gibt und die Pubertätsentwicklung bei Mädchen um eineinhalb bis zwei Jahre früher beginnt und endet. Äußeres Anzeichen für das Einsetzen und Enden der Pubertät (kann individuell variieren) ist bei Mädchen der Beginn der ersten Monatsblutung (Menstruation) respektive die regelmäßige ovulatorische Monatsblutung (Schwangerschaft ist möglich). Bei Jungen nennt die Fachliteratur als objektives Merkmal den ersten Samenerguss (Ejakulation) beziehungsweise die Zeugungsfähigkeit (reife Spermien). Neben diesen sexual-biologischen Faktoren hat das geistige Streben nach Autonomie, Erwachsen-sein-Wollen und der Bedeutung des Selbst ein mindestens ebenso großes Entwicklungsvolumen. Denn die Prozesse, welche der junge Mensch erlebt, sind im körperlichen, psychischen und sozialen Bereich auf das Engste miteinander verwoben. Zum Beispiel wirkt die Veränderung des eigenen Körpers irritierend und beunruhigend, da das heranwachsende Individuum nicht einzuschätzen vermag, wie die soziale Matrix darauf reagiert (Eltern, Peers, Lehrer,...). Aber dennoch ist der Terminus Pubertät für die Zeit der körperlichen Entwicklung und der Geschlechtsreife reserviert, da die somatischen Veränderungen in diesem Zeitabschnitt die augenscheinlichsten sind (vgl. Fend 1990, 56ff; Flammer 1998, 9ff; Helbing-Tietze 2004, 211ff; Kasten 1999, 14ff).

Die Phase der Pubertät konfrontiert den Heranwachsenden mit physiologischen Prozessen, die Erikson umfassend als „physische Revolution“ (Erikson 1973, 106) zusammenfasst. Alle in der Kindheit erlebten Objektbeziehungen und Erfahrungen werden allmählich in Frage gestellt, und es kommt zu einem Verlust des Identitätsgefühls. Der Jugendliche schlittert in eine „normative Krise“ (Erikson 1973, 144), der Erikson und Kollegen (Blos, Bründl, Bürgin, Endres, Streeck-Fischer,...) hohe Bedeutung beimessen. Die Reaktion auf diese Krise wird von Erikson als „Identitätskonfusion“ (Erikson 1988, 95) bezeichnet. Zu einem späteren Zeitpunkt wird das Thema 'Identität' ausführlicher behandelt. Momentan sollen diese

Überlegungen darauf hinweisen, dass sie sich sehr nahe an der inhaltlichen Grenze zur 'eigentlichen Adoleszenz', die sich aus früher, mittlerer und später Adoleszenz zusammensetzt (siehe Tabelle 1, 80), befinden. Denn die physiologischen Veränderungen bewirken emotionale und soziale Entwicklungsvorgänge, die unter dem Begriff 'Adoleszenz' subsumiert werden. In der Fachliteratur wird daher oft von Krisen im Jugendalter (vgl. Endres 1994) oder adoleszenten Entwicklungskrisen geschrieben. Daraus folgt, dass die 'eigentliche Adoleszenz', analytisch betrachtet, erst dann eintritt, wenn die biologische und die sexuelle Reifung den Höhepunkt überschritten haben und dadurch ausgelöste innerpsychische und psychosoziale Konflikte im Vordergrund der Entwicklung stehen.

3.1.1.2 Die Begriffe Adoleszenz und Jugend

Aus dem Lateinischen übersetzt bedeutet Adoleszenz ('adolescere' steht für 'wachsen', oder 'erwachsen werden') 'Jugend' und kann im weiteren Sinne als Jugendalter verstanden werden. Die Bezeichnung Jugendalter wird im wissenschaftlichen Sprachgebrauch durch den Fachterminus Adoleszenz ersetzt, um historische Vorbelastungen zu vermeiden. „Der Ausdruck Jugend kommt zum Einsatz, wenn aus gesellschaftlicher Sicht ein Gegensatz zu Alter oder zu Erwachsenen hergestellt werden soll, etwa in dem Sinn, dass sich die Gesellschaft in Auseinandersetzung mit der jungen oder nachrückenden Generation verändert oder regeneriert“ (Flammer 1998, 10). Weiters ist in diesem Zusammenhang anzuführen, dass der Begriff Jugend ein Lebensgefühl suggeriert, das altersgruppenunabhängig ist. Beispielsweise bezeichnen sich Erwachsene oft als 'jugendlich' und meinen im Speziellen ihr Verhalten respektive ihre kognitive Einstellung gegenüber politischen, gesundheitlichen, soziokulturellen und anderen Themen. Dies sind Gründe, die die Begriffswahl Adoleszenz befürworten, da sie keine historische wie alltagsgebräuchliche Aufladungen hat (vgl. Flammer 1998, 9ff u. Flammer/Alsaker 2002, 20-35 u. 97ff).

Die Dauer der Adoleszenz und der Übertritt ins Erwachsenenalter variieren individuell, und das Ende der Adoleszenz ist an einem biologischen Kriterium nicht festzumachen. Entscheidender sind soziokulturelle, ökonomische, innerpsychische, psychosoziale und emotionale Faktoren der Autonomie. Zum Beispiel die materielle

3. Der 'Evozierte Gefährte' als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

und finanzielle Unabhängigkeit (wobei auch hier graduell zu unterscheiden ist⁷⁶), aber auch soziale und mentale Fertigkeiten können als entscheidende Prämissen für den Erwachsenenstatus angesehen werden. Es ergibt sich eine Zeitspanne für die Adoleszenz, die zwischen zehn und fünfzehn Jahren anzulegen ist. „Die Adoleszenz beginnt (individuell unterschiedlich) mit dem Einsetzen der Pubertät (ist biologisch-geschlechtliche Reifung) und endet (ebenfalls individuell unterschiedlich) mit dem Erreichen einer relativ autonomen Lebenssituation, wie wir sie für Erwachsene hierzulande als typisch oder normal annehmen“ (Flammer/Alsaker 2002, 34).

Kulminierend kann man sagen, dass die Adoleszenz in der Biologie beginnt und in der Kultur endet (vgl. Flammer/Alsaker 2002, 34). Doch der Weg bis hin zum Erwachsenenstatus ist weit und von vielen emotionalen Umbrüchen geprägt. Im Sinne von Erdheim ist der Jugendliche durch seine avantgardistische Haltung kulturstiftend und geschichtsfähig (vgl. Erdheim 1993, 102). Er widersetzt sich bestehenden kulturellen Normen, was nach außen hin oft als rebellisch, aufmüpfig und störend empfunden wird. Als verwahrlost und orientierungslos werden die Heranwachsenden von vielen Bürgern angesehen, denen es an jeglicher Autorität fehlt und die diese in ihrer Kindheit wohl nie erfahren haben. Dem ist aber nicht so, denn die Jugendlichen werden oft mit dramatischen Erlebnissen der eigenen Kindheit konfrontiert, ausgelöst durch die psychosexuelle Reifung während der Pubertät. Der Heranwachsende erlebt die körperlichen Veränderungen in einem Umfang, die mit der Entwicklung eines Kleinkindes bis zum dritten Lebensjahr vergleichbar ist (vgl. Erdheim 1988, 198). Fahrige und teils unkontrollierte Bewegungen, das allegorisch zu verstehende 'ständige Anstoßen', führen zu einer 'Entautomatisierung' der während der Latenzzeit mühsam erlernten Ich-Funktionen (Lesen, Schreiben, Kommunikation mit dem Gegenüber, Essgewohnheiten,...) sowie der individuellen Realitätswahrnehmung. Das Selbstempfinden, welches eine subjektive Perspektive bildet und auf die Interaktion und das soziale Erleben Einfluss nimmt, modifiziert sich. Anzumerken ist, dass man unter der rasanten physischen Veränderung und der Konfrontation mit emotionalen Kindheitserlebnissen keine Fixierung der Kindheit, sondern Gegenteiliges versteht. Die Adoleszenz entpuppt sich als „zweite Chance“ (Erdheim 1988, 198), die es dem Heranwachsenden ermöglicht, die dramatischen Kindheitserlebnisse zu modifizieren und zu korrigieren.

⁷⁶ Studenten können in vielen Bereichen als autonome Persönlichkeiten wahrgenommen werden, benötigen aber dennoch in den meisten Fällen die finanzielle Unterstützung der Eltern. Den Erhalt eines Stipendiums kann man anderenfalls als ökonomische Unabhängigkeit sehen.

3. Der `Evozierte Gefährte´ als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

„Pointiert formuliert könnte man sagen: Sind die Instinktreduktionen und die Schicksale der frühen Kindheit Voraussetzungen für Institutionen, für Dauer im Wandel (Gehlen 1961), so ist die Adoleszenz eine der Voraussetzungen dafür, daß der Mensch Geschichte macht und die überkommenen Institutionen nicht nur überliefert, sondern auch ändert“ (Erdheim 1988, 197).

Die Adoleszenten selbst spüren diese Widersprüchlichkeiten, die in der psychoanalytischen Adoleszenzforschung als Reaktionen auf Formen des Identitätsverlusts respektive Realitätsverlusts gedeutet werden. Der Adoleszente ist auf der Suche nach einem neuen stabilen Selbst und einer Identität, welche mit Wertungen/Bewertungen verbunden sind. Die Selbstreflexionsprozesse beziehen sich „auf unterschiedliche Inhalte, zunächst beispielsweise auf spezifische Handlungen oder auf die Schullaufbahn. Zunehmend bezieht sich die Reflexion auf innere psychische Zustände, auf die eigenen Gefühle, Interessen und Motive, später auf Werte, auf den Sinn des eigenen Lebens und die Identität“ (Helbing-Tietze 2004, 206). Regressive Züge sind die Folge, die bei normaler Umgebung⁷⁷ im Dienste der Entwicklung stehen. Vorstellungsinhalte werden bewusst und mitteilbar und für den Anderen reziprok erfahrbar. Dieser `das Selbst regulierende Andere´ nimmt aufgrund von Zustimmung, Zurückweisung, Anerkennung und Ablehnung eine modifizierende Stellung ein. Die adoleszente Entwicklung passiert eher auf emotionalen und erlebnisgeleiteten, als auf kognitiven Prämissen, welche für die hohe Prägnanz der Mentalisierung stehen. Emotionale Beziehungsvorgänge differenzieren das intrapsychische Organisationssystem (Evozierter Gefährte). Es wird vom Adoleszenten ein Raum geschaffen, der die Entwicklung zur Eigenständigkeit und Selbstbestimmtheit fördert. Lern- und Autonomieprozesse werden erstens durch ein „Versuchen und Riskieren“ (Flammer/Alsaker 2002, 99) (Angst vor der Blamage) und zweitens durch ein „Lernen an Modellen“⁷⁸ (Flammer/Alsaker 2002, 99) – wofür Peers, Kollegen aber auch Erwachsene (Therapeutischer Begleiter,...) Primärobjektfunktionen erhalten – in Gang gesetzt. Auch wenn die adoleszente Entwicklungskrise nicht den Anschein eines Fortschrittes erweckt, ist es dennoch der

⁷⁷ Beispielsweise Umwelten oder Individuen, welche die Mentalisierungsprozesse (Peers, der selbstregulierende Andere in Form eines Therapeutischen Begleiters,...) stützen und fördern (vgl. Helbing-Tietze 2004, 210).

⁷⁸ Zentrale Themen des im Alltag oft wahrgenommenen `Herumlummerns´ oder `Abhängens´ von Jugendlichen sind das Antizipieren, wie das Beobachten, Hören, Wahrnehmen von Problemlösungsvarianten, aber auch das Ausprobieren, gemeinsame Erleben und Tun (Sport, Musik) sowie Phantasieren (Flammer/Alsaker 2002, 99f).

Fall (vgl. Ziehe 1984, 1546f). Bildhaft dargestellt, geht der Adoleszente einen Schritt zurück, um dann einen gewaltigen Satz nach vorne zu tätigen (vgl. Bloss 1963, 111f; Bürgin 1988, 10ff; Helbing-Tietze 2004, 200).

3.1.1.3 Gegenüberstellung der Termini Pubertät, Adoleszenz und Jugend anhand einer Tabelle

Bevor in den folgenden Punkten ausgewählte psychodynamische, soziale und emotionale Entwicklungsvorgänge die Themenschwerpunkte bilden, werden oben beschriebene Begriffsinhalte in einer Tabelle analytisch wiedergegeben und gegenübergestellt. Ein Raster entsteht, in welchem durchschnittliche geschlechtsspezifische Entwicklungsphasen (individuelle Abweichungen vorbehalten) – an das Alter gebunden – verortet sind. Anhand dieser Auflistung ist ein chronologischer Überblick der Zeitspanne zwischen Kindheits- und Erwachsenenstatus gewährleistet. Das Ziel ist ein tieferes Verständnis respektive eine klarere Differenzierung der Begriffe Jugend, Pubertät und Adoleszenz.

Alter der Mädchen in Jahren	Alter der Jungen in Jahren	Bezeichnung der Phase	
8 – 10	10 – 12	späte Kindheit/Latenzzeit	
10 – 12	12 – 14	Vorpubertät	
12 – 14	14 – 16	Pubertät	
14 – 15	16 – 17	frühe Adoleszenz	eigentliche Adoleszenz
15 – 17	17 – 19	mittlere Adoleszenz	
17 – 19	19 – 21	späte Adoleszenz	
19 – 25/30	21 – 25/30	frühes Erwachsenenalter/ Postadoleszenz	

Tabelle 1

Wie schon des Öfteren erwähnt, spiegelt die Altersangabe einen Durchschnittswert, weshalb individuelle und geschlechtsspezifische Verschiebungen in beide Richtungen möglich sind. Die Daten dieser Tabelle beruhen hauptsächlich auf dem entwicklungspsychologischen Lehrbuch von Oerter und Montada (vgl. Oerter/Montada

3. Der 'Evozierte Gefährte' als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

2002), der Literatur von Kasten (vgl. Kasten 1999) wie auch den Publikationen von Fend (vgl. Fend 1990) und Flammer/Alsaker (vgl. Flammer/Alsaker 2002). Auffällig ist, dass es vor allem im Vergleich zu Flammer deutlich zeitliche Unterschiede in Bezug auf die frühe und mittlere Adoleszenz gibt. Flammer wie auch andere Autoren (vgl. Helbing-Tietze 2004, 212ff) setzen die frühe Adoleszenz, die bei ihm durch die Pubertät gekennzeichnet ist, mit dem Alter von ungefähr zehn bis dreizehn Jahren an. „Die *mittlere Adoleszenz* (ca. 14 bis 16) ist am deutlichsten gekennzeichnet durch das geläufige adoleszente Erscheinungsbild (jugendlicher Lebensstil, Kleider, Frisur)“ (Flammer/Alsaker 2002, 34). Die späte Adoleszenz, welche nach Flammer hauptsächlich durch Übergangsphänomene zum Erwachsenen charakterisiert ist, ordnet er einer Altersspanne von zirka siebzehn bis zwanzig Jahren zu. Das heißt, dass sich die Altersangabe der späten Adoleszenz ungefähr mit der von Oerter/Montada und Kasten deckt, die der frühen Adoleszenz jedoch nicht. Flammer lässt durch diese grobe Dreiteilung der Adoleszenz einen größeren Interpretationsrahmen und nimmt keine genaue Feingliederung der 'eigentlichen Adoleszenz' vor. Er vermeidet somit fixe Altersangaben und begründet dies damit, dass die Altersbedingungen der Entwicklung von Subjekt zu Subjekt unterschiedlich sind und sie sich je nach Berufsausbildung, Sozialstatus und Geschlecht unterscheiden (vgl. Flammer/Alsaker 2002, 35 u. Helbing-Tietze 2004, 212ff).

Verdeutlicht wird im Wesentlichen, dass es unter den Forschern unterschiedliche Auffassungen und Definitionen im Bereich der Altersangaben und der Phasenbezeichnung des Jugendalters gibt. Dies spiegelt die Komplexität und Subjektivität der Entwicklung wider, welche des Weiteren durch die divergenten Altersangaben der einzelnen Wissenschaftler im Bezug auf das Ende der Adoleszenz klar wird. Denn für den Abschluss des Jugendalters respektive den Beginn des Erwachsenenalters liegen keine klaren objektiven Kriterien vor, weshalb die Übertrittsspanne zum Erwachsenen individuell stark variieren kann. Havighurst beschreibt die Spanne des frühen Erwachsenenalters, welche noch zur Adoleszenz gezählt wird, bis zu einem Alter von dreißig Jahren. Die über ein Jahrzehnt dauernde Entwicklungsphase, von der Vorpubertät bis einschließlich Postadoleszenz, wird generell als Adoleszenz bezeichnet, wobei die eigentliche Adoleszenz (frühe bis späte Adoleszenz) vor allem die psychosozialen und mentalen Veränderungsprozesse charakterisiert (vgl. Fend 1990, 12ff; Flammer/Alsaker 2002, 21ff; Kasten 1999, 14ff). Zusammenfassend betrachtet, verweist die Verwendung des Begriffes

'Adoleszenz' eher auf geistige, emotionale und soziale Veränderungen (die auch schon während der Pubertät stattfinden) und der Terminus 'Pubertät' auf die körperlich-sexuelle Reifung.

Laufer versteht „die Bildung der endgültigen sexuellen Identität“ (Bohleber 1996, 18) als wesentlichen Faktor der eigentlichen Adoleszenz. Denn die psychische Entfaltung kann mit der rasanten körperlichen Entwicklung während der Pubertät nicht mithalten. Körperlich ist der Jugendliche für sexuelle Erfahrungen bereit, doch die geschlechtliche Intimität bedroht gleichzeitig die im Aufbau begriffene Autonomie und sexuelle Identität. Daraus resultiert ein Fragenhorizont, auf den sich der Inhalt der nachfolgenden Seiten fokussiert. Denn die psychosexuelle Entwicklung und deren Integration während der Jugendzeit ist eine wesentliche Prämisse für das Erwachsenenalter.

3.1.2 Die psychosexuelle Entwicklung

Die Zweizeitigkeit der sexuellen Entwicklung, welche durch die Latenz unterbrochen wird, erfährt während der Pubertät respektive Adoleszenz eine neue Bedeutung. Seelische Prozesse werden durch die körperlich-biologischen Veränderungen ausgelöst, welche ein anderes Verständnis und eine neue Beurteilung der kindlichen Erinnerungen eröffnen. Für Freud ist diese biphasische Entwicklung der Sexualität ein unverzichtbarer Teil der menschlichen Ontogenese. Denn im Verlauf der Pubertät wird der Mensch geschlechtsreif und der Umstand der Latenz⁷⁹ schafft den Abstand, wodurch die frühkindlichen Erfahrungen in einen symbolischen Kontext gestellt werden können. Die Fähigkeiten des formal-operatorischen Denkens und der differenzierten Selbstreflexion (Wissen um das eigene Denken), welche sich am Anfang der Pubertät eher auf das Aussehen, die zwischenmenschlichen Handlungen und die Suche nach neuen libidinös besetzten Objekten beziehen, haben eine neue Form und Kraft bekommen (vgl. Helbing-Tietze 2004, 202f).

⁷⁹ Eine Basis für die Bewältigung der Adoleszenz wird durch die Latenzzeit (zirka von fünf/sechs bis zehn/zwölf Jahre) geschaffen. Sie ist eine Phase der Stärkung und Festigung der in den ersten Lebensjahren erworbenen Strukturen des Selbst, welche auch oft als 'philosophische Zeitspanne' verstanden wird. Es kehrt etwas Ruhe in die Sexualentwicklung des Kindes ein, wobei die Sexualität latent vorhanden ist. Das heißt, dass das Kind in dieser Entwicklungsspanne keinesfalls asexuell ist, was gegebenenfalls pathologisch zu verstehen wäre. Das Kind wirkt intellektueller, ist fähig zu prozesshaften Denkvorgängen, das Urteilsvermögen differenziert sich und Verallgemeinerungen werden angewandt. Zudem ist das junge Wesen zu höheren abstrakten und geistigen Leistungen fähig, und das Spiel erfährt eine wesentliche Bedeutung im Sinne der Reflexion. „Damit verbunden entsteht ein Gefühl der Selbstachtung, das unabhängiger von den elterlichen Bewertungen wird“ (Zimprich/Wölzl 1994, 37; vgl. Erdheim 1988, 197 u. Erikson 1973, 100ff).

3. Der `Evozierte Gefährte´ als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

Jedoch darf die Zweizeitigkeit der Sexualentwicklung nicht als nahtlose Fortführung der durch die Latenz unterbrochenen ödipalen Phase verstanden werden. Es wird der Pubertät beziehungsweise der Adoleszenz eine eigene von der frühen Kindheit unabhängige Funktion zugesprochen, ohne die eine modifizierende selbstreflexive Betrachtung der Kindheitserlebnisse nicht möglich ist. Freud schreibt diesbezüglich, dass die Unterbrechung der sexuellen Entwicklung durch die Latenzphase „eine der Bedingungen für die Eignung des Menschen zur Entwicklung einer höheren Kultur, aber auch für seine Neigung zur Neurose“ (Freud 1905 zit. in Erdheim 1993, 93) ist. Erdheim führt diesen Kulturaspekt weiter, indem er den Adoleszenten als avantgardistisches Individuum kulturstiftend versteht, da tradierte Werte neu betrachtet werden und somit eine neue Tradition aufgebaut wird (vgl. Erdheim 1993, 86). Augenscheinlich liegt der Fokus auf Freuds Zitat und dem daraus zu entnehmenden Verweis der Nachträglichkeit. Das heißt, dass die Bedeutung des Erlebten erst später erkennbar und wirksam wird. Im Moment des Erlebens erfasst man selten das, was man gerade erfährt, und es bedarf nachfolgender Erlebnisse, um die Ereignisketten zu verstehen und zu deuten. Diesbezüglich schafft die Latenzzeit den nötigen Abstand, um in der `zweiten Phase´ der Sexualentwicklung dem neu Erlebten Bedeutung beizumessen.

Unter pubertären somatischen und psychischen Bedingungen werden Inhalte der ödipalen Phase aufgegriffen. Während des Ödipus-Konfliktes und dessen Auflösung⁸⁰ wird zum Großteil die sexuelle Hauptidentifikation fixiert, um welche sich das Körperschema bildet. Doch „der Inhalt der sexuellen Wünsche und der ödipalen Identifikationen“ (Laufer 1976, 41) wird erst in der Pubertät und überwiegend in der eigentlichen Adoleszenz zu einer genaueren sexuellen Identität zusammengesetzt und integriert. Ein Wandel setzt ein, und das infantile Sexualleben formt seine endgültig `normale´ Gestalt aus. Der bisher überwiegend autoerotische Sexualtrieb findet nun sein Sexualobjekt (Genitalität und die damit verbundene Onanie-

⁸⁰ Die Auflösung des Ödipus-Konfliktes führt „zu einer neuen psychischen Struktur, dem Über-Ich, in dem Gewissen, Ideale und Selbstkritik verinnerlicht werden und nicht mehr in der gleichen Weise wie früher von der tatsächlichen Beziehung zu den Eltern abhängen“ (Laufer 1976, 42f). Das heißt, der Inhalt des Über-Ichs wird in der postödipalen Phase, am Beginn der Latenzzeit, bestimmt, und die ödipalen Identifikationen (zum Beispiel kann die Identifikation mit einem passiven Vater und der Sexualorganisation bis zur Adoleszenz funktionieren, aber dann zu einem Zusammenbruch der Entwicklung führen) spielen für zukünftige Beziehungen zum Selbst und zum Anderen eine prägende Rolle. Alle späteren strukturellen Veränderungen respektive Neuausrichtungen des Über-Ichs finden dann über das Ich statt. Aufgrund verschiedener meist vorübergehender Identifikationen in der Adoleszenz wird das Ich befähigt, seine Vermittlerfunktion, zwischen Über-Ich und Es zu elaborieren und zu modifizieren (vgl. Laufer 1976, 42f).

3. Der 'Evozierte Gefährte' als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

phantasie). Vorher standen dem präödipalen Kind verschiedene Möglichkeiten autoerotischer Aktivitäten zur Verfügung, die ihm halfen, die Beziehung zur wunschbefriedigenden Mutter nochmals zu erleben. Doch nach der Verinnerlichung des Über-Ichs ist eine regressive triebbefriedigende Rückkehr in dieser Form nicht mehr möglich, da das Über-Ich wertend und ablehnend agiert. Der Inhalt der zentralen Onaniephantasie⁸¹ (vgl. Laufer 1976, 44), welche sich nach Auflösung des Ödipus-Komplexes fixiert, bestimmt eine gesunde oder krankhafte Sexualentwicklung und kann im negativen Fall einen Entwicklungszusammenbruch⁸² herbeiführen. Während der Latenzzeit bleibt die zentrale Onaniephantasie meist unbewusst, wobei sie in maskierter Form (zum Beispiel Tagträumen und Spielen) zum Ausdruck kommen kann. Alle Partialtriebe, die in der Latenzzeit die nötige Energie für die Bildung sozialer, psychischer und moralischer Komponenten des Selbst bereitstellen, werden in der Pubertät der Vorherrschaft der Genitalzone untergeordnet. Die „Entladung der Geschlechtsprodukte“ (Freud 1915, 69) ist das Ziel, und der „Sexualtrieb stellt sich jetzt in den Dienst der Fortpflanzungsfunktion“ (Freud 1915, 69; vgl. Freud 69ff und 90ff). Der Phantasieinhalt der zentralen Onaniephantasie erfährt durch die körperliche Geschlechtsreife der Pubertät einen neuen Sinn, welcher das Selbst vor neue Herausforderungen stellt, die sich qualitativ von jenen der Kindheit abheben. Nun ist die Möglichkeit der aktiven sexuellen Fortpflanzung realisierbar und der in der ödipalen Phase noch phantastisch besetzte Inzest mit dem gegengeschlechtlichen Elternteil möglich, was auf die Strukturierung des Über-Ichs Einfluss hat. Die Aufgabe der Onaniephantasie während der Adoleszenz ist die Neuorganisation und Modifizierung des Selbst. Onanie in der Adoleszenz ist mehr als ein „Probearbeiten“ (Laufer 1976, 46), welches sich nicht nur auf die Vorstellungskraft alleine beschränkt. Das Probearbeiten stellt eine Form der Prüfung dar, welche sexuellen Auffassungen, Befriedigungen und Gefühle *„annehmbar sind und welche unannehmbar bleiben und deshalb nicht zur Gestaltung der definitiven sexuellen Organisation herangezogen werden dürfen“* (Laufer 1976, 47). Das Ich strukturiert sich unter dem Supremat der

⁸¹ Sie enthält die sexuelle Hauptidentifikation und die unterschiedlichsten regressiven Befriedigungen (vgl. Laufer 1976, 44).

⁸² Die Heranwachsenden können die „Onanie und Phantasie nicht als einen konstruktiven, die Entwicklung zum Erwachsenenalter fördernden Schritt nutzen“ (Laufer 1976, 46). Die genitale Funktionsfähigkeit kann nicht in eine definitive Sexualorganisation aufgenommen werden, und der Jugendliche verleugnet zum Beispiel seinen sexuell reifen Körper. Ein weiteres Szenario wäre, dass die Gedanken ständig um das Ausleben der zentralen Onaniephantasie kreisen. „Es handelt sich um diejenigen Adoleszenten, die ihr Leben in erster Linie als Qual erleben“ (Laufer 1988, 69; vgl. Laufer 1976, 46f u. 61ff).

3. Der 'Evozierte Gefährte' als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

Genitalität neu und nimmt auf die Architektur des Über-Ichs Einfluss. Gegen Ende der Adoleszenz ist die Onaniephantasie des Heranwachsenden nicht nur narzisstisch oder autoerotisch, sondern auch objektgerichtet. Man kann die Onaniephantasie des Jugendlichen als dynamische Suche nach einem Libidoobjekt interpretieren, wobei die Art und Weise der libidinösen Befriedigung immer spezifischer und differenzierter wird (vgl. Laufer 1976, 41-63 u. Laufer 1988, 67ff).

Die während der Pubertät parallel verlaufenden somatischen und psychischen Entwicklungsvorgänge tragen durch Momente der Interaktion, des Response und der Reflexion zur Modifizierung der Selbstorganisation bei und werden während der 'eigentlichen Adoleszenz' miteinander verknüpft. Laufer verdeutlicht diesen komplexen Prozess der Zusammenführung der psychischen, sexuellen und körperlichen Reifung, indem er schreibt: „Die *Hauptfunktion der Adoleszenz liegt m. E. in der Bildung der definitiven Sexualorganisation*, einer Organisation, zu der aus der Sicht des Körperschemas nun auch die geschlechtsreifen Genitalien gehören“ (Laufer 1976, 42). Die libidinösen Objektbeziehungen unter dem Genitalprimat werden zum Thema der eigentlichen Adoleszenz, da das Bedürfnis, geliebt zu werden mit jenem des selbst zu lieben, verschmilzt. Es ist ein krisenanfälliger Prozess⁸³, da die heterosexuelle Objektbeziehung mit einer Loslösung und neuen Integration der ödipalen Identifikationen verwoben ist. Das bedeutet, dass es kein 'geradliniger Entwicklungsweg' ist, sondern einer, der durch Diffusion der erst erworbenen respektive modifizierten Identität und durch ein triebmäßiges Regredieren, im Sinne der Erhaltung der Elternrepräsentanzen, gekennzeichnet ist. Jedoch muss der Jugendliche gerade für die 'definitive Sexualorganisation' und 'sexuelle Identität' den 'Verlust' der Elternrepräsentanzen in befriedigender (indem ödipale Identifikationen abgelöst werden) und nicht-inzestuöser Objektwahl meistern (vgl. Ziehe 1984, 147 u. 154ff).

Die rasante körperliche und genitale Reifung hat auf die Wahrnehmung der Umwelt und des Selbst Einfluss. Nun ist der/die Heranwachsende sexuell und körperlich reif, um den immer noch verbotenen Inzest mit der Mutter oder dem Vater zu realisieren. Das heißt, dass die während der Latenzzeit gefestigten und vertieften sexuellen, psychischen, sozialen und familiären Strukturen durch den 'Triebausbruch' der Pubertät gelockert und teils umgestoßen werden. Die Sexualität wird nicht mehr so

⁸³ Erikson ist der Überzeugung, dass gegen Ende der Adoleszenz eine Identitätskrise sichtbar wird und das Sich-Verlieben ein Versuch ist, zu einer eigenen Identität zu gelangen (vgl. Erikson 1988, 135 u. Erikson 1973, 140).

unbefangen mit den Eltern geteilt, und ein Wandel der Beziehung zu den ödipalen und frühkindlichen Objekten setzt ein. Zusätzliche Veränderungen im Lebensbereich (Schulwechsel, Berufsorientierung, die an den Heranwachsenden gerichteten neuen Erwartungen der Eltern,...) und die objektiv wahrnehmbare körperliche Reifung (Adoleszente erscheinen erwachsener) veranlassen die Umwelt zu einem neuen sozialen Setting. Man gesteht den Heranwachsenden mehr Rechte zu, fordert aber simultan mehr Pflichten ein (vgl. Fend 1990, 237ff u. Kasten 1999, 23ff).

Resümierend wird der Jugendliche von den neuen körperlichen und sexuellen Kräften, den damit verbundenen 'alternativen' zwischenmenschlichen Begegnungsmöglichkeiten, Anforderungen, Phantasien, Wünschen, Empfindungen sowie Emotionen regelrecht überrascht. Der Heranwachsende ist durch diese Veränderungen überfordert und verunsichert, was zu einer Destabilisierung des Selbst führt. Die erste Phase der Adoleszenz, sprich die Pubertät, ist eher durch Rückzug, Introvertiertheit, teils depressiver Verstimmung, Abwendung von und Geheimnissen vor den Eltern, Lässigkeit, Narzissmus, Schlagsigkeit, Pampigkeit, neuer Objektwahl (neue bedeutungsvolle Andere, wie Peers,...), Gefühle der Trauer und Angst, Sehnsucht und Einsamkeit geprägt, wobei diese Verhaltensweisen und Gefühl rasch wechseln. Die körperlichen Veränderungen werden anfangs teils mit langer verdeckender Kleidung kaschiert, und das Selbstkonzept ist unter anderem abhängig von Gewicht und Größe. Die Bewertungen von außen haben strukturierenden Charakter (Heranwachsende sind gegenüber Kritik leichter verletzbar, als der Habitus zeigt) und stereotype gesellschaftliche Erscheinungsbilder (durch die Medien genormte Schönheitswerte, Sexualität, Sportlichkeit,...) werden oft idealisiert und wirken auf die Selbstwahrnehmung (vgl. Fend 1990, 237-244 u. Flammer/Alsaker 2002, 211f). Idole gewinnen an Bedeutung, und all diese genannten Attribute sind beispielgebend dafür, dass die psychosexuelle Entwicklung hormonell angestoßen, aber der Inhalt in Form von Interaktionen, Response und Interpretationen sozial vermittelt wird.

3.1.3 Narzissmus und Agieren im Dienste der Selbstentwicklung

Die drei Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz sind – nach Laufer – der Wandel in der Beziehung zu den ödipalen Objekten, die veränderte Einstellung zum eigenen Körper und die Umgestaltung in der Beziehung zu den Peers (vgl. Laufer 1976, 42), Entwicklungsherausforderungen, die hauptsächlich über das Erleben organisiert und

im wechselseitigen „Dialog“ (Spitz 1972, 26) erfahren werden. Sie werden selbstbezüglich integriert und tragen zu einem modifizierten Selbst bei.

Diese komplexen und teils psychisch belastenden Veränderungen äußern sich beim Adoleszenten oft durch impulsives Verhalten. Der Jugendliche lebt nicht mehr in einer `naiven Harmonie´ mit seinen Eltern, wie es noch in der Kindheit der Fall war, sondern ist kritisch gegenüber seiner Sozietät und wird von dieser oftmals als „pampig“ (Fend 1990, 237) wahrgenommen. In seiner eigenen Vorstellung ist der Heranwachsende `der Adoleszente´, was jedoch noch nicht der Realität⁸⁴ entspricht. Sichtbar ist diese `jugendliche Selbstannahme´, indem er nach außen hin zeigt, was er sein möchte, jedoch noch keine volle Verantwortung für seine Handlungen übernehmen kann (vgl. Fend 1990, 267). „Das Handeln in der Außenwelt und vor allem in Beziehungen ist ein Versuchsfeld, um auszuprobieren, was an Identifizierungen und Triebrepräsentanzen in das Selbstbild übernommen werden soll. Bei diesem Handeln hat der Jugendliche zumeist keine Zeit zu verweilen oder sich zurückzuziehen, denn der altersspezifische Druck, sich selbst zu definieren und ein Identitätsgefühl aufzubauen, erzeugt eine besondere Dranghaftigkeit“ (Bohleber 1996, 36).

Bohleber weist im Zitat darauf hin, dass die Umwelt ein experimentelles Erfahrungsfeld für den Heranwachsenden darstellt. In diesem kann er die „Überschätzung seiner realen Fähigkeiten“ (Bohleber 1996, 36) und seine leichte narzisstische Verletzlichkeit (vgl. Bohleber 1996, 36) erleben und daraus entstehende Repräsentationen in einem integrativen Prozess zu einem Selbstbild umschließen. Der Adoleszente versucht, in einem reziproken Verlauf die Erlebnisse in ein psychisches Gleichgewicht zu bringen, das mit dem Begriff des `Agierens´ subsumiert werden kann. Verstanden wird dieses `Agieren´ als eine ebenso wesentliche Handlung bei Jugendlichen „wie die Spieltätigkeit in der Kindheit und die direkte sprachliche Kommunikation im Erwachsenenalter“ (Blos 1963, 103).

3.1.3.1 Agieren

Mit dem Beginn der Pubertät ist eine Zunahme an Intensität und Impulsivität der Handlungen wahrnehmbar, das während der Adoleszenz eine besondere Funktion hat. Das Agieren steht im Dienste der Entwicklung und Organisation des Selbst und

⁸⁴ Beim phänomenalen Erscheinungsbild des Kindes gibt es noch keine zweite verborgene Wirklichkeit, wie das beim Adoleszenten der Fall ist (vgl. Fend 1990, 266).

3. Der `Evozierte Gefährte´ als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

ist vor allem darauf gerichtet, mit den Gegebenheiten des Heranwachsens fertig zu werden. Als eine Art `Probehandeln´ ist das Agieren zu verstehen, bei dem der prädisponierende Faktor und die „*Funktion* des Agierens im psychischen Haushalt“ (Blos 1963, 104) zusammenhängen, aber keinesfalls bedingungslos miteinander verknüpft sind. Das bedeutet, dass es eine gewisse Empfänglichkeit für impulsive Handlungen des Ichs gibt, doch ist diese nicht immer Voraussetzung für das Agieren. Zum Beispiel kann das Agieren durch akute und dramatische Ereignisse im Leben hervorgerufen werden oder durch Entwicklungsphasen – wie die der Pubertät.

Die Funktion des Agierens kann beispielsweise autoerotischen Charakter haben, indem die Außenwelt als Quelle der Befriedigung von infantilen Wünschen benützt wird. Denn das Objekt, auf welches sich das Agieren bezieht, ist beliebig ersetzbar (im Gegensatz dazu steht die objektbezogene Befriedigung), da eine momentane Befriedigung das Ziel der impulsiven Handlung ist. Für diese Art des Agierens ist ein primitiver psychischer Aufbau verantwortlich, und der Weg zu pathologischen Zügen, wie dem Suchtverhalten, ist nicht weit (vgl. Blos 1963, 109). Süchtige Jugendliche wenden sich von der Außenwelt ab oder bekämpfen diese, sobald ihre triebhaften Spannungen nicht mehr von der Umwelt gelöst werden können. Sie verfügen über ein reiches Phantasieleben, und ihre innere Realität erlaubt es ihnen nicht mehr, mit der äußeren Realität zu kooperieren, da die Gefahr der Widerlegung der `inneren Wirklichkeit´ zu groß ist. Das pathologisch triebhafte Streben der narzisstischen Persönlichkeiten wird als Versuch verstanden, bei dem „durch die magische Kontrolle der Außenwelt das Einssein mit dem ersehnten Objekt“ (Blos 1963, 111) das Ziel des Agierens ist.

Augenscheinlich ist, dass diese teils exzessiven und trieborientierten Formen des Agierens `Ich-entfaltungshemmend´ sind und einen Entwicklungszusammenbruch bewirken können. Weiters ist an dem manifesten Verhalten zu erkennen, dass dem Terminus Agieren negative Bedeutungs- und Handlungsaspekte inhärent sind, die durch den alltäglichen, meist oberflächlichen Kontakt⁸⁵ mit Jugendlichen gefestigt werden. Vergessen beziehungsweise ignoriert wird jedoch, dass das Agieren bei Adoleszenten einen entwicklungsspezifischen Mechanismus hat, respektive im Dienste einer historischen „Ichkontinuität“ (Blos 1963, 110) steht. Demzufolge ist die Funktion des Agierens mannigfaltig und dient vor allem der psychischen

⁸⁵ So sieht man Jugendliche nur `herumlungern´, extremen Alkoholgenuss frönen (Modewort `Komatrinken´), randalieren, rauchen,...

3. Der 'Evozierte Gefährte' als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

Ausgeglichenheit. Der Jugendliche kann durch die rasanten sexuellen und körperlichen Veränderungen verunsichert sein, wobei diese Entwicklungen einen zunehmenden Einfluss auf die Wahrnehmung der Umwelt haben können (vgl. Fend 1990, 141). „Er zeigt offener seine unbewußten Wünsche und die mit ihnen verknüpften Ängste“ (Bohleber 1996, 35). Unter anderem besteht der Sinn des Agierens darin, seine eigene Hilflosigkeit zu verneinen. Priorität hat dabei die Handlung, und ihr wird eine geradezu magische Bedeutung beigemessen. Der Adoleszente versucht „seine Unabhängigkeit von der aktiven archaischen Mutter durch Übertreibungen zu bestärken und dem regressiven Drang zur Passivität entgegenzuwirken, indem er so weit geht, seine Abhängigkeit von der Realität selbst zu verneinen“ (Blos 1963, 108). Weiters kann impulsives Handeln der Grund dafür sein, eine aufgegebene Objektbeziehung⁸⁶ in der Außenwelt wiederherzustellen. Es kommt daher zu einer Objektverlagerung, mit dem latenten Wunsch des archaischen Einsseins. „Diese Tendenz in Verbindung mit einer narzißtischen Isolierung läßt die wohlbekannten megalomanen Züge des Adoleszenten hervortreten, der die Außenwelt für seine Selbstverherrlichung in der gleichen Weise gebraucht wie einst das Kind die Eltern für die Befriedigung seiner narzißtischen Wünsche“ (Blos 1963, 113).

Der Begriff „Ichkontinuität“ (Blos 1963, 110) ist einer der wesentlichsten im Zusammenhang mit dem Terminus Agieren. Impulsives, aber auch lethargisches Handeln kann eine Form des Erinnerns sein, welches sich auf Familiengeheimnisse beziehungsweise verbotene oder verleugnete Erlebnisse bezieht. Kindheits-erlebnisse, die Fixierungscharakter (zum Beispiel dramatische Ereignisse und/oder eine von den Eltern verzerrte Realität) haben, werden wieder erlebt und es wird versucht, diese in eine 'Ich-Synthese' zu bringen. Die Jugendlichen probieren daher eine zeitliche Kontinuität herzustellen, die unabhängig vom Primärobjekt ist und nicht mehr von dieser 'allwissenden' Person gestützt und mitunter auch verzerrt wird. Erdheim weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Adoleszente geschichtsfähig (vgl. Erdheim 1993, 94) wird, indem er – dem Prinzip der Nachträglichkeit folgend – den Kindheitserlebnissen in der Pubertät respektive Adoleszenz eine neue und modifizierte Bedeutung beimisst. Es handelt sich dabei um einen Prozess, der nach Blos agierenden Charakter hat und – seiner Meinung nach – eine

⁸⁶ Unter anderem ist es eine der Entwicklungsaufgaben während der Adoleszenz, sich von den infantilen Libidoobjekten zu lösen, um eine eigene historische Identität aufzubauen (vgl. Laufer 1976, 42).

3. Der 'Evozierte Gefährte' als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

spezielle Form des Erinnerns und der Realität darstellt (vgl. Blos 1963, 105f). Doch die Verfälschung bedeutender Ereignisse von Seiten der Eltern stört und beeinträchtigt den Realitätssinn des Kindes. „Die Folge davon ist oft ein kritischer Entwicklungsstillstand, der in der Adoleszenz auftritt. Bei dem Versuch, den Wirklichkeitssinn wiederherzustellen, beobachten wir Agieren verschiedenster Schattierungen, oft jedoch von asozialer oder antisozialer Natur“ (Blos 1963, 110). Es wird versucht, zu den dramatischen und verborgenen Erlebnissen der Vergangenheit eine Verbindung herzustellen, und somit kann das Agieren im Dienste der seelischen Integration und der Schaffung historischer Beständigkeit verstanden werden.

Zusammenfassend ist der Entwicklungsprozess der Adoleszenz eine Form der Harmonisierung, bei der eine Synthese zwischen Vergangenheit⁸⁷, Gegenwart⁸⁸ und zu erwartender Zukunft⁸⁹ angestrebt wird. Das Agieren ist das Spezifikum – so wie der Spieltrieb in der Kindheit – dieser Zeitspanne und ist darauf ausgerichtet, mit den Gegebenheiten des Heranwachsens fertig zu werden. Es hat einen Ordnungscharakter und ist ein Probehandeln beziehungsweise Experimentieren, welches sich vor allem auf das Thema Objektverlust und Objektfindung konzentriert, mit dem Entwicklungsziel einer reifen Objektbeziehung. In der Spätadoleszenz wird diese dialektische Spannung in der Konsolidierung des Selbst gelöst (vgl. Blos 1963, 114f).

Ähnlich den einzelnen Momenten der frühkindlichen Selbstorganisation (Erleben eines intersubjektiven Selbst,...) ist das Agieren ein Aspekt des Lernens, welches zur innerpsychischen Organisation und Strukturierung des Selbst beiträgt. Zugleich ist eine scharfe Abgrenzung zum impulsiven Handeln notwendig, was typisch für triebhafte Individuen ist. Letzteres ist ein primitiver Mechanismus der Spannungsentladung, welches man auch als „primäres Agieren“ (Blos 1963, 123) bezeichnen kann. Primäres Agieren oder extrem impulsives Handeln kann beim Entwicklungsprozess der Adoleszenz jederzeit zu einem Stillstand oder dem Versagen der psychosozialen Reifung führen. Es ist nicht mehr ein typisch entwicklungsbezogenes Agieren, welches in der Regel normal und vorübergehend ist sowie im „Dienste der progressiven Entwicklung“ (Blos 1963, 114) steht. Gegenteiliges ist der Fall: Primäres Agieren steht im Zusammenhang mit einem extrem gesundheitsschäd-

⁸⁷ fixierte Kindheitserlebnisse

⁸⁸ Einfluss der Gesellschaft, Peers, bedeutungsvollen Anderen, Anforderungen durch die Schule, Eltern,...

⁸⁹ Berufswahl, Partnerschaft, der Wunsch, ein autonomes Individuum zu sein,...

lichen Verhalten. Hierfür sind vor allem Coping⁹⁰-Prozesse und eine übertriebene Hinwendung zu den Peers signifikant. „Rauchen, Alkoholkonsum und Drogengebrauch im engeren Sinne werden hier als Bewältigungsversuche von Unsicherheit, von Mißerfolg und negativen emotionalen Stimmungen verstanden“ (Fend 1990, 166). Der Jugendliche läuft Gefahr, durch seine übertriebene und andauernde Form des Agierens „einem permanenten pathologischen Zustandsbild Platz“ (Blos 1963, 114) zu machen. „Ob dieser Zustand durch fortgesetztes Agieren gekennzeichnet ist oder in eine Neurose oder ein anderes Krankheitsbild übergeht, hängt von den prädisponierenden Faktoren ab“ (Blos 1963, 114).

Bezeichnend für jugendliches Verhalten ist nicht nur impulsives Handeln, sondern auch lethargisches Verweilen (vgl. Blos 1963, 124), welches die entgegengesetzte Bandbreite des Begriffs Agieren kennzeichnet. Diese im Alltag eher tolerierte Form (da der Jugendliche nicht vehement gegen seine Umwelt auftritt) des Verweilens hat ebenfalls strukturierende Eigenschaften. Ein Jugendlicher, der nur 'herumlungert', gelangweilt wirkt und antriebslos ist, muss noch lange nicht so sein. Im Inneren können sehr viele Vorgänge ablaufen, die auf der Beobachtung und den Formen der Selbstreflexion basieren und für die Organisation des Selbst wesentlich sind. Lethargisches Verweilen kann aber auch als Zeit des Rastens und Ruhens verstanden werden (wie bei einem Sportler, der zur Leistungssteigerung und Entwicklung ebenfalls Phasen der Ruhe und Regeneration benötigt), um neu gewonnene Erfahrungen sickern zu lassen, sie zu verdauen und verknüpfen zu können. Agieren hat demnach nicht nur aktive, sondern auch passive Elemente, die während der adoleszenten Entwicklung im Kontext einer „»Als-ob«-Persönlichkeit“ (Erlich 1986, 141) stehen. Ähnlich dem „Als-ob-Spiel“ (Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 55), das in der frühen Kindheit experimentellen und organisierenden Charakter hat, werden in der Adoleszenz Selbstrepräsentanzen erprobt und erfahren.

3.1.3.2 Narzissmus

Triebmangel und die Abneigung des Jugendlichen zu handeln gehen Hand in Hand mit impulsivem, exzentrischem Verhalten. Eine Wechselseitigkeit, die besonders in der Pubertät und frühen Adoleszenz vermehrt auftritt. Der Auslöser dafür ist ein so

⁹⁰ Verstanden als eine innerpsychische Maßnahme, die die Stressabwendung und die Integration alternativer Kompetenzen zum Ziel hat (vgl. Lexikon der Psychologie 2000, 282). Grundlegend geht es bei Coping um „Ich-Aktivitäten der Auseinandersetzung mit Es-Impulsen und Über-Ich-Ansprüchen“ (Kasten 1999, 21). Bei Coping geht es immer um „flexible, auf die Anforderungen der Realität zugeschnittene Formen der Konfliktbearbeitung, die auch Gefühle zulassen“ (Kasten 1999, 20).

3. Der 'Evozierte Gefährte' als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

genanntes 'Beziehungsvakuum', welches sich im ersten Drittel der Adoleszenz durch das Abwenden vom Libidoobjekt und der Suche nach adäquaten Ersatzobjekten äußert. Erst in der Spätadoleszenz, in der sich zumeist eine autonome Objektbeziehung einstellt und die psychosexuelle Entwicklung durch meist heterosexuelle Objektwahl⁹¹ abgeschlossen ist, nehmen die intensiven und impulsiven Formen des Agierens ab. Der Spätadoleszente wird als ausgeglichenes Individuum wahrgenommen, und narzisstische Strebungen sowie die teils übertriebene Zuwendung zu Gleichaltrigen respektive den Peers weichen bei 'normaler' Entwicklung einer gezielten Objekt- und Partnerwahl. Der Heranwachsende bildet eine stärker integrierte Theorie über das Selbst, welche aufgrund von Abstraktionen höherer Ordnung, aber auch mittels einer ausgeprägten Selbstreflexion erfolgt (vgl. Helbing-Tietze 2004, 209f u. 215).

Diese in der Spätadoleszenz erreichten Entwicklungsleistungen müssen jedoch zuvor auf einer anderen Ebene kompensiert werden. Der Adoleszente fällt in dieser Zeit, vor der Konsolidierung des Selbst, von einem Extrem ins andere, und ein 'alles oder nichts Prinzip' ist erkennbar. Die Verunsicherung, wie das Gegenüber auf die körperlichen Veränderungen reagiert, respektive das Erkennen der eigenen Widersprüchlichkeit im Denken, Handeln und Fühlen werden „mit narzißtischen Vorstellungen von sich selbst kompensiert oder gegenstabilisiert“ (Helbing-Tietze 2004, 213). Das heißt, dass nicht nur das Agieren, sondern auch der damit in Verbindung stehende Narzissmus im Dienste der fortschreitenden Entwicklung einer stabilen und kohärenten Theorie über das Selbst steht. Konstatieren lässt sich ein dynamisches narzisstisches Stadium, geprägt von Selbstaufblähung, welches sich in der Rebellion und Missachtung elterlicher, gesellschaftlicher und gesetzlicher Werte widerspiegelt (vgl. Erdheim 1988, 199 u. Zimprich/Wölzl 1994, 38f).

Narzisstische Besetzungen sind notwendig, um das Ich im Sinne der Autonomieentwicklung vor einem Zusammenbruch zu schützen. In diesem Kontext ist die narzisstische Regression (vgl. Zimprich/Wölzl 1994, 39) die Vorbedingung für die Entwicklung eines starken und ausgeglichenen Selbst, welche von der Umwelt gewährt werden muss. Denn für Jugendliche, denen narzisstische Anerkennungen, Identifikationsperspektiven und Selbstverwirklichungsmöglichkeiten permanent

⁹¹ Die Stabilisierung des Selbst führt dazu, dass der Jugendliche Regressionsversuchungen zu der archaischen Mutter respektive den Elternobjekten widerstehen kann. Weiters ist für den Heranwachsenden eine Objektwahl nach narzisstischem Muster nicht mehr nötig, da bewusste libidinöse Objektbeziehungen (lieben und geliebt werden) zum Thema werden. Die Genitalität konnte als „ich-gerecht“ (Ziehe 1984, 155) integriert werden (vgl. Ziehe 1984, 154f).

3. Der `Evozierte Gefährte´ als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

verwehrt bleiben, ist die Adoleszenz nicht nur eine vorübergehende Krise (vgl. Streeck-Fischer 1992, 189). Ein `Krisenbegriff´, der verdeutlicht, dass die adoleszente Entwicklung ein schmaler Grad zwischen pathologischen Erscheinungsbildern (Neurose, Psychose) und typisch adoleszenten Entfaltungen ist. Denn die Begegnung mit dem eigenen veränderten Körper, der eigenen individuellen Wahrnehmung, der Sexualität beziehungsweise des – allgemeiner gefasst – „unbekannten Fremden“ (Streeck-Fischer 1992, 189) stellen für den Adoleszenten extreme Bedrohungen und Verunsicherungen dar. Blos hat sieben mögliche klinische Entwicklungstypologien⁹² der Adoleszenz zusammengefasst, wobei die erste Form – die typische Adoleszenz – im gegenwärtigen Interesse dieser Arbeit steht. Auf den Begriff der Krise zurückgeführt, wird diese während der typischen Adoleszenz als förderlich verstanden, da der adoleszente Narzissmus eine für den `psychischen Haushalt´ notwendige Reaktion ist. Denn „Krisen sind zwar gefährlich, enthalten aber die Chance zum Wandel“ (Erdheim 1988, 203). Eine momentane Stabilisierung des Selbst wird angestrebt, zumal die pubertäre physiologische Reifung simultan eine Krise des Selbstwert- und des Identitätsgefühles bedeutet. Körperliche Veränderung, „neu erworbene *Fähigkeit zum formal-operatorischen Denken*“ (Helbing-Tietze 2004, 202) und veränderte soziale Erwartungen nehmen krisenhaften Einfluss auf „die etablierten Wahrnehmungsformen der Realität“ (Erdheim 1988, 198). Die Adoleszenten erleben Primärobjekte, welche mit der persönlichen Wahrnehmung der Realität nicht übereinstimmen, und beurteilen zugleich elterliches Verhalten kritischer. Eine Entidealisierung der Eltern und `Abnabelung´ von ihnen ist die Folge, wobei gerade bis jetzt diese elterlichen Imagines die kohärente Selbstwahrnehmung erleichterten. Die Abwendung der Libido von den Primärobjekten bedeutet zugleich eine narzisstische Kränkung des Heranwachsenden. Er erkennt, dass der Anspruch auf narzisstische/n Liebe, Geborgenheit und Halt eine infantile Illusion ist. Ein Gefühl der Leere und Trauer stellt sich ein. Die Welt des Adoleszenten droht zu entzweien,

⁹² 1.) Typische Adoleszenz: Die Persönlichkeitsentwicklung stimmt mit dem Körper- und Pubertätswachstum und den unterschiedlichen sozialen Anforderungen überein. 2.) Protrahierte Adoleszenz: Eine Verlängerung der Adoleszenz, die kulturell bedingt ist. 3.) Abgekürzte Adoleszenz: Auf Kosten der Persönlichkeitsdifferenzierung wird ein möglichst kurzer Weg zu erwachsenen Funktionen gewählt. 4.) Simulierte Adoleszenz: Eine abgekürzte Latenzperiode ist dafür verantwortlich, dass während der Pubertät simple Intensivierungen vorlatenter Trieborganisationen stattfinden. 5.) Traumatische Adoleszenz: Steht vor allem unter dem Aspekt des `Ausagierens´ (acting out). 6.) Prolongierte Adoleszenz: Ein Verharren im adoleszenten Zustand mittels libidinöser Aufladung von Ich-Zuständen. 7.) Abortive Adoleszenz: Zusammenbruch der adoleszenten Entwicklung und psychotische Symptombildung auf Kosten der Realitätsprüfung (vgl. Blos in Ziehe 1984, 163).

3. Der 'Evozierte Gefährte' als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

und der „Narzißmus bekommt die kompensierende Funktion“ (Erdheim 1988, 199), dieses beängstigende Gefühl abzuwehren (vgl. Bohleber 1996, 31f; Helbing-Tietze 2004, 200f u. 213ff; Erdheim 1988, 198ff; Ziehe 1984, 151ff).

Schlussfolgernd kann man den adoleszenten Narzissmus als ein Produkt der innerpsychischen Abwehr⁹³ verstehen. Es laufen verschiedene Abwehrmechanismen (Projektion, Übertragung, Verschiebung,...) ab, die zur Stabilisierung des Selbst unbewusst beitragen. „Die durch das Abwenden von den Elternobjekten zurückgewonnene Energie flottiert zunächst frei; der größte Betrag an psychischer Energie wird jedoch auf dem Wege der Verschiebung zunächst für die Besetzung der Selbstrepräsentanzen verwendet. Diese Form des pubertären Narzißmus hat in Bezug auf die Entwicklung des Ichs und des Selbst eine progressive, in Bezug auf die Triebentwicklung eine verzögernde Funktion“ (Ziehe 1984, 151f). Ziehe beschreibt in diesem Zitat einen Narzissmus, wie er bereits auf den vorangegangenen Seiten erläutert worden ist. Denn der gewonnene Spielraum mittels narzisstischer Phänomene respektive Rückzüge ermöglicht einerseits einen stabilisierenden und fortschreitenden Entwicklungsprozess des Selbst und bedingt andererseits eine Verzögerung bei der heterosexuellen Objektwahl, wodurch Ich-Ideale⁹⁴ automatisiert werden können. Der Jugendliche hat Omnipotenz- und Allmächtsphantasien und ein Gefühl, die Außenwelt mit einer ungewöhnlichen sinnlichen Qualität zu erleben; narzisstische Größen- und Allmächtsvorstellungen, die laut Erdheim ein treibender Motor der Kunstentwicklung und des Kulturwandels⁹⁵ (vgl. Erdheim 1988, 199) sind (vgl. Bohleber 1996, 32; Erdheim 1988, 197ff; Ziehe 1984, 150ff; Zimprich/Wölzl 1994, 37ff).

⁹³ Hier ist ebenfalls auf die Gefahr der psychopathologischen Erscheinungen hinzuweisen. Übersteigerte narzisstische Abwehr bedeutet, dass es dem Heranwachsenden nicht möglich ist, sich von seinen Primärobjekten zu lösen. Die Gewöhnung an die elterliche 'Allmacht' hat zur Folge, dass sich der Jugendliche kaum auf die Entwicklung eigener Fähigkeiten verlassen kann. Der für den Narzissmus 'typische' Verlust der Realitätsprüfung potenziert sich um ein Vielfaches (vgl. Zimprich/Wölzl 1994, 39).

⁹⁴ Ziehe meint, dass die homosexuelle Objektwahl zu Beginn der Adoleszenz eine wichtige Verzögerungsfunktion hat. Diese ist narzisstisch motiviert und die Ablösung von den Elternobjekten ist nicht unmittelbar mit der heterosexuellen Objektwahl verbunden, was eine Entlastung für das adoleszente Ich darstellt. Es wird ein Raum geschaffen, um adoleszente Ich-Ideale und Ich-Funktionen differenzieren zu können. Erst dann ist eine heterosexuelle Objektwahl möglich, die nicht „nur infantilen Schemen folgt“ (Ziehe 1984, 154).

⁹⁵ Erdheim sieht die Avantgarde des Narzissmus als kulturstiftend (vgl. Erdheim 1988, 199). Denn jeder „Entdecker und Erfinder, Künstler oder Wissenschaftler wird unter dem Druck seiner Omnipotenzphantasien auf eine sofortige Realisierung seiner Ideen drängen. Auch wenn nicht jeder ein Einstein oder Wagner ist, so sind es doch dieselben Kräfte, die das Machbare und das Wünschbare als ein und dasselbe erscheinen lassen; ohne die Größen- und Allmächtsphantasien gäbe es keine Kulturgeschichte“ (Erdheim 1988, 200). Kultur entsteht dort, wo die Auseinandersetzung mit Fremden vorangetrieben wird (vgl. Bohleber 1996, 102).

3. Der 'Evozierte Gefährte' als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

Impressionen haben für die Selbstbesetzung des Heranwachsenden erhebliche Bedeutung. Das Erleben von Musik kann ihm möglicherweise dabei helfen, der Realität für kurze Zeit zu entfliehen. Durch Musik kann der Jugendliche seine unbewussten, in der Realität nicht geduldeten Wünsche erleben, da Musik mannigfaltige Affekterlebnisse zulässt und selbst eine Expression menschlicher Gefühle ist. Die Selbstorganisation des Adoleszenten geschieht vor allem über die Qualität und Quantität des Erlebten. Folglich werden nicht nur reproduzierbare Intensitäten des Erlebten an die Musik herangetragen, sondern auch auf andere Lebensbereiche (Politik, Sport, Kunst, Freizeit,...) umgelegt. Bei Sport beispielsweise ist die Ausreizung bis zur vollkommenen Erschöpfung und die Selbstinszenierung ein markantes Phänomen der Adoleszenz. Der übermäßige Konsum von Alkohol befindet sich ebenfalls in diesem Spektrum des wiederholten Erlebens. Zugleich werden abstrakte personale Idealvorstellungen, die noch während der Kindheit mit den Eltern geteilt wurden, an die Gesellschaft (Moralvorstellung, Zwischenmenschlichkeit, Verständnis des gemeinsamen Lebens,...) herangetragen, wobei das „Körper-Selbst“⁹⁶ (Ziehe 1984, 152) unter einem besonderen Fokus steht. Die narzisstische Objektwahl (Freund, Freundin⁹⁷,...) beziehungsweise Körperbesetzung (der Jugendliche verbringt viel Zeit vor dem Spiegel) ist charakteristisch für die Zeit zwischen Pubertät und mittlerer Adoleszenz. Ein weiterer Teilbereich – die an das narzisstische Selbst gebundene Energie – ermöglicht typische adoleszente Ich-Leistungen, die Ziehe dem Begriff der „Sublimierungsfähigkeit“ (Ziehe 1984, 152) zuordnet. Angesprochen wird die Fähigkeit der beachtlichen Intellektualisierung, wie die der reichen Phantasieproduktion und der schöpferischen Tätigkeiten. Erdheim sieht diese, wie schon erwähnt, als Motor der kulturellen Entwicklung, was erst durch die Verschiebung der Objektbesetzung möglich wird. Sie helfen dem Adoleszenten affektive Erfahrungen mittels geistigen Probehandelns zu assimilieren. Ein adoleszentes Selbstkonzept entsteht, welches zum einen durch narzisstische Körperlichkeit – über induzierte und reproduzierbare Selbstzustände, wie Schmerz, Erschöpfung und andere Körperwahrnehmungen – bewusst herbeigeführt wird. Zum anderen trägt die mit dem narzisstischen Erleben einhergehende Sublimierungsfähigkeit zu einer weiteren Ausdifferenzierung des Selbst bei (vgl. Helbing-Tietze 2004, 214; Fend 1990, 114ff u. 237f; Klausmeier 1976, 154ff; Ziehe 1984, 151ff).

⁹⁶ Ist jener Teil des Selbst, der als somatische Veranlagung erlebt wird (vgl. Ziehe 1984, 152).

⁹⁷ Die „Suche nach Aufmerksamkeit durch das andere Geschlecht“ (Fend 1990, 240).

Abschließend ist festzuhalten, dass Omnipotenzphantasien und narzisstisches Verhalten adoleszente Ich-Leistungen sind, die es dem Jugendlichen ermöglichen, die innere Leere und Kränkung, die aufgrund der Entidealisierung der Primärobjekte und der damit zusammenhängenden Destabilisierung des Selbst entstehen, zu überwinden. Sie stellen eine `narzisstische Brückenfunktion´ dar, welche durch die Abwendung von den infantilen Libidoobjekten zum Tragen kommt. Diese Allmachtsphantasien, die für viele Erwachsenen ein Ärgernis darstellen, bergen ein Potenzial in sich, das den Individuen ermöglicht, Dinge und Zusammenhänge in neuer subjektiver Perspektive zu erleben. In dieser Brückenzeit haben die Peers einen wesentlichen modifizierenden Einfluss. Das Interaktionsfeld erweitert sich, unterschiedliche Rollen werden erfahren (der bedeutungsvolle Andere wird wichtig) und das kritische und sensiblere Wahrnehmen von fremden Einflüssen ebnet den Weg zu einem autonomen Selbst mit eigener Identität.

3.1.4 Die Peers als Hilfs-Selbst

Soziale Interaktionen sind das `Um und Auf´ der menschlichen Entwicklung. Stern bezeichnet vor allem die Bildung der RIGs und folglich des Evozierten Gefährten als wesentlichen Bestandteil der frühkindlichen Entwicklung. Beinahe ubiquitär steht der Evozierte Gefährte zur Verfügung und hilft, Erlebnisse (Situationen, Emotionen,...) ein- und zuzuordnen, respektive werden RIGs reaktiviert, sobald eine neue – der gespeicherten Interaktion ähnliche – soziale Situation vorliegt. Diese Interaktionsrepräsentationen, welche überwiegend in der Adoleszenz mit den Peers, aber auch mit dem bedeutenden Anderen erlebt werden, haben strukturierenden Charakter. Insofern nehmen bedeutungsvolle Andere, als Hilfs-Selbst verstanden, auf die Organisation des Selbst Einfluss.

In der Adoleszenz werden Erlebnisse aufgrund einer stärkeren Intellektualisierung, Möglichkeitsorientierung, Perspektivengestaltung und spielerischer Distanzierung dramatischer und bewusster initiiert. Diese Erlebnisse haben Signalwirkung auf andere bereits erlebte und generalisierte Interaktionen, die inhaltlich abgerufen werden und einen modifizierenden Einfluss auf aktuelle Geschehnisse haben. Das – ab der frühen Kindheit – sich über das Selbstempfinden aufbauende Organisations-system des Selbst (Evozierter Gefährte) erfährt in der Adoleszenz eine beachtliche Differenzierung und Aktualisierung. Denn ein „impression management“ (Fend 1990, 250), welches ein verstärktes Erleben – unter Einbezug der Phantasie zwischen realem und potenziellem Ich – ermöglicht, findet statt. Erlebte situative Faktoren

3. Der `Evozierte Gefährte´ als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

haben Einfluss auf das Verhalten und werden nicht mehr – wie in der Latenz – „im Bezugsrahmen innerlicher Deutungssysteme verarbeitet“ (Ziehe 1984, 189), sondern meist im `Hier und Jetzt´. Die vom Heranwachsenden erwünschte und provozierte „situative response“ (vgl. Ziehe 1984, 189) erfolgt umgehend, da vor allem Omnipotenz- und Größenvorstellungen mitschwingen. Überwiegend werden während der Pubertät und frühen Adoleszenz die zuvor genannten Introjektionsbedürfnisse mit Hilfe der Peergroup gestillt. Denn die Eltern verlieren für „narzißtischen Spiegelungen“ (Fend 1990, 250) an Bedeutung. Hingegen gewinnen die Peers, der bedeutende/bedeutungsvolle Andere und allmählich auch heterosexuelle Freunde an Einfluss (vgl. Helbing-Tietze 2004, 213ff u. Ziehe 1984, 189f).

Genau im „Schnittpunkt neuer Erfahrungsdimensionen und deren Verarbeitungsmöglichkeiten“ (Ziehe 1984, 189) stehen Peers, weshalb sie für den Adoleszenten einen wesentlichen Bezugsrahmen darstellen. Im Gegensatz zu den Elternbeziehungen sind die Freundschaften überwiegend durch Attribute der Freiwilligkeit und Unabhängigkeit charakterisiert, und die Gleichaltrigen stellen keinen formellen wie erzieherischen Anspruch. In den meisten Fällen dienen jedoch „die Beziehungen zu den Peers den gleichen Funktionen wie die Beziehungen zu den Erwachsenen“ (Flammer/Alsaker 2002, 195). Sie stellen Quellen der Selbsterfahrung und daher auch der Selbstorganisation dar. Beispielsweise wird mit den Erscheinungen und Meinungen der Peers das neu wahrgenommene adoleszente Körperbild verglichen und beurteilt. Es ist dem Jugendlichen in hohem Maße wichtig, was andere von ihm denken oder wie sie ihn sehen. Dieser neu arrangierte soziale Kontext nimmt Einfluss auf die Informationsverarbeitung, welche wiederum eine Modifizierung des Selbstwissens bedeutet. Die zuvor angesprochene Freiwilligkeit in der freundschaftlichen Beziehung bedeutet unter anderem, dass umfassendere Konfliktlösungsstrategien erlernt werden müssen, was durch eine normale Eltern-Kind-Konstellation nicht der Fall ist. Das bedeutet, dass es aufgrund der differenzierten Informationsverarbeitung zu einer Veränderung der Selbstrepräsentanzen kommt. Die soziale Matrix wird durch die unterschiedlichen Rollenbeziehungen und die resultierenden Erwartungen erweitert, und „entsprechend variieren (sich) die Selbstbeschreibungen über die unterschiedlichen Rollen“ (Helbing-Tietze 2004, 209). Der Jugendliche erfährt ein Selbst mit den Eltern, ein Selbst mit Klassenkollegen, ein Selbst in einer Liebesbeziehung und so weiter, wobei die gegensätzlichen Erfahrungen anfangs irritierend, als auch beängstigend sein können. Sie sind

3. Der 'Evozierte Gefährte' als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

demnach schwer im Selbst zu vereinen. (vgl. Flammer/Alsaker 2002, 194ff; Helbing-Tietze 2004, 208f; Ziehe 1984, 188ff).

Beziehungen mit Peers sind für Jugendliche nicht völlig neu, da sie schon in der Vergangenheit (während der Kindheit) Erfahrungen mit Gleichaltrigen sammelten. Die Heranwachsenden 'verfügen' über Repräsentationen, die die Erwartungen (siehe 2.1) an die teils neuen Beziehungen mitgestalten. Eine Co-Konstruktion der Realität ist das Spezifikum der Peer-Beziehung und nicht mehr die Übernahme 'unfehlbarer' Normen, welche die Eltern oder die Gesellschaft als 'richtig' oder 'falsch' erachten. Psychoanalytisch betrachtet, fördern Peer-Beziehungen „vor allem den Wandel vom Autoritäts-Ich, also vom elterlichen Über-Ich zum Ich-Ideal“ (Fend 1990, 251). Mentalisierungen und höhere Sensibilisierungen sind aufgrund extremer Spontaneität, Expressivität und Deutlichkeit der adoleszenten Beziehungsformen möglich, was sich meist durch unmittelbare Reaktionen auf gesetzte Interaktionen zeigt. Weiters muss das heranwachsende Individuum in der Gruppe der Gleichaltrigen seine Grenzen zu verteidigen lernen, da die Eltern bei Grenzüberschreitungen innerhalb der Jugendlichen-Peergroup zurückhaltend agieren. Das heißt, dass Peer-Interaktionen mitunter ein hohes Konfliktpotenzial in sich tragen und diese von einer gewissen Labilität gekennzeichnet sind. Jedoch ermöglichen gerade jene Beziehungserfahrungen der adoleszenten Konfliktbewältigung eine differenzierte Selbstorganisation, wenn sie sich in einem 'normalen' und förderlichen Rahmen bewegen. Der Heranwachsende lernt in einem geräumigeren Gefüge zu denken und die Meinungen, Sichtweisen und Gefühle anderer Gemeinschaften und Individuen in sein Selbst zu integrieren (vgl. Fend 1990, 251; Flammer/Alsaker 2002, 196ff; Helbing-Tietze 2004, 210f).

Die Suche nach Gruppenzugehörigkeit und die teils intensive Zuwendung der Jugendlichen zu den Peers ist eine adoleszente Sozialisationsbewegung, die den Eltern oft Unbehagen bereitet. Fast alle anderen Lebensbereiche (Schule,...) werden an die Interessensperipherie verdrängt, und die verbrachte Freizeit mit den Peers gewinnt überwiegend an Bedeutung. Die Freizeit repräsentiert das Leben, und das gemeinsame subkulturelle Erleben der Freizeit ermöglicht neue Qualitäten der Erfahrungsverarbeitung. Zum Beispiel unterstützen neue Erlebnis- und Handlungsspielräume die Abwendung von Primärobjekten, da narzisstische Spiegelungen in der Gruppe möglich sind. Ähnliches ist beim Verhältnis zur Sexualität der Fall, da in der Gruppe die Angst vor der libidinösen Überbeanspruchung durch die Eltern

3. Der 'Evozierte Gefährte' als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

gemildert wird. Das geänderte Konsumverhalten ermöglicht den Kauf von Objekten, die der narzisstischen Spiegelung dienen. Weiters sind Leistungsanforderungen in den jugendlichen Subkulturen nur bedingt nötig, „wodurch ebenfalls die Gefahr der narzisstischen Kränkungen und schwer erträglicher Konkurrenzsituationen abgebaut wird“ (Ziehe 1984, 191). Der Adoleszente hat in der Gruppe ein diffuses und für ihn auch wichtiges Geborgenheits- und Konformitätsgefühl, nämlich, sich „gewissermaßen im Inneren eines kollektiven Uterus“ (Ziehe 1984, 191) zu befinden. Neue, in der Peergroup erlebte und über bestimmte Objekte arrangierte Kommunikationsformen generieren ebenfalls eine modifizierte Form der Erfahrungsverarbeitung. Zu diesen gehören Rauscherlebnisse (weiche Drogen, Alkohol,...) und bei manchen die Suche nach Extremen (Delinquenz, Verherrlichung von Gewalt, harte Drogen, Alkoholmissbrauch,...). Diese Erlebnisse des Schwebens und der bewussten Überschreitung von Verbotenem⁹⁸ korrespondieren mit der „primär-narzisstischen Sehnsucht nach der intrauterinen Homöostase“ (Ziehe 1984, 191).

Konstatieren lässt sich, dass sich Jugendliche nicht nur in einer, sondern in mehreren Gruppen befinden, die von Ort, Zeit und Bedürfnis abhängig sind. Sie definieren sich beispielsweise über bestimmte zelebrierte Verhaltens- und Handlungsformen. So gibt es Gruppen von Gleichaltrigen, in welchen nur sportliche Leistungen zählen, oder jene, die sich über das Herumhängen, Discogehen, gemeinsame Lernen und so weiter abgrenzen. Die Suche nach Homogenität, Identität, aber auch die Angst vor Selbstwertkränkungen, regressiver libidinöser Besetzung der Primärobjekte und narzisstische Trennungängste sind ausschlaggebend dafür, dass sich Jugendliche „neuen Sozialisationstypen“ (Ziehe 1984, 201) zuwenden. Es ist zu erkennen, dass die Peers die früheren Funktionen der Eltern übernehmen und ähnliche Beziehungsbedürfnisse stillen. Parallel dazu bieten sie einen größeren Spielraum zur Selbsterfahrung und Selbstorganisation. Im 'Hier und Jetzt' erleben die Adoleszenten wirksame Faktoren, die unterstützend und korrigierend auf die Konstituierung des Selbst in der Gemeinschaft wirken. Diese Größen sind auch optische (Kosmetik, Kleidung, Stil,...) und akustische Signale (Musik, Sprache,...), also Formen der „Subkulturellen Kommunikation“⁹⁹ (Ziehe 1984,

⁹⁸ Verbotenes (früher Sex, Rauchen, Alkohol,...) reizt speziell Jugendliche, da sie gerade im Begriff sind, sich von den Autoritäten abzuwenden. Oft versuchen Jugendliche demonstrativ, durch das Überschreiten von nicht Erlaubtem Symbole des Erwachsenenstatus vorzeitig zu erleben, um den Übergang von Kindheit zum Erwachsenen zu beschleunigen (vgl. Flammer/Alsaker 2002, 305ff).

⁹⁹ Dies sind 'ästhetisch-narzisstische' Ausdrucksformen, die für das Erleben Jugendlicher eine besondere Prämisse haben. Emotionalität (expressive und spontane verbale Akte werden in der

3. Der 'Evozierte Gefährte' als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

193), welche man als ein Mittel der Selbstdarstellung respektive des 'bewussten Auftretens' interpretieren kann. Gleichzeitig ermöglichen sie narzisstische Spiegelungen. Psychodelische Effekte werden durch diese wahrnehmbaren Ausdrucksformen, die mentale und reflexive Selbstakte fördern, provoziert (vgl. Helbing-Tietze 2004, 211ff u. Ziehe 1984, 192ff).

Die Gefahr besteht, dass Gruppen einen fast unersetzlich ideologischen Stellenwert¹⁰⁰ (Skinheads,...) erhalten und entwicklungsschädigend wirken (vgl. Streeck-Fischer 1992, 187). All die zuvor beschriebenen progressiven Entwicklungsvorgänge, wie die der unterschiedlichen Rollenwahrnehmung, der Rollendistanz¹⁰¹, der Mentalisierung, des mannigfach inszenierten emotionalen Erlebens, sowie die kritischen Reaktionen Anderer im 'Hier und Jetzt' werden durch diese Subkulturen weitgehend unterbunden. Ferner ist die Aneignung eines bestimmten Verhaltensrepertoires gefordert. Mittels einer extrem hierarchischen und homogenen Struktur wird eine Ausdifferenzierung des Selbstreflexionsverhaltens gebremst oder unterbunden. Andersrum betrachtet, lässt sich schlussfolgern, dass 'normale' und teils fluktuierend genützte Peergroups für eine autonome Identitätsentwicklung Brückenfunktionscharakter haben. An diese Beziehungsformen werden frühkindlich erlebte Interaktionsmuster (Evozierter Gefährte) herangetragen, modifiziert und neu strukturiert. Das Erleben, welches für die Organisation des adoleszenten Selbst immense Bedeutung hat, ist nicht mehr starr und personengebunden wie in der frühen Kindheit, sondern wird funktionell in einer kleinen Gruppe, oder in mehreren Subkulturen, inszeniert. Ideale Selbstbilder können experimentell in einem vertrauten Rahmen durchlaufen werden und sind somit dem eigenen Selbst zugänglicher. Pointierter formuliert, ist die Beschäftigung mit sich selbst eine der Hauptfunktionen von Gleichaltrigengruppen (vgl. Flammer/Alsaker 2002, 196ff; Helbing-Tietze 2004, 212ff; Streeck-Fischer 1992, 184ff; Ziehe 1984, 199ff).

Präzise artikuliert, ist das unbewusste Ziel der adoleszenten Entwicklung ein 'autarkes Selbst' mit eigener unverwechselbarer Identität, welches zu interaktiven

Gleichaltrigen-Gruppe gefördert, respektive sind erwünscht), Subjektivität (Reden über das eigene Erleben hat absoluten Vorrang) und Metakommunikation (Selbstreflexionsvorgänge werden initiiert, da der Adoleszente lernt, intersubjektives Verhalten zu kritisieren und interpretieren) charakterisieren diese nonverbale und verbale Interaktionsform (vgl. Ziehe 1984, 192f). Ein prominentes Beispiel ist momentan die Wiener 'Krocha Szene'.

¹⁰⁰ Andauernd fürsorglich versagende Primärobjekte könnten hierfür ein Grund sein (vgl. Streeck-Fischer 1992, 187).

¹⁰¹ Die Fähigkeit des Individuums, einen Abstand zwischen Individuen und sozialen Rollen zu schaffen und auf Allmachtsphantasien zu verzichten (vgl. Streeck-Fischer 1992, 185).

Leistungen mit Anderen und der Gesellschaft fähig ist. Hierfür muss sich der Heranwachsende von den Primärobjekten lösen, die jedoch nie ganz aufgegeben werden (vgl. Streeck-Fischer 1992, 187) und eine vorübergehende Reibfläche bieten. Die Peers respektive der bedeutende Andere¹⁰² gewähren – als zu verstehendes Hilfs-Selbst – beispielsweise die Bestätigung des eigenen Interesses und Geschmackes und ermöglichen einen dynamisch erlebbaren experimentellen Erfahrungsspielraum. Die Unterscheidung und Ablösung von den Primärobjekten sowie das Einüben von Erwachsenenfunktionen wird erleichtert und gefördert. Der Jugendliche kann mit (anfänglicher) Hilfe der Peers seine eigene Identität formen, deren Reflexion die eigentliche Leistung der Spätadoleszenz darstellt (vgl. Helbing-Tietze 2004, 206).

3.1.5. Identität als Erleben von Selbstrepräsentanzen

In Anlehnung an Kant steht der Jugendliche vor allem in der Spätadoleszenz vor den Fragen: 'Wer ist er?' und 'Was will er?' Der Adoleszente versucht, seinen Platz in der Gesellschaft zu finden und eine Identität zu generieren, wobei emotionale, affektive, psychische und körperliche Entwicklungen aufeinander bezogen und verknüpft werden. Reale Wahrnehmungen, Imaginationen, Zukunftsvorstellungen und soziale Anforderungen sollen zu einem Ganzen sowie zu einem „inneren Leitfaden“ (Bohleber 1996, 276) werden. Genannte Aspekte werden durch spezielle Formen des Rollenexperimentierens und des Selbsterlebens im „intermediären Raum“ (vgl. Winnicott 1979, 21 u. 116f) erlebt. Weiters sind Spiegelungsprozesse – und die damit verbundenen Empfindungen von Kohärenz und Kontinuität – ausschlaggebend für das Identitätsgefühl. Das Identitätsgefühl respektive das Kern-Selbst-Empfinden differenziert und festigt sich aufgrund der spiegelnden Interaktion mit dem Anderen und ermöglicht ein verstärktes Realitätserleben. Entgegen dem konsolidierenden Erleben von Realität steht die Identitätsdiffusion, welche als eine Unfähigkeit des Ichs zu einer progressiven Identitätsbildung verstanden wird. Das Individuum baut sich seine eigene Realität auf und kann 'seinen Platz in der Gesellschaft' nicht eruieren. Die Aneignung von Identität ist somit ein interaktiver, aber auch intrapsychischer Prozess, obwohl dieser intrapsychische Vorgang der Wechselseitigkeit bedarf.

¹⁰² Sie können Funktionen des „Selbstführens“ übernehmen, und der Adoleszente kann mittels Identifikation Formen des Erwachsenseins erproben (vgl. Helbing-Tietze 2004, 214)

3.1.5.1 Identitätserleben in einem 'intermediären Raum'

Erikson, der sich intensiv mit dem Thema Identität als Postulat der menschlichen Entwicklung auseinandersetzte und diesen Terminus in die Psychoanalyse einführte, nennt in Bezug auf die Adoleszenz das „psychosoziale Moratorium“ (vgl. Erikson 1973, 127), jenes durch Aufschiebung geprägte intrapsychische Entwicklungsstadium, in dem sich der Jugendliche in der Zeit zwischen Kindheit und Erwachsen-Sein befindet und das gekennzeichnet ist durch Interaktionen des Rollen-Experimentierens (vgl. Erikson 1973, 137). Es ist eine Zeit, in der der Jugendliche Erwachsenenrechte besitzt, aber noch nicht die volle Verantwortung für seine Handlungen übernehmen kann. Rückmeldungen von den Peers, bedeutungsvollen Anderen, Liebespartnern und weiteren wichtigen Objekten sind während dieser Phase des Probedhandelns für die Identitätsbildung bedeutend, da diese vor allem Funktionen der Primärobjekte übernehmen. Wie schon des Öfteren angedeutet, ermöglichen sie narzisstische Spiegelungen und ein „intermediärer Raum“ (vgl. Bohleber 1996, 292) kann 'bespielt' werden, welcher freier, offener und flexibler ist. Während der ersten Monate und Jahre der Entwicklung kann der Säugling – in dem von der Mutter eröffneten intermediären Raum – verschiedene Selbsterfahrungen sammeln und verdichten, welche ein labiles Identitätsgefühl ermöglichen. Dieser intermediäre Raum wird von der Mutter durch ihre bloße Anwesenheit geschaffen, indem sie nicht mit Pflegeleistungen oder Stimulationen eingreift. In diesem zwischenmenschlich arrangierten Raum ist es dem Kind möglich, sich verschiedene Selbstbilder anzueignen und auszudifferenzieren, welche der Neugeborene durch zahlreiche Selbsterfahrungen macht. Ihm wird bewusst, dass er der Schöpfer seiner Gefühle, Empfindungen, Reaktionen und Vorstellungen (Kern-Selbst) ist, die er im Laufe seiner Entwicklung zu objektivieren lernt, und dadurch sein Identitätsgefühl erweitert. Das heißt, der intermediäre Bereich ist ein Ort für frühe Selbsterfahrungen und ermöglicht Formen der Reflexion, da sich – verkürzt dargestellt – durch die Interaktion mit dem Anderen das Selbst unabhängiger erfahren kann. Während der Adoleszenz hat dieser „gestaltete Ort des Interaktionserlebens“ eine zentrale Bedeutung, da Selbstrepräsentanzen durch das Hereinholen abgewehrter und verdrängter Wunschvorstellungen modifiziert werden können. Hier werden Über-Ich-Identifikationen externalisiert, um sie im Sinne einer agierenden, aber auch mentalen Probebesetzung mit den zentralen Selbstrepräsentanzen zu prüfen. Die eigene Identität wird erprobt und erweitert, wobei die Re-Externalisierung von Über-Ich-

Anteilen der notwendige psychische Prozess ist, um sich von den Werten und Vorstellungen der Eltern zu differenzieren und sich so zu modifizieren (vgl. Bohleber 1996, 13; Erikson 1973, 123f u. 188ff; Flammer/Alsaker 2002, 156ff).

3.1.5.2 Identitätsgefühl als Selbstspiegelungsprozess

Die Mutter öffnet in der frühen Kindheit nicht nur einen Ort für Selbsterfahrungen, sondern spiegelt und reguliert auch die Affektivität des Kindes. Sie hilft dem Neugeborenen durch das Spiegeln von Affekten, ein Selbstgefühl, welches nach Stern das organisierende Prinzip der Entwicklung ist, zu entwickeln. Das Kern-Selbstgefühl etabliert sich ab dem zweiten, dritten Monat und ist kein kognitives Konstrukt, sondern ein Gefühl, welches „durch die Erfahrung der Interaktionsprozesse entsteht“ (Bohleber 1996, 289). „Dieses vorrepräsentationale Kern-Selbstgefühl bildet die Basis und die Verankerung unseres Identitätsgefühls und trägt dazu bei, dass wir in aller Veränderung uns stets als die gleichen fühlen“ (Bohleber 1996, 290). Das bedeutet, dass das Empfinden von Kontinuität und Kohärenz grundlegend für das Identitätsgefühl respektive die Identität ist und zugleich ein Kriterium für weitere Identitätserfahrungen bildet. Die spezifische Funktion des 'Mirroring'¹⁰³ ist nicht nur ab der frühen Kindheit dafür verantwortlich, dass Affekt-abstimmungen und Selbstrepräsentanzen erlebt werden, sondern hilft bei der Etablierung und Ausdifferenzierung eines Kern-Selbst-Empfindens. Weiters sind aufgrund des Empfindens eines Kernselbst (mit zunehmender Reifung) Selbst-reflexionsleistungen möglich, die auf dem Prinzip des Spiegeln basieren. Das Selbst erlebt sich nicht nur dadurch gespiegelt, wie sich das eineinhalbjährige Kind im Spiegel als objektivierbares Selbst erfährt, sondern durch die Response der Interaktion. Das Selbst benötigt die Interaktion mit einem bedeutungsvollen Anderen, um sich selbst in einem Spiegelungsprozess erleben und um ein Identitätsgefühl entwickeln zu können (vgl. Bohleber 1996, 288ff).

Den Spiegel, in welchem das Individuum seine Identität bestimmt, bilden Erwartungen und Anforderungen von bedeutungsvollen Anderen sowie soziale Kodexe und vordefinierte Rollen. Identität ist demnach „das Ergebnis der gelungenen Nicht-Divergenz von individuellen Rollenhandeln und gesellschaftlichen Rollenerwartungen“ (Ziehe 1984, 205). Einerseits soll der Heranwachsende soziale Rollen und Anforderungen übernehmen, und andererseits nach individueller Besonderheit

¹⁰³ Mirroring wird hier als Spiegeln verstanden.

suchen, was das Charakteristikum der adoleszenten Entwicklung ist. Während dieser Zeit wird das Experimentieren mit positiven und negativen¹⁰⁴ (erfahren, wie/wer man nicht sein will) Identitäten bedeutend, ebenso wie das Zusammenspiel von Ich-Identität und Gruppen-Identität. Das Ich erfährt sich aus dem Wir. Der Jugendliche befindet sich sozusagen an der „Schnittstelle zwischen gesellschaftlichen Erwartungen an den einzelnen und dessen psychischer Einzigartigkeit“ (Bohleber 1996, 268). Ein Balanceakt zwischen Innen und Außen, den der Adoleszente mittels besonderer Interaktionsleistung und differenzierter kognitiver Leistungsfähigkeit der Reflexion setzt, ermöglicht eine „Verankerung in der Realität“ (Bohleber 1996, 14) und schafft somit ein „Gefühl von innerer und sozialer Kontinuität“ (Erikson 1973, 138). Kumulieren lässt sich daraus, dass das Individuum die Kommunikation und Interaktion mit Anderen nicht ablehnt, so wie es sich von den sozialen Anforderungen und Normen der Umwelt nicht subsumieren lassen will. Ein Selbstgefühl der Kohärenz und Kontinuität wird angestrebt, welches für ein ideales Identitätsgefühl maßgeblich ist (vgl. Bohleber 1996, 267ff; Erikson 1973, 136ff; Flammer/Alsaker 2002, 157ff; Ziehe 1984, 208f).

3.1.5.3 Identität versus Identitätsdiffusion

In der Spätadoleszenz muss der Jugendliche seine eigene Identität finden. „Jene endgültige Identität also, die am Ende der Adoleszenz entsteht, ist jeder einzelnen Identifikation mit den Beziehungspersonen der Vergangenheit durchaus übergeordnet; sie schließt alle wichtigen Identifikationen ein, aber verändert sie auch, um aus ihnen ein einzigartiges und einigermaßen zusammenhängendes Ganzes zu machen“ (Erikson 1973, 139). Dabei internalisiert er Aspekte der Elternideale, welche er entsprechend seinen Vorstellungen modifiziert. Der Jugendliche hat das Gefühl, dass ihm die ganze Welt offen steht, und ist durch das Erreichen von Identität für „wirkliche Intimität mit dem anderen Geschlecht“ (Erikson 1973, 114) bereit. Er ist psychosozial für Elternschaft fähig, und es bedarf keiner Freundschaften und Liebesverhältnisse, die einen verzweiferten Versuch darstellen „die unscharfen Umrisse der eigenen Identität durch narzißtisches gegenseitiges Besspiegeln herauszuarbeiten“ (Erikson 1973, 157).

¹⁰⁴ Als negative Identität bezeichnet Erikson ein Erleben von dem, wie man nicht sein will. Dieses Erleben der negativen Identität ist während der Phase der Ablösung von den Primärobjecten besonders wichtig (vgl. Flammer/Alsaker 2002, 160 u. Erikson 1973, 163ff).

3. Der 'Evozierte Gefährte' als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

Letzteres deutet an, wie krisenhaft adoleszente Entwicklung sein kann und welche Unfähigkeit des Ichs zur Identitätsbildung besteht. Erikson bezeichnet das momentane und fortlaufend regressive Verweilen mit dem pathologischen Begriff der „Identitäts-Diffusion“ (Erikson 1973, 153), die sich in verschiedenen Perspektiven äußern kann. Jedoch liegt eine vorübergehende und kurze Regression zu infantilen Identifikationen in der Natur des Jugendlichen und ist von einem pathologischen Zustandsbild abzugrenzen. Identitätsdiffusion zeigt sich vor allem dann, wenn sich das junge Individuum vor Aufgaben gestellt sieht, die Intimität, zukünftige Berufswahl, Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und psychosoziale Selbstdefinition verlangen. Wie beispielsweise bei einem aus wohlbehüteten und konservativen Umfeld stammend Jugendlichen, der durch einen Ortswechsel (zum Beispiel wegen einer neuen Ausbildung), sowie die Schließung neuer Freundschaften mit radikal anderen Moral- und Wertvorstellungen konfrontiert wird. Konfliktgeladene Identifikationen sind die Folge und drohen die Wahl der benutzbaren Rollen einzuengen. Es wird schwer, sich in so einem begrenzten Feld eine ausgewogene psychosoziale Selbstdefinition zu schaffen, und ein Ausweichen kann zu einem Gefühl äußerer Isolierung und innerer Leere führen. „Eine solche Leere erweckt Heimweh nach alten, libidinös besetzten »Objekten« und damit oft erschreckend bewußte Inzestgefühle; sie öffnet Tür und Tor für primitivere Formen der Identifikation und für erneute Kämpfe mit archaischen Introjekten“ (Erikson 1973, 156). Das Nicht-Finden von Identität bewirkt eine Krise, die in Richtung eines Nichteingehens von Intimität, oder überstürzter Intimität – beziehungsweise sogar Promiskuität – führen kann. Stereotype und formale Beziehungen respektive ständig hektische Beziehungsanläufe mit ebenso vielen Fehlschlägen sind die Folge, „sich verlieben bedeutet dann oft, in sein eigenes Spiegelbild hineinstolpern, wobei man sowohl sich als auch seinem Spiegel Schaden zufügt“ (Erikson 1973, 157; vgl. Buddeberg- Fischer 1988, 113; Erikson 1973, 153ff; Flammer 2002, 159f).

Zusammenfassend kann Identität als ein Realitätsgefühl des Selbst verstanden werden, welches dem jungen Erwachsenen ermöglicht, seinen Platz in der Gesellschaft zu finden. Ebenfalls ist die Identitätsbildung ein lebenslang wechselseitiger Prozess¹⁰⁵, „bei dem Wahrnehmungen und Veränderungen des eigenen Selbst immer auf soziale Objekte bezogen und mit ihnen verklammert ist“ (Bohleber

¹⁰⁵ Beispielsweise werden die Eltern des Adoleszenten mit neuen Herausforderungen und Erlebnissen konfrontiert, die modifizierend für das Selbst und die inhärente Identität sind.

3. Der 'Evozierte Gefährte' als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

1996, 298). Identität ist eine dialektische Entwicklung, die während der frühen Kindheit und in der Adoleszenz eine besondere Akzentuierung erfährt. Denn diese beiden Entwicklungsphasen sind als die intensivsten und labilsten Perioden der Selbstorganisation zu werten. Beispielsweise wird die adoleszente Entwicklung von vielen Autoren als eine krisenhafte verstanden, da Formen der Identitätsdiffusion manifest werden können. Identitätsdiffusion ist der Gegenpol zur Identität, denn Symptome, wie Gefühle der Vereinsamung, des inneren Kontinuitätszerfalls, der Unfähigkeit, der Beschämung, des Misstrauens, des Nicht-Befriedigt-Seins und des Nicht-Initiativ-Seins, äußern sich und können eine Stagnation respektive einen Zusammenbruch der Entwicklung bewirken. Der intermediäre Raum kann vom Heranwachsenden nicht mehr progressiv genützt und Formen der Selbstwahrnehmung und Selbstrepräsentanz können nur teilweise – oder stark vermindert – erprobt und erlebt werden. Das heißt, dass Identität ein Produkt des intermediären Raums ist. Identität ist das Resultat eines aktiven und kreativen Prozesses und der gelungenen Nicht-Divergenz zwischen Innen und Außen. Weiters liegt der Identität ein Identitätsgefühl zu Grunde, welches als Regulationsinstanz die initiierten Selbstrepräsentanzen auf Kompatibilität (mit den zentralen Selbstrepräsentanzen) prüft. Die zweite Strategie, mit der das Identitätsgefühl eine innere Ganzheit des Selbst anstrebt, ist das Aktualisieren und Inszenieren unbewusst infantiler Selbstanteile, welche eine vertiefte Integration und erweiterte Identität ermöglichen. Auf den Punkt gebracht, ist die Identität das Resultat eines über das Erleben (Response), Empfinden und der Möglichkeit der höheren Abstraktion (Selbstreflexion) gestalteten Prozesses. Identität ist ein Gefühl der Autonomie und Unverwechselbarkeit des eigenen Selbst und impliziert das Wohlfühlen im eigenen Körper, das Wissen über Zukunftsperspektiven und das Gefühl der eigenen Beständigkeit über die Zeit. Es bedarf interaktiver und mentaler Anteile, die nur in seltenen Fällen voneinander trennbar sind. Denn Selbstbilder können im inneren mentalen Raum durchgespielt werden, erfordern aber reale Bezugspunkte, um im Sinne einer gesunden Selbstentwicklung modifizierbar zu bleiben (vgl. Bohleber 1996, 298ff; Erikson 1973, 158f; Helbing-Tietze 2004, 214f).

3.2 Conclusio

Die Adoleszenz wird als die Übergangsphase von der Familie zur Gesellschaft (vgl. Streeck-Fischer 1992, 188) verstanden. Diese Zeitspanne beginnt mit biologischen Reifungsprozessen und den damit verbundenen körperlichen Veränderungen respektive durch die „*Fähigkeit zum formal-operatorischen Denken*“ (Helbing-Tietze 2004, 202), und eröffnet neuartige psychodynamische und mentale Entwicklungsvorgänge. Beispielsweise sind die Heranwachsenden zu sexuellen Handlungen bereit, können jedoch noch keine Form der Intimität eingehen, da es für diese ein kohärentes Selbst bedarf. Jedoch vermittelt dem Individuum das Identitätsgefühl – trotz aller Veränderungen – ein Gefühl der eigenen Beständigkeit über die Zeit. Die Identität und das Selbstbild – und somit ein Identitätsgefühl – können überwiegend in der Interaktion mit dem Anderen erfahren werden.

In der Adoleszenz, die als zweite Phase der Identitätsentwicklung verstanden wird, kommt es zu einer Veränderung in der Beziehungsumwelt des Heranwachsenden und Erfahrungen werden hauptsächlich mit den Peers und 'neuen' bedeutungsvollen Anderen erlebt. Dabei sollen nicht die frühkindlich erworbene Identifikation mit den Eltern und die Elternimages verworfen werden, sondern diese werden einer Überprüfung und Modifizierung zugeführt. Die Loslösung von den Eltern ist hierfür von immenser Bedeutung, denn nur dadurch ist es dem Individuum möglich, seine endgültige autonome Gesamtpersönlichkeit auszubilden. Die frühkindlichen Über-Ich-Identifikationen brechen auf, da sie unbewusst die ödipalen Eltern darstellen. Der Jugendliche rebelliert „in diesen Umgestaltungsprozessen zunächst gegen elterliche Gebote, Verbote und auch Ideale, worunter die Objektbeziehungen, und zwar nicht nur die zu den Eltern, leiden, weil es zu einem Wechsel zwischen Perioden von sexuellem und aggressivem Ausagieren und narzißtischer Selbstüberhöhung sowie Perioden von narzißtischem Rückzug, asketischen Idealen, Schuld-, Scham- und Minderwertigkeitsgefühlen kommt“ (Helbing-Tietze 2001, 104). Das Selbstempfinden ändert sich und somit auch die Form der Interaktion. Die Wirklichkeitswahrnehmung, folglich die Realitätsformung, bekommt eine neue Dimension, da sie nicht mehr durch die Interaktion mit den Primärobjecten, sondern mit anderen bedeutenden Objecten – auch wenn diese Beziehungen mitunter konfliktgeladener sind (siehe Peers, 3.1.4) – erlebt wird. Die Primärobjecte werden nicht mehr als unfehlbar empfunden und deren Handlungen sowie deren Verhalten stimmen nicht mehr mit

3. Der 'Evozierte Gefährte' als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

der persönlichen Wahrnehmung von Realität überein. Die frühkindlichen Elternidentifikationen, die ein kohärentes Selbstgefühl ermöglichten, drohen nun auseinander zu brechen, da aufgrund des Dissenses eine Libidoabwendung von den Primärobjekten stattfindet. Für narzisstische Spiegelungen verlieren die Eltern an Bedeutung und andere Objekte gewinnen an Einfluss für die Wahrnehmung von Selbstrepräsentanzen. Die Bewertung von anderen – die bei Jugendlichen sehr impulsiv, unmittelbar und mit Emotionen verbunden sein können – nehmen auf das Selbstkonzept Einfluss. Das heißt, dass sich das adoleszente Selbstkonzept über die Interaktion mit den bedeutungsvollen Anderen charakterisiert, welche hauptsächlich nicht die frühkindlichen Primärobjekte (siehe 3.1.4) sind. Diese bedeutungsvollen Anderen nehmen für den Heranwachsenden Primärobjektfunktionen ein und sind somit die Quellen für Selbsterfahrungen. Intrapsychische und mentale Vorgänge sind die Folge. Das Selbst erfährt im intermediären Raum, durch Prozesse des Mirroring und initiierten Als-ob-Situationen, unterschiedliche Selbstrepräsentanzen. Diese Repräsentanzen, welche das Selbst durch die Fähigkeit der Selbstreflexion und dem damit verbundenen 'Abstandnehmen von den eigenen Handlungen' überprüft, ändern sich und werden in ein Gesamtkonzept integriert (vgl. Blos 1963, 112; Erlich 1986, 151; Helbing-Tietze 2001, 102ff; Helbing-Tietze 2004, 201f).

Entscheidend für die Entwicklung und Ausdifferenzierung des Selbst und seiner Repräsentationen ist, wie Stern aufzeigte, die Veränderung des Selbstgefühls. Ein Selbstgefühl, welches sich nach Emde (1988) aus drei dynamischen Komponenten zusammensetzt: „1. Erfahrung des Selbst, 2. Erfahrung des Anderen und 3. Erfahrung des Selbst mit dem Anderen, das Wir oder »we-go«“ (Bohleber 1996, 282). Das bedeutet, dass das Selbst nicht als statisch, sondern als ein fortlaufender Prozess der Veränderung zu verstehen ist, welcher nicht im Alter von drei Jahren in einer definitiven seelischen Struktur endet. Vielmehr bewirken die Interaktions- und Integrationsvorgänge ein Wahrnehmen und Erleben verschiedener Momente und Gegensätze, die aufgrund der Mentalisierung und Kombinationsfähigkeit zu einer Komplexität und Tiefe des Selbst führen. Die Polaritäten werden in der Interaktion wahrgenommen, bedürfen aber der Vermittlung und Moderation durch einen bedeutungsvollen Anderen (vgl. Bohleber 1996, 281ff). Beispielsweise kann dieser selbstregulierende Andere affektive Inhalte spiegeln, welche wiederum Rückschlüsse auf die eigene Befindlichkeit ermöglichen (siehe 2.1.2). Pointierter formuliert, benötigt das Selbst den Anderen um sich selbst erleben zu können.

3. Der 'Evozierte Gefährte' als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

In der frühen Kindheit, wie im zweiten Kapitel 'Der Evozierte Gefährte' beschrieben, stellt der Säugling aktiv Momente des Erlebens (siehe 2.2) her und bespielt einen intermediären Kommunikationsraum. Vor allem das Empfinden eines Kern-Selbst sieht Stern als bedeutend für die Herstellung des intersubjektiven Erlebens. Das Kind erfährt sich mit zwei/drei Monaten als autonomes Lebewesen und die interaktionistische Einbettung in die soziale Matrix ist dafür verantwortlich, dass das Kind den Unterschied zwischen Kern-Selbst und Kern-Anderen lernt (siehe 2.1.2). Mit dem Primärobjekt, verstanden als Kern-Anderer, können spätestens ab dem siebenten/neunten Monat intersubjektive Momente der Inter-Attentionalität, der Inter-Intentionalität und der Inter-Affektivität (siehe 2.1.3.1) erfahren werden. Dieses gemeinsame reziproke Erleben fördert die frühe Autonomieentwicklung (siehe 2.1.3.1), und eine Bandbreite von Sicherheitsgefühlen und Bindungsqualitäten wird integriert. In der Adoleszenz werden ähnliche strukturelle Intentionalitäten angestrebt, doch ändern sich die Inhalte und vor allem die Bedeutungszuschreibungen. Denn nach Stern ändern sich nicht nur die mentalen Operationen, sondern es werden vielmehr neue Konzepte und Modelle von der Welt hergeleitet (vgl. Fonagy 2003, 130).

Des Öfteren wird ein bestimmtes 'Feeling' vom Heranwachsenden angestrebt, um Selbstrepräsentanzen explorativ erleben zu können. Das Selbst als erlebendes Subjekt (vgl. Helbing-Tietze 2004, 198) empfindet reziproke Situationen der Unmittelbarkeit, aber auch der Nachträglichkeit. Handlungen können somit geradewegs Reaktionen provozieren, aber auch zeitlich versetzt mit Bedeutungen versehen werden. Der Gefühlszustand ändert sich und damit auch das Selbstempfinden, da die mentalen Repräsentationen (Selbstrepräsentationen) ein Muster an imaginierten Interaktionserfahrungen, sprich 'Evozierten Gefährten', hervorrufen. Der Evozierte Gefährte nimmt Einfluss auf das aktuelle Handeln und somit auf die Selbstrepräsentanz, welche im Gegenzug durch die Aktualität modifizierenden Charakter auf den Evozierten Gefährten hat. Das heißt, dass die adoleszente Entwicklung überwiegend erlebens- und mentalisierungsgebunden ist, die Selbstreflexionsprozesse¹⁰⁶ sich beiläufig differenzieren und der bedeutungsvolle Andere vermittelnde Funktionen übernimmt.

¹⁰⁶ In der Spätadoleszenz passiert die Modifizierung des Beziehungswissens mittels einer differenzierteren Informationsverarbeitung, die vor allem im inneren mentalen Raum durchgespielt wird und nicht mehr des Agierens, wie in den Phasen zuvor, bedarf (vgl. Helbing-Tietze 2004, 207f u. 215).

3. Der 'Evozierte Gefährte' als Selbstorganisationskonzept in der Adoleszenz

Zusammenfassend basieren Selbstkonzepte respektive die Organisation des Selbst auf Abstraktionen und Generalisierungen von Erfahrungen, die in der Interaktion mit anderen erlebt werden. Während der Adoleszenz werden wechselnde psychosoziale Umwelten für die Autonomieentwicklung des Selbst bedeutend, da hier unterschiedliche Selbstrepräsentanzen explorativ (das Agieren steht hier in einem besonderen Kontext) erfahren werden können (siehe 3.1.3.1). Sie übernehmen Primärobjektfunktionen; Kindheitserlebnisse können mit diesen bedeutenden Objekten in einem neuen sozialen Rahmen erfahren und mit alternativen Bedeutungen versehen werden. Durch die Präsenz des Evozierten Gefährten sind 'prototypisch' gebundene Erlebnisse des Zusammenseins mit Anderen (meist Primärobjekte) und deren affektive Anteile gegenwärtig, welche im geänderten sozialen Kontext und durch eine detailliertere Realitätswahrnehmung modifizierbar sind. Die RIGs ändern sich durch die Erlebnisse im 'Hier und Jetzt'. Denn der Jugendliche provoziert teils bewusst Situationen des intersubjektiven Erlebens, die wiederum durch das Selbstempfinden auf die RIGs, und somit auf den Evozierten Gefährten, wirken. Man kann daraus schließen, dass der Evozierte Gefährte während der Adoleszenz eine beträchtliche Modifizierung durchlebt. Die seit der postnatalen Selbstorganisation gebundenen affektiven und emotionalen Erlebnisse können – aufgrund neuartiger und kreativer Formen der Problemlösung – in ein neues Gesamtgefüge überführt werden. Obwohl der Evozierte Gefährte invariante Formen des Selbstempfindens und das Gefühl eines kohärenten Selbst ermöglicht und somit für das handelnde Selbst Orientierungscharakter hat, ändern sich dessen Denk- und Ordnungsschemata, da das Erleben mit dem Anderen eine alternative Bedeutungszuschreibung ermöglicht.

4. Das Wiener Projekt `Therapeutischer Begleiter´

Der `Therapeutische Begleiter´. Was bedeutet dieser Begriff? Warum gibt es dieses Projekt? Welchen Nutzen hat es? Welche Aufgaben sind mit diesem Projektbegriff verbunden? Wie kann/soll das Modell `Therapeutische Begleiter´ in Verbindung mit den Termini `selbstregulierender Anderer´ und `bedeutungsvoller Anderer´ gebracht werden? Das sind Fragen, die so oder ähnlich weiter formuliert werden könnten, doch gelten sie alle dem gleichen Interesse: Nämlich dem der konzeptionellen, inhaltlichen, historischen und strukturellen Zuordnung. Im engeren Sinne geht es um ein `Verstehen´ der Theorie des Konzeptes des Therapeutischen Begleiters und der damit verwobenen Praxis.

Ziel ist es, dieser soeben formulierten Anforderung gerecht zu werden und zugleich eine Orientierung im Kontext anderer – konzeptionell ähnlich orientierter – Projekte zu geben. In den nun anschließenden Abschnitten werden Motivationsfragen, Ausgangslage sowie Definition respektive inhaltliche Anforderungen des Modells Therapeutischen Begleiter hermeneutisch aufgearbeitet. Resultierend aus den einzelnen Abschnitten werden im Abschnitt 4.2.2 strukturelle Rahmen- und Organisationsbedingungen des Projektes erschlossen. All diese Punkte leisten einen wichtigen Beitrag zur `Standortbestimmung´ des Wiener Projektes Therapeutischer Begleiter. Unter diesem Fokus können die im anschließenden fünften Kapitel aufbereiteten Protokollausschnitte umfangreicher betrachtet werden. Ein kausaleres Verständnis für Interaktionsprozesse zwischen Therapeutischen Begleiter und Adoleszenten ist möglich.

4.1 Historische Orientierung im Kontext konzeptionell ähnlicher Projekte

Beim Symposium „50 Jahre Institute für Erziehungshilfe“ (vgl. Brainin 2001) stellte Bergmann ein Projekt vor, das sie mit ihren Mitarbeitern in New York während der Jahre 1976 bis 1995 durchführte. Schwerpunkt dieses ostamerikanischen Projektes lag auf einem umfassenden therapeutischen Setting, welches für Kinder aus sozial benachteiligtem Milieu im Vorschulalter, die deutliche entwicklungspsychologische Defizite aufwiesen, ausgerichtet war. Das Behandlungskonzept bestand aus drei Modulen:

- 1.) Die Kinder (meist sechs an der Zahl) kamen täglich in eine Klasse mit besonders geschulten Lehrern und einem Doktoranden als Assistenten. Zudem halfen mehrere freiwillige Helfer (Studenten), die mindestens einmal pro Woche mit in die Klasse der Vorschüler kamen, mit. Sinn dieses hohen Personalaufwands war, den Kindern die Gelegenheit einer `Eins zu Eins´-Betreuung/-Beziehung mit einem Erwachsenen zu bieten (vgl. Bergman 2001, 61 u. Bergman 2001, 307).
- 2.) Jedes dieser Kinder wurde von einem sich in Ausbildung befindenden Psychologen zwei- bis dreimal die Woche in Einzeltherapie behandelt. Zusätzlich wurde versucht, in diese professionelle Beziehungskonstellation die Mutter oder eine andere Bezugsperson einzubinden. Falls dies nicht gelang, lag es im Interesse der Therapeuten, eine enge Beziehung zur Familie aufzubauen und ihr bei der Organisation alltäglicher Belange (Vereinbarung eines Arzttermins,...) behilflich zu sein (vgl. Bergman 2001, 63 u. Bergman 2001, 309).
- 3.) Für die Erkundung der Umwelt hatten die jungen Menschen „Therapeutische Gefährten“ (Bergman 2001, 309) zur Unterstützung. Zum einen sollten sie einen „ständigen Kontakt zur Familie des Kindes“ (Bergman 2001, 309) herstellen und aufrechterhalten und zum anderen eine Brücke zur Außenwelt bilden. Somit kann das Kind in einem geschützten Raum „autonome Ich-Funktionen üben und entwickeln und neue Erfahrungen machen“ (Bergman 2001, 64).

Jedem Kind wurde eine fördernde sozial-affektive Umwelt geboten, was auf Basis eines entwicklungspsychologischen und psychodynamischen Konzeptes geschah. Während dieser Zeitspanne konnten die Mütter, aufgrund der kontinuierlichen Unterstützung des Behandlungszentrums, eine förderlichere Umgebung und auch eine bessere affektive Verfügbarkeit für ihre Schützlinge entwickeln. Weiters lernten die Kinder anzunehmen, was die soziale Matrix ihnen bot, und konnten so auf unerfüllbare Forderungen verzichten. Das sind Erfolge, die Bergman und ihr Team während der fast zwanzigjährigen institutionellen Betreuungs- und Therapiephase für ihr Zentrum verbuchen konnten. Evaluationen in diesem Zusammenhang könnten noch genauere Belege über die Nachhaltigkeit in Bezug auf die psychodynamische Entwicklungsarbeit dieser Einrichtung liefern, was aber nach Bergman hauptsächlich aus finanziellen Gründen nicht möglich war (vgl. Bergman 2001, 56f u. 77).

4. Das Wiener Projekt 'Therapeutischer Begleiter'

Bergman und ihre Mitarbeiter entwickelten in diesen Jahren ein differenziertes Behandlungskonzept, in welchem die drei oben beschriebenen Ebenen ineinander griffen und somit ein 'entwicklungsförderliches Ganzes' ergaben. Konzepte, die Ähnlichkeiten zu Bergmans Projekt aufweisen, aber nicht von diesem inspiriert sein müssen, wurden ebenfalls auf europäischem Boden realisiert. In diesem Rahmen sind die „psychoanalytischen, praxisbezogenen Projektseminare“ (vgl. Leber 1980, 397) zu nennen, die von Leber an der Universität Frankfurt am Institut für Heilpädagogik installiert wurden. Ab Ende der siebziger Jahre konnten zehn bis zwölf Studenten an den viersemestrigen Seminaren teilnehmen. In diesem Rahmen mussten sie einer heilpädagogischen Arbeit nachgehen und diese Tätigkeit in Sitzungen einer psychoanalytischen Reflexion unterziehen. Der Fokus während der wöchentlichen Reflexionseinheiten lag auf den „Interaktionen in der Projektgruppe selbst“ (Leber/Trescher 1987, 118) sowie auf den Protokollen, die über ihre Schützlinge angefertigt wurden. Hauptinitiative für dieses Projekt war, dass Studenten „hier den Umgang mit »Widerstand«, »Übertragung« und »Gegenübertragung« in der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen »trainieren«“ (Leber 1980, 398) können.

Das seit Sommer 1993 von Garlichs und mit Unterstützung einiger Kollegen eingeleitete Kasseler Schülerhilfeprojekt befindet sich ebenfalls in der konzeptuellen Spannweite jener angeführten Konzepte (vgl. Garlichs 2000, 6 u. 38). Angehende Lehrer, die sich in der Mitte ihrer studentischen Ausbildung befinden, können sich mindestens ein Jahr bis idealer Weise zweieinhalb Jahre für das Projekt verpflichten. Bestätigt wird dieses mehrjährige Begleitungsverhältnis mittels Unterschrift, was die Ernsthaftigkeit und Bedeutung der Verbindlichkeit gegenüber dem Kind unterstreichen soll. Garlichs merkt einige Beweggründe an, die zur Entstehung des *Schülerhilfeprojektes* führten, und fundiert diese durch folgenden Satz: „Zulliger, der Schweizer Lehrer und Kindertherapeut, sagte, Pädagogen müssten in der Lage sein, Kindern in ihrem Denken zu begegnen; d. h. doch, den anderen Menschen, der eben anders ist als ich selbst, wahrzunehmen, zu akzeptieren, seine Fremdheit zu ertragen und den Dialog mit ihm zu versuchen“ (Garlichs 2000, 9). Dieses Zitat ermöglicht eine Vielzahl von Interpretationen und Legitimationen. Psychoanalytische Ansätze sind beispielsweise zu erkennen, da Lehrer den Zugang zum Kind suchen müssen, was entwicklungspsychologische Kenntnisse voraussetzt, respektive geht es um ein 'Verstehen' von Beziehungen und psychodynamischen Handlungen.

4. Das Wiener Projekt `Therapeutischer Begleiter´

Weiters wird in der Konzeptbeschreibung auf Leuzinger-Bohleber hingewiesen, die wegen ihres kinderpsychotherapeutischen Fachwissens unterstützend mitwirkt (vgl. Garlichs 2000, 9ff).

Aber dennoch ist anzumerken, dass der überwiegende Fokus des Projektes auf dem Förderbedarf hinsichtlich der schulischen Leistungen einzelner Kinder liegt. Zum Beispiel werden von den Studenten vor Beginn der Beziehungsperiode Entwicklungsförderpläne verlangt, die in ihrer Konzeption offen und revidierbar sind. Bei der Beschreibung der Strukturelemente des Schülerhilfeprojekts wird deutlich, dass vor allem die Konstellation zwischen Lehrer, Student und Hochschule im Vordergrund steht und sich kein Kind in institutioneller psychotherapeutischer Betreuung befindet. Ein weiterer Grund für fehlende kinderpsychotherapeutische Unterstützung liegt wohl darin, dass dieses Projekt aus der Notwendigkeit heraus entstanden ist, den Kontakt zwischen angehenden Lehrern und Kindern zu fördern, was aufgrund gesellschaftlicher Rahmenbedingungen unumgänglich geworden ist. Vor allem schulpädagogische, fachdidaktische und interdisziplinäre Überlegungen stehen im Interesse dieses Projektes (vgl. Garlichs 2000, 6f, 11ff u. 27ff).

Beide im deutschen Bundesgebiet angesiedelten Projekte haben Überschneidungspunkte in der Strukturierung und nennen die Besonderheit eines begleitenden Individuums, in Person eines Studenten. Die Studierenden werden nicht – wie bei Bergman – mit dem Synonym „Therapeutischer Gefährte“ (Bergman 2001, 309) bezeichnet. Dennoch verbringen sie Zeit mit Kindern oder Jugendlichen mit dem Ziel, sie in ihrem schulischen und alltäglichen Dasein zu fördern. Bei allen drei genannten Projekten wird auf die Ganzheit des Individuums und der Erlebnissituation geachtet und werden beziehungsstiftende Elemente, wie Kontinuität, Vertrauen, Sicherheit, Stabilität und Freude an der Sache zwischen Kind und Student, als unumgängliche Basis angeführt. Trotzdem gibt es eindeutige Differenzierungen zwischen den drei Projekten, sei es in der Feingliederung, Ausgangslage, Notwendigkeit, den unterschiedlichen theoretischen Zugängen sowie bei den räumlichen oder institutionellen Bestimmungen. Jedes Projekt versucht mit den vorhandenen Ressourcen ein stützendes autonomes Programm für besonders bedürftige Kinder zu entwickeln. Obwohl unterschiedliche theoretische Zugänge und Notwendigkeiten vorliegen, dürfte die gedankliche Orientierung bei Psychoanalytikern und Lehrern – wie Zulliger (vgl. Zulliger 1952), Redl (vgl. Redl/Wineman 1979), Aichhorn (vgl. Aichhorn 1925) – liegen, die in der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts teils idente Projekte

entwickelten. Weiteren theoretischen Background liefern – hauptsächlich bei Leber und Bergman – Winnicott, Klein, Mahler, Lorenzer, Spitz, Stern,... was die ideologischen Überschneidungen beider Projekte, manifestiert durch die dyadisch-affektive Beziehung zwischen Kind und Begleiter, erklären könnte (vgl. Bergman 2001, 55-77; Bergman 2001, 309ff; Garlichs 2000, 6-25; Leber 1980, 397ff).

Schlussfolgernd ist festzuhalten, dass es historische und neuere wissenstheoretische Anknüpfungspunkte zwischen den Projekten gibt. Trotzdem wurden, aufgrund der jeweiligen ökonomischen Verfügbarkeiten respektive theoretischen und praktischen Fokussierungen, separate Projekte entwickelt.

Das Wiener Projekt des Therapeutischen Begleiters bewegt sich in einem ähnlichen historischen, wissenschaftlichen und praktischen Umfeld. Im anschließenden Punkt wird das Wiener Projekt näher erläutert, welches die Besonderheit der professionellen Zusammenarbeit mehrerer Institutionen aufweist. Nach einer anfänglichen Dreigliederung (Erziehungshilfe, Schule, Universität) gibt es eine Zweierkonstellation zwischen Erziehungshilfe Wien und Universität Wien, mit Fokussierung auf entwicklungspsychologische Bedürfnisse von Kindern/Jugendlichen, die sich in kinderpsychoanalytischer Therapie befinden.

4.2 Motivation und Kooperationspartner des Wiener Projektes

In der Einleitung ihres Referates, das Bergman anlässlich des Symposions `50 Jahre Institute für Erziehungshilfe´ in Wien hielt, sprach die Kinderpsychoanalytikerin die Hoffnung aus, „dass manche dieser Ideen ...“ auch andere anregen mögen, „... sich akademischen Instituten anzuschließen, was sowohl den Therapeuten in Ausbildung als auch den Kindern und ihren Familien nützt“ (Bergman 2001, 55). Vielleicht war dieses Zitat ausschlaggebend für die endgültige Umsetzung des Wiener Projektes des Therapeutischen Begleiters¹⁰⁷/Gefährten¹⁰⁸. Jedenfalls war das Modell von Bergman Namensgeber und unterstützte weitere Differenzierungsüberlegungen (vgl. Schaukal-Kappus 2004, 53).

Bedarf gibt es genügend, denn es besteht (1) das Verlangen von Seiten der Universität, ihren Studenten „einen wissenschaftlichen Zugang zur Praxis in Form theoretischer und supervisierender Begleitung in der Lehre“ (Schaukal-Kappus 2002,

¹⁰⁷ Der Begriff `Begleiter´ spricht mehr das Stützende und Haltende während der Begegnung/Interaktion an.

¹⁰⁸ Der Terminus `Gefährte´ steht für das Miterleben, das Teilen von Erlebnissen beziehungsweise kann es auch als der Andere `mit dem Ich´ verstanden werden.

81) zu ermöglichen und sie mittels Praktikum für die Arbeit mit Kindern zu engagieren. Es ergibt sich für die Studenten die Chance, eigene Praxiserfahrungen im geschützten Raum zu reflektieren. Zusätzlich können sie professionelle Arbeitsformen von kinderpsychotherapeutischen Einrichtungen verstehen lernen. Es besteht (2) ein generelles Bedürfnis, bedingt durch soziokulturelle Gegebenheiten, für Kinder, deren primäres (Eltern) oder bereits sekundäres Umfeld (Wohngemeinschaft, Großeltern, Schule) nicht in der Lage ist, Entwicklungsbedingungen zu organisieren und ihnen die nötigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen (vgl. Schaukal-Kappus 2002, 81 u. Schaukal-Kappus 2004, 52). (3) Von Seiten der Erziehungshilfe Wien gibt es Interesse an engagierten Erwachsenen, die den Kindern im Alltag begegnen und sie fördern. Trotz tiefenpsychologischer Langzeittherapie reicht dieses Setting manchmal für schwersttraumatisierte Kinder, die in ihrem alltäglichen Milieu zu wenig Sicherheit und Kontinuität erfahren, nicht aus, ihren kognitiv defizitären Wahrnehmungsbereich auszugleichen. Sie sind außerhalb der institutionellen Einrichtungen (Schule, Therapie, ...) überwiegend auf sich alleine gestellt und schaffen unter diesen schwierigen Umständen kaum das regelmäßige Einhalten der Therapiestunden. Das bedeutet, dass es ihnen hauptsächlich an einem Umfeld mangelt, das sie in ihren Alltagsanforderungen erklärend und selbststärkend begleitet (vgl. Wininger 2006, 19 u. Schaukal-Kappus 2004, 53). Zudem bestand (4) während der ersten Phase des Projektes der konkrete Bedarf von Seiten der 'Förderklassen', in denen Kinder untergebracht waren. Sie konnten mit ihrem pädagogisch-didaktischen Angebot nicht all den 'übertriebenen' Anforderungen, die Kinder aufgrund ihrer gestörten familiären Situation stellen, gerecht werden (vgl. Schaukal-Kappus 2004, 53f).

Aus diesen Notwendigkeiten ergab sich eine Kooperationsbasis zwischen den Forschungseinheiten Psychoanalytische Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik des Institutes für Bildungswissenschaft der Universität Wien, den Instituten der Erziehungshilfe Wien (älteste kinderpsychoanalytische Ambulanz) und – während der ersten Phase (2001 bis 2003/04) – einer Förderklasse, die dem Verwaltungsbereich des Wiener Stadtschulrates zugeteilt war. Nach Beendigung der ersten Phase wurde das Modell modifiziert. Aus einer institutionellen triadischen wurde eine dyadische Beziehung zwischen der Universität Wien und der Child Guidance Clinic, eine Bezeichnung die ebenfalls die Institute der Erziehungshilfe Wien tragen (vgl. Schaukal-Kappus 2004, 52). Deren Mitarbeiter sind zum Großteil ausgebildete

Psychotherapeuten und verfügen aufgrund der unterschiedlichen Quellberufe (Sozialarbeiter, Pädagoge, Psychologe und Arzt) über eine breite Erfahrungsbasis, was zur Kompetenz und Qualität der kinderpsychotherapeutischen Einrichtung beiträgt. Aufgeteilt auf verschiedene Bezirke in Wien, stellen sie an fünf Standorten psychosoziale Beratung, psychologische Diagnostik sowie tiefenpsychologisch orientierte psychotherapeutische Behandlung für Kinder und Jugendliche auf Krankenschein zur Verfügung. Zusätzlich wird den Eltern oder Erziehungsberechtigten der sich in Therapie befindlichen Kinder begleitende Betreuung und Beratung angeboten (vgl. Wininger 2008, 483ff u. <http://www.erziehungshilfe.org/UEBER.HTM>).

Man kann festhalten, dass verschiedene methodische, soziokulturelle und wissenschaftliche Bedürfnisse zu der Kooperative zwischen den einzelnen Wiener Instituten führten. Das Modell des Therapeutischen Begleiters ist auf deren Initiative entstanden. Die inhaltlichen Anforderungen sowie die praxisleitenden Theorien dieses Modells werden im nächsten Abschnitt genauer dargestellt.

4.2.1 Definition und Anforderungen des Projekts `Therapeutischer Begleiter´

Aus den verschiedenen institutionellen Anforderungen ergibt sich, dass der Therapeutische Begleiter von der Definition her „am Schnittpunkt pädagogischer, schulisch-kognitiver und psychotherapeutischer Betreuung steht, wobei ihm eine Mittlerfunktion zwischen diesen drei Bereichen zukommt“ (Burian-Langegger 2006, 10). Der Therapeutische Begleiter ist somit eine erwachsene Person, die dem Kind eine stabile Objektbeziehung gewährleistet (vgl. Burian-Langegger 2006, 11). Schaukal-Kappus, eine der Initiatoren des Projektes, führt die Ausführungen von Burian-Langegger, Leiterin der Child-Guidance-Clinic und Mitinitiatorin, fort und differenziert, dass dem Therapeutischen Begleiter „eine Mittlerfunktion zwischen der schulischen Realität, dem Alltag und der inneren Realität des Kindes zukommt. Er steht begleitend in der Funktion des Kindes: den kommunikativen Funktionen (Sprache etc.), den Wahrnehmungsfunktionen (beobachten etc.), den konstruktiven (Perspektivenarbeit etc.) und den selbstkonstitutiven Funktionen. Er repräsentiert eine stabile Objektbeziehung (»Hilfs-Ich«, erwachsener Freund, »Funktion des Dritten«). Er arbeitet durch gemeinsame Präsenz in differenzierenden Wirklichkeitsräumen an Abgrenzungsproblemen, Wirklichkeitswahrnehmung, Reflexion von

4. Das Wiener Projekt `Therapeutischer Begleiter´

Erlebnissen, individuellen Handlungszugängen, Imagination und Kognition, usw. vor dem Hintergrund mehrstufiger Entwicklungsprozesse“ (Schaukal-Kappus 2002, 81). Im obigen Zitat werden Ansprüche formuliert, die auf den ersten Blick eine hohe Herausforderung für den Therapeutischen Begleiter darstellen. Er muss in mehreren Funktionen, je nach Bedarf des Kindes/Jugendlichen, gleichzeitig tätig sein und darf die Wichtigkeit seiner Rolle gleichzeitig nicht überbewerten. Folglich ist der Therapeutische Begleiter ein junger Erwachsener, der auf freundschaftlicher Basis die alltägliche Erlebniswelt des Kindes/Jugendlichen mitträgt und versucht, zwischen innerer und äußerer Realität zu vermitteln. Er ist auf keinen Fall „Psychotherapeut“ (Schaukal-Kappus 2004, 54), der mit Hilfe psychotherapeutischer Techniken fungiert. Gleichfalls wird der Therapeutische Begleiter nicht als „Pädagoge im engeren Sinn“ (Schaukal-Kappus 2004, 54) gesehen, obwohl er pädagogische Funktionen übernimmt. Das Bündnis zwischen Kind und Therapeutischem Begleiter basiert auf informeller, freiwilliger, freundschaftlicher und kostenloser Grundlage. Vielmehr kann der Therapeutische Begleiter als unaufdringlicher Kamerad verstanden werden, der die Erlebnisse mit dem Kind/Jugendlichen teilt und die Beziehung zum Kind mit der „Fähigkeit zur wohlwollenden Zurückhaltung“¹⁰⁹ (vgl. Datler 2005) gestaltet. „Container Contained“¹¹⁰ (vgl. Bion 1990, 146) sowie das Verständnis des „good enough mother“¹¹¹ (vgl. Winnicott 1979, 20) oder „good enough environment“¹¹²

¹⁰⁹ Datler meint, dass die Funktion zur wohlwollenden Zurückhaltung ein Zusammenspiel von innerer und äußerer Zurückhaltung ist und „eine angemessene Alternative zum althergebrachten psychoanalytischen Abstinenzkonzept darstellt“ (Datler 2005, 89). Auf Basis der förderlichen Zurückhaltung ist ein konstitutives psychoanalytisches Verstehen möglich. Zu bedenken ist, inwieweit die Intensität und Qualität gesetzter Aktivitäten (vom Therapeuten) einer wohlwollenden und förderlichen Zurückhaltung entsprechen. Das heißt, das `Wie und Wann´ ist entscheidend für gelingende psychotherapeutische Intervention (vgl. Datler 2005, 88-99).

¹¹⁰ Dieses Entwicklungs- und Therapiekonzept beruht im Allgemeinen auf der Annahme, dass Babys, aber auch Patienten ein Gegenüber (Brust der Mutter, Therapeut) brauchen, in das sie archaische und überwältigende Erlebnisinhalte hineinprojizieren können. In diesem `Container´ (Behälter) werden sie dann gehalten und `contained´, was als `entgiften´, `entschärfen´, `verdauen´ verstanden wird. Ein Verstehensprozess setzt ein und erst danach ist es dem Baby oder dem Patienten möglich, diese ehemals lebensbedrohlichen Gefühle aufzunehmen und zu verarbeiten (vgl. Bion 1990, 145ff). „Sichere Bindung hat also viel mit gelungenem Containment (vgl. Bion 1962) gemein“ (Fonagy 2001, 310).

¹¹¹ „Eine *genügend gute* »Mutter« (nicht unbedingt die leibliche Mutter des Kindes) ist diejenige, die sich zunächst aktiv den Bedürfnissen des Säuglings anpasst, eine Anpassung, die sich nur schrittweise verringert, je mehr die Fähigkeit des Kindes zunimmt, sich auf ein Versagen der Anpassung einzustellen und die Folgen von Frustration zu ertragen“ (Winnicott 1979, 20).

¹¹² Der Begriff der „good enough mother“ (vgl. Winnicott 1979, 20) wurde im Seminar von Schaukal-Kappus – 190246 SE Analytisch orientierte Einzelfallhilfe 1: Lernen am Einzelfall. Grundlagen situationsanalytischen Arbeitens – zu dem Terminus `good enough environment´ weiterentwickelt. Wie schon Winnicott andeutet, geht es nicht nur um die ausreichend gute Beziehung zwischen „leiblicher“ Mutter (vgl. Winnicott 1979, 20) und Kind, sondern um eine `ausreichend gute Begegnung´ zwischen dem primären Umfeld und Heranwachsenden.

4. Das Wiener Projekt `Therapeutischer Begleiter´

Prinzips sind ebenfalls Konzepte, nach diesen sich der Therapeutische Begleiter/Gefährte orientiert. Ein „intermediärer Beziehungsraum“¹¹³ (vgl. Winnicott 1979, 21 u. 116f) soll durch den Selbst regulierenden Anderen/bedeutungsvollen Anderen – als welcher der Therapeutische Begleiter in dieser Arbeit verstanden wird – erschaffen werden, in welchem das Kind oder der Jugendliche auf ungefährdete Weise die verschiedensten Realitätsstrukturen erproben kann. Aufgrund der erlebten Response differenziert sich die Fähigkeit zur Mentalisierung und die Ich-Strukturen werden modifiziert und umfangreicher (vgl. Schaukal-Kappus 2004, 54f; Winger 2007, 225; Winger 2008, 485ff).

Der Therapeutische Begleiter fungiert vor dem Hintergrund psychoanalytischer Entwicklungs- beziehungsweise Bindungstheorien, wie jenen von Freud, Mahler, Spitz, Stern, Bion, Papousek, Winnicott, Bowlby, Fonagy, et cetera. Sie verweisen indirekt auf andere wissenschaftliche Überlegungen, wie die des szenischen Verstehens¹¹⁴ von Alfred Lorenzer oder Luhmanns sozialer System- und Kommunikationstheorie¹¹⁵ (vgl. Schaukal-Kappus 2004, 54f; Winger 2006, 22; Winger 2007, 224f).

All diese Theorien bilden einen wissenschaftlichen Fundus, aus dem der Therapeutische Begleiter schöpfen und zugleich sein praktisches Tun reflektieren kann. Natürlich kann der Therapeutische Begleiter diese Konzeptionalisierungen

¹¹³ In diesem reziproken Beziehungsraum sammelt das Kind wichtige Erfahrungen. Der Spannungsbereich zwischen der äußeren Realität und der inneren Realität wird mittels „durchschnittlich guten Erfahrungen“ (vgl. Winnicott 1979, 117) entlastet. Das Kind lernt zwischen Ich und „Nicht-Ich“ (Winnicott 1979, 116) – die zum Entstehen des Spannungsraumes beitragen – zu unterscheiden und zu vermitteln (vgl. Winnicott 1979, 116f).

¹¹⁴ Lorenzer schreibt, dass es vier Stufen des Verstehens gibt. Das (1) logische Verstehen – Sachverhalte und Kommunikation in einer gemeinsam verstehbaren Sprache erfahren – und das (2) psychologische Verstehen. Letzteres ist das Wahrnehmen der Persönlichkeitsstruktur des Anderen. Mimik, Gestik, et cetera geben einen zusätzlichen Hinweis auf die affektive Verfassung des Patienten. Psychologisches Verstehen ist aber noch keine Deutung, sondern eher ein Nacherleben von Seiten des Analytikers. Das (3) szenische Verstehen – die Dimensionen des unbewussten Zusammenspiels zwischen zwei Interaktionspartnern verstehen – ist der Versuch des Identifizierens des Niederschlages eines dramatischen Geschehens, welches mindestens zwischen zwei Akteuren stattfand. Jede nonverbale und verbale Äußerung lässt sich in einer noch so kleinen spezifischen Szene wieder finden. Diese wird dann mit anderen Szenen verglichen, um die verborgenen Interaktionsformen des Patienten zu verstehen. Beim szenischen Verstehen geht es vor allem um Übertragungs- und Gegenübertragungstendenzen; es gilt als `Inbegriff´ des psychoanalytischen Verstehens. Das (4) psychoanalytische oder tiefenhermeneutische Verstehen – in den Szenen verborgene Abwehrvorgänge und Wünsche erkennen – ist das Interpretieren, Deuten und Erkennen aber auch das szenische Mitagieren oder Mitspielen mit dem Analysanden. Denn durch das Mitspielen kann der Analytiker erst die Dramaturgie und Symbolik der Szenen verstehen. (vgl. Lorenzer 1974, 110f. u. Martin-Dietz 1976, 14ff).

¹¹⁵ Luhmann beschreibt autopoetische und selbstreferentielle Systeme, die miteinander kommunizieren. Seiner These nach werden durch das „Operieren mit Sinn“ (Luhmann 1984, 95) System-Umwelt-Differenzen wahrgenommen und dieser Informationsgewinn wird nach eigenem Ermessen in das System integriert (vgl. Luhmann 1984).

4. Das Wiener Projekt `Therapeutischer Begleiter´

nicht im Detail wissen, was auch nicht verlangt wird, doch sind sie den inhaltlichen Anforderungen, die an den Therapeutischen Begleiter herangetragen werden, inhärent. In verpflichtenden Seminaren werden diese komplexen Überlegungen dem Therapeutischen Begleiter meist in ihren Grundzügen vorgestellt. Sie bilden somit theoretische Säulen, zwischen denen der Theoretische Begleiter aus eigenem Engagement ein gedankliches Gebäude errichten kann. Weiters sind diese unterschiedlichen theoretischen Anknüpfungspunkte als Markierungen zu verstehen, die Anstoß zu differenzierten Fragestellungen (Referate, Seminararbeiten, Diplomarbeiten, Doktorarbeiten) bieten.

Den inhaltlichen Anforderungen und den damit verbundenen Theorien folgend, übernimmt der Therapeutische Begleiter eine moderierende, schützende und parteiische Rolle. Hauptsächlich orientiert er sich an den Entwicklungsbedürfnissen des Kindes und versucht eigene zurückzunehmen. Ziel ist es, einen stetigen Beziehungsraum zu installieren, in dem der Therapeutische Begleiter als konstantes Objekt¹¹⁶ erlebt wird. Dem Kind/Jugendlichen werden geschützte Erfahrungen ermöglicht, die es/er mit jeglicher Gestaltungsfreiheit erleben kann. Zudem gibt es in der Ausübung der begleitenden Tätigkeit wenige Handlungs- und Fördervorgaben von Seiten der Projektinitiatoren, um so einen größtmöglichen Spielraum für die aktuellen Bedürfnisse der Kinder/Jugendlichen zu ermöglichen. Nur durch weiteste Handlungs- und Gestaltungsfreiheit (Art und Ort des Treffens,...), so die Hauptthese des Projektes, ist es möglich, in verschiedenen Wirklichkeitsräumen an Abgrenzungsproblemen, Wirklichkeitskonstruktionen, an der gemeinsamen Beobachtung, Wahrnehmung und Reflexion von Erlebnissen zu arbeiten. Ein Vermitteln zwischen innerer und äußerer Realität wird möglich und Ich-Differenzierungen können angeregt werden (vgl. Schaukal-Kappus 2004, 54f u. Winger 2006, 24f).

Zusammenfassend soll der Therapeutische Begleiter dem Kind Vertrauen, Interesse, Stabilität, Wertschätzung, Gestaltungsfreiheit und vor allem Verständnis entgegenbringen. Das sind intermediäre Erfahrungen, die prinzipiell jedes Kind im `geschützten´ familiären Umfeld mit dem „selbstregulierenden Anderen“ (Stern 2007, 148) erleben sollte. In seiner Tätigkeit übernimmt der Therapeutische Begleiter Aufgaben (Arztbesuche, Begleitung bei Vorstellungsgesprächen, Freizeitgestaltung,...), die zum Teil den elterlichen Anforderungen entsprechen und bietet

¹¹⁶ Darunter wird die Fähigkeit verstanden, aus den unterschiedlichen Interaktionserfahrungen mit einem bestimmten Objekt (beispielsweise der Mutter) eine einheitliche Repräsentation zu bilden, in der `Gut´ und `Böse´ vereint sind (vgl. Fischer 2000, 508f u. Stern 1979, 15f).

durch die `Objektkonstanz´ eine Beziehungsumwelt, die im konzeptuellen Kontext mit dem `bedeutungsvollen Anderen´ und dem `selbstregulierenden Anderen´ zu sehen ist (siehe 2.3.1). Diese Aktivitäten sind die Besonderheiten und zugleich die Herausforderungen des Therapeutischen Begleiters, denn durch die notwendige emotional-affektiv freundschaftliche Verbundenheit zum Kind muss zugleich der `semiprofessionelle´ – der unaufdringliche Begleiter, der während der Situation versucht, die Tätigkeit zu reflektieren („reflection in action“¹¹⁷) – Abstand in der situativen Gestaltung gewahrt werden. Eine Herausforderung, die die Projektteilnehmer leicht überfordern kann. Mittels umfassender, ständig modifizierter Organisationsstruktur, dem Thema des anschließenden Punktes, wird versucht, dem entgegen zu wirken und zugleich einen professionell geschützten Erfahrungsraum für die teilnehmenden Studenten zu schaffen.

4.2.2 Organisations- und Projektstruktur des Wiener Modells

Während der ersten beiden Projektdurchgänge (2001 bis 2003/04; 2003/04 bis 2005/06) nahmen jeweils sechs Studenten mit psychoanalytisch-pädagogischem Studienschwerpunkt des Institutes für Bildungswissenschaft der Universität Wien die Möglichkeit zur Teilnahme am Projekt wahr (vgl. Schaukal-Kappus 2004, 55). Nach Beendigung der ersten Phase wurde das Projekt von einer institutionellen triadischen in eine dyadische Beziehung verändert. Ebenfalls wurde nach Evaluierung des zweiten Projektdurchlaufes eine geringfügige Modifizierung vorgenommen und für die dritte Phase (2005/06 bis 2007/08) wurden erstmals zehn Praktikumsplätze angeboten (vgl. Wininger 2008, 483f). Jedes Institut der Erziehungshilfe Wien stellt für jeweils zwei Studenten Plätze zur Verfügung. Nach anfänglichem regen Interesse gingen sechs und, nach dem plötzlichen Ableben einer Studentin während des ersten Projektjahres, nur noch fünf Studentinnen und Studenten der Tätigkeit des Therapeutischen Begleiters/Gefährten nach. Dieses Betreuungsverhältnis wird mittels Unterschrift zwischen Student und Child Guidance, die als symbolischer Akt die übernommene Verantwortung betonen soll, besiegelt. Die Teilnehmer müssen sich im zweiten Studienabschnitt befinden und verpflichten sich zu

- einer zweijährigen Teilnahme,

¹¹⁷ Während einer professionellen Handlung wird das Nachdenken über alternative Lösungsansätze nicht vom Handeln getrennt, sondern passiert zeitgleich. Es ist ein „interagierender Prozess, bei dem Reflektieren und Handeln ineinander fließen“ (Steinhardt 2005, 66).

4. Das Wiener Projekt `Therapeutischer Begleiter´

- einem wöchentlichen Treffen in einem Zeitausmaß von zirka eineinhalb bis zwei Stunden mit einem bestimmten `verhaltensauffälligen´ Kind/Jugendlichen,
- einer kontinuierlichen Dokumentation dieser Begegnungen in Form von Protokollen,
- einer zweisemestrigen Teilnahme an einem von Schaukal-Kappus abgehaltenen Seminar,
- einer zweiwöchentlich stattfindenden Gruppensupervision, geführt von zwei Supervisorinnen der Child Guidance Clinic,
- der Teilnahme (mindestens einmal im Monat) an den Fallkonferenzen des zugewiesenen Institutes für Erziehungshilfe
- und zu Feedbackrunden (Forum), die in drei- bis vierwöchentlichem Rhythmus mit der Projektinitiatorin Schaukal-Kappus stattfinden (vgl. Winger 2007, 216f).

In einer zwei- bis dreimonatigen Eingangsphase werden die Teilnehmer auf ihre zukünftige Tätigkeit vorbereitet. Sie nehmen in diesem Zeitraum an den wöchentlich stattfindenden Fallkonferenzen in dem ihnen zugewiesenen Institut teil. In diesem Abschnitt beginnt auch die vierzehntägliche stattfindende Supervision, die Platz für Vorstellungen, Ängste, Bedenken und Fragen in Bezug auf die bevorstehende Tätigkeit bieten soll. Darüber hinaus werden auf universitärer Ebene Diskussionsgruppen etabliert, in denen ein Kennenlernen für die Teilnehmer untereinander, aber auch mit den ehemaligen Therapeutischen Begleitern möglich ist. Die Eingangsphase steht vor allem unter dem Blickpunkt der künftigen Tätigkeit und es werden Erfahrungen ausgetauscht. Zentrale Fragen sind die der Rollendefinition, der Abgrenzung, der Gestaltungsfreiheit und der Verantwortung. Während der Vorbereitungszeit wird gemeinsam von den Institutsmitarbeitern der Child Guidance und dem Student überlegt, welches Kind, das sich in kinderpsychotherapeutischer Behandlung befindet, sich im Setting des Therapeutischen Begleiters wohlfühlen würde beziehungsweise am `bedürftigsten´¹¹⁸ ist.

Dieser beträchtliche `verpflichtende´ Zeitaufwand von mehreren Stunden pro Woche mag abschreckend auf einige Studenten wirken, doch ist es das Ziel dieses Projektes, den Teilnehmern Einblick in professionelles heilpädagogisch-

¹¹⁸ Beispiele: Ein Kind ist in einer WG untergebracht und hat aufgrund der `Verhaltensauffälligkeit´ eine Außenseiterposition inne. Oder die Mutter ist Alleinerzieherin und das Kind hat weder in der Familie noch in der Schule eine männliche Bezugsperson.

psychoanalytisches Arbeiten zu gewähren. Die Projektteilnehmer haben durch diesen multiperspektiven Zugang die Chance, ihr auf universitärer Ebene erworbenes Wissen im wissenschaftlich und institutionell geschützten Raum anzuwenden und zu differenzieren. Ein besseres Verstehen der Theorie im Kontext der Praxis wird möglich, da eigenes `pädagogisches´ Handeln reflektiert wird. Der Student sensibilisiert sich für kindliches Wahrnehmen, Denken und Erleben. Pädagogisch orientierte Beziehungsprozesse können somit vom Therapeutischen Begleiter selbstbezüglich erlebt werden, und er hat die Gelegenheit, „Aspekte interdisziplinärer Kommunikation und Zusammenarbeit kennen zu lernen“ (Wininger 2008, 485) wie auch daran teilzunehmen (zum Beispiel durch Bereitstellung bestimmter Protokolle). Auf eingangs genannte Gründe zurückkommend, ist es nicht nur Ziel des Projektes, ein Entwicklungs- und Lernumfeld für benachteiligte Kinder zu schaffen, sondern auch für Studierende, von dem beide profitieren können.

4.3 Zusammenfassung

Resümierend ist festzuhalten, dass die Tätigkeit des Therapeutischen Begleiters eine umfassende, manchmal leicht überbordende Herausforderung ist. Das Wiener Projekt bietet, den Zielformulierungen nach, nicht nur für die teilnehmenden Studenten ein Tätigkeitsfeld, auf dem sie ihr abstraktes universitäres Wissen praktisch anwenden können, sondern es ist für die `verhaltensauffälligen´ Kinder ein einzigartiges Lernumfeld. Denn dem Interaktionsmodell der Heilpädagogik entsprechend, ist nicht das Kind gestört (behindert durch die Verhaltensauffälligkeit), sondern die sozial-affektive Umwelt, die in Form der Gestaltung von Interaktionen zum Tragen kommt (vgl. Kobi 1980, 79ff). Genau diese Überlegungen lassen sich im beschriebenen Projekt identifizieren und werden aus entwicklungspsychoanalytischem Blickwinkel aufgegriffen. Versucht wird, ein Umfeld zu schaffen, in dem Kinder/Jugendliche durch eine begleitete langfristige Beziehung mit einem Erwachsenen echtes Interesse und Wertschätzung erleben können. Der Erwachsene repräsentiert – basierend auf der Objekttheorie, ausgehend von A. Freud und Mahler, modifiziert von Winnicott, Spitz, Stern – ein konstantes Objekt. Vor allem durch emotionale Objekt Konstanz kann Stabilität und Verlässlichkeit erfahren werden. Grundbedürfnisse, die nach psychoanalytischer Entwicklungstheorie die Basis jeder menschlichen Entwicklung sind (vgl. Holder 1988, 16f), werden zu erfüllen versucht. In Bergmans Worten formuliert, geht es um eine eins zu eins

4. Das Wiener Projekt `Therapeutischer Begleiter´

Beziehung in der eine sozio-affektive Interaktion, getragen von intersubjektiven Elementen, stattfindet (vgl. Bergman 2001, 309).

Das Kind erlebt eine `künstlich hergestellte´ Beziehung, wofür die Institutionalisierung und damit verbundene Professionalisierung steht. Emotionale und soziale Kompetenzen, zum einen durch die wöchentlich stattfindende Kinderpsychoanalyse im jeweiligen Institut für Erziehungshilfe und zum anderen durch die semi-professionelle¹¹⁹ Tätigkeit des Therapeutischen Begleiters charakterisiert, werden dem jungen Individuum geboten. An diesem Pool von Erfahrungen und Wahrnehmungen erlebt das Kind oder der Jugendliche vielfältige Interaktionsformen, Handlungs- und Problemlösungsstrategien. Diese Kenntnisse sollen künftige Handlungsoptionen bereichern, als auch modifizieren und die `Ich-Differenzierung´ fördern.

Wie diese Ich-Differenzierung oder das `Ich-Styling´ in der Adoleszenz stattfindet respektive unterstützt werden kann, wird versucht, im nächsten Kapitel genauer zu analysieren. Hierfür werden vor allem zwei theoretische Konzepte herangezogen, nach denen sich der Therapeutische Begleiter orientieren kann. Zum einen Sterns Konzept des Evozierten Gefährten und zum anderen Fonagys Überlegungen zu Mentalisierungsprozessen. Sie alle stehen im Dienste der Selbstentwicklung und beschäftigen sich mit dem Selbst und seinen Handlungs- und Problemlösungsstrategien. Themen, die beim Projekt `Therapeutischen Begleiters´ im Vordergrund stehen und das `Arbeitsmaterial´ der besonderen Beziehungsform sind.

¹¹⁹ Als halbprofessionell wird die Aktivität des Therapeutischen Begleiters deshalb verstanden, weil dieser sich in Ausbildung befindet und weder Psychoanalytiker noch Pädagoge im engeren Sinn ist. Zum Beispiel spricht der Therapeutische Begleiter leichter auf Übertragungstendenzen an, was hier nicht als negativ zu werten ist. Vielleicht ist gerade diese Anfälligkeit für Gegenübertragung das Material, aus dem die freundschaftliche Beziehung zum Kind/Jugendlichen besteht. Denn das Kind erlebt den Therapeutischen Begleiter als ebenbürtig, emotional involviert und miterlebend – weshalb das Modell des Therapeutischen Begleiters dem Konzept des bedeutungsvollen Anderen nahe kommt –, was bei einer Kinderpsychotherapie nur schwer möglich ist. Trotzdem versucht der Therapeutische Begleiter den Spagat zwischen emotionaler Involviertheit und der Zurücknahme seiner Person in den Interaktionen zu meistern, was wiederum auf den professionellen Zugang, gestützt durch das institutionelle Setting, verweist. Das Kind soll so den eröffneten Raum füllen und zugleich autonome Handlungs- und Entscheidungsfreiheiten erproben und entwickeln können. Durch eine positive Besetzung der Bezugsperson können unbeschwerte Stunden erlebt werden, die das Kind in der Ich-Differenzierung unterstützen und es somit für zukünftige Tätigkeiten und Aufgaben besser wappnen.

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

Während der Adoleszenz gewinnen Individuen außerhalb der Familie an Einfluss, da, psychoanalytisch betrachtet, die Loslösung von den libidinös besetzten Eltern und die Umstrukturierung des Über-Ichs zentrale Entwicklungsaufgaben sind (siehe 3.1.4). Zusätzlich verlieren die Eltern für (narzisstische) Spiegelungen respektive Responseformationen (siehe 3.1.4) an Format und der Heranwachsende stillt seine Interaktionsbedürfnisse in einem anderen Lebens- und Beziehungsraum, in dem neue und unterschiedliche Selbstrepräsentanzen erlebt und aufgebaut werden können.

Adoleszente Entwicklung ist nicht nur durch körperlich-biologische Veränderungen, sondern durch die Fähigkeit zum formal-operatorischen Denken (vgl. Ginsburg/Opper 1993 u. Helbing-Tietze 2004) charakterisiert. Diese Möglichkeit zu komplexeren kognitiven Leistungen verstärkt das Bedürfnis des interpersonalen Verstehens. Die Heranwachsenden sind zu umfangreicheren mentalen Operationen fähig und können in einem umfangreicheren Zusammenhang über die eigenen Motivationen und Gefühle wie die der anderen nachdenken. Eine „weitere Stufe in der Entwicklung der Reflexionsfunktion“ (Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 320) und der Identitätsentwicklung setzt ein, und die libidinös besetzten Eltern werden als ‚brüchig‘ wahrgenommen. Der „Drang nach Separation von den äußeren und innerlich repräsentierten Eltern“ (Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 321) ist ein wahrnehmbarer Prozess. Andere Individuen erhalten Primärobjektfunktionen¹²⁰ respektive Brückenfunktion, um das drohende Beziehungsvakuum abzuwenden. Das heißt aber nicht, dass das Ziel der adoleszenten Entwicklung der vollkommene Bruch mit den Eltern ist, sondern die Modifizierung der internalisierten Elternanteile. Denn Getrenntheit impliziert zugleich das Anerkennen von Ähnlichkeiten und Unterschieden. Dieser Annahme folgend, liegt die Anforderung der Autonomie-

¹²⁰ Für die adoleszente Entwicklung sind – wie in der frühen Kindheit – Konstanz, Sicherheit, Freiraum, Reflexionsansätze, Interpretations- und Wahrnehmungsmöglichkeiten wichtig, und diese Erfahrungsmöglichkeiten müssen nun bedeutende andere Objekte (selbstregulierende/bedeutungsvolle Andere) oder – nach Winnicott – der „significant other“ (vgl. Winnicott 1979), wie dies dem Anforderungsprofil des Therapeutischen Begleiters entspricht, ermöglichen.

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

entwicklung in „der Akzeptanz der Ähnlichkeit, nicht in der Anerkennung der Unterschiede“ (Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 324).

Das Selbst benötigt den Anderen, um Repräsentanzen erleben zu können, da die Entwicklung ein interpersonaler Prozess ist (siehe 3.). Als Voraussetzung für die Organisation des Selbst wird folglich die Interaktion mit den Innenwelten anderer verstanden. Diese Intersubjektivität benötigt operative Möglichkeiten¹²¹, wie die Mentalisierung. In der Kindheit braucht das junge Wesen einen Erwachsenen „der »mitspielt«, damit es seine Phantasie oder Idee durch diesen Anderen repräsentiert sehen kann; dies ist die Voraussetzung dafür, daß es sie reintrojizieren und als Repräsentanz seines eigenen Denkens benutzen kann“ (Fonagy 2006, 271). Fonagys Zitat verdeutlicht die Essentialität des Anderen während der Entwicklung, aus dessen reziproken Begegnungen die RIGs respektive der Evozierte Gefährte entstehen und sich modifizieren. Denn durch das `Mitspielen´, als eine mögliche Formation des Spiegels verstanden, sieht das Kind die eigene Innenwelt durch den bedeutungsvollen Anderen repräsentiert, indem das Gegenüber das innere Moment des Heranwachsenden wahr- und darauf Bezug nimmt (er spielt mit). Der Andere ermöglicht in `responsiver Form´ die Innenwelt wahrzunehmen und ins eigene Denken rückzuführen. Er ist für das Selbst notwendig, um sich selbst erkennen und entwickeln zu können.

Während der Adoleszenz sind die bedeutungsvollen Anderen die Peers¹²² oder – im besonderen Fall – der Therapeutische Begleiter, die die Quellen der Selbsterfahrung darstellen. In einer anderen Dimension und Dynamik als mit den Primärobjekten können nun Erlebnisse mit dem Anderen geteilt werden, da dieser, schon aufgrund seiner Präsenz und seines Interesses¹²³, alternative `Erfahrungsräume und Erlebniswelten´ öffnet. Hypothesen über Werte, Normen, Möglichkeiten oder – generell – über das Leben und die Welt werden aufgestellt und experimentell, als auch mental `durchgespielt´ (siehe 5.1.3) und als Repräsentationen im Selbst strukturiert. Das heißt, dass Selbstdifferenzierung während der Adoleszenz überwiegend mit

¹²¹ Operative Möglichkeiten generieren sich aus dem Evozierten Gefährten, da er Muster des Zusammenseins repräsentiert.

¹²² Die Peers verstehen sich deshalb so gut, da sie sich beispielsweise hervorragend auf die Stimmungslagen beziehungsweise Innenwelt (innere Verfasstheit) des Anderen einlassen können. Pointiert ausgedrückt ist es ein `gegenseitiges Aufgeilen´.

¹²³ Präsenz und Interesse wird hier als eine Funktion des Spiegels der Innenwelten verstanden.

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

bedeutungsvollen Anderen erlebt wird und es zu einem Wandel des elterlich geprägten Über-Ichs zu einem Ich-Ideal kommt (siehe 3.1.5).

Weiters erfährt die sexuelle Entwicklung eine neue mentale Dimension, da der Inzest mit dem gegengeschlechtlichen Elternteil real möglich und nicht mehr phantastisch besetzt werden kann. Dies hat Einfluss auf die Abwehrleistungen; Grund hierfür ist wiederum nicht nur die biologische Reifung an sich, sondern die verbesserte kognitive Komplexität, die Adoleszente befähigt, in immer komplizierteren und mannigfaltigeren Zusammenhängen zu denken. Der Heranwachsende kann seine mentalen Zustände reflektieren und elaborieren, zugleich kann die kognitive Kombinationsfähigkeit, verbunden mit der biologischen Reifung, zu immer abstrakteren, aber auch abstruseren Gedanken führen. Sie setzen den Jugendlichen teils unter enormen Druck und dies kann „zu einem scheinbar dramatischen Zusammenbruch der Mentalisierung und zum Rückzug von der sozialen Welt führen und Angstzustände sowie agierendes Verhalten verstärken“ (Fonagy 2006, 322). An diesem Punkt muss nochmals auf die Bedeutung der Krise während der adoleszenten Entwicklung hingewiesen und die Wichtigkeit der förderlichen Umwelt betont werden. Erstens werden Separationserfahrungen hauptsächlich über den Andern zugänglich und zweitens wird die Mentalisierungsfähigkeit durch das bedeutende andere Objekt gestärkt, da im intermediären Raum und durch Mirroring Repräsentanzen des Selbst erfahren werden. Der Andere nimmt medial einen Transformationsakt vor und markiert und interpretiert bestimmte Attribute der Handlung und ermöglicht somit Rückschlüsse auf das eigene Empfinden, welches seinerseits wieder Organisationsfunktion hat. Kurz zusammengefasst ist der Andere ein Vermittler (vgl. Stern 2007, 148ff) oder ein „Moderator der Entwicklung“ (Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 105), der mit dem Ich Erlebnisse teilt.

Kulminierend ist die Entwicklung des Selbst als ein lebenslanger intersubjektiver Prozess zu verstehen, der ein psychosoziales Feedback ermöglicht. Denn Prozesse der Selbstorganisation werden¹²⁴ hauptsächlich durch den Anderen angestoßen, miterlebt und kommentiert. Während der zwei bedeutendsten Phasen der Individuationsentwicklung, der frühen Kindheit (siehe 2.1) und der Adoleszenz (siehe 3.), hat der Andere eine besondere Stellung. Blos schreibt diesbezüglich: „Hat die erste

¹²⁴ Anzumerken ist, dass der Einfluss auf die Selbstorganisation nicht als Manipulation begriffen werden darf, da das Kern-Selbst dafür garantiert, dass sich das Individuum als eigene Entität versteht (vgl. Stern 2007, 146ff).

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

im zweiten Lebensjahr im Wesentlichen die äußere Autonomie des Kindes zustande gebracht, geht es in der zweiten [Anmerkung des Verfassers: gemeint ist die zweite Individuation] um das langsam verlaufende innere Disengagement von den mächtigen infantilen Bezugspersonen“ (Blos in Bohleber 1996, 15). Der bedeutende Andere markiert und interpretiert, im Sinne eines präsenten Gegenübers, die Handlungen des Selbst, welche als Repräsentanzen erlebbar werden. Nach eigenen Modalitäten (siehe Exkurs, 56ff) werden die Repräsentanzen im Selbst aufgebaut respektive integriert und in RIGs umschlossen. Aus den RIGs werden, durch einen `Erinnerungshinweis`, spezifische Attribute des Erlebens als Evozierter Gefährte erfahrbar und können, als aktives Muster historischer Geschehnisse, das Erleben im Hier und Jetzt evozieren und modifizieren. Das heißt, dass der Evozierte Gefährte, als mentaler Vorläufer der Selbstorganisation, im Kontext einer intersubjektiven Beziehung entsteht und aus diesem geistige Schemata des Zusammenseins (vgl. Fonagy 2003, 127) ausgebildet werden. Dieses repräsentationale evokative System ermöglicht dem Kind oder dem Jugendlichen, eigenes und anderes Verhalten mit momentanen intentionalen Zuständen in Verbindung zu setzen. Mentalisierungen werden angeregt und Folgerungen, Interpretationen und Möglichkeitsentwürfe sind das Resultat. Mentale Konzepte haben Orientierungscharakter und nehmen auf die Konstruktion des Evozierten Gefährten und folglich des Selbst modifizierenden Einfluss. Das heißt, dass während der Adoleszenz, bedingt durch die gesteigerten formal-operatorischen Fähigkeiten, komplexere mentale Konzepte entworfen werden. Formen des Zusammenseins werden im Kontext einer Beziehungsperson initiiert respektive als Repräsentanz beobachtet und mit dem geistigen Entwurf verglichen. Hierfür wird der Andere bedeutend, da durch die Beobachtung (kinästhetische Aspekte,...) an dem Anderen (Wie betritt der Andere das Kaufhaus? Wie bestellt der Andere Kaffee? Wie verhält sich der Andere auf unbekanntem Terrain? ...) die aus den RIGs aufgestellten beziehungsweise dotierten Hypothesen als Repräsentanzen erlebt werden können. Der bedeutende Andere wird so wie das Objekt der infantilen Mutter zur Repräsentanz einer strukturgebenden Realität und es entstehen in der Beziehung zum bedeutungsvollen Anderen spezifische adoleszente RIGs. Die Adoleszenz ist somit nicht nur eine gravierende Umstellung, die `plötzlich` eintritt, sie ist eine Veränderung, die vor allem in der Beziehungsebene über das Erleben verschiedener Repräsentanzen der bedeutungsvollen Anderen passiert.

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

5.1 Déans Protokolle als Untersuchungsmaterial für Überlegungen zum Evozierten Gefährten, zur Funktion des therapeutischen Begleiters und der Mentalisierung

Gewählte Überschrift charakterisiert die Überleitung und Hinführung von beschriebener Theorie zu Praxiselementen aus dem Setting des Therapeutischen Begleiters. Zugleich greift diese das Problem auf, ob sich aus den Protokollen ein Zugang zur Untersuchung, zu Prozessen des Evozierten Gefährten und der Mentalisierung erkennen und herstellen lässt.

Evozierter Gefährte und Mentalisierung sind vor allem in der Adoleszenz wichtige – meist unbewusst ablaufende – mentale Konzepte der Selbstentwicklung, da rein kognitive, mit der Selbstreflexion zusammenhängende `Weltentwürfe´ die eigenen und die anderen affektiven (Vitalaffekte,...) Inhalte nicht erfahrbar machen. Rein kognitive Konzepte können für eine `reale gesellschaftliche Entwicklung´ hemmend sein, deren Intuition der individuelle und von den Primärobjekten unabhängige Platz in der Sozietät ist.

Wie schon öfters erwähnt, ist adoleszente Entwicklung ein mental konzeptuelles und ein konzeptualisiertes Erleben, wobei das Agieren hohe Prägnanz erfährt. Doch das `Agieren´ hat per Definition nicht nur aktive, sondern auch passive Anteile, wovon bei letzteren die Beobachtung paradoxerweise einen enormen Antizipations- und Erlebensaspekt darstellt. Aufgrund der Beobachtung können geistige Entwürfe durchgespielt, verglichen und modifiziert werden. Zum Beispiel kann am Anderen erfahren werden, wie und in welcher Befindlichkeit¹²⁵ dieser ein Lokal einer internationalen Kaffeehauskette betritt, Bestellungen vornimmt und vieles mehr. Kurz gefasst, können alltägliche Dinge des Lebens am Anderen studiert und integriert werden, welcher zugleich das adoleszente Spannungsfeld, zwischen mentalen Entwürfen und realisierbaren Möglichkeiten, mit absteckt.

5.1.1 Einführung und Vorstellung der gewählten Methode

Vor dem Hintergrund der geleisteten Theorie werden hier unter bestimmten Prämissen fünf ausgewählte Protokolle figurativ, aber auch erzählend verwendet. Die Niederschriften der Begegnungen mit dem Jugendlichen, Déan genannt, in Form von

¹²⁵ Befindlichkeiten sind in der Adoleszenz von immenser Bedeutung und Ziel eigener interindividueller Intervention.

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

Protokollen gelten nicht als Beweisgrundlage spezieller adoleszenter Entwicklung im Kontext des Therapeutischen Begleiters. Dennoch haben sie im Prozess der Würdigung beschriebener Theorie eine heuristische Rolle inne. Auch wenn es methodisch kein gesichertes Verfahren darstellt, geht es vielmehr darum, auf Basis eines theoretischen Backgrounds Einblick in die Arbeit des Therapeutischen Begleiters zu geben. In dieser Gedankenfolge geht es weiters um die Annahme, dass interpersonale Beziehungen eine Rolle in der Adoleszenz spielen – und zwar in Form von `RIGs` respektive des `Evozierten Gefährten`. Sie können vor allem anhand von Mentalisierungen beobachtet und identifiziert werden. Weiters dienen die Protokolle dazu, theoretische Überlegungen, die im vorangegangenen Abschnitt dargestellt wurden, mit konkreten Stundenereignissen in Zusammenhang zu bringen und zu vergleichen, um Forschungspotenzialansätze zur Psychodynamik erkennen zu können. Der Leser erhält aufgrund der Einzelfalldarstellung die Möglichkeit der Illustrierung theoretischer Formulierungen respektive der Nachvollziehung gewisser Überlegungen des Autors (vgl. Datler 2004, 30). Denn der Evozierte Gefährte ist als ein mentales Schema zu verstehen, welches leitet und sozusagen die `Schiene` für die intersubjektive Begegnung legt und sich zugleich mit dem Anderen organisiert. In der Kindheit verkörpern die primären Bezugspersonen, mit denen intersubjektive Erlebnisse möglich waren, den Anderen, in der Adoleszenz sind es die Peers oder eben der Therapeutische Begleiter. Sie sind Individuen, an denen Intersubjektivität in einem geänderten Kontext wahrgenommen wird und eine andere Signalwirkung hat. Letzteres wirkt modifizierend auf die in der Kindheit angelegten und differenzierten Beziehungserlebnisse, die evokativ bestehen. Die Mentalisierungsfähigkeit besitzt eine wichtige Funktion, da es den Anschein hat, dass mentale Konzepte, wie beispielsweise die Semantik von Als-ob-Spiele, in ihrer Dramatik angelegt sind. Das heißt, dass während der adoleszenten Entwicklung vor allem die Semantik der Innenwelt hohen Orientierungs- und Organisationscharakter des Selbst hat. Fiktive Geschichten können mit dem Anderen erlebt und der Bedeutungsinhalt kann dabei beliebig oft verändert werden, da der Jugendliche, im Sinne eines Drehbuchautors, bestimmte Passagen unterbrechen und in geänderter Modalität fortsetzen kann (vgl. Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 271ff u. 311ff). Durch diese mentalisierte Form des Erlebens können `Defizite` der Lebensgeschichte aufgefüllt respektive neue und geänderte Problemlösungsstrategien durchgespielt werden. Diese nehmen ihrerseits

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

wieder auf die RIGs und den Evozierten Gefährten modifizierenden Einfluss, da aus diesen `Muster des Zusammenseins´ hervorgerufen werden.

Jedes Alter hat seine Objektbeziehung (vgl. Bohleber 1996, 298), die normalerweise die Entwicklung progressiv unterstützt. In diesem besonderen Fall ist es der Therapeutische Begleiter, der eine stabile Objektbeziehung aufrechterhalten und gewährleisten soll und somit mentale Operationen unterstützt, wie zum Beispiel die Mentalisierung. Durch die gemeinsame Präsenz von Jugendlichen und Therapeutischem Begleiter in unterschiedlichen Wirklichkeitsräumen können Wahrnehmungen, Beobachtungen, Interpretationen und andere intersubjektive Erlebnisse erfahren und in ihrem Bedeutungsgehalt reflektiert werden (vgl. Schaukal-Kappus 2002, 81). Die Selbstdifferenzierung erfährt mit dem Therapeutischen Begleiter eine erweiterte Dimension, da er Erlebnisräume in einem anderen Zusammenhang öffnet und interpretiert.

5.1.2 Die Validität oder die Gültigkeit von Déans Protokollen

Déan¹²⁶ war bei der ersten Begegnung mit dem Therapeutischen Begleiter¹²⁷, im Februar 2006, vierzehneinhalb Jahre alt und befand sich in der Entwicklungsphase der Pubertät. Während dieser Zeit stehen andere Entwicklungs- und Beziehungsbedürfnisse im Vordergrund als in anderen Entwicklungsabschnitten, wie beispielsweise davor mit zehn Jahren. Überwiegend aggregieren sich Neigungen aus den adoleszenten Reifungsprozessen und Anforderungen, wie im vorangegangenen Kapitel herausgearbeitet wurde. Bezogen auf die darin erwähnten Prämissen, stellen die ausgeführten Überlegungen zur Adoleszenz (psychosexuelle Entwicklung, Narzissmus, Agieren, die Funktion des bedeutungsvollen Anderen als Hilfs-Ich in dieser Phase, Identität) mit den eng verwobenen geistigen Prozessen der Mentalisierung (Als-ob-Spiele,...) respektive des Evozierten Gefährten das erarbeitete theoretische Fundament dar. In diesem Fokus liegen an die siebenzig Protokolle vor, die aus den Begegnungen mit Déan entstanden. Anzumerken ist, dass die theoretischen Überlegungen mit ihren Fokussierungen einen Blickwinkel

¹²⁶ Déan ist ein großgewachsener schlanker und sportlicher Bursch und besucht eine Hauptschule in einem Wiener Gemeindebezirk mit sehr hohem Ausländeranteil. Seit seinem zwölften Lebensjahr (Sommer 2002) lebt er bei seiner alleinerziehenden Mutter, die Mitte dreißig ist, in Wien. Zuvor wuchs er in Restjugoslawien auf und es besteht seit der Geburt kein Kontakt zum Vater.

¹²⁷ Der Therapeutische Begleiter ist der Autor dieser Diplomarbeit, Kindergartenpädagoge und Student der Bildungswissenschaften an der Universität Wien. Zum damaligen Zeitpunkt war der Therapeutische Begleiter siebenundzwanzig Jahre alt.

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

vorgeben, dem – in Konsequenz – die Konzentration und Aufmerksamkeit während des Lesens folgt. Das bedeutet, dass unter Berücksichtigung der oben in Schlagworten angeführten Begriffe, wie beispielsweise Narzissmus oder Als-ob-Spiele, und den damit assoziierten `wissenschaftlichen´ Theoremen, die Niederschriften durchgearbeitet und gesichtet werden. Die gewählten Parameter werden aber dennoch nicht zu eng angelegt, damit die dokumentierten Erlebnisse mit dem Jugendlichen im Ganzen betrachtet werden können. Trotzdem ist zu beachten, dass es ein kleiner Ausschnitt der Realität als Protokoll ist, da aufgrund der subjektiven Verarbeitung¹²⁸ eine signifikante Selektion bezogen auf die Wirklichkeit (Um-Welt) stattfindet (vgl. Peschl, 1994), dem in den Niederschriften Rechnung getragen wird. Auf den Punkt gebracht, bedeutet dies, dass die verwendeten Protokolle auf individuellen Wahrnehmungen und Perspektiven¹²⁹ (vgl. Luhmann/ Schorr, 1986) beruhen und daher einer persönlichen Struktur von Wahrnehmung, Beobachtung und Bearbeitung folgen. Sie stellen keine Abbildung einer objektiven Realität dar, bestenfalls eine kommunikativ-interaktive, die im Diskurs zur Realität ihre Ausschnitthaftigkeit sichtbar werden lässt (vgl. Peschl, 1994).

Man könnte sich fragen, welche Relevanz und Legitimation die Protokolle nun haben. Salopp formuliert, folgen naturwissenschaftliche Beobachtungen bei der Wirklichkeitsfindung `objektivierbaren Kriterien´ – so sind auch in der Wissenschaftsgeschichte unterschiedliche wissenschaftstheoretische Positionen formuliert –, die auf geisteswissenschaftliche Problemlagen nicht einfach anwendbar wären. Protokolle als wissenschaftliche Instrumente stoßen im naturwissenschaftlichen Verständnis tatsächlich an Grenzen der objektivierbaren Möglichkeiten von Wirklichkeitsbeschreibung/Um-Weltbeschreibung, da der Mensch oder die von ihm konstruierten Geräte (methodische Konzepte) als Mittler dazwischen stehen. Die Humanwissenschaft versucht – dem Wissenschaftsanspruch gemäß – objektive Kriterien anzulegen, ist sich aber dennoch bewusst, dass eine Annäherung an die Realität aufgrund subjektiver Wahrnehmung andere Rahmungen erhalten muss (vgl. Peschl, 1994).

Zurückgeführt auf die verfassten Protokolle, bedeutet dies, dass die in Niederschriften dargestellten Begegnungen mit Déan sehr wohl einen beabsichtigten

¹²⁸ Auf diesen Prozess nimmt, der Arbeitshypothese folgend, der Evozierte Gefährte Einfluss.

¹²⁹ Nach Luhmann finden Ereignisse nicht statt, sondern es werden Perspektiven des Ereignisses gebildet. Anders ausgedrückt, sind es Ausschnittsbildungen der Realität (vgl. Luhmann/Schorr, 1986).

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

objektiven Deskriptionsversuch spiegeln, wie letztgenanntes in der qualitativen Forschung diskutiert wird (vgl. Flick 2002). Für die psychoanalytische Pädagogik und das spezielle Setting des Therapeutischen Begleiters bedeutet es, dass diese Form der Protokollierung und Aufbereitung des Forschungsausschnittes eine fast alternativlose wissenschaftliche Dokumentationsart für dieses spezielle Setting darstellt, obwohl sie aus den persönlichen Beobachtungen, Wahrnehmungen und Empfindungen entspringen (vgl. Datler 2004, 32ff u. Datler 1997, 207). Aufgrund dieser Einwände wurde während der Protokollierung versucht, möglichst deskriptiv vorzugehen und Wahrnehmungsinterpretationen¹³⁰ zu vermeiden.

Bei der Niederschrift der Protokolle wurde darauf geachtet, dass die direkte Rede einen Großteil des Inhalts einnimmt. Versucht wird durch dieses Verfahren, die Lebendigkeit und Affektivität der Begegnungen sowie der wechselseitigen Beziehung zu fassen. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass die dokumentierte direkte Rede nicht dem Sprachstil, der Grammatik und – in Teilen – dem Vokabular von Déan folgt. Diese mögliche Authentizität in der Rede ist bei der Niederschrift syntaktischen und prosodischen Regeln untergeordnet worden beziehungsweise erlaubt selbst keine Abbildung (Sprachkonturen, Sprachgeste, et cetera). Die Gründe für diese Formatierung sind hauptsächlich der Lesefluss und die Verständlichkeit, wobei darauf geachtet wurde, den thematischen Inhalt nicht zu verändern. Weiters war ein Ziel der Protokollierung, prägnante Aussagen sowie Erlebnisse unmittelbar nach den Terminen, aus dem Gedächtnis, zumindest stichwortartig festzuhalten, um sie in späterer Folge, meist noch am gleichen oder nachfolgenden Tag des Treffens, ausformulieren zu können. Zusammengefasst bedeutet es, dass beim Verfassen der Protokolle auf die Erhaltung der Unmittelbarkeit geachtet wurde. Deshalb sind beinahe keine Beobachtungskriterien für die Verschriftlichung des Erlebten festgelegt (siehe 4.1.2) worden. Das heißt, dass die Einzelfallberichte annähernd novellenartig geschrieben sind, „um Leserinnen und Lesern den Eindruck zu vermitteln, jene Situationen nahezu live mitzuerleben“ (Datler 2004, 36).

Trotz der Alternative, bestimmte Stundenereignisse aus mehreren Protokollen vorzustellen, wurde die Entscheidung zugunsten fünf vollständig festgehaltener

¹³⁰ Zum Beispiel kann das ‚Mundwinkel nach oben ziehen‘ etwas anderes als ein Lächeln bedeuten.

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

Termine¹³¹ getroffen. Denn die ausgewählten Protokolle repräsentieren einen Großteil der Hauptthemen, die aus den Begegnungen entstanden, und sind in sich geschlossen. Das vereinfacht die Themenbehandlung, die Nachvollziehbarkeit und gibt zugleich dem Leser die Möglichkeit, die ausgewählten Passagen im Stundenkontext, welcher im Anhang beigefügt ist, nachzulesen. Damit verbindet sich die Erwartung, dass `Objektivität und Ganzheit´ durch dieses methodische Vorgehen besser zur Geltung kommen. Es werden nämlich nicht verschiedene Szenen zu Gunsten eines Themas aus dem Kontext gelöst, die, möglicherweise unbewusst, für die Untermauerung einer bestimmten Annahme `zurechtgebogen´ werden. Weiters hat der Leser aufgrund der fünf vollständig gewählten Stundenberichte die Gelegenheit, den Umfang, die Dynamik und die Themen eines Termins beziehungsweise von zwei aufeinander folgenden Treffen `in einem Guss´ zu erfahren und sich ein eigenes Bild im Zugang zur jeweils spezifisch betrachteten Thematik (siehe zum Beispiel 5.1.3.1) aufzubauen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die im letzten Absatz genannten fünf protokollierten Stundenereignisse einerseits `zustande kommen´, indem die Niederschriften unter dem Fokus der oben genannten Begriffe und dem erarbeiteten theoretischen Kontext gelesen werden. Zudem spiegeln sich prägnante und immer wiederkehrende Themeninhalte in den fünf Protokollen wider, die zu Orten der Intersubjektivität und des Erlebens werden. Ein Umstand, der die Entscheidung zugunsten der fünf Gesamt-Dokumentationen unterstützt. Zusätzlich sind die Termine der verwendeten Protokolle über den gesamten Zeitraum der Treffen verteilt, wodurch ein Querschnitt über Erlebnisse, Entwicklung und Problematik des zwei Jahre lang dauernden Settings gegeben ist.

5.1.3 Das `adoleszente Ich-Styling´ im Setting des Therapeutischen Begleiters

Im Folgenden werden Sequenzen der Begegnung mit Déan aus den im Anhang beigefügten Niederschriften bestimmten theoretischen Überlegungen gegenübergestellt. Sie generieren sich aus dem erarbeiteten theoretischen Material und den Rasonnements, die vor den diversen Protokollabschnitten verkürzt und zusammen-

¹³¹ 10. Treffen: Schafbergbad; 23. Treffen Mariahilfer Straße (erstes Mal beim Starbucks); 24. Treffen: Stephansdom und Kärntner Straße; 55. Treffen: Mariahilfer Straße (Winterschuhe kaufen); 60. Treffen: Mariahilfer Straße (Starbucks)

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

gefasst wiedergegeben werden. Nach den kurz gefassten theoretischen Darstellungen werden ausgewählte Protokolleinheiten angeführt, unter denen die genannten Theoreme verdeutlicht und interpretiert werden können. Anhand des beschriebenen methodischen Verfahrens hat der Leser die Möglichkeit, den Gedanken und den Überlegungen des Autors zu folgen und diese nachzuvollziehen (vgl. Datler 2004, 37). Der Autor nutzt aber auch die Gelegenheit, Verläufe des adoleszenten `Ich-Stylings´, die in der Interaktion mit dem bedeutungsvollen Anderen (Therapeutischen Begleiter/Gefährte) passierten, an dokumentierten Gegebenheiten des `jugendlichen Alltages´ zu illustrieren.

5.1.3.1 Das Erleben von Intersubjektivität und Intimität zwischen Dèan und dem Therapeutischen Begleiter über Objekte der Faszination

Das Selbstempfinden ist der Ausgangspunkt jeglicher Interpersonalität (vgl. Stern 2007, 20), und Stern nennt einen den Selbst regulierenden Anderen (vgl. Stern 2007, 153) als bedeutendes Objekt in diesem Prozess, durch den vor allem Responseerfahrungen möglich werden. So werden beispielsweise Rückschlüsse auf das eigene Empfinden durch Spiegelung und Markierung, wie sie in mentalen Theorien thematisiert sind (vgl. Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006), unterstützt. Formen der Affekt Abstimmung (siehe 2.1.3.2) finden statt und Intersubjektivität wird durch das `gemeinsame Ausrichten der Aufmerksamkeit´, die `Intentionale Gemeinsamkeit´ und durch die `Gemeinsamkeit der affektiven Zustände´ erlebt, wie Stern sie im Kontext `der Selbstentwicklung während der frühen Kindheit´ darstellt (siehe 2.1.3.1). Sie fördern die Autonomie und Individuationsentwicklung und es schwingen zugleich Gefühlsanteile der Sicherheit, Geborgenheit und des Verstanden-Werdens (vgl. Ekstein 1989, 29f) mit. Aufgrund des intersubjektiven Erlebens können am Anderen Vitalaffekte, Empathieanteile und Lösungsstrategien (vgl. Stern 2007, 83ff) wahrgenommen und – im Selbst neu arrangiert – eingebunden sowie interpretiert werden. Das heißt, das intersubjektive Erleben trägt dazu bei, dass die Innenwelten des Anderen im reziproken Prozess erlebt und ins selbstbezügliche Denken hineingeholt und integriert werden können (vgl. Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 270ff).

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

Die frühkindliche Form der Selbstorganisation erfährt durch das Erleben der Intersubjektivität eine hohe Orientierungsfunktion, da aufgrund des Evozierten Gefährten Schemata des Zusammenseins (vgl. Fonagy 2003, 127) generiert werden können. Sie können `embodied`¹³² und/oder kognitiv, somit mental repräsentiert sein und regulative Selbstanteile bilden (siehe 2.3.2).

Schon in der frühen Kindheit finden Intersubjektivitäts- und Responseerfahrungen über Objekte der Faszination statt, die während der zweiten Phase der Individuation (vgl. Bohleber 1996, 15) wiederum an Bedeutung gewinnen. Nach Stern ändern sich die mentalen Operationen nicht, sondern vielmehr die Inhalte beziehungsweise die Konzepte und Modelle, welche von der Welt hergeleitet werden (vgl. Fonagy 2003, 130). In diesem Fall bedeutet das, dass intermediäre Erfahrungen mit bedeutenden Anderen¹³³ ebenfalls mittels `Objekte(n) der Faszination` erlebt werden können, wobei sich Themen und Inhalte nach Entwicklungsbedürfnissen richten (siehe 3.). Aufgrund der Präsenz, der Erfahrung und des Interesses des Anderen (siehe 2.1.3.1) wird es möglich, über Objekte, die momentane Wichtigkeit haben, Kommunikations- und Erlebnisräume zu öffnen und diese mit dem Anderen zu teilen und zu `bespielen`. Sie ermöglichen ein Wohl- und Sicherheitsgefühl und geben dem Selbst wahrnehmbare Rückschlüsse auf die eigene Befindlichkeit. Zudem können, über Objekte der Faszination, alternative Problemlösungsstrategien und Einstellungen des Anderen erfahren werden.

Am Beispiel der dokumentierten Begegnungen mit Déan werden mehrere Protokollabschnitte aus drei Stundenereignissen angeführt, bei denen hauptsächlich die Faszination der Objekte im Vordergrund stehen. Über diese Objekte können intersubjektive Erfahrungen zugänglich werden, die vor allem während der Anfangsphase Bedürfnisse der Sicherheit, der Vertrautheit, der Intimität, et cetera erfüllen. Sie werden zugleich zu thematischen Inhalten des Diskurses und Mentalisierungsprozesse sind zu erkennen.

¹³² Der Begriff `embodied` deutet auf das „implizite Wissen“ (Stern et al 2002, 978) oder „*implizite Beziehungswissen*“ (Stern 2007, 978) hin. Nach Stern verfügen Säuglinge über ein umfangreiches integriertes Beziehungswissen, wodurch Antizipationen und Erwartungen möglich sind und eine Orientierung in der interaktiven Welt stattfindet. Doch das implizite Beziehungswissen bleibt nicht nur den Kleinstkindern vorbehalten, sondern ist in Form eines impliziten Wissens zeitlebens vorhanden. Das heißt, dass ein „großer Bereich impliziten *Wissens* über die zahlreichen Möglichkeiten des Zusammenseins-mit-Anderen“ (Stern 2002 et al, 978) lebenslang zum Tragen kommt.

¹³³ Eine der Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz ist nach Lauffer die Lösung und Wandlung der ödipalen Beziehungen (vgl. Lauffer 1976, 42).

10. Treffen (Schafsbergbad) am 26. 06. 2006 von 13:00 bis 16:00 Uhr (zirka dreieinhalb Monate nach der ersten Begegnung): ...Das Hineingehen ins Wasser und das „Vortasten“ in den Nichtschwimmerbereich ging dieses Mal wesentlich schneller¹³⁴. Dann schwamm Déan mit mir auf zwei Etappen bis zum Ende des Schwimmerbereiches und, in den von ihm zuvor festgelegten Teilstücken, wieder zurück. Nach dieser Tour wollte Déan mit mir um die Wette schwimmen, wobei ich wie gewöhnlich die vom Rand entferntere Bahn nehmen musste, damit Déan näher am Beckenrand schwimmen konnte. Nach dem Wettschwimmen testeten wir die Wassertiefe (*wie auch schon im Stadthallenbad*). Déan, der sich an der Leiter festhielt, wollte von mir wissen, ob ich mit den Füßen den Boden (*Wassertiefe 3,80m*) berühren kann. Zuerst versuchte ich es und danach Déan, wobei er sich am Rand festhielt und es somit für ihn unmöglich war, den Boden mit den Zehenspitzen zu berühren. Wir probierten es auch an einigen anderen Stellen des Beckens und nach dem fünften Versuch fragte Déan: „Kannst du mir die Hand geben, ich probiere dann unterzutauchen. Aber lass ja nicht los (*er sah mir dabei ins Gesicht*)!“ TB¹³⁵: „Natürlich halte ich dich fest an der Hand und ich verspreche dir, dass ich nicht los lasse!“ Déan sah mir in die Augen, dann sagte er nochmals mit nach oben gezogenen Mundwinkeln, welches als ein eher skeptisches Lächeln zu werten ist: „Du lässt sicher los! Hältst du wirklich meine Hand? Aber du darfst ja nicht los lassen.“ TB: „Indianerehrenwort! Ich halte dich ganz fest und ziehe dich im Notfall nach oben¹³⁶.“ Nachdem ich ihm nochmals versicherte, dass ich ihn an der Hand halten würde und ihm abermals mein Ehrenwort gab, zeigte sich Déan etwas zufriedener und beruhigter. Er gab mir seine Hand und tauchte unter. Er war vielleicht mit dem Kopf 30 cm unter Wasser, als er schon wieder nach oben kam. Ich unterstützte das Auftauchen, indem ich ihn mit der Hand nach oben zog. Die Aktion dauerte nicht länger als 2-3 Sekunden. Nach den Tauchversuchen „philosophierten“ wir über die Tiefe des Wassers. Fragen, wie „Warum ist das Wasser hier so tief? Ist schon mal jemand hier ertrunken? Kannst du gut schwimmen? Auch im tiefen Wasser? Warst du schon mal am Ertrinken?“, stellte mir der Junge. Ich setzte mich

¹³⁴ Im Stadthallenbad schwamm Déan anfangs nur im Nichtschwimmerbereich. Allmählich und durch meine Moderation wagte sich Déan in kleineren Etappen in die Schwimmerzone.

¹³⁵ TB bedeutet Therapeutischer Begleiter

¹³⁶ Dazu ist anzumerken, dass ich 1,86 Meter groß und sportlich (Marathonläufer) bin und die Prüfung zum Rettungsschwimmer absolvierte, welche mich beispielsweise dazu autorisiert, mit Kindergruppen schwimmen zu gehen.

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

inzwischen auf den Beckenrand und versuchte seine Fragen zu beantworten. Déan blieb auf dem am Beckenrand befindlichen Absatz im Wasser stehen und hielt sich an der Einfassung fest. Etwas später fragte Déan: „Wie kann man sich eigentlich über Wasser halten, ohne dabei unterzugehen?“ Er probierte im Schwimmbecken die Bewegungen nachzumachen, welche ich ihm ein paar Wochen zuvor in der Stadthalle gezeigt hatte. Ich kommentierte seine Versuche und gab ihm zusätzliche Tipps. Déan versuchte die Anweisungen in sein Bewegungskonzept aufzunehmen, was gut funktionierte.

TB: „Wie wär's mit einer Pause, Herr Déan? Mir ist nämlich schon kalt.“ Déan: „Was, jetzt schon! Komm ins Wasser und wir schwimmen noch ein bisschen. Denn wenn einem kalt ist, dann muss man sich bewegen.“ Ich lächelte und entgegnete: „Gut, aber dann probieren wir noch einmal an dieser Stelle, den Boden mit den Füßen zu berühren.“ Déan sah mich mit aufgerissenen Augen an und erwiderte: „Okay, aber du musst mich wieder bei der Hand nehmen.“ Ich nickte und schwang mich von der Sitzposition ins Wasser. Zuerst tauchte ich unter und dann versuchte es Déan. Er hielt dabei meine Hand fest und wagte es, diesmal mit dem ganzen Körper, länger und etwas tiefer unterzutauchen. Beinahe hätte auch er es geschafft, den Beckenboden zu berühren. Dann half ich ihm beim Auftauchen und Déan fragte mich: „Gell, ich war schon ziemlich tief? Habe ich den Boden berührt?“ TB: „Du hast den Boden fast berührt. Da hat nicht mehr viel gefehlt. Willst du es noch einmal probieren?“ Déan nickte und er wirkte auf mich nicht mehr so nervös und angespannt wie beim ersten Tauchversuch. Dabei gab ich Déan wieder die Hand, doch sein Griff war nicht mehr so fest wie bei den bisherigen Tauchversuchen, und er tauchte mit starken Fußtempi ab. Er berührte den Boden und zischte danach schnell wieder Richtung Wasseroberfläche. Nachdem Déans Kopf wieder aus dem Wasser ragte, ließ ich seine Hand los und applaudierte. Ich sagte im Stakkato und mit tiefer, bedeutungstragender Stimme: „Du hast es geschafft, großer Meister!“ Déan musste grinsen. Er bewegte sich währenddessen im Wasser, wie schon oben beschrieben, um den Kopf und die Schultern über der Wasseroberfläche zu halten. Wir schwammen zusammen eine Beckenlänge und setzten uns anschließend auf den Beckenrand (siehe Anhang, 204ff).

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

Während dieser beschriebenen Szene können die körpernahe Interaktion, die 'sicherheitsgebende' Hand und die Elemente der Organisation des Therapeutischen Begleiters im Wasser genannt werden, die im Fokus von Déans konkreter Beobachtung stehen. Als Marker im Kontext der Selbstkonzeptionierung verstanden, sind beispielsweise über das Ausrichten der gemeinsamen Aufmerksamkeit (vgl. Stern 2007, 185ff) intersubjektive Erfahrungen möglich, die zum Beispiel in das eigene Bewegungskonzept (sich über Wasser halten) integriert werden können. Das 'gemeinsame Abtauchen in differenzierten Zeiträumen' (kognitiv-mentale Besprechung und anschließendes praktisches Tun) oder das Abtasten des gemeinsamen Vorhabens, den Boden zu erreichen, ermöglichen das Teilen affektiver Zustände und Absichten, die eine mögliche Aufnahme ins Selbstkonzept stützen. Der Therapeutische Begleiter wird zum 'Holder der Intention'¹³⁷ (vgl. Bion 1990), da er durch seine körperliche Präsenz und sein sicherheitsstiftendes Konzept 'der Bewegung im Wasser' einen Erlebnisraum öffnet, der von Déan in Bezug auf die 'Organisation des Selbst im Wasser' genützt und differenziert werden kann.

Eine Zweiteilung und Verankerung der eigenen Absicht im Mentalen, als auch in der körperlichen Erfahrung passiert, indem Déan etwas wagt, was für ihn bedrohlich wirkt. Der Therapeutische Begleiter wird zum Holder der Intention, indem das Tauchen zuerst vom Adoleszenten ausgelagert und vom Therapeutischen Begleiter aufgegriffen¹³⁸ und vollzogen wird. Später wird Letzterer zum 'Garanten der Sicherheit', da, verbunden mit der 'sichernden Hand' des Therapeutischen Begleiters, Déan selbst einen Tauchversuch unternimmt. Stellvertretend für Déan konnte anhand des Therapeutischen Begleiters ein Bild des kompetenten Tauchers erfahren werden, welches er für sich einsetzt und damit Mentalisierungsprozesse anregt. Bilder des 'richtigen Tauchens' und denkbare Risikofelder, in Fragen von dem Jungen formuliert, werden durchgesprochen. Déan erfährt so die Kompetenz des bedeutenden Anderen im Umgang mit entscheidenden Positionen der Gefährdung und Sicherheit, welche der Heranwachsende für sich selbst aneignen und ausdifferenzieren kann. Den Zeitpunkt der möglichen Realisierung und

¹³⁷ Verstanden im Sinne des „Container Contained“ (Bion 1990, 146). Es ist nicht mehr die 'Brust der Mutter', in welcher bedrohliche Gefühle platziert werden, sondern ein bedeutungsvoller Anderer, der die momentan noch bedrohlich wirkenden Erlebnisse und Vorhaben hält und sie für den Heranwachsenden adäquat aufbereitet (vgl. Bion 1990, 146ff u. Lazar 1993, 89).

¹³⁸ Eine andere Person könnte dieses Vorhaben von Déan unterbinden, indem sie sich selbst nicht sicher genug im Wasser fühlt und somit die Intention des Jugendlichen nicht aufgreift und hält.

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

Vorstellung des kompetenten Tauchers hält der Therapeutische Begleiter als Holder der Intention für Déan aufrecht. Ein mentaler Transfer geschieht, indem Déan die Sicherheit und Kompetenz des Therapeutischen Begleiters in sein Selbst aufnehmen kann und in seinem letzten Tauchversuch den Boden mit den Zehenspitzen berührt.

23. Treffen (Starbucks¹³⁹) am 17. 11. 2006 von 14:00 bis 15:30 Uhr (fünf Monate später): ...Einige Schritte gingen wir wortlos nebeneinander her. Wieder begann Déan das Gespräch: „Meine Mama hat ziemlich geweint.“ Etwas verwundert fragte ich nach: „Was, wegen der Absage von der Kfz-Werkstatt?“ Déan fuhr fort: „Nein! Wegen meines Taufpaten, der gestorben ist. Ich musste eigentlich nicht weinen, obwohl ich traurig war und es immer noch nicht glauben kann.“ TB: „Ja, das ist ein trauriges Ereignis und, soweit ich es kenne, ist man am Anfang schockiert und kann es einfach nicht fassen.“ Auf einmal sagte Déan: „Pfauh, schau ein »Hummer« (gemeint war ein vorbeifahrendes geländegängiges großes Fahrzeug)!“ TB: „Schaut nicht schlecht aus, hab davon noch nicht so viele in Österreich gesehen.“ Déan meinte: „Da gibt es sicher tausende davon in Österreich.“ TB antwortete schulterzuckend: „Keine Ahnung, kann schon sein.“ Wir gingen wieder einige Schritte schweigend nebeneinander. Ich sah Déan kurz ins Gesicht, um seine Stimmung zu erahnen. Er wirkte nachdenklich, aber nicht traurig. Wieder völlig unerwartet sagte Déan: „77 Jahre war er alt und ich war heuer in den Ferien noch bei ihm. Ich habe dort immer gegessen.“ TB nachfragend: „Als du heuer in Serbien bei deiner Großmutter warst?“ Déan: „Ja, da auch. Aber auch als ich ein Kind war und noch nicht in Wien lebte, bin ich sehr viel bei ihm gewesen“ (siehe Anhang, 213).

Etwas später im Starbucks während des Gespräches über Schule und Gewalt: ...Auf einmal sagte Déan: „Schau! Ein BMW mit 12Zoll-Stahlfelgen.“ Da ich merkte, dass die Themen „Schule“ und „Gewalt“ in der momentanen Situation nicht weiter besprochen werden konnten, schloss ich mich seiner Begeisterung für den Wagen an. Wir scherzten und sprachen über meine Zeit in den USA. Déan sah im Raum ein Bild, auf dem eine Brücke abgebildet war. Er fragte: „Wie lange ist diese Brücke? Und ist sie wirklich so schön?“ *Ich merkte, dass er eigentlich die „Golden Gate Bridge“ (wir sprachen schon öfters über diese Brücke) meinte und nicht die am Bild*

¹³⁹ Lokale dieser Kaffeehauskette wurden zunehmend zu Orten der Begegnung zwischen Déan und dem Therapeutischen Begleiter. Hier kann Déan ein `Feeling´ generieren, welches sich für Selbstorganisationsprozesse und als Produktionsort adoleszenter Selbstbilder nützlich erweisen dürfte (siehe 5.1.3.4).

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

abgelichtete, die überhaupt keine Ähnlichkeit mit der „Golden Gate“ hatte. Daher antwortete ich: „Ich weiß nicht, wie lange diese Brücke (*deutete auf das Bild*) ist. Soweit ich dem Schwarzweiß-Foto entnehmen kann, steht die Brücke in New York. Denn man kann die »Twin Towers« erkennen und das »Empire State Building«. Eventuell ist es die »Brooklyn Bridge«.“ Déan: „Ich meine die »Golden Gate Bridge«.“ TB: „Pfauh, wie lang die ist, weiß ich nicht mehr. So zirka 1,5 bis 2 km, aber wenn du willst, kann ich das nächste Mal ein Buch über San Francisco mitnehmen und dann können wir nachlesen.“ Zustimmend nickte Déan und wir lehnten uns zurück, genossen weiter den Kaffee und die Aussicht. Nach einiger Zeit fragte Déan, ob wir auch noch das Buch kaufen gehen würden und ich bejahte.

Kurz nach Verlassen des Lokals entdeckte Déan einen Porsche, für den er eine mindestens genau so große Begeisterung wie für den BMW aufbrachte. So entwickelte sich unser Gespräch in Richtung Luxusautos. Fragen, wie: Was ist die teuerste Automarke der Welt? Oder: Wer würde welchen Luxuswagen kaufen?, beschäftigten uns den Weg bis zum Buchfachgeschäft (siehe Anhang, 215f).

Diese zwei angeführten Szenen des 23. Treffens können unter dem Synonym der `Kontingenten Kommunikation als adoleszente Entwicklungsnotwendigkeit´ betrachtet werden. Schon in der frühen Kindheit versteht Papousek das kontingente Beantworten (vgl. Papousek 1995, 181) als ein inhaltliches Bezugnehmen, welches die Gelegenheit gibt, „die noch unkontrollierten Vorläufer späterer Fähigkeiten wirksam zu praktizieren, zu automatisieren und zu integrieren und damit die nächsten »Meilensteine« der Entwicklung vorzubereiten“ (vgl. Papousek 1995, 181). Fonagy bezeichnet vor allem die „kontingente Reaktion“ (Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 135) als eine Funktion, die nicht nur entwicklungsstützend wirkt, sondern als Zwischenschritt für den Erwerb neuer intentionaler Fähigkeiten notwendig ist (Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 135). In diesem Fall bedeutet es, dass durch das Bezug- und Anteilnehmen des Anderen der Adoleszente die nötige Response (Holding, Spiegeln, Markierung,...) und Offenheit erfährt, die für mögliche Mentalisierungsprozesse erforderlich sind.

Eine Gleichzeitigkeit des affektiven, an völlig verschiedenen Orten der Kommunikation `Beteiligt- und Gehalten-Seins´ findet zwischen Déan und dem Therapeutischen Begleiter statt. Das Selbst ist `in Bewegung´ und pendelt zwischen

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

den Themen Tod und Auto, welche für eine gesunde nicht-pathologische Entwicklung wichtig ist. Einerseits wird das Thema Verlust einer geliebten Person aus der Kindheit beim Therapeutischen Begleiter untergebracht und eine Form von Teilen und Halten angestrebt, dessen Größenordnung in der affektiven Bedeutung für die eigene Befindlichkeit noch unklar ist. Der Therapeutischen Begleiter wird nicht nur zum Mitwisser, sondern erhält von Déan die Funktion des Holders (vgl. Bion 1990). Andererseits holen Déan gerade Objekte der Faszination (Autos und Golden Gate Bridge) wieder zurück in eine dem `Größen-Selbst` erlebbare Dimension. Phantasien und Vorstellungen/Imagines werden vom Jugendlichen im Sinne eines Aufladens des Größen-Selbst genützt, um einen belastenden Entwicklungsimpetus (siehe 3.1.3.2) in eine andere Stimmung und in ein anderes Gefühl (weg vom Thema Verletzlichkeit, hin zu anderen Themen – wie zum Beispiel Luxus) umzuwandeln. Ein sprunghaftes Teilen von Gefühlen, Emotionen, Stimmungen und Einstellungen, welches sich in `der kontingenten Kommunikation`¹⁴⁰ manifestieren lässt, ist zu beobachten. Diese Kommunikationsform trägt eine gewisse Offenheit in sich und man kann daraus schließen, dass gerade adoleszente Entwicklung von Fluktuation und Flexibilität geprägt ist. Ein Grund für diese adoleszente alternierende Entwicklungsform könnte darin bestehen, dass teils belastende und in ihrer Semantik noch nicht fassbare Erlebnisse (zum Beispiel das Thema Tod und der Umgang damit) versucht werden auszulagern, um sie später in modifizierter und annehmbarer Form rückführen zu können. Ein adoleszenter Vorgang, der auf Bions Konzept des Containings¹⁴¹ hinweist, welches dem Verständnis nach ein Konstrukt rudimentärer strukturbildender Interaktionserfahrung ist (vgl. Trescher 1992, 94f). Während der Adoleszenz, so kann man daraus schließen, wird der bedeutende Andere, wie der Therapeutische Begleiter, zu jenem Objekt der Begegnung, mit dem ähnliche strukturbildende Interaktionserfahrungen erlebt werden, wie sie zum Beispiel der

¹⁴⁰ Die kontingente Kommunikation ist hier im Sinne der kontingenten Beantwortung und kontingenten Reaktion verstanden, wie sie Fonagy (Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 135) und Papousek (vgl. Papousek 1995, 181) beschreiben.

¹⁴¹ Containing respektive „Container Contained“ (vgl. Bion 1990, 146) ermöglicht, seine eigene emotionale Wahrheit zu verstehen, um sie dann besser leben zu können. Dafür ist eine Wechselseitigkeit erforderlich, wo an einem geschaffenen Ort (Container) die werdende Wahrheit (Contained) gefasst und verstanden werden kann. Das bedeutet, dass momentan unintegrierbare und für das Selbst bedrohlich wirkende Affekte und Erlebnisse ausgelagert werden und beispielsweise versucht wird, im bedeutenden Anderen (Primärobjekt) entsprechend zu platzieren. Dieser interaktive Prozess hat zum Ziel, die Gefühle von Sicherheit und Kontinuität des Selbst aufrecht zu halten (vgl. Lazar 1993, 89).

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

Konzeption des Holdings (vgl. Winnicott 1990, 30) oder des Containings entspricht. Die Vermutung liegt nahe, dass sich durch diese adoleszenten Formen des Kommunizierens, Erlebens und Response adoleszente RIGs aufbauen, die sich aus den kindlichen RIGs spiegeln, aber sich dennoch in Dimension und Inhalt unterscheiden.

An späterer Stelle wird die adoleszente RIG-Bildung im Kontext der Diplomarbeitsfrage heuristisch bearbeitet. Momentan bedeutet es, dass für die Bildung von RIGs respektive des Evozierten Gefährten der bedeutungsvolle Andere, mit dem Intensitäts-, Affekt- und Sicherheitserlebnisse möglich sind (siehe 2.3.2), notwendig ist. Diese Erfahrungen sind zum Teil intersubjektiv und können zum Beispiel über Objekte der Faszination hergestellt werden.

60. Treffen (Mariahilfer Straße) am 14. 12. 2007 von 15:00 bis 16:30 Uhr (*dreizehn Monate später*): ...Wir trafen uns – wie vereinbart – und schlenderten die Mariahilfer Straße zum Starbucks hinauf. Auf dem Weg zum Kaffeehaus machten wir zwei Abstecher in die Geschäfte „Foot Locker“ und „Puma-Store“ (*Schuh- und Sportbekleidungsgeschäfte*). Déan sah sich in den jeweiligen Geschäften die verschiedenen Markenartikel an. Im Puma-Store sagte Déan: „Wenn ich im Lotto gewinne, dann kauf’ ich den ganzen Shop.“ TB: „Ich glaub’, dass ich mit dem Geld eine Party veranstalten würde.“ Déan: „Das auch, aber ich lege auch genügend Geld zur Seite. Man weiß ja nie. Ich würde dann auch mit meiner Mama nach Griechenland fliegen. *Déan und seine Mutter wollten heuer den Urlaub in Griechenland verbringen. Sie entschieden sich dann anders und blieben in Serbien bei Déans Großmutter.* TB: „Darüber würde sie sich sicherlich freuen.“ Wir gingen aus dem Geschäft und philosophierten über die möglichen Anschaffungen, die man sich aufgrund eines Lottogewinns leisten könnte. Déan: „Schau, ein getunter BMW! Das ist ein Auto! So eines würde ich mir auch kaufen.“ TB: „Ich würde mir ein neues Fahrrad kaufen, aber mit Chauffeur. Der muss dann für mich strampeln, und ich sitze gemütlich hinten drauf.“ Déan sah mich an und lachte. Ich lachte mit ihm und wir gingen die Mariahilfer Straße weiter Richtung Stadt (siehe Anhang, 232).

(*Später im Starbucks*) ...Nachdem wir den Kaffee getrunken hatten, schlug Déan noch vor, etwas zu essen, da seine Mutter heute nicht zum Kochen gekommen war. Er wollte einen Kebab essen und fragte mich, wo es diesen zu kaufen gäbe. Ich schlug ihm einen Laden vor, bei dem ich schon öfters einen Kebab gegessen hatte.

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

Wir entsorgten die Kaffeebecher, verließen das Lokal und gingen die Mariahilfer Straße hinunter. Auf dem Weg zum Kebabladen sprachen wir hauptsächlich über Autos, die wir auf der Straße sahen. Wir überlegten, wer welches Auto kaufen oder fahren würde, respektive welches am schnellsten und am teuersten sei (siehe Anhang, 236).

Zu erkennen ist, dass vor allem die ersten Begegnungen zwischen Déan und dem Therapeutischen Begleiter über Objekte der Faszination arrangiert sind. Später werden sie ebenfalls immer wieder ins Zentrum des Interesses gerückt, bekommen aber nicht mehr diesen inhaltlichen Stellenwert, da die Beziehung zwischen Déan und dem Therapeutischen Begleiter an Komplexität und Tiefe zunimmt. Dies ist ein Indiz dafür, dass der Therapeutische Begleiter Primärobjektfunktionen (‘sicherheitsgebende Hand’, ‘kontingente Kommunikation’,...) übernimmt. Andere Themen und Orte der Begegnung, die Mentalisierungs- und Selbstdifferenzierungsprozesse, welche an späterer Stelle thematisiert sind, werden initiiert, wie am Beispiel Starbucks zu identifizieren ist.

Im ersten Beispiel ist es die Wassertiefe respektive das Tauchen, welche Ansätze für Prozesse des Vertrauens, der Sicherheit und der Intimität bieten. Im Weiteren sind es Autos, Markenartikel-Geschäfte und Gebäude, aus denen der ‘Stoff des Zusammenseins’ gebildet wird. Aufgrund dieser ‘Objekte der Faszination’ werden beispielsweise – durch die Ausrichtung der gemeinsamen Aufmerksamkeit, die intentionale Gemeinsamkeit und die Gemeinsamkeit der affektiven Zustände – intersubjektive Erlebnisse möglich. Die eigene Innenwelt und die des Anderen werden, wie in den Beispielen angeführt, über das Halten der Intention oder des Bedrohlichen erfahrbar und Mentalisierungsprozesse können angestoßen werden, die im Kontext der adoleszenten Selbstorganisation stehen.

Zusammenfassend könnte man anführen, dass zu Beginn der Beziehung, je nach Entwicklungsbedarf, vor allem Objekte im Zentrum des Interesses stehen, über die am Anderen Vitalaffekte abgelesen werden können und unproblematische Formen der Affektmarkierungen und Spiegelungen stattfinden. Bedrohliche und in ihrer Semantik noch nicht zu verstehende Erlebnisinhalte können ausgelagert und durch den bedeutungsvollen Anderen vermittelt, erlebt und allmählich ins Selbst integriert werden. Auf Metaebene und in einem Transformationsakt werden diese Erlebnisse

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

im Selbst strukturiert und organisiert und können zu einem adoleszenten Selbstbild beitragen, wie zum Beispiel dem Bild des kompetenten Tauchers. Perspektiven und Lebensformen des bedeutungsvollen Anderen (wie dieser zum Beispiel Probleme handhabt) können so allmählich selbstbezüglich integriert werden. Weiters können Objekte der Faszination eine inhaltliche Aufladung typischer adoleszenter Selbstbedürfnisse und eine Dotation des Größen-Selbst ermöglichen. Zum Beispiel können Autos phantastisch besetzt werden, die mit bestimmten assoziierten Attributen (Kraft, Stärke, Macht,...) dem Selbst eine Größe geben, die sonst so einfach nicht zu erreichen wäre. Das könnte bedeuten, dass bei Szenen¹⁴², die Unsicherheit, Angst und Unwohlsein hervorrufen, nicht nur der Andere zum Halter dieser bedrohlichen Inhalte wird, sondern unbewusst auf Objekte der Faszination zurückgegriffen wird, die zum einen Déan wieder zurückholen und zum anderen Gefühle der Sicherheit, der Größe/Potenz, der Vertrautheit und andere Formen des persönlichen Wohlbefindens ermöglichen, welche im Sinne einer gesunden Selbstentwicklung stehen.

5.1.3.2 Déans psychosexuelle Entwicklung unter dem Fokus der Identität und der `bedeutungsvollen´ Interaktion mit Anderen

Die Themen Erotik, Sexualität und damit verbundene Onaniephantasien schwangen während den einzelnen Treffen zwischen Déan und dem Therapeutischen Begleiter immer wieder mit (siehe Protokollauschnitte unten). Man könnte diese Thematik, dem klassischen psychoanalytischen Verstehen nach, als die Strukturierung des adoleszenten Ichs unter der Vorherrschaft der Genitalität erklären (vgl. Freud 1915, 69f). Nach Laufer liegt die Hauptaufgabe der adoleszenten Entwicklung in „*der Bildung der definitiven Sexualorganisation*, einer Organisation, zu der aus der Sicht des Körperschemas nun auch die geschlechtsreifen Genitalien gehören“ (Laufer 1976, 42). Es ist somit die Aufgabe des Adoleszenten, unter dem Primat der Sexualität `seinen Platz in der Gesellschaft zu eruieren´ (siehe 3.1). Letzteres bezeichnet Ekstein als „Lösen der Identitätskrise“ (vgl. Ekstein 1978, 209). Hierfür sind, wie mittlerweile schon öfters genannt, abseits der Primärobjekte bedeutungsvolle Andere wichtig, mit denen Responseerfahrungen möglich werden (Bohleber

¹⁴² Siehe 23. Treffen, als Déan das erste Mal auf ein Auto der Marke Hummer verwies und etwas später einen `BMW´ in den Fokus des Gespräches rückte.

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

1996, 181). Diese medialen Erlebnisse sind für die Selbstmodifizierung und das Erreichen von Individuation respektive Identität unumgänglich. Nach Erikson ist mit dem Erreichen von Identität der Jugendliche zur „wirkliche(n) Intimität mit dem anderen Geschlecht“ (Erikson 1973, 114) bereit (siehe 3.1.5.3).

Metaphorisch beginnt es am Körper überall zu sprießen¹⁴³ (Bartwuchs, Akne,...) und die biologisch-sexuelle Körperentwicklung erreicht mit der Geschlechtsreife und Fortpflanzungsfähigkeit ihren Höhepunkt. Der Heranwachsende `stößt´ – sinnbildlich dargestellt – aufgrund der teils rasanten körperlichen Reifungsprozesse (Erikson 1973, 144) und sozialen Anforderungen (Helbing-Tietze 2004, 203) überall an. Gefühle des Stolzes, aber auch der Angst können hervorgerufen werden. Beispielsweise ist der Jugendliche plötzlich für `verbotene Inzesthandlungen´ geschlechtlich reif, kann aber zugleich seine Sexualität nicht mehr unbefangen mit den Eltern teilen und muss sich auf `sich selbst gestellt´ organisieren. Dieses psychodynamische Spannungsfeld verlangt nach Abwehrleistungen, welche – durch die gesteigerte¹⁴⁴ kognitive Leistungsfähigkeit – immer komplexere Formen annehmen können (vgl. Helbing-Tietze 2004, 202ff). Unter dem Fokus der Abwehr erfährt die Onaniephantasie beispielsweise zusätzliche Substanz, wobei das Probehandeln im Dienste der Selbstorganisation steht und – nach Laufer – die genitale Funktionsfähigkeit in eine endgültige Sexualorganisation integriert wird (vgl. Laufer 1976, 46f).

Im Kontext der sexuellen Organisation und adoleszenten Identitätsbildung (vgl. Bohleber 1996, 18) stehen Fragen der Generativität und des beruflichen Werdegangs ebenso im Zentrum der Entwicklung wie das Begreifen der eigenen Widersprüchlichkeit im Handeln und Denken. Narzisstische Vorstellungen (siehe 3.1.3.2) und agierende Inszenierungen (siehe 3.1.3.1) sind in Bezug auf die wahrgenommene Diskrepanz und der eigenen unklaren Zukunftsperspektiven normale und notwendige adoleszente Aktivitäten, um das Selbst vor einem `Zusammenbruch´ zu schützen. Das Erleben von Dramatik und Semantik der Inszenierung ist das unbewusste Ziel des „impression management“ (Fend 1990, 250), da ein „situative response“ (vgl. Ziehe 1984, 189) im Zusammensein mit einem bedeutungsvollen Anderen angestrebt wird. An späterer Stelle wird auf den Be-

¹⁴³ Zeichen für Fruchtbarkeit

¹⁴⁴ Das Zusammensein mit den `primären Liebesobjekten´ erfährt eine möglicherweise bis dahin nicht gekannte Entfremdung und Isolierung (vgl. Erikson 1988, 92ff).

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

deutungsgehalt dieser zwei Termini nochmals verwiesen. Für die der Identität inhärenten psychosexuellen Entwicklung bedeutet dies, dass Bewertungen, Spiegelungen, Markierungen oder andere Formen des Response – vermittelt durch den bedeutenden Anderen – strukturierenden Charakter haben können. Narzisstische Kränkungen¹⁴⁵, aber auch die Bestätigung der adoleszenten Allmachphantasien¹⁴⁶ (vgl. Bohleber 1996, 23) beziehungsweise das Erleben alternativer Sichtweisen und Problemlösungsstrategien sind durch den Anderen möglich. Unter diesem Gesichtspunkt eröffnet der Therapeutische Begleiter ein Erfahrungsfeld zu Themen (Sexualität,...) und Orten (Damen-Umkleidekabinen,...), welche für den Jugendlichen ein hohes innerpsychisches Konfliktpotenzial und Spannungsfeld darstellen. Der Umgang des Therapeutischen Begleiters mit für den Adoleszenten belasteten Situationen und seine alternativen, individuellen und spontanen Handlungen (Vitalaffekte,...), die zu einer Klärung und psychischen Entlastung beizutragen vermögen, kann dem Jugendlichen Orientierung geben.

Diesen Gedanken folgend, werden nun fünf Szenen aus vier im Anhang beigefügten Protokollen angeführt und danach kulminierend der in der Überschrift formulierten These gegenübergestellt.

10. Treffen (Schafsbergbad) am 26. 06. 2006 von 13:00 bis 16:00 Uhr (*dreieinhalb Monate nach der ersten Begegnung*): ...Während er das dritte Weißbrot – welches mit Wurst und Käse belegt war – aß, fokussierte Déan seinen Blick auf die Damen-Umkleidekabinen und meinte mit einem breiten Grinsen und auffordernden Unterton: „Ich habe eine Idee!“ TB: „Ja, welche, Déan?“ Déan: „Wir könnten Löcher in die Wände bohren (mit dem Kopf in Richtung der Damen-Kabinen deutend) und dann hineinsehen. Oder noch besser, wir könnten welche in die Betondecke bohren! Wir könnten uns auch leise anschleichen und dann die Leute erschrecken.“ Er lachte während des Erzählens seiner Ideen teilweise so heftig, dass er gar nicht weiterreden konnte. TB: „Du weißt schon, dass das die Damen-Kabinen sind?“ *Ich war mir nicht ganz sicher, ob es um das weibliche Geschlecht oder um das Erschrecken an sich ging. – Dieses Vorhaben erinnerte mich an einen Film, den ich in meiner Jugend gesehen hatte. „Eis am Stiel“ war der Titel, und in einer Szene*

¹⁴⁵ Zum Beispiel in Bezug auf das eigene Körperbild oder der narzisstisch besetzten Freundin.

¹⁴⁶ Beispielsweise im Kontext der persönlichen Zukunftsvorstellungen (Schul-, Berufswahl,...).

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

bohrten drei Jungs ebenfalls Löcher von der Männerumkleidekabine zu denen der Mädchen.

Déan sah mich an und ich fuhr fort: „Früher, als ich zwischen 14 und 16 Jahre alt war, bin ich auch oft ins Schwimmbad gegangen. Eigentlich nicht, um zu schwimmen oder um mich zu bräunen, sondern wegen der Mädchen.“ Déans Augen wurden immer größer und er stopfte den letzten Rest seines vierten Brotes in den Mund und fragte kauend: „Bist du wirklich nur wegen der Mädchen gegangen?“ TB: „Wenn ich es vom heutigen Standpunkt aus betrachte, dann ja.“ Déan musste lächeln und ich sagte abschließend: „Das ist halt so in dem Alter. Jungs sind an Mädchen interessiert und umgekehrt.“ Nach einer kurzen Pause, und nachdem Déan seine Jause verspeist hatte, sagte ich: „Ich glaube, es ist Zeit zu gehen. Also gehen wir uns umziehen.“ Wir gingen in den Umkleideraum und zogen uns – nebeneinander stehend – um. Wir schlugen dazu das Handtuch um unsere Hüften und befestigten es wie damals im Stadthallenbad. Als Déan die Unterwäsche angezogen hatte, sprang er plötzlich in die Höhe, um einen Blick über die Kästchen zu werfen. Dabei fragte er mich, ob sich dort die Mädchen umziehen würden. Ich verneinte und wies mit der Hand auf die andere Seite. TB: „Ich nehme an, dass sich der Damenbereich hinter dieser hohen Wand befindet.“ Déan: „Dann kann ich ja hinaufklettern und ein Loch bohren.“ TB: „Nur keine Zwänge. Ich stelle mir das recht witzig vor, wenn du dann das Gleichgewicht verlierst und auf die andere Seite hinüber fliegst. Die würden wahrscheinlich aufschreien und mit Sachen nach dir werfen. So wie in den »schlechten« Filmen.“ Wir lachten und zogen uns das T-Shirt über. Nun meinte Déan lachend: „Wenn du das machen würdest und deine Freundin wäre zufällig auf der Mädchen-Seite, würde sie sicherlich mit dir schimpfen.“ TB: „Die wird mich sicherlich an den Ohren ziehen.“ Fertig angezogen gingen wir aus dem Umkleideraum (siehe Anhang, 207f).

24. Treffen (Stephansplatz) am 24. 11. 2006 von 14:00 Uhr bis 15:30 Uhr (fünf Monate später): ...Beim Kaufhaus „Steffl“ blieb Déan stehen, deutete zum Aufzug und fragte mich: „Fahren wir mit dem hinauf?“ Ich bejahte und wir warteten auf den Aufzug.

Ich wusste, dass Déan beabsichtigte, in die Elektroabteilung zu gehen, da wir schon einmal im „Steffl“ waren und uns DVDs sowie CDs angesehen haben. Weiters ist es

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

den meisten unserer Spaziergänge immanent, dass wir in ein Elektrofach-, Musik- oder Sportgeschäft gehen.

In der Elektroabteilung angekommen, ging Déan ohne zu zögern zu den DVDs und stöberte diese durch. Auch ich sah mir einige an und er sagte: „Du kannst dich »ruhig« umsehen.“ Ich antwortete: „Nein, das passt schon. Das ist unser gemeinsamer Nachmittag.“ Neben ihm stehend, stöberte ich ebenfalls einige DVDs durch. Auf einmal fragte mich Déan: „Kennst du den Film (*hielt mir einen Film über Autos vor die Augen*)?“ Ich verneinte kopfschüttelnd, woraufhin Déan mir erklärte, dass dieser „voll cool sei“.

In dem Moment hoffte ich, dass er mich nicht nach dem Film „the fast and the furious“ Teil 1 und 2 fragen würde. Er hatte mir vor einiger Zeit diese DVDs geliehen und ich habe mir, bis dato, immer noch nicht die Zeit genommen, sie anzusehen. Da mir dieser Umstand ein wenig peinlich war, beschloss ich, mir die Filme nächste Woche endlich anzusehen.

Wir plauderten weiter über die diversesten Actionfilme, von denen ich allerdings nur wenige kannte. Déan erzähle mir, welche er schon wo gesehen habe und welche er sich ganz sicher noch ansehen werde. Plötzlich sah Déan einige DVDs, die mit einer schwarzen Abdeckung verhüllt waren. Auf einer stand „Erst ab 16 Jahren“ und Déan meinte kurzerhand: „Das sind sicherlich Sexfilme.“ Lächelnd antwortete ich: „Ja, das wird wohl so sein.“ „In einem Jahr bin ich 16 und dann kann ich dahinter (*hinter die Abdeckung*) schauen“, meinte er ungerührt.

Er deutete auf die Abdeckung, berührte diese aber nicht. Ich versuchte keine Reaktion zu zeigen und wartete ab, ob Déan dieses „Verbot“ überschreiten würde oder nicht.

Er drehte sich mit einem Lächeln zu mir und sagte mit auffordernder Stimme: „Aber du kannst dahinter schauen.“ TB: „Ja, das dürfte ich.“ (siehe Anhang, 222f)

Etwas später bei der U-Bahnstation: ...Als wir auf die U-Bahn warteten, sagte Déan plötzlich: „Was glaubst du, kann ich mich schon rasieren (*deutete auf seinen leichten Bartflaum über der Oberlippe*)?“

Déan stellte mir bereits vor einigen Monaten eine ähnliche Frage, daher war diese Situation für mich nicht neu und unbekannt. Was mich aber wunderte, war, dass mir Déan diese intime Frage auf einem Bahnsteig stellte, auf dem sich sehr viele Leute befanden.

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

Innerlich musste ich kurz „auflachen“, da es mich an meine eigene Jugend erinnerte, und ich versuchte so gelassen wie möglich, aber dennoch interessiert, zu antworten: „Déan, wenn du glaubst, dass du so weit bist, dann kannst du dich sicherlich rasieren. Ein Bart wächst ja schon. Willst du, dass ich mit dir einen Rasierer kaufen gehe?“ Déan antwortete mit satter Stimme: „Nein, den habe ich schon mit meiner Mutter gekauft. Wollte nur wissen, ob ich den (*deutete auf den Oberlippenbart*) schon rasieren darf.“ TB: „Sicherlich, warum nicht?“ *Ich fühlte während dieses Gesprächs, dass Déan eigentlich mehr wissen wollte, als „nur“ zu erfahren, ob er sich rasieren darf oder nicht.*

Daraufhin begann ich ein wenig über mein Rasierverhalten zu erzählen, um ihm so die ersten Schritte ein wenig zu erleichtern. TB: „Also, ich rasiere mich immer nach dem Duschen, denn dann ist die Haut weich und es reißt nicht so stark. Ich verwende immer einen Rasierschaum, denn der macht die Haut zusätzlich geschmeidiger beziehungsweise (*sagte ich ihm lächelnd ins Gesicht sehend*) sieht man, wo man sich bereits rasiert hat.“ Interessiert fragte er nach: „Und wie ist das mit einem... (*zeigte die Bewegung, wie man sich mit einem Elektrorasierer den Bart schneidet*)?“ TB: „Du meinst einen elektrischen Rasierer?“ Nickend stimmte er meiner Vermutung zu und ich fuhr fort: „Also, ich rasiere mich nicht damit. Wenn du willst, kannst du dir natürlich einen zulegen, doch die sind sehr teuer und die Nass-Rasierer von »bic« sind zum Beispiel günstig und sehr gut.“ Während meiner Ausführungen sah mich Déan aufmerksam an und suchte ständigen Blickkontakt. „Einen Nass-Rasierer habe ich zuhause, vielleicht probiere ich es damit“, sagte er schließlich mit einem nachdenklichen und abwägenden Ton (siehe Anhang, 224f).

55. Treffen (Mariahilfer Straße) am 02. 11. 2007 von 16:00 bis 17:30 Uhr (*fast ein Jahr später*): ...Auf dem Weg zum Geschäft fragte mich Déan: „In wie vielen Ländern warst du schon?“ TB: „Pfu! Also ich war schon in Europa in einigen Ländern und Großstädten. Mit Interrail habe ich viele Länder besucht. Sonst war ich, wie du weißt, nur in Amerika.“ Déan antwortete: „Du hast schon genügend gesehen. Nun könntest du endlich heiraten und Kinder bekommen.“ *Auf dieses Thema verweist Déan oft, und es bereitet ihm anscheinend Schwierigkeiten, warum ich in meinem „hohen Alter“ noch nicht verheiratet bin. Öfters stellt er mir diesbezügliche Fragen.* TB: „Also, ich möchte momentan noch nicht heiraten, da ich noch einige Ausbildungen absolvieren will. Sobald ich mich dazu bereit fühle, werde ich auch sicher heiraten.“

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

Déan: „Aber Kinder möchtest du schon haben?“ TB mit einem Lächeln: „Das geht auch ohne eine Hochzeit, aber auch dazu bin ich momentan noch nicht bereit“. Déan: „Wie viele Berufe hast du erlernt?“ TB: „Ich bin ausgebildeter Elektrotechniker und Kindergärtner. Zurzeit studiere ich eben noch Pädagogik.“ Déan: „Das ist aber wenig! Ich möchte sieben Lehrberufe abschließen“. TB: „Das ist ein sehr ambitioniertes Vorhaben. Aber wenn man will, geht viel. Ich kenne zum Beispiel einen Mann aus meiner Heimat, der hat acht oder neun Meisterbriefe.“ Déan: „Momentan möchte ich Baumaschinenmechaniker werden. Dann möchte ich Kfz-Techniker werden. Falls ich einmal wieder nach Serbien zurück muss (*Déan besitzt keinen österreichischen Pass*), habe ich genügend Berufe, um in meinem Heimatort zu arbeiten. Baumaschinenmechaniker sind bei uns zurzeit sehr gefragt“. TB: „Mit den Ausbildungen hast du eine solide Basis, aus der du viel machen kannst. Weiters kannst du neben Serbisch auch Deutsch und Englisch, was nicht unwesentlich ist in einem geeinten Europa“ (siehe Anhang, 227f).

60. Treffen (Mariahilfer Straße und Starbucks) am 14. 12. 2007 von 15:00 bis 16:30 Uhr (über ein Monat später): ...Wir kamen bei einem „Beate Uhse“-Geschäft vorbei und Déan zeigte auf die Werbereklame. Déan: „Gehen wir hinein?“ Ich tat so, als hätte ich das Schild nicht gesehen, und sagte: „Ja, wenn du willst. (*Ich setzte einen Schritt in Richtung des Geschäfts.*) Was glaubst du, was da drinnen sein wird?“ Déan blieb stehen, verzog die Lippen zu einem Lächeln und zuckte mit den Achseln. TB: „Sicher Schreibwaren für die Schule und gehäkelte Hauben.“ Déan sah mich erstaunt an und sagte: „Nein, ich meine dieses Sexgeschäft hier.“ TB: „Ach so. Ich weiß nicht, ob ich da hinein darf.“ Déan sah mich wieder verblüfft an und fragte: „Wieso? Du bist doch alt genug.“ TB: „War nur ein Scherz. Ich darf hinein, aber du bist noch zu jung. Dich interessiert das Geschäft sehr?“ Déan etwas verlegen: „Ja, ich möchte wissen, was es da drinnen gibt. Kannst du nicht hineingehen und Fotos mit dem Handy machen?“ TB: „Das will ich nicht! Wie schaut das aus? Die Verkäufer und Kunden glauben, dass ich ein »Oberspanner« bin.“ Déan lachte und sagte: „Ja, und ich rufe in der Zwischenzeit deine Freundin an und erzähle ihr, was du machst.“ TB: „Die würde sich aber freuen!“ Déan: „Die würde mit dir schimpfen! Wenn du dann nach Hause kommst, wartet sie sicher schon mit dem Kochlöffel.“ TB: „Da hast du recht! Wahrscheinlich muss ich dann auch noch am Boden schlafen.“ Ich lächelte Déan an und fragte: „Gehen wir weiter?“ Déan setzte sich wieder in Bewegung und

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

sagte: „Warst du schon mal in einer Peepshow?“ TB: „Ja, das war während eines Polterabends.“ Déan blieb stehen und sah mich an: „Was ist das?“ TB: „Ein Polterabend ist, wenn ein Junggeselle – also ein Mann, der noch nicht verheiratet ist – Abschied von seinem Junggesellenleben feiert. Da unternimmt man viele lustige und peinliche Sachen, und unter anderem waren wir in so einem Tanzlokal. Das Bier war dort aber sehr teuer.“ Ich lächelte Déan ins Gesicht und ging weiter. Déan: „Und wie waren die Frauen?“ TB: „Hübsch, aber ich habe mich da drinnen nicht wohl gefühlt.“ Déan: „Warum?“ TB: „Mir ist das einfach zu billig. Das heißt, dass die Frauen wie ein Stück Fleisch angeboten werden, und fast jeder sitzt mit einem Glas in der Hand und gafft. Das ist nicht nur für Frauen entwürdigend, sondern auch für Männer.“ Ich verzog meine Lippen zu einem Lächeln und fuhr fort: „Zweitens will ich keine 10 Euro für ein Bier zahlen, das noch dazu schrecklich schmeckt.“ Déan: „Was? So teuer ist es dort?“ TB: „Natürlich, die wissen, wie sie zu viel Geld kommen.“ Déan lachte mir ins Gesicht und sagte: „Du könntest so ein Geschäft eröffnen und dann könntest du mich einladen.“ TB: „Nein, danke. Das ist mir zu blöd! Übrigens muss ich dann noch mit Goldschmuck und bis zum Bauchnabel geöffneten Hawaiihemden herumlaufen. Bläh (*ich schüttelte dabei den Kopf*).“ Déan lachte und meinte: „Das würde dir sicher gut stehen“(siehe Anhang, 232f).

Aus diesen fünf Protokollausschnitten ist erkennbar, dass die Themen gesellschaftlich orientierte Varianten sexueller und erotischer Praxis¹⁴⁷, Neugierde am anderen Geschlecht, körperliche Reifung¹⁴⁸, Generativität¹⁴⁹ und berufliche Vorstellung¹⁵⁰ viel Platz einnehmen. Dies sind Hauptthemen der adoleszenten Entwicklung, die mit ihren inhärenten Phantasien ins Selbst integriert und zu einer eigenen autonomen Identität umschlossen werden sollen. Vor allem aus den dokumentierten Gesprächen über Erotik und Sexualität kann man entnehmen, dass

¹⁴⁷ Wie sehr ist das Thema Sexualität in der Gesellschaft akzeptiert und welche Formen des öffentlichen Umganges sind toleriert.

¹⁴⁸ Déans Erkundigung über das Rasieren. Diese Frage signalisiert auch die Bedeutung des Anderen in Bezug auf das Teilen intimer Bedürfnisse.

¹⁴⁹ Die Themen Hochzeit und Kinder respektive Déans Sorge der möglichen `Unfruchtbarkeit` und `Geburtskomplikationen` in Bezug auf das fortschreitende Alter der Freundin des Therapeutischen Begleiters. Hier geht es auch um gesellschaftliche Normen, die Déan in seiner ihm umgebenden Sozietät erfährt.

¹⁵⁰ Das Aufzählen der Lehrberufe, welche Déan absolvieren will, gekoppelt mit adoleszenten narzisstischen Vorstellungen. Sie sollen das Selbst stabilisieren, da die Wahrscheinlichkeit, keine Lehrstelle zu bekommen, hoch ist – Déan hatte in diesem Zusammenhang schon einige negative Erfahrungen.

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

latente Onaniephantasien und sexuelle Beziehungsvorstellungen mitschwingen, die für die `genitale Integration´ im Selbst notwendig sind. Beispielsweise kann man an der Frage, ob der Therapeutische Begleiter in den Beate Uhse Shop gehen könne, um `wenigstens´ einige Fotos vom Innenleben des Erotikgeschäftes anzufertigen, die problematische Integration der sexuellen Phantasien ins Selbst erkennen. Es geht Déan wahrscheinlich nicht nur um Interesse und Neugierde, wie solche Geschäfte beschaffen sind, sondern darum, wie der Therapeutische Begleiter diese für ihn bedrohliche, aber auch faszinierende Situation `hält´ – im Sinne des `Holding´ – und wie er diese managet.

Man kann zusammenfassen, dass das Innenleben des Shops für das Innenleben Déans sexueller Entfaltung und Affektivität steht. Der Erotikshop ist zweitrangig, auch wenn er während der Handlung im Vordergrund steht. Es geht Déan vielmehr unbewusst um die lustvolle Erfahrung erotischer und sexueller Phantasien, deren verführerisches und erregendes Potenzial allein durch das Verbot und die Altersbegrenzung signifiziert ist. Für Déan ist es ein offener, nicht vorstellbarer Ort der Erfahrung, der im Regelfall – außerhalb der Peers – von der Kommunikation ausgeklammert und nur mit Phantasien auffüllbar ist. Vermittelt über den Anderen können anteilmäßig sexuelle und erotische Vorstellungen im Selbst modifiziert und integriert werden. Dies sind Phantasien und Vorstellungen, die im Sinne einer gesunden psychosexuellen und autonomen Entwicklung nicht mit der Mutter geteilt werden können. Es bedarf eines Anderen, von dem der Adoleszente annimmt, dass der Andere ähnlich qualitative Responseerfahrungen wie Primärobjekte (Mutter) ermöglicht, aber flexibel wissend und bedürfnisadäquat damit umgehen kann.

5.1.3.3 Déans unbewusster Prozess der Loslösung von der archaischen Mutter

Aus dem vorangegangenen Kapitel wird deutlich, dass für eine eigene unabhängige sexuelle Entwicklung und Identitätsfindung die Loslösung von den Primärobjekten notwendig ist. Während „dieser zweiten Runde der Individuation“ (Endres 1994, 16) findet eine Re-Organisation des Selbst statt. Der Adoleszente versucht unbewusst, sich von den libidinös besetzten Objekten abzuwenden (vgl. Helbing-Tietze 2004, 213f). Trotzdem kann im Kontext des Selbsterlebens nicht auf einen bedeutungsvollen Anderen verzichtet werden. Kurzzeitig kann ein Beziehungsvakuum entstehen,

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

welches unter anderem mit typischen narzisstischen und agierenden Ich-Leistungen zu kompensieren versucht wird. Andere bedeutende Objekte werden gesucht, die Primärobjektfunktionen übernehmen und somit zur Schaffung und Integration einer neuen und unabhängigen Identität beitragen können (vgl. Helbing-Tietze 2004, 214). Affektabstimmungen und Affektregulationen, kollektive Bezogenheiten, kontingente Reaktionen, Als-ob-Spiele und ähnliche Prozesse der Intersubjektivität werden mit den neuen, meist temporären Objekten erlebt und initiiert. Diese Erlebnisse sind ähnlich qualitativ wie jene mit den Primärobjekten der frühen Kindheit, doch nun mit anderen, adoleszenten Erlebnisinhalten.

Als pampig, widerspenstig, et cetera (beispielsweise wollte Déan nicht die Schuhe anziehen, die ihm seine Mutter besorgte) wird der Heranwachsende von seinen Eltern und der sozialen Matrix erlebt, da er nicht mehr die `Realität` – wie während der Kindheit – so unbefangen und elternzentriert, mit den Primärobjekten teilt (vgl. Fend 1990, 237 u. 267). Die erlebte `elterliche Realität` stimmt mit der persönlichen adoleszenten Wahrnehmung von Realität nicht mehr überein, was zu einer Entidealisierung der Eltern beiträgt. Bedeutende andere Objekte werden nun zu Quellen der Selbsterfahrung (siehe 3.1.4) – wie zum Beispiel auch der Therapeutische Begleiter –, die den Abnabelungsprozess von den Eltern stützen und moderieren können. Weiters bietet ihm der bedeutende Andere mehr `Spielraum` für Selbsterfahrungs- und Selbstorganisationsprozesse, da die Begegnungen untereinander von Freiwilligkeit, Unabhängigkeit und adoleszenzbezogener Expressivität gekennzeichnet sind (vgl. 3.1.4).

Der Adoleszente versucht einerseits eine zeitliche Kontinuität unabhängig von den allwissenden Primärobjekten aufzubauen (vgl. Blos 1963, 114), andererseits fühlt er sich zu ihnen hingezogen und zugleich von ihnen abhängig. Ambivalente Gefühle, die zur Verunsicherung beitragen, entstehen, die mittels Übertreibungen und teils extremen Agieren abzuwehren versucht werden. Beispielsweise könnte ein Ziel der Kompensationshandlung die Abgrenzung von der „aktiven archaischen Mutter“ (Blos 1963, 108) sein, welche für eine frühe, autonome und umfassende Gesamtpersönlichkeitsbildung notwendig ist (siehe 3.1.3.1). Das heißt nicht, dass das Ziel der adoleszenten Identitätsentwicklung der völlige Bruch mit den Primärobjekten ist, sondern es werden die frühkindlich erworbenen Elternimages in einer neuen Dimension wiederbelebt, erlebt, arrangiert und ins selbstbezügliche und selbst-

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

konstruktive Elternbild rückgeführt. Es entsteht in der Adoleszenz zum ersten Mal ein eigenes, durch erfahrene Selbstrepräsentanzen im Kontext des Anderen modifiziertes Bild der Eltern. Ein neues unabhängiges Elternbild wird somit aufgebaut, eingeleitet durch die Ablösung von den Eltern, um sich diesen als eigenes emanzipiertes Individuum gegenüberstellen zu können (vgl. Ziehe 1984, 152ff). Das heißt, dass sich der Heranwachsende über das autonome Elternbild allmählich als unabhängiges Individuum konstituiert.

Zusammengefasst ist die Loslösung von der archaischen Mutter und den Eltern als primäres Liebesobjekt ein notwendiger und typischer adoleszenter Vorgang, um auch die bestehenden Über-Ich-Identifikationen unter neuen Erlebnis- und Mentalisierungsaspekten initiieren und verändern zu können.

Es folgen nun fünf dokumentierte Begegnungsausschnitte zwischen Déan und dem Therapeutischen Begleiter aus drei von fünf im Anhang beigefügten Protokollen. Die ersten vier angeführten Passagen sind eher kurz gehalten, um den Leser ein ‚Gefühl‘ über Beziehung, Stellung und Einfluss der Mutter in Déans Leben zu vermitteln. Erste Emanzipationsschritte von Déan sind im gemeinsamen Raum mit dem Therapeutischen Gefährten zu erkennen – wie zum Beispiel beim 23. Treffen (Starbucks). Die Konzentration liegt dann vor allem beim fünften angeführten Protokollsegment, welches einen kleinen, alltäglich scheinenden Lebensbereich der typisch adoleszenten Autonomiebestrebungen und Selbstbestimmungsprozesse widerspiegelt.

10. Treffen (Schafsbergbad) am 26. 06. 2006 von 13:00 bis 16:00 Uhr (*dreieinhalb Monate nach der ersten Begegnung*): ...Während der Busfahrt zum Bad war es sehr schwül, der Himmel bedeckt und die restliche Sonne bereits hinter den Wolken verschwunden. Déan: „Hoffentlich bist du mir nicht böse, wenn es nun zu regnen beginnt?“ TB: „Nein, warum sollte ich? Das konnten wir doch nicht wissen, dass es eventuell heute regnen würde. Aber ich glaube, dass sich die Wolken bald wieder verziehen und die Sonne hervor kommt.“ Déan blickte nach oben und man konnte aus seinen Gesichtszügen interpretieren, dass er über die momentane Wetterlage nicht sehr glücklich war. Plötzlich sagte Déan mit einem nervösen Unterton: „Was tun wir, wenn es regnet?“ Ich entgegnete mit einem Lächeln: „Dann gehen wir trotzdem schwimmen. Wir haben so einen weiten Weg hinter uns und ich habe mich schon eine Woche nicht mehr gewaschen. Oder wir gehen im Regen nach Hause – das

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

wäre sicher lustig.“ Déan sah mich etwas ungläubig an und meinte: „Was, wir gehen bei Regen schwimmen, da wird aber meine Mama mit mir schimpfen.“ TB: „Ach das war nur ein Scherz! Momentan regnet es nicht und ich glaube, dass das Wetter aushalten wird¹⁵¹“(siehe Anhang, 203).

gegen Ende des Treffens: ...Während des Wartens sagte Déan: „Meine Mutter hat mir vor vier Tagen eine neue Wertkarte fürs Handy gekauft. Ich habe schon 2 Euro vertelefoniert.“ Ich nickte und sah ihm ins Gesicht, um ihm zu signalisieren, dass ich zuhöre. Déan: „Meine Mama will, dass ich nicht zu viel Geld ausbe. Ich bekomme von ihr zirka 10 Euro Taschengeld, aber nur dann, wenn ich mir damit keinen »Blödsinn« kaufe.“ TB: „Deine Mutter ist sehr achtsam mit dem Geld.“ Déan: „Ja, das ist so wie bei »Typisch Andy«. Da gibt es auch eine Folge, bei der er mit seiner Mutter um das Geld diskutiert. Die Serie beginnt um 19:24 Uhr auf RTL. Den musst du dir unbedingt mal ansehen, denn der ist echt lustig. Dieser Andy spielt nämlich auch viele Streiche.“ TB: „Ja, ich werde es mir ansehen, damit ich weiß, worum es geht. Denn du hast mir schon einige Male von dem Jungen und seinen Taten erzählt.“ *Während der letzten vier Treffen erzählte er immer wieder von Andy. Er berichtete vor allem über die Streiche, die Andy in der Schule unternimmt* (siehe Anhang, 208f).

23. Treffen (Starbucks) am 17. 11. 2006 von 14:00 bis 15:30 Uhr (fünf Monate später): ...Nach dem ersten Schluck sagte Déan: „Der ist stark! Wenn meine Mama wüsste, dass ich jetzt Kaffee trinke, da würde sie schauen.“ TB: „Ich dachte mir, dass es dir deine Mutter erlaubt hätte.“ Sofort fuhr Déan ergänzend fort: „Ja, ja ... mit dir darf ich das auch.“ Wir lehnten uns zurück, tranken unseren Kaffee und genossen die angenehme Stimmung (siehe Anhang, 214 u. 5.1.3.4).

55. Treffen (Mariahilfer Straße) am 02. 11. 2007 von 16:00 bis 17:30 Uhr (ein Jahr später): ...Déan rief mich am Vorabend an und fragte: „Stört es dich, wenn wir morgen Schuhe kaufen gehen? Meine Mutter hat nämlich gesagt, dass ich mir Winterschuhe kaufen soll. Das Geld, das ich von dir zum Geburtstag bekomme, kann ich für die Schuhe verwenden.“ TB: „Wenn du dir Schuhe kaufen willst, dann können wir das morgen gerne gemeinsam machen. Doch willst du wirklich die 20 Euro (*ist*

¹⁵¹ Während ich diesen Satz zu Protokoll brachte, rief mich Déan an. Er erinnerte mich, dass in fünf Minuten „Typisch Andy“ – wir sprachen über diese Serie am Ende des heutigen Treffens (siehe Anhang, 202) – beginnen würde und ich mir die Folge unbedingt ansehen müsste. In dieser Serie geht es vor allem um Streiche, die Andy mit und gegen seine Klassenkollegen und Lehrer unternimmt. Déan gefällt diese Comicserie. Er sieht sie jeden Abend.

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

jener Betrag, den Déan zum Geburtstag von mir bekommt) für Winterschuhe verwenden? Du hast an deinem Geburtstag gesagt, dass du dir ein Playstationspiel kaufen willst!“ Déan: „Ja, aber ich möchte mir um das Geld was »Gescheites« kaufen. Denn mit 20 Euro zusätzlich kann ich mir bessere Schuhe leisten.“ *Ich stimmte zu, hatte aber das Gefühl, dass dies eigentlich der Wunsch von Déans Mutter war und sich Déan diesem fügte. Denn Déans Mutter ist sehr darauf bedacht, dass Déan sorgfältig mit Geld umzugehen lernt und sich keinen so genannten „Blödsinn“ kauft...* (siehe Anhang, 226)

Einige Minuten später auf der Mariahilfer Straße: ...Wir gingen in den Puma-Store und Déan drehte seine „übliche“ Runde. Er sah sich überwiegend Basketballschuhe an und fragte mich, wie viel ein bestimmtes Paar Schuhe kosten würde, beziehungsweise, ob ich mir solche Schuhe kaufen würde. Ich zuckte mit den Schultern und meinte: „Diese Schuhe sind mir zu protzig und zu teuer. Weiters gefallen sie mir auch nicht. Wenn mir Schuhe gefallen und sie von guter Qualität sind, dann ist mir der Preis auch nicht so wichtig. Natürlich würde ich keine 300 Euro für Schuhe bezahlen. Höchstens, wenn man damit fliegen könnte.“ Déan lachte, sah sich noch mal im Geschäft um und teilte mir mit, dass er nun ins nächste Geschäft gehen möchte. Wir gingen von einem Schuhgeschäft zum nächsten und sahen uns überwiegend Winterschuhe an. Déan legte sich auf ein bestimmtes Modell respektive eine bestimmte Marke fest, da einige seiner Freunde ebenfalls solche Schuhe trugen. Ich war anfangs verwundert, dass Déan nur die teureren Schuhgeschäfte, wie Salamander, Stiefelkönig, Humanic,..., bevorzugte. Vor allem deshalb, da er sich für Schuhe interessierte, die weit mehr kosteten, als Déan vermutlich an Geld zur Verfügung hatte. Auch mit den 20 Euro Geburtstagsgeld würden die Schuhe nicht finanzierbar sein. TB: „Déan, willst du nicht auch in andere Geschäfte gehen und dort die Preise vergleichen? Diese hier sind sehr teuer und vielleicht finden wir in einem günstigeren Geschäft die gleiche Schuhmarke.“ Déan antwortete auf diese Frage nicht, sondern blickte sich weiterhin im Geschäft um. Ich setzte mich auf einen Sessel und folgte Déan mit meinen Blicken. Déan: „Georg, meinst du, dass mir diese Schuhe passen?“ Déan hatte einen Basketballschuh in den Händen. TB: „Probiere sie. Aber sie schauen ziemlich »abgefahren« aus.“ Déan blickte mich fragend an. TB: „Ich meine, dass die Schuhe sehr sportlich wirken und dir sicher gut passen würden. Aber ich bin mir nicht sicher, ob diese für kalte Wintertage geeignet sind.“ Déan:

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

„Warum?“ TB: „Sie sind zwar hoch, haben aber eine glatte Sohle und sind nicht gefüttert. Die Füße können schnell kalt werden. Der Schuh sieht »cool« aus, aber für Eis und Schnee ist er nicht geeignet.“ Déan: „Ja, stimmt. Meine Mutter wäre damit wahrscheinlich nicht einverstanden.“ TB: „Wir können noch weiterschauen. Vielleicht finden wir »coole« Schuhe, die für den Winter geeignet sind. Die, die du vorher bewundert hast, die auch deine Freunde haben, sind zum Beispiel gute Winterschuhe.“ Déan: „Ja, aber ich weiß gar nicht, ob ich die kaufen kann.“ TB: „Warum nicht? Hast du zu wenig Geld mit? Reicht es auch nicht mit den 20 Euro zusätzlich?“ Déan: „Das geht nicht, denn du brauchst ja eine Rechnung mit dem Betrag von 20 Euro.“ TB: „Das ist kein Problem.“ Déan: „Doch, denn dann steht zum Beispiel 120 Euro drauf und die im Institut würden dir dann das Geld nicht geben, da du mir nur 20 Euro zum Geburtstag geben darfst.“ TB: „Ich werde es mit dem Institut wahrscheinlich gar nicht abrechnen, da wir sowieso mit den Ausgaben am Limit sind – aber das mach ich schon. Wenn du die Schuhe willst, dann gebe ich dir das Geld gerne.“ Déan: „Nein, das geht sicher nicht mit der Rechnung. Ich glaube, ich gehe dann mit meiner Mutter die Schuhe kaufen. Gehen wir zum Libro?“ *Erst dann bemerkte ich, dass Déan – wie schon beim gestrigen Telefonat geahnt – sich eigentlich nicht mit dem Geld Schuhe kaufen, sondern sich doch lieber etwas anderes darum leisten wollte. Ich erwiderte nichts und war innerlich glücklich, dass er über sein Geburtstagsgeld selbst bestimmte respektive sich eventuell einen „Blödsinn“ gönnte.*

Wir gingen zum Libro und direkt in die Elektronik-Spiel-Abteilung. Déan fragte: „Kennst du diesen Film?“ Er hielt mir irgendeinen Actionfilm vor die Nase, dessen Titel ich gleich wieder vergessen hatte, und erzählte mir, dass der toll sei. Déan: „Ich habe diesen Film zuhause. Den habe ich von einem Freund. Wenn du willst, kann ich ihn dir borgen?“ TB: „Das ist nett von dir, aber ich habe noch einen Film von dir zuhause. Sobald ich den gesehen habe, borge ich mir diesen hier aus (*deutete mit dem Zeigefinger auf den Film*).“ Déan: „Okay, schauen wir weiter?“ Wir gingen zu den PC-Spielen. Auch hier stellte mir Déan – wie immer – einige Spiele vor und erklärte mir, welche er zuhause hätte oder schon bei Freunden gespielt hätte. Dann gingen wir zu den Playstationspielen. Er nahm zielstrebig ein Spiel und sagte: „Das ist »cool«! Ich habe es schon bei meinem Freund gespielt. Das kaufe ich mir zum Geburtstag, denn es kostet nur 19,99.“ TB: „Ja, passt. Ich glaube, das ist dir ganz

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

wichtig, und manchmal muss man sich auch etwas gönnen. Immerhin hattest du ja Geburtstag.“ Wir gingen mit dem Spiel zur Kassa und stellten uns an. Während des Wartens sagte Déan: „Gut, dass wir nicht die Schuhe gekauft haben, denn du brauchst dafür eine Quittung und hättest beim Abrechnen Schwierigkeiten bekommen. Dieses Spiel kostet hingegen fast 20 Euro.“ TB (*wieder etwas irritiert*): „Also, das mit den 20 Euro ist kein Problem! Das mach ich schon. Wenn du die Schuhe lieber haben willst, dann gebe ich dir die 20 Euro. Die Abrechnung ist für mich wirklich kein Problem.“ Déan: „Nein, ich möchte lieber dieses Spiel haben und du hast einen Beleg von fast 20 Euro.“

Wir bezahlten und gingen raus auf die Straße. Plötzlich läutete Déans Telefon. Es war seine Mutter und sie fragte, wo er sei. Déan vereinbarte mit ihr einen Treffpunkt und fragte mich, wo die „Zieglergasse“ sei. Ich deutete in eine bestimmte Richtung und sagte: „Das können wir zu Fuß gehen. Ich bringe dich noch zu deiner Mutter und lasse euch dann alleine.“ Wir gingen zum U-Bahnausgang „Zieglergasse“ und warteten auf Déans Mutter. Déans Handy läutete nochmals und es war wieder seine Mutter. Sie fragte, wo wir seien, denn sie wäre schon hier und könne uns nicht finden. Ich erklärte Déan genau, wo wir standen und welchen Weg seine Mutter nehmen musste. Während wir auf seine Mutter warteten, sprach Déan über das Spiel und dass er sich die Winterschuhe später kaufen wird. Wir ulkten noch ein bisschen herum, als Déan plötzlich mit dem Finger deutete und sagte: „Da kommt meine Mutter!“

Bevor ich seine Mutter begrüßen konnte, sagte Déan: „Hallo! (*kurze Pause*) Wir haben das Playstationspiel gekauft.“ Déans Mutter verzog die Augenbrauen und den Mund, sah Déan ins Gesicht und begrüßte mich. Nach der Begrüßung gab Déan seiner Mutter Geld, welches er in seiner vorderen Hosentasche hatte. Déan: „Da hast du, steck du es bitte ein.“ Die Mutter – mit Blick zu mir und dem Geld in der Hand – stellte fest: „Sehen Sie, nicht einmal 50 Euro kann er alleine aufbewahren.“ Ich zuckte mit den Schultern und sagte: „Also bis jetzt hat Déan immer sein Geld selbst aufbewahrt.“ Déan stand – wie seine Mutter – gegenüber von mir, ging aber einen Schritt zurück und sagte kein Wort. Déans Mutter ging auf meine Antwort nicht ein und wollte mich auf einen Kaffee einladen. Ich lehnte dankend ab, indem ich ihr erklärte, dass ich noch einen Termin habe. Déans Mutter fuhr mit einem Lächeln, welches mir aufgesetzt vorkam, fort: „Wie geht es eigentlich mit ihm? Macht er

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

Rückschritte oder Fortschritte?“ TB: „Ich finde, dass es gut läuft. Wir haben zusammen tolle Sachen erlebt und Spaß miteinander. Das ist wichtig! Gell, Déan?“ Ich blickte zustimmend zu Déan und er nickte. Mutter: „Können Sie irgendetwas machen, dass der Junge (*deutete auf Déan*) das anzieht, was man ihm kauft? Ich habe so schöne Halbschuhe bekommen, und er zieht sie einfach nicht an.“ Déans Mutter sah mich dabei mit fassungslosem Blick an. *Ich war schockiert über die Art, wie Déans Mutter vor ihrem Sohn über ihn sprach, und in mir ging ein Wellenmeer an Emotionen auf und ab.* TB: „Wissen Sie, als ich in Déans Alter war, zog ich auch nicht alles an, was mir meine Eltern kauften. Meine Mutter gab es sehr bald auf und ich durfte mir um gewisse Beträge selbst Kleidung kaufen. Natürlich habe ich das gekauft, was damals »in« beziehungsweise »hip« war. Auch wenn es – heute betrachtet – extrem hässlich und peinlich war. Doch damals war es mir wichtig, und das brauchte ich auch. Ich kann mich noch gut erinnern, dass ich von meinem großen Bruder schöne Schuhe zum Tanzen bekommen habe, da er neue bekam. Ich wollte diese nie anziehen, da sie mir überhaupt nicht gefielen und ich glaubte, dass mich meine Freunde mit Sicherheit hänseln. Doch einige Jahre später habe ich sie dann gerne getragen.“ *Während ich das sagte, fiel mir eine Metapher ein: Ein Mechaniker, der mit seinem Werkzeug vor der offenen Schädeldecke von Déan steht und sein Gehirn neu einstellt, damit der Junge nach den Vorstellungen des Besitzers/der Mutter funktioniert.* Déans Mutter sah mich an und sagte: „Es tut mir leid um Frau Maier, denn mit der konnte ich gut reden. Wissen Sie, warum sie weggegangen ist? Mit der Neuen kann ich nicht so.“ Mir wurde klar, dass sie die Sozialarbeiterin vom Institut meinte, bei der Déans Mutter in Betreuung war. TB: „Keine Ahnung, doch Frau Maier war wirklich eine angenehme Person.“ Danach verabschiedeten wir uns und reichten uns die Hand (siehe Anhang, 228ff).

Den Protokollabschnitten folgend kann man erkennen, dass Déan sehr auf die Meinung seiner Mutter bedacht ist. Überhaupt, so kommt es einem vor, nimmt Déans Mutter einen hohen Stellenwert (sie ist Alleinerzieherin und Déan hat keinen Kontakt zu seinem Vater) in seinem Leben ein. Doch das Verhältnis zwischen beiden dürfte ambivalent sein, denn zum einen fordert seine Mutter einen gewissen Grad an Selbstständigkeit von Déan (siehe Geldszene, 162) und zum anderen will sie, dass

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

er sich an `ihre Regeln`¹⁵² hält. Zum Beispiel bereitet Déan der Gedanke, bei Regen schwimmen zu gehen (obwohl es ein heißer Tag ist!) ein Gefühl des Unbehagens. Ein ähnliches Gefühl dürfte Déan auch während der Szene haben, in welcher er dem Therapeutischen Begleiter erklärt, dass er sich mit dem Taschengeld keinen `Blödsinn` kaufen darf (siehe 159). Gerade für Adoleszente dürfte eine solche Auflage enorm belastend sein, da zum Teil der Kauf von narzisstisch besetzten Objekten `Brückenfunktionscharakter` hat sowie das `Größen-Selbst` stärkt und somit einer Destabilisierung des Selbst entgegenwirken kann (siehe 3.1.3.2).

Die einzelnen Passagen werden lediglich deshalb angeführt, um einen Einblick in respektive einen Interpretationsansatz über Déans primärobjektbezogene Über-Ich-Struktur zu gewähren. Es soll dadurch aufgezeigt werden, wie schwer und ambivalent die `klassischen` unbewussten adoleszenten Loslösungsprozesse sein können. Verdeutlicht soll ebenfalls werden, dass bedeutende Andere – beispielsweise in der Rolle des Therapeutischen Begleiters – während der Adoleszenz typische Primärobjektfunktionen übernehmen. Erkennbar zum Beispiel an jener Szene, bei der der Therapeutische Begleiter dem Jugendlichen moderiert, welche Schuhe eher für den Winter geeignet sind (siehe Schuhkaufszene, 160ff). Wie in diesem Fall weiters illustriert (siehe Halbschuhszene, 163), kann das libidinös besetzte Objekt (die Mutter) wenig zum `notwendigen` Abnabelungsvorgang beitragen. Im Gegenteil, eine progressive und elterlich unterstützende adoleszente Identitäts- und Autonomieentwicklung wird beinahe unterbunden. Zum Teil versteht die Mutter die psychodynamischen Vorgänge ihres Schützlings nicht und dürfte über dessen abweisende oder zurückweisende Haltung irritiert beziehungsweise verärgert sein.

Aus der letzten angeführten Begegnung zwischen Déan und Therapeutischen Begleiter – währenddessen es auch kurzzeitig zu einer triangulären Begegnung mit Déans Mutter kommt – kann man entnehmen, dass der Jugendliche die Beziehung mit dem Anderen zur Erfüllung seines Bedürfnisses arrangieren kann. In Protokoll 55 wendet sich Déan auf sehr subtile und `elegant inszenierte` Art von der `Vorgabe` seiner Mutter ab, um das zu erwerben, was ihm momentan als sehr wichtig erscheint. Ein Emanzipationsbestreben vom Adoleszenten ist erkennbar, und der

¹⁵² Kann als elterliche Form der Realitätswahrnehmung verstanden werden, welche der Adoleszente allmählich als `brüchig` wahrnimmt (vgl. Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 321).

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

Therapeutische Begleiter agiert sehr zurückhaltend. Aber dennoch `hält´ der Therapeutische Begleiter die Intention des Jugendlichen, indem er öfters anspricht, dass Déan mit den zum Geburtstag erhaltenen zwanzig Euro kaufen kann was er möchte. Diese Responseerfahrungen in Form des Holdings, welche nicht mehr so aktiv gestaltend und umfänglich sind wie in beschriebener Freibadszene (siehe Tauchszene, 138f), eröffnet für Déan anscheinend den nötigen `Spielraum´, um seine Bedürfnisse umzusetzen und zu befriedigen. Denn Déan kann sich, gegen den Wunsch seiner Mutter, einen `Blödsinn´ und somit ein Stück Unabhängigkeit leisten, welche zudem von einem anderen Erwachsenen (Therapeutischer Begleiter) Zustimmung findet. Perfekt abgeschlossen wird für Déan dieses Treffen durch die Schaffung einer Triangulierung¹⁵³. Wahrscheinlich nur durch die bloße Anwesenheit des Therapeutischen Begleiters entlastet und `gehalten´, wird es Déan möglich, dieses winzig erarbeitete Stück an Autonomie gegenüber seiner Mutter zu verbalisieren¹⁵⁴ und darzustellen.

5.1.3.4 Formen von Mentalisierung zwischen Déan und dem Therapeutischen Begleiter

Der Evozierte Gefährte, so wurde festgelegt, setzt sich aus RIGs zusammen und bleibt das ganze Leben hindurch latent. Unterschiedlich ist der Grad der Aktivierung und es wird nicht immer ein umfangreiches Muster an gelebter Erfahrung angeregt und durchlebt, sondern partielle Anteile (siehe 2.3.2). Verstanden als ein innerpsychisches Arbeitsmodell, nimmt der Evozierte Gefährte aufgrund eines kontextualisierten Erinnerungshinweises auf das `Hier und Jetzt´ Einfluss und erhält daraus eine Modifizierung. Den Gedanken weiterverfolgend, ist der Evozierte

¹⁵³ Die Säuglingsforschung befasst sich seit Jahrzehnten mit dyadischen und triadischen Beziehungsformen. Mahler hat in diesem Zusammenhang darauf verwiesen, dass für eine kreative und gestaltende Teilnahme an der Dreierbeziehung (Triade) zuerst mannigfaltige konstante Erfahrungen in der Dyade (Zweierbeziehung) wichtig sind. (vgl. Datler/Hover-Reisner/Steinhardt/Trunkenpolz 2008, 95). Nach Stern ist das Kind schon früh zu Wahrnehmungen fähig, die nicht übereinstimmen müssen – was ein vorhandenes Potenzial für triadische Beziehungsformen verrät. Das heißt, ein Erkennen für reziproke Interaktionsmöglichkeiten ist schon zeitig gegeben, aber dennoch ist die Selbst-Objekt-Beziehung notwendig für Erfahrungen in der Triade. „Eine umfassende Kenntnis der seelischen Zustände von einem selbst und von anderen, die ein Reflektieren ermöglicht“ (Fonagy 1998, 145), ist notwendig für eine triadische Beziehung (vgl. Datler/Hover-Reisner/Steinhardt/Trunkenpolz 2008, 95f u. Fonagy 1998, 141ff). In Bezug auf Déan kann man schließen, dass sich aus den RIGs ein Gefühl spiegelt. Eine wahrscheinliche `negative´ Reaktion der Mutter wird von dem Jugendlichen erwartet, die er aufgrund einer momentanen Triade zu entlasten versucht.

¹⁵⁴ Indem Déan sofort nach der Begrüßung der Mutter erzählt, dass er sich ein Playstationspiel gekauft hat (siehe Geldszene ,159).

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

Gefährte nicht bewusstseinsnahe, sondern er `arbeitet´ mit bestimmten individuell angelegten prototypischen Interaktionsmustern (RIGs), die zur Ausdifferenzierung der Referenzbildung¹⁵⁵ beitragen. Evoziert werden diese Muster als Schemata des Zusammenseins (vgl. Fonagy 2003, 127), die als mentale Vorläufer zur eigenen Identitätsentwicklung und Selbstorganisation verstanden werden können.

Während der Adoleszenz, so hat es den Anschein, leitet der Evozierte Gefährte die mentale Konzeptbildung an oder führt zu dieser in selbstbezoglicher Ausformung über. Insofern bedingen sich das frühkindliche Selbstorganisationskonzept des Evozierten Gefährten und jenes der Mentalisierung gegenseitig. Die frühe Beziehungsumwelt stattet das Kind mit einem mentalen Verarbeitungssystem aus, das sich hauptsächlich über das Empfinden aufbaut. Dieses mentale System erfährt während der Adoleszenz nicht nur eine weitere Differenzierung, da Mentalisierungsprozesse verstärkt die geistig operationale und interpretative Form des Erlebens ansprechen. Operational steht es nämlich an der gleichen Stelle im Prozess des Selbstempfindens und der Selbstentwicklung, hier aber in der Funktion der Adoleszenz und nicht in jener der frühen Kindheit. Es kommt sozusagen zu einer `Verquickung´ von Mentalisierungsprozessen und dem Evozierten Gefährten während der Adoleszenz, wobei mentalisierte Interaktionen¹⁵⁶ zu einer weiteren Strukturierung und Modifizierung des Evozierten Gefährten beitragen.

Es geht in der Adoleszenz um selbstkonzeptuelle Umstellungen, die man nicht über das Bewusstsein bewirkt, sondern hauptsächlich über die Beziehung auf RIGs erlebbar werden. Die Heranwachsenden zielen, so hat es den Anschein, auf Mentalisierungen hin, die Selbstkonzeptbildungen oder `Ich-Stylingprozesse´ stützen. Responseerfahrungen sind für die Selbstorganisation bedeutend, da es um ein `Passen´ oder `Nicht- Passen´ im Hinblick auf ebensolche Repräsentationen (Selbstbezüglichkeit) geht. Das heißt, dass aufgestellte Hypothesen beziehungsweise

¹⁵⁵ Verstanden wird ein Referenzbereich, der sich aus den RIGs spiegelt. Das Selbst kann darauf sinnbezogen zurückgreifen und Querverweise können aufgebaut werden (vgl. Bruner 1990).

¹⁵⁶ Dies sind beispielsweise Vorstellungen von Interaktionen und Handlungen, die am Anderen beobachtet werden können. Zum Beispiel, wie der bedeutungsvolle Andere Probleme in Angriff nimmt respektive alltägliche Anforderungen, wie einen Kaffee bestellen, meistert. Auf der Metaebene, so könnte man diesen Gedanken weiterführen, geht es um das Wahrnehmen von Lebensformen und Perspektiven des bedeutungsvollen Anderen. Diese Wahrnehmungen werden eigenbezüglich im Selbst integriert und können zu adoleszenten RIGs beitragen und folglich den Evozierten Gefährten modifizieren.

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

Konzepte¹⁵⁷, die sich wiederum in den Mustern von Interaktionserfahrungen anlagern und im Evozierten Gefährten Aufgabenstellungen, Erwartungen, et cetera zu konkreten Lebensformen und Handlungsformen spiegeln, hier die adoleszente Verfasstheit wiedergeben. Ein „impression management“ (Fend 1990, 250), wie Fend es formuliert, steht folglich im Vordergrund, bei welchem die Phantasie verstärkt in das Erleben des möglichen Selbst einbezogen wird. „Situative response“ (vgl. Ziehe 1984, 189) beziehungsweise ein psychosoziales Feedback werden angestrebt und erwartet (siehe 3.1.4). Der Andere nimmt im Zuge dessen insofern eine moderierende Rolle ein, da durch das Mitspielen, Spiegeln, Halten oder anderen Formen des Response die eigene Innenwelt sichtbar (interaktiv erfahrbar) und repräsentierbar wird. Der Heranwachsende weiß darum, dass der Andere die wahrgenommenen Handlungen des Adoleszenten mit einem bestimmten, dem Jugendlichen beigeordneten Selbstkonzept verbindet (vgl. Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 271ff u. 321ff). Dies ermöglicht dem Heranwachsenden wiederum die nötigen Rückschlüsse, um die eigenen Aktivitäten mit Bedeutungen versehen und diese verstehen zu können, welche – begriffen als adoleszentes Ich-Styling – im Sinne eines `zu mir Passens´ oder `nicht zu mir Passens´ stehen.

Dem Adoleszenten können unterschiedliche Selbstbilder zugänglich werden, da sie im Kontext des Anderen initiiert, beobachtet und mit den eigenen mentalen Entwürfen verglichen werden können. Der Andere wird für den Heranwachsenden bedeutend oder die Anwesenheit eines bedeutungsvollen Anderen, wie Winnicott es bevorzugt sieht, ermöglicht Beobachtungen¹⁵⁸. Diese können die mit den RIGs in Beziehung stehenden Erwartungsansprüche erlebbar und erkennbar machen. Ein bestimmtes `Feeling´ kann vom Adoleszenten angestrebt werden, in welchem sich das Selbst ausbauen und modifizieren kann. Der Starbucks kann in dieser Hinsicht zu einem Ort für adoleszente Entwicklung avancieren, in dem verschiedene Selbstbilder produziert und experimentell erfahren werden können. Als strukturgebende Realität kann die Ich-(good enough)Umwelt-Beziehung für adoleszente

¹⁵⁷ Wie will ich mich bewegen und kleiden? Entsprechen Schriftbild und Unterschrift meinem Selbst beziehungsweise passen sie zu mir? Welchen prosodischen und syntaktischen Regeln folgt mein Sprachstil (Peers haben oft eine `eigene Sprache´)? Wie bestellt man einen Kaffee (Attribute des Erwachsenseins)?

¹⁵⁸ Zum Beispiel kinästhetische Aspekte betreffend, wie beispielsweise der Andere ein Kaffeehaus betritt, eine Bestellung vornimmt,...

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

Unternehmungserfahrungen erlebt werden, die Mentalisierungsprozesse stützt, fördert und anregt.

Drei Protokollausschnitte aus zwei im Anhang angefügten Treffen zwischen Déan und dem Therapeutischen Begleiter werden nun angeführt. Im Starbucks finden diese Begegnungen statt und die sich daraus ableitende Thematik – `Starbucks als Ort des adoleszenten Ich-Stylings´ – ergibt im Anschluss an die Protokollausschnitte die Grundlage der Betrachtung.

23. Treffen (Starbucks) am 17. 11. 2006 von 14:00 bis 15:30 Uhr (zirka acht Monate nach der ersten Begegnung): ...„Aha, und wohin gehen wir einen Kaffee trinken?“, fragte mich Déan mit heller Stimme und großen runden Augen. Während wir die Straße überquerten, antwortete ich: „Wohin du willst. Wir können ins »Cafè Ritter« gehen, das ist ein typisches Altwiener-Kaffeehaus, oder wir gehen zum »Starbucks«. Das ist eine amerikanische Kaffeehauskette, die gibt es noch nicht so lange in Wien.“ Déan sagte: „Wo ist der Buchshop, zu dem wir wollten.“ Ich antwortete: „Der befindet sich auf der »Mariahilfer Straße« in Richtung »Ring«, soweit ich mich noch erinnern kann.“ Déan: „Und wo ist der »Starbucks«?“ TB: „Der »Starbucks« (*diesmal sprach ich das Wort deutlicher und lauter aus*) ist auch dort unten (*deutete abermals in Richtung »Ring«*).“ Sofort entgegnete Déan: „Ach ja, »Starbucks« und nicht »Starbucks«.“ „Willst du zu dem gehen?“, fragte ich. Déan stimmte zu und so gingen wir die „Mariahilfer Straße“ in Richtung „Ring“ hinunter (siehe Anhang, 211f).

Nach einem Fußweg von zirka zehn Minuten vor dem Kaffeelokal: ...„Das ist der »Starbucks« (*er zeigte auf ein Gebäude vor uns*)?“, fragte Déan, als wir kurz vor dem Lokal waren. TB nickte zustimmend und sagte: „Willst du hier einen Kaffee trinken oder in einem anderen Kaffeehaus?“ Déan antwortete: „Gehen wir hier hinein, schaut ziemlich cool aus.“ Also gingen wir in das Lokal und reihten uns in die „Schlange“, um an der Theke bestellen zu können. Fragend und mit etwas leiserer Stimme drehte sich Déan zu mir um und sagte: „Darf ich hier eigentlich schon Kaffee bestellen und bekomm ich überhaupt einen?“ TB entgegnete: „Wenn du willst, kannst du dir gerne einen ordern, also bestellen. Die (*ich deutete dabei mit dem Kopf in Richtung Theke*) haben sicher nichts dagegen und zuhause darfst du ja auch Kaffee trinken.“ Déan antwortete, während er sich den Bauch streichelte: „Mhmm, Kaffee. Welche Sorten gibt es? Gibt es auch eine »Melange«?“ TB: „»Melange« haben die

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

keine, aber es gibt »Cappuccino« und »Café Olé«. Die werden aber so ähnlich zubereitet wie eine »Melange«.“ Déan fragte: „Sind die stark?“ „Na ja, eigentlich nicht. Denn es ist zusätzlich Milchschaum im Kaffee?“ Déan: „Welchen Kaffee trinkst du?“ TB: „Heute werde ich mir einen »Cappuccino« gönnen.“ Déan wollte ebenfalls einen und ich bestellte zwei große „Cappuccino“, zahlte und wir gingen die Theke entlang zur Ausgabe. Déan fragte mit leichter Verwunderung: „Wo bekommt man den Kaffee?“ TB: „Gleich hier.“ Zwei Damen bereiteten den Kaffee zu und stellten ihn auf die Bar. Zusätzlich bestellte ich bei einer der Damen je ein Leitungswasser für Déan und mich. Wir nahmen unsere Becher und gingen zu einem der Tische, auf dem sich Milch, Zucker, Löffeln, et cetera befanden. Déan fragte mich: „Bist du öfters bei »Starbucks«? Du kennst dich so gut aus.“ TB: „Eigentlich nicht, ich weiß gar nicht, wann ich das letzte Mal gewesen bin. In Amerika war ich oft bei »Starbucks«. Es war eines meiner Lieblingslokale.“

Wir haben schon öfter über Amerika gesprochen und Déan weiß, dass ich den Großteil meines halbjährigen Auslandsaufenthaltes in San Francisco verbrachte. Am meisten begeistert ihn die „Golden Gate Bridge“. Die Brücke, aber auch San Francisco selbst, sind bei unseren Treffen oft ein Gesprächsthema.

Déan: „Ach ja, du warst in Amerika. Wie lange bist du jetzt wieder in Österreich?“ TB: „Gute vier Jahre.“ Déan: „Dann bist du gleichzeitig mit mir nach Österreich gekommen. Ich bin auch vier Jahre in Österreich.“ *Diesen Satz sprach er mit aufgerissenen Augen und heller begeisterter Stimme.* TB: „Ja, an das hab ich noch gar nicht gedacht. Das ist ein witziger Zufall.“ Déan nickte und wir suchten uns einen freien Platz im Lokal. Im oberen Stock, bei einem Fenster mit Blickrichtung „Mariahilfer Straße“ (*Richtung Westbahnhof*), ließen wir uns in zwei bequemen Sitzen nieder.

Dem gemütlichen Gefühl entsprechend sagte ich: „Wow, da sitzt man ja wie im Wohnzimmer. So lässt es sich leben!“ Déan: „Man sieht sogar auf die »Mariahilfer Straße« und es hängen diese Dinger wieder an den Laternen.“ TB: „Stimmt, die Weihnachtsdekoration ist schon montiert. Am Abend hier zu sitzen, ist sicherlich nett.“ Déan stimmte zu und meinte: „Da kannst du mit deiner Freundin auf einen Kaffee kommen.“ Ich lächelte und sagte: „Gute Idee, ich werde es in Betracht ziehen.“ Déan wirkte zufrieden und wir tranken unseren Kaffee.

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

Nach dem ersten Schluck sagte Déan: „Der ist stark! Wenn meine Mama wüsste, dass ich jetzt Kaffee trinke, da würde sie schauen.“ TB: „Ich dachte mir, dass es dir deine Mutter erlaubt hätte.“ Sofort fuhr Déan ergänzend fort: „Ja, ja ... mit dir darf ich das auch.“ Wir lehnten uns zurück, tranken unseren Kaffee und genossen die angenehme Stimmung. Plötzlich begann Déan von der Schule zu erzählen: „Heute hat mir die Lehrerin ein Heft zerrissen.“ Ich paraphrasierte mit fragendem Gesichtsausdruck: „Die Lehrerin hat dir ein Heft zerrissen? Welches?“ „Ja, so eine Zeitung für Deutsch. Aber (*betonte er sehr deutlich*) ich war unschuldig, die hat es einfach genommen und zerrissen“, sagte Déan mit einer Unschuldsmiene. Mit einem leichten, etwas ungläubigen Lächeln auf den Lippen sagte ich: „Du kommst immer unschuldigerweise zum Handkuss. So brav wie du bist, dürfte das gar nicht passieren?“ Déan: „Ich bin nicht immer brav! Ich kann auch böse sein. Am liebsten hätte ich ihr gleich das Heft ins Gesicht geschmissen!“ Ich konnte mein Entsetzen und meine Irritation über den letzten Satz nicht verbergen und sagte: „Was? Das tut man aber nicht!“ Als ich den Satz ausgesprochen hatte, erschrak ich und setzte lächelnd nach: „Oh mein Gott, jetzt klinge ich wahrscheinlich wie ein typischer Erwachsener.“ Déan antwortete: „Ich hätte es nicht getan, sonst müsste ich wieder zum Direktor und meine Mutter würde auch wieder mit mir schimpfen. Ich raufe nicht mehr in der Schule.“ TB: „Aha, nur in der Schule, und außerhalb der Schule darf man raufen.“ Déan: „Wenn einer blöd zu mir ist, dann bin ich auch blöd. Aber wenn einer nett ist, so wie du, dann bin ich auch nett.“ TB: „Das ehrt mich, dass du mich als nett empfindest... Weißt du, was ich oft mache, wenn jemand blöd zu mir ist? Ich bin erst so richtig freundlich, um ihm dadurch meine Ablehnung gegenüber seinem „blöden Tun“ spürbar zu machen. Oder ich bin bestimmt und spreche ihm darauf an, dass es mir nicht gefällt, in welchem Ton er mit mir spricht. Es ist schon klar, dass das nicht immer so einfach ist, vor allem unter Jugendlichen, aber ich bin der Überzeugung, das Gewalt keine Lösung ist!“

Als ich diese Worte sprach, fühlte ich mich wie ein „Pädagoge mit dem erhobenen Zeigefinger“. Es war mir klar, dass die Gefahr des „Nicht-Wahrgenommen-Werdens“ bei Déan besteht und ich wieder wie ein „typischer Erwachsener“ klinge. Doch es war mir ein inneres Anliegen und ich musste und wollte es formulieren. Leider fand ich zu diesem Zeitpunkt keine bessere Formulierung (siehe Anhang, 213ff).

60. Treffen (Mariahilfer Straße und Starbucks) am 14. 12. 2007 von 15:00 bis

16:30 Uhr (dreizehn Monate später): ...Beim Starbucks angekommen, musste ich – wie immer – zuerst bestellen. Ich bestellte einen „coffee of the week“ und Déan schloss sich an. Wir nahmen die Getränke und gingen in den ersten Stock. Déan besorgte Zucker und Löffel und ich suchte nach freien Plätzen.

Wir waren schon sehr oft in diesem Starbucks, daher wusste Déan, wo sich Zucker und Löffel befinden. Bei den ersten Treffen beobachtete er mein Verhalten ganz genau. Damit meine ich, was und wie ich bestellte (er hat dann meist dasselbe bestellt, beziehungsweise musste ich für ihn mitbestellen), wie ich nach einem freien Platz suchte, den Kaffee fertig anrichtete,...

Déan erzählte mir heute viel und wirkte auf mich sehr zufrieden. Generell kam mir das Treffen heute sehr entspannt und locker vor. Wir genossen es, miteinander Kaffee zu trinken und über diverse Themen zu plaudern. Der Jugendliche erzählte mir, dass er mit einem Freund Zeichnungen anfertigen will, um diese dann zu verkaufen. Déan: „Wie viel kann man dafür verlangen?“ TB: „Kommt auf die Art des Bildes an und wie viel es euch wert ist, beziehungsweise was die Materialien kosten und so weiter.“ Déan: „Ich muss dir unbedingt etwas zu Weihnachten kaufen.“ TB: „Das ist nicht notwendig. Ich freue mich mehr darüber, wenn du das Geld für dich verwendest. Kauf’ dir lieber etwas Tolles und Schönes um das Geld.“ Déan ließ nicht locker und fragte: „Was wünschst du dir?“ TB: „Pfauh! Eine elektrische Klobürstel!“ Déan sah mich an und sagte: „Du machst schon wieder einen Spaß?“ TB: „Ja, mein Bruder sagt das immer, wenn er nicht weiß, was er sich wünschen soll.“ Déan: „Also, was soll ich dir kaufen?“ TB: „Ich will nicht, dass du Geld für mich aus gibst, denn du verdienst noch keines.“ Ich machte eine kurze Pause, und dann fiel mir ein, was mir Déan letztes Jahr zu Weihnachten schenkte. TB: „Déan, kannst du dich noch erinnern, was du mir letztes Jahr geschenkt hast?“ Déan: „Ja, eine Uhr.“ TB: „Genau, und die hast du in der Werkstunde gemacht. Ich habe mich sehr über dieses Geschenk gefreut, und sie hängt nun über meinem Schreibtisch. Wenn ich auf die Uhr schaue, denke ich oft an unsere gemeinsamen Treffen. Also, ich würde mich mehr über etwas freuen, das du selbst gemacht hast. Vielleicht macht ihr ja gerade wieder etwas Tolles in der neuen Schule.“ Déan nickte: „Gell, auf die Uhr habe ich sogar etwas gemalt.“ TB: „Ja. Einen Baum, eine Wiese, einen Teich und – ich glaube – einen Marienkäfer.“ Déan nickte und wir wechselten das Thema.

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

Déan: „Mein Freund, der hat immer ganz tolle Sachen und vor allem Markenkleidung. Ich kaufe mir auch welche, doch nicht so viel. Meine Mutter sagt immer, dass das rausgeschmissenes Geld ist, denn ich bin noch im Wachsen. Aber die Eltern meines Freundes können es sich leisten. Denn beide gehen arbeiten und verdienen miteinander (*Déan beugte sich mit dem Oberkörper etwas vor, sodass er ganz nahe an mein Gesicht herankam, und sagte dann mit leiser Stimme*) drei, null, null, null.“
TB: „Ach, du meinst 3 000 Euro.“ Déan: „Pscht (*blickte dabei nach links und rechts*)!“
TB: „Ja, damit kann man schon gut leben. Aber dafür braucht man sich nicht zu genieren. Denn wenn man dafür arbeitet, dann hat man auch ein Recht auf Bezahlung.“ Déan nickte und sagte: „Der Vater ist LKW-Fahrer und die Mutter arbeitet bei der Post. Sie ist auch Putzfrau wie meine Mutter. Die schmeißen das Geld »aus dem Fenster«, da sie so viel haben. Meine Mutter ist nur alleine und verdient nicht so viel. Aber wenn ich dann einmal arbeiten gehe, wird es leichter, und wir haben auch genügend Geld.“ TB: „Ja, natürlich, denn wenn zwei verdienen, ist es immer besser.“ Déan: „Dann können wir auf Urlaub fahren. Zum Beispiel nach Griechenland.“ Déan schwelgte in der Phantasie und wir überlegten schöne Urlaubsziele oder sonstige Anschaffungen, die man mit genügend Geld tätigen könnte. Dann sagte ich: „Aber du kannst dann auch alleine mit deinen Freunden auf Urlaub fahren.“ Déan reagierte auf diesen Hinweis nicht und sagte: „Meine Mutter wäre schon mit 10 000 Euro zufrieden. Wenn sie dieses Geld gewinnen würde, dann würde sie es auf ein Sparsbuch legen. Manchmal würde sie dann ein bisschen davon abheben. Weißt eh, nur so ein bisschen.“ Ich sagte: „Ja, sparen ist eine gute Möglichkeit.“

Wir sprachen über seine Oma, die in Serbien lebt, und darüber, dass Déans Mutter in Serbien ein Haus kaufen will. Déan: „Die Häuser in Serbien kosten zwischen 1 000 und 4 000 Euro. Was kosten eigentlich die Häuser in Österreich?“ TB: „Es kommt darauf an, wo man sich ein Haus kaufen will. Zum Beispiel sind Häuser in Regionen mit schlechter Verkehrsanbindung nicht so teuer wie in Wien oder südlich von Wien. Dann hängt es noch davon ab, ob ein See, ein Berg und so weiter in der Nähe sind. Also, das ist total unterschiedlich. Ein neues Haus mit zirka 120m² kostet so um die 150 000 bis 300 000 Euro.“ Wir philosophierten über Möglichkeiten des Hauserwerbs und wer sich welche Häuser wo kaufen würde. Plötzlich sagte Déan: „Schau, da ist ein Baby (*deutete mit dem Finger in Richtung des Babys*). Bald wird es dir auch so

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

gehen.“ TB: „Ja, in 10 Jahren.“ Déan summte den Hochzeitsmarsch. TB: „Wie geht es deiner Angebeteten, also deiner Nachbarin.“ Déan: „Ach, die habe ich schon lange nicht mehr gesehen. Wann hattest du deine erste Freundin?“ TB: „Als ich 15 war. Das war lustig, denn man kennt sich überhaupt nicht aus, wie man mit dem anderen Geschlecht umgehen soll. Es ist wirklich Neuland.“ Déan: „Und was habt ihr unternommen?“ TB: „Wir sind ins Kino gegangen, waren Eis essen, sind zusammen auf Partys gegangen und so weiter. Déan, du könntest deine Nachbarin ausführen, dann würdest du sie wieder sehen.“ Déan: „Und wie mach ich das?“ TB: „Du kannst ihr einen Brief schreiben, sie »zufällig« im Stiegenhaus treffen oder in ähnlicher Art Kontakt aufnehmen. Wenn ihr ins Gespräch kommt, dann könntest du sagen, dass du sie gerne wiedersehen würdest. Dann könntest du einen Treffpunkt vereinbaren. Zum Beispiel den »Starbucks«. Dieses Lokal ist für viele Jugendliche, und vor allem für Mädchen, interessant. Du brauchst dich nur umzusehen, wie viele junge Frauen hier »abhängen«.“ Wir überlegten noch weitere Alternativen des Kennenlernens und scherzten in Bezug auf die Vorstellung eines erfolgreichen oder eines nicht erfolgreichen Dates. Themen, wie die Situation eines möglichen Kusses oder dass der Vater des Mädchens Déan beim Flirten mit seiner Tochter erwischen könnte, wurden gedanklich durchgespielt (siehe Anhang, 233ff).

Der Fokus liegt bei den Ich-Stylingprozessen, die über die operative Methode der Mentalisierung ablaufen. Vor allem der Starbucks wird zu einem Ort, an dem Déan verschiedene Selbstrepräsentanzen produzieren, ausbauen und erleben kann. Es hat den Anschein, dass das Kaffeehaus an sich Erwachsenenrepräsentanzen ermöglicht, die in diesem Umfang sonst nicht so einfach erlebbar sind. Zum einen repräsentiert durch die Möglichkeit ein Getränk zu konsumieren, welches normalerweise aufgrund des Koffeingehalts in Kinderjahren verpönt ist und von den Primärobjekten verboten wird. Zum anderen als ein Ort der Begegnung zwischen den Generationen, wodurch eine Beobachtung der individuellen Selbstorganisation des Anderen möglich ist. Das Kaffeehaus bietet auch eine der wenigen Gelegenheiten, sich abseits des Elternhauses mit Freunden zu treffen, um an einem öffentlichen Ort Intimitäten auszutauschen. Die wohlige, entspannende, mit besonderen Geräuschen und Gerüchen durchflutete Atmosphäre dürfte die nötige

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

‘Stimulierung’ und das entsprechende ‘Feeling’ ermöglichen, um verschiedene Handlungsaspekte und Erwartungsansprüche erlebbar und erkennbar zu machen.

In der ersten beschriebenen Starbuckszene (siehe 23.Treffen, 168f) wird Déan, verbildlicht ausgedrückt, vom Therapeutischen Begleiter die Tür in eine neue Erfahrungs- und Erlebniswelt geöffnet. Dieses Öffnen und Eintreten in einen völlig ‘neuen Erlebnisraum’¹⁵⁹ (= Lokal) kann der Jugendliche für seine Selbstorganisationsprozesse nützen, indem er ein ‘Feeling’ wahrnimmt und generiert. Ein Feeling (das bequeme Sitzen, der Geruch und Geschmack des Kaffees, die Gefühle von Intimität und Sicherheit,...), das er in späteren Situationen wiederholt versucht zu initiieren, indem beispielsweise Lokale der Kaffeehauskette (siehe 60. Treffen, 171f) zu einem wichtigen Ort der Begegnung mit dem Therapeutischen Gefährten werden. Hier, so hat es den Anschein, hat der Jugendliche die nötige ‘Muße’ und erfährt eine anregende Stimulierung¹⁶⁰, um komplexe interaktive und intersubjektive Erfahrungen zu teilen, die ihrerseits strukturierenden Einfluss auf das Selbst nehmen können. Das Starbuckslokal wird zu einem Produktionsort adoleszenter Selbstbilder, wie jenem des ‘emanzipierten Schülers’, der sich gegen Ungerechtigkeiten von Lehrern zur Wehr setzt. Andere Selbstrepräsentanzen sind ebenfalls möglich, wie die des ‘liebenden Jugendlichen’, der Dates mit jungen Frauen vereinbart, oder jene des ‘kompetenten Mannes im Kaffeehaus’.

Ein intermedialer Raum wird zwischen dem Heranwachsenden und dem Therapeutischen Begleiter geschaffen, welcher Selbstbilder und Responseerfahrungen ermöglicht, die für adoleszente Ich-Stylingprozesse Bedeutung erlangen. Im Sinne des „impression management“ (Fend 1990, 250) werden Eindrücke mit den mentalen Entwürfen verglichen, welche zugleich strukturierenden und modifizierenden Einfluss auf das Selbst nehmen können. Ein Abwegen im Kontext des ‘Zu mir Passens’ oder ‘Nicht zu mir Passens’ findet statt, welches nach eigenen Modalitäten angeordnet wird (siehe Exkurs, 56ff). Zum Beispiel, indem Déan

¹⁵⁹ Déan war der Name der Kaffeehauskette unbekannt und er hatte am Anfang Schwierigkeiten, diesen richtig auszusprechen. Daher kann man schließen, dass Déan nicht nur der Name völlig neu und unbekannt war, sondern die damit verbundene ‘Erlebniswelt’ und das daraus spiegelnde ‘Feeling’. Neuen Beziehungsumwelten (Therapeutischer Begleiter, Peers,...) sind ‘neue’ Erlebnis- und Erfahrungsräume inhärent. Auf das ‘dort’ zu erlebende Feeling zielt der Adoleszente meist unbewusst ab.

¹⁶⁰ Das Feeling ermöglicht beispielsweise Gefühle des Erwachsenseins, der Sicherheit und des Wohlbefindens, welche ihrerseits wieder Themen der Identitätsentwicklung (Generativität – Thema Familie, Hauserwerb –, Berufsentwicklung – Verdienst, Status –,...) anregen können, die an anderen Orten nicht in diesem Umfang erlebbar sind.

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

am Anderen beobachtet, wie sich dieser im Kaffeehaus verhält¹⁶¹ und bewegt¹⁶². Dies führt zu Erkenntnissen, die partiell und unbewusst ins eigene Bewegungs-, Handlungs- und Selbstkonzept, im Sinne eines `Zu mir Passens`, übernommen werden können. Ein Bild des `kompetenten Mannes im Kaffeehaus` kann beispielsweise im Selbst integriert werden, da Mentalisierungsprozesse, als eine mögliche operative Form des intersubjektiven Erlebens und Verstehens, ablaufen. Diese adoleszenten Mentalisierungsprozesse schaffen aufgrund der komplexen formal-operatorischen Fähigkeit des Heranwachsenden Interpretationsansätze und Möglichkeitsentwürfe, die als Schemata des Zusammen-seins initiiert werden können. Das bedeutet in diesem Fall, dass Déan `Formen des Zusammenseins im Kaffeehaus` am Therapeutischen Begleiter beobachtet und erlebt, diese selbstbezüglich im Sinne eines `Zu mir Passens` – Bild des kompetenten Mannes im Kaffeehaus – arrangiert und versucht, sie weiter auszubauen, indem er mehrere Situationen des Zusammenseins mit dem Therapeutischen Begleiter in der gleichen Umgebung initiiert. Der Therapeutische Begleiter wird zum Holder der Intention¹⁶³, agiert aber dennoch zurückhaltend. Zudem kann man aus diesen zwei Starbucksbegegnungen interpretieren, dass es Déan nicht nur vorrangig um Problemlösungsstrategien (wie könnte ein Date ablaufen,...) geht, sondern um das Erleben/Erfahren von Lebensformen, Weltanschauungen und Perspektiven des bedeutungsvollen Anderen. Die vielen Fragen von Déan (beispielsweise zu den Themen Hochzeit und Kinder) weisen auf eine `Metaebene` der Selbststrukturierung hin, bei der es vor allem um zukünftige Lebensentwürfe und alternative Perspektiven der Weltanschauung geht.

Aus dem zweiten Setting kann man diesbezüglich schließen, dass Déan das Bild des `kompetenten Mannes im Kaffeehaus` in sein Selbstkonzept integriert, wie die geschilderte Zuckerszene verdeutlicht (siehe 60. Treffen, 171f). Eine kleine, unwesentliche und nebenbei stattfindende Szene, die illustriert, dass der Junge nicht nur weiß, wo sich der Zucker befindet. Vielmehr hat es den Anschein, dass Déan die aus der Interaktion entstehenden Impressionen für die Modifizierung seines Selbst

¹⁶¹ Wie und mit welcher Formulierung der Therapeutische Begleiter den Kaffee bestellt und diesen bezahlt.

¹⁶² Das Erfahren von Vitalaffekten, wie beispielsweise das Öffnen der Tür, das Nehmen des Kaffeebechers, das Platznehmen auf einem Sessel/Sofa,...

¹⁶³ Zum Beispiel bestellt der Therapeutische Begleiter bei den verschiedenen Treffen immer den Kaffee für Déan mit.

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

nützen kann, indem er sich `frei bewegt´ und die damit zusammenhängenden Gefühle von Sicherheit, Größe und Stolz generieren kann. Man kann daraus schließen, dass ein Mentalisierungsprozess und geistiger Transfer stattfindet und der Jugendliche sein aus den RIGs entworfenes Verhaltens- und Handlungskonzept am Anderen beobachtet, vergleicht, modifiziert und als Repräsentanz ins Selbst zurückführt. Er kann die Organisation des Therapeutischen Begleiters im Kaffeehaus erleben und die Response ermöglicht einen spiegelnden Vergleich mit dem eigenen Selbstbild des `kompetenten Mannes im Kaffeehaus´. An späterer Stelle spricht der Therapeutische Begleiter diese Selbstmodifikationsprozesse indirekt an, indem er Déan ermutigt, mit der Nachbarstochter ein Date im Starbucks zu vereinbaren. Dies zeigt, dass der Therapeutische Begleiter Déans Selbstbild des `kompetenten Mannes im Kaffeehaus´ wahrnimmt. Auf dieser Basis stellt der Therapeutische Begleiter die Möglichkeit eines Dates auf einem für Déan bekannten Terrain zur Diskussion. Auch wenn das angesprochene Treffen nicht stattfinden sollte, eröffnet dieser Vorschlag ein Gesprächsthema, welches beispielsweise Mentalisierungsprozesse im Kontext der sexuell gepaarten Identitätsentwicklung (vgl. Laufer 1976, 46f) ermöglicht. Ein `Als-ob-Durchspielen´ von `unbekannten´ und `bedrohlichen´ Szenen findet statt, die Déan als Repräsentanzen seines Selbst erlebt und einen geistigen Transfer ermöglicht.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Ziel adoleszenter Entwicklung eine eigene, unabhängige und jeglicher Identifikation übergeordnete Identität ist (vgl. Erikson 1973). Altersadäquate Problemlösungs- und Handlungsmöglichkeiten werden angestrebt und gesucht. Ich-Stylingprozesse finden statt, bei denen das `kompetente Selbst´ respektive eine Selbstdifferenzierung im Fokus der Veränderung stehen. Alternative Selbstbilder werden angeregt, verglichen, abgewogen, aber auch vom Anderen gehalten. Mentalisierungsprozesse finden statt, die für eine Verankerung und Integration dieser Repräsentanzen notwendig sind und einen geistigen Transfer ermöglichen. An den Beispielen des `kompetenten Tauchers´ oder des `kompetenten Mannes im Kaffeehaus´ erkennbar, findet eine Selbstmodifizierung statt, welche sich aus den Szenen des `Über-Wasser-Haltens´ oder des `Zuckerholens´ interpretieren lässt. Es sei nochmals darauf hingewiesen, dass es nicht nur um ein kurzfristiges oder ein momentanes Erleben von Problemlösungsstrategien geht. Ein wesentlicher Aspekt der adoleszenten Beziehungs-

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

umwelt liegt im Wahrnehmen von Lebensformen während der Interaktion und der allmählichen Entwicklung neuer eigener Lebenswelten und Perspektiven.

5.1.4 Conclusio

Aus den verschiedenen angeführten Begegnungsausschnitten zwischen Déan und dem Therapeutischen Begleiter ist zu entnehmen, dass diese im Kontext des Erlebens und Wahrnehmens von Repräsentanzen sowie Repräsentationen organisiert sind. Daraus könnte man ableiten, dass die in den Episoden erfahrenen Repräsentanzen und Repräsentationen zu einer adoleszenten RIG-Bildung beitragen. Denn aufgrund der während der adoleszenten Entwicklung stattfindenden Abwendung von den Primärobjecten entstehen verschiedene neue soziale Situationen des Zusammenseins und der Interaktion. Aus diesen mannigfaltigen und in ähnlicher Struktur (wie beispielsweise die Themen Autos und Generativität) immer wiederkehrenden spezifischen Interaktionsepisoden werden Affekt-, Wahrnehmungs- und Handlungsattribute im Gedächtnis zu einem RIG umschlossen (siehe 2.3). Das heißt, dass sich ein RIG aus mehreren ähnlich erlebten Episoden zusammensetzt und deren Repräsentationen aus dem Gedächtnis evoziert beziehungsweise abstrahiert werden. Diese Repräsentationen stellen „eine Struktur des wahrscheinlichen Ereignisverlaufs dar, die auf durchschnittlichen Erfahrungen beruht. Dementsprechend weckt sie Erwartungen (in Bezug auf Handlungen, Gefühlen, Empfindungen,...), die entweder erfüllt oder enttäuscht werden können“ (Stern 2007, 142).

Es werden nicht einzelne Episoden erinnert, sondern Muster oder Prototypen der gespeicherten Interaktionsepisode, die durchschnittliche Erfahrungs- und Erwartungswerte hervorbringen. Auf den Punkt gebracht, ist eine RIG etwas, „das noch nie in genau dieser Weise geschehen ist, und doch enthält sie nichts, das nicht schon einmal wirklich geschehen wäre“ (Stern 2007, 160). Durch einen kontextualisierten Erinnerungshinweis¹⁶⁴ wird aus der RIG der Evozierte Gefährte hervorgerufen, welcher als ein „Erleben des Zusammenseins oder der Gemeinsamkeit mit einem das Selbst regulierenden Anderen“ (Stern 2007, 163) verstanden wird. Der Evozierte Gefährte setzt sich aus Durchschnittswerten des gespeicherten Interaktionserlebens zusammen und ist ein aktives Muster dieser Geschehnisse. Neu

¹⁶⁴ Wenn etwas Bestimmtes gefühlt wird, aktiviert dieses Gefühl die RIG, zu der das Gefühl als RIG-Attribut gehört.

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

hinzukommende Episoden werden aufgrund des Evozierten Gefährten bewertet, evaluiert und tragen gegebenenfalls zu einer Modifizierung der RIG bei, indem die Einzigartigkeit der spezifischen Episode eingebunden wird (siehe 2.3.2).

Der Evozierte Gefährte ist als ein Handlungs- und Organisationskonzept des Selbst aufzufassen, welcher sich aus den zwischenmenschlichen Begegnungen, die über RIGs arrangiert werden, spiegelt und modifiziert. Zum Beispiel sind anhand des Evozierten Gefährten durchschnittliche Erwartungshaltungen, Wahrscheinlichkeiten und Vorstellungen möglich, welche auf die Repräsentanzen des Selbst und des Anderen bewertenden, modifizierenden und evaluierenden Einfluss haben. Stern hat dieses Modell des Evozierten Gefährten als frühkindliches Selbstkonzeptionierungsmuster beschrieben, jedoch darauf verwiesen, dass Evozierte Gefährten unterschiedlichen Charakters beinahe ständige Begleiter im Alltag sind (vgl. Stern 2007, 163). Auf diesen Gedanken beruhend, könnte man folgern, dass frühkindlich imaginierte Interaktionen den Menschen zeitlebens begleiten. Es besteht auch die Möglichkeit, dass sich adoleszente RIGs strukturell ähnlich wie die frühkindlichen – nur mit anderen Inhalten – aufbauen und in enger Verbindung mit Mentalisierungsprozessen stehen. Kurz zusammengefasst, entwickeln sich aus den Beziehungen mit bedeutungsvollen/selbstregulierenden Anderen spezifische RIGs, welche wahrscheinlich nicht mehr so umfassend sind wie jene aus den frühkindlichen Jahren.

Exemplarisch kann man einige Begegnungen aus dem Setting des Therapeutischen Begleiters anführen. Déan formulierte beispielsweise während den verschiedensten Treffen sehr oft die Frage nach einer möglichen Hochzeit des Therapeutischen Begleiters mit dessen Freundin. Im Kontext der Adoleszenz ist diese Fragestellung als ein typischer Entwicklungsprozess in Bezug auf die Generativität zu werten. Doch man kann auch daraus interpretieren, dass durch das Zusammensein mit dem Therapeutischen Begleiter ein Erinnerungshinweis auf eine oder mehrere RIGs stattfindet, wodurch eine oder mehrere Repräsentanzen umschlossen in einem Gefährten evoziert werden. Dieser Hinweis kann eventuell durch das Alter, eine signifikante Handlung des Therapeutischen Begleiters oder durch eine spezifische am Ort der Begegnung stattfindende Aktivität (eine schwangere Frau steht am Nebentisch des Starbucks auf) erfolgen. Es entstehen Gefühle, die bestimmte RIG-Attribute aus den RIGs aktivieren, in denen sie gebunden sind. Diese RIGs spiegeln

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

sich aus erlebten Interaktionsepisoden zu diesem Thema, die generalisiert wurden. Eine prototypische Erwartungshaltung und Repräsentanz wird aufgebaut und findet ihren Ausdruck in der Formulierung der Frage. Déan initiiert und erfährt eine Response (kontingente Reaktion,...) vom Anderen, welche als dessen Repräsentanz¹⁶⁵ mit der eigenen – strukturell angelegt über den Evozierten Gefährten – verglichen und evaluiert wird und zu einer Modifizierung respektive Strukturierung des Selbst beitragen kann.

Ähnliches könnte in Bezug auf das Thema Auto der Fall sein, wobei noch anzuführen ist, dass ein Evozierter Gefährte nicht unbedingt im Zusammensein mit einem Anderen entstehen muss. In Anlehnung an Sterns Rasselbeispiel¹⁶⁶ könnte man daraus schließen, dass durch die ausgehende Faszination von bestimmten Autos ein Gefährte evoziert wird, der sich aus vorangegangenen sozialen Interaktionen generiert. Déan könnte beispielsweise während der Entdeckung eines 'tollen motorisierten Gefährtes' erlebte und generalisierte Episoden (RIG) mit dem Therapeutischen Begleiter in Form eines Evozierten Gefährten begegnen, die eventuell zu einer weiteren Selbststrukturierung beitragen.

Anzumerken ist, dass die genannten Beispiele auf spekulativen Ausführungen beruhen. Sie vergegenwärtigen das empirische Problem, inwieweit und in welchem Umfang der Evozierte Gefährte aktiviert wird. Hingegen kann man festhalten, dass RIGs aus den unterschiedlichsten Formen des Zusammenseins entstehen und – je nach Aktivierung – zumindest während der frühen Kindheit spezifische Evozierte Gefährten ergeben. Mitunter können unterschiedliche RIGs versickern, wie Stern dies bei der Brust-Milch-Episode (vgl. Stern 2007, 141) andeutet. Denn mehrere ähnlich erlebte Brust-Milch-Episoden werden zu RIGs umschlossen, können aber aufgrund des plötzlichen Unterbrechens und Beendens dieser Stillerlebnisse verblassen. Der Gedanke liegt aber nahe, dass Teile dieser RIGs in späteren Jahren

¹⁶⁵ Der Therapeutische Begleiter vermittelt über Affekte, Körperhaltung, themenbezogene Sprunghaftigkeit und dem Hang zur Übertreibung und zum Scherzen ein Bild zum Thema Hochzeit beziehungsweise Generativität, das Déan als Repräsentanz wahrnimmt.

¹⁶⁶ Ein sechs Monate altes Kleinkind sieht und ergreift eine Rassel. Beim Schütteln der Rassel produziert es ein Geräusch, welches dem Kind sichtlich Freude bereitet. Diese Begeisterung kann sich in eine überschwängliche Freude steigern, „die sich in Lächeln, Lautäußerungen und lebhaften Bewegungen des ganzen Körpers äußern“ (Stern 2007, 164). Diese Begeisterung resultiert nicht nur aus dem Erfolg des Produzierens eines Lautes, sondern es können zeitgleich ähnliche – mit einem Anderen in der Vergangenheit erlebte – Interaktionsmomente erlebt werden, bei denen Affektregulationen – Begeisterung die sich bis zum Überschwang steigerte – stattgefunden haben (vgl. Stern 2007, 164).

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

wieder aktiviert werden, wenn beispielsweise das damalige Kind nun als Mutter ihr Neugeborenes stillt. Stern selbst beschreibt den Evozierten Gefährten als Produkt der unterschiedlichsten RIGs, die die Modifizierung und Strukturierung des `mütterlichen Selbst´ stützt (vgl. Stern 2007, 174ff). Damit ist gemeint, dass durch einen Erinnerungshinweis während der Stillsituation (spezifische Interaktionsepisode) mehrere RIGs aktiviert werden können, die einen oder mehrere Evozierte Gefährten bedingen. Die Mutter hat als psychische Repräsentationen unterschiedliche Arbeitsmodelle (mütterliches Arbeitsmodell des Säuglings, mütterliches Arbeitsmodell ihres Selbst, mütterliches Arbeitsmodell ihrer eigenen Mutter,...) parat, die sich aus RIGs generieren und die durch den Evozierten Gefährten modifiziert werden können. Eine Selbstdifferenzierung im Kontext des Verstehensprozesses der Handlungen respektive Erwartungshaltungen des Säuglings findet statt.

Für die Adoleszenz kann das bedeuten, dass sich unterschiedliche Arbeitsmodelle aus den RIGs generieren, aber auch neue adoleszente RIGs aufbauen. In den unterschiedlichsten Formen und Facetten kann adoleszentes Erleben stattfinden, die zur Gestaltung von RIGs führen, wobei bestimmte RIG-Attribute in anderen RIG-Konstellationen enthalten sein können. Eine, aber auch mehrere RIGs können, durch ein Gefühl als Erinnerungshinweis, angeregt (vgl. Stern 2007, 161) werden, wodurch unterschiedlichste Formen des Zusammenseins (Evozierter Gefährte) prototypisch zur Verfügung stehen. Zum Beispiel können durch das Erfahren von Gesichtsausdrücken oder anderen Formen der Vitalaffekte, Momente der Interaktion eingeschätzt und ungefähr vorausgesagt werden.

Neue RIG-Bildungen können schon alleine durch den Umstand der adoleszenten Identitätsentwicklung (vgl. Erikson 1973) stattfinden, da es zu einer Abnabelung von den Primärobjecten kommt. Andere Bezugsobjekte werden gesucht, mit denen alternative und andersartige Erlebnisse möglich sind und somit neue RIGs in der Beziehung mit dem Anderen aufgebaut werden. Die Kommunikationsformen können sich beispielsweise durch die Interaktion mit `neuen´ bedeutungsvollen Anderen ändern, wie dies bei den Peers der Fall ist (siehe 3.1.4). Zwischen Déan und dem Therapeutischen Gefährten herrscht ebenfalls eine Kommunikationsform, die durch Offenheit, Sprunghaftigkeit und teils durch das Attribut `albern´ gekennzeichnet ist. Es zeigt sich, dass der im Spitz´schen Sinne verstandene Dialog (vgl. Spitz 1976) in einer immer wiederkehrenden Struktur (zuvor bezeichnet als Kommunikationsform)

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

angelegt ist, der unter dem Substitut „kontingente Reaktion“ (Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 135) beobachtet werden kann (siehe 5.1.3.1). Neue adoleszente RIGs werden wahrscheinlich durch diese Interaktionsform und den daraus entstehenden Repräsentanzen aufgebaut. In Bezug auf oben angeführtes Beispiel der stillenden Mutter und deren psychische Repräsentanzen von den diversesten Arbeitsmodellen, die sich aus RIGs spiegeln, könnte man schlussfolgern, dass Déan adoleszente RIGs aus der Begegnung mit dem Therapeutischen Begleiter aufbaut, die ihrerseits ein adoleszentes Arbeitsmodell¹⁶⁷ des Therapeutischen Gefährten im Selbst repräsentieren.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Sterns Entwicklungskonzept des Evozierten Gefährten eine mögliche Form der Differenzierung des frühkindlichen Selbst beschreibt, welche aus der Interaktion entsteht. Stern lässt allerdings offen, ab welchem Zeitpunkt der Entwicklung keine Notwendigkeit mehr existiert, „einen Gefährten zu evozieren und sich einen Hauch gelebter Erfahrung zu vergegenwärtigen“ (Stern 2007, 167). Der Säuglingsforscher meint, dass womöglich nur ein Attribut als sekundäres Signal genügt, um Situationen einschätzen zu können. Ein Evozierter Gefährte muss daher nicht immer – umfassend – aktiviert werden, verschwindet aber dennoch nicht. Er bleibt das ganze Leben hindurch latent bestehen und abrufbar, wobei der Grad der Aktivierung variabel ist (vgl. Stern 2007, 168). Für eine Ausdehnung dieses frühkindlichen Organisationskonzeptes auf die Adoleszenz – im Konkreten auf Déan bezogen – könnte es bedeuten, dass der Heranwachsende im Kontext der Begegnung mit dem Therapeutischen Begleiter aus den RIGs einen Evozierten Gefährten generiert, der eine durchschnittliche Erwartungshaltung spiegelt und eine Orientierung ermöglicht. Wahrscheinlich gerade dann, wenn viele neue Momente des Erlebens hinzukommen und diese bewertet, arrangiert und integriert werden müssen. Der Evozierte Gefährte `hilft`, die unterschiedlichen Repräsentationen von Arbeitsmodellen (Déans Arbeitsmodell der Mutter im Kaffeehaus, Déans Arbeitsmodell des Therapeutische Gefährten im Kaffeehaus, Déans Arbeitsmodell vom Selbst im Kaffeehaus,...), die sich aus den RIGs spiegeln, zu vergleichen, und dabei kann es zu einer Evaluierung einer bestimmten RIG kommen. Adoleszente RIG-Bildung ist möglich, da im Kontext des `neuen` bedeutungsvollen Anderen alternative Handlungs- und Lebenskonzepte

¹⁶⁷ Zum Beispiel dessen Lebensform und Weltanschauung betreffend.

5. Das Erleben von Selbstrepräsentanzen und die Mentalisierungsfähigkeit im Setting des Therapeutischen Begleiters, verstanden als bedeutungsvoller Anderer

beobachtet und strukturell integriert werden können. Ich-Stylingprozesse in Form eines `zu mir Passens´ oder `nicht zu mir Passens´ finden statt. Diese fördern eine höhere Differenzierung des Selbst, da aufgrund der Modifizierung der RIGs respektive des Aufbaus adoleszenter RIGs alternative Problemlösungsvarianten¹⁶⁸ angestrebt werden.

¹⁶⁸ Wie könnte ich (Déan) alleine den Starbucks betreten und dort Kaffee trinken (siehe Bild des kompetenten Mannes im Kaffeehaus, 169).

6. Zusammenfassung mit Bezugnahme auf die Hypothesen und Ausblick

Sterns Idee des „Evozierten Gefährten“ (vgl. Stern 2007, 162) wurde im Zusammenhang frühkindlicher Selbstorganisation entwickelt. Dabei geht es um ein neues Theorem, frühkindliche Organisationsformen des Selbst aufschließen und verstehen zu können.

Dieses Stern'sche Entwicklungskonzept enthält die Annahme, dass „sämtliche Bereiche des Selbstempfindens dieser Sichtweise zufolge das ganze Leben hindurch aktiv bleiben und weiterhin in Entwicklung begriffen sind“ (Stern 2007, 380). Ihre Repräsentationen entstehen aus der „Erfahrung des Zusammenseins mit einem das Selbst regulierenden Anderen“ (Stern 2007, 160), die in RIGs umschlossen werden. Für die Entwicklung erhalten diese erlebten und generalisierten Episoden des Zusammenseins mit Anderen `Organisations- und Regulationswert`. Abrufhinweise bringen im kontextualisierten¹⁶⁹ Zusammensein RIG-Attribute hervor, die sich prototypisch im `Evozierten Gefährten` spiegeln. Aufgabenstellungen, Erwartungen, Handlungen und Lebenseinstellungen im interaktiven Kontext sind aufgrund des Evozierten Gefährten auf sich selbst bezogen möglich, das eine Orientierung¹⁷⁰ in der Welt zur Folge hat. Stern schreibt, dass der Evozierte Gefährte zeitlebens bestehen bleibt und beinahe `ubiquitär` zur Verfügung steht. Angeführter Gedanke bildet die Überleitung respektive den Einstieg zu der hier vorliegenden Arbeit. Sie stellt eine Fortsetzung der Überlegungen zum Evozierten Gefährten insofern dar, da sie zunächst der Frage nachgeht, ob und wie die aus den RIGs evozierten prototypischen Interaktionserfahrungen für das Verstehen adoleszenter Selbstkonzeptbildungen Bedeutung haben. Denn Entwicklung ist ein ständiger Auf- und Umbau des Selbstempfindens im Kontext der bedeutungsvollen/selbst-regulierenden Anderen (Beziehungsumwelt), und die Adoleszenz ist ein spezifischer Ausschnitt der menschlichen Genese.

Während meiner zweijährigen Zusammenarbeit mit einem vierzehn- bis sechszehnjährigen Jugendlichen sind an die siebzig Protokolle verfasst worden. Sie

¹⁶⁹ Zum Beispiel sieht Déan am Nachbartisch des Starbucks (amerikanische Kaffeehauskette) eine Frau mit einem Baby sitzen. Daraufhin fragt er den Therapeutischen Begleiter, wann er nun `endlich` heiratet und Vater wird (siehe 173f).

¹⁷⁰ Zum Beispiel `weiß` das Baby, wenn es spezifische Laute (`Hungerschrei`) von sich gibt, dass es zum Stillen an die Brust der Mutter gelegt wird.

entstanden im Kontext des Lehr-Lern-Forschungsprojektes „Therapeutischer Begleiter“ (Schaukal-Kappus 2002, 81), das von der Child Guidance Clinic (Institut für Erziehungshilfe) Wien, der Forschungseinheit `Psychoanalytische Pädagogik`, Teil der Arbeitsgruppe `Sonder- und Heilpädagogik` des Institutes für Bildungswissenschaft der Universität Wien vor zirka acht Jahren initiiert wurde. Fünf exemplarisch gewählte Protokolle, die Einsicht in die Arbeit des Therapeutischen Begleiters/Gefährten geben, ermöglichen das Konzept des Evozierten Gefährten erneut im entwicklungstheoretischen Fokus der Adoleszenz aufzugreifen. Das Hauptaugenmerk des Therapeutischen Begleiters liegt folglich auf Wahrnehmung, Beobachtung und Beschreibung adoleszenter Ich-Bildungsprozesse und denkbarer RIG-Bildungsvorgänge. Während der heuristisch orientierten Ausarbeitung der Begegnungen des Adoleszenten mit dem Therapeutischen Begleiter, der in dieser Arbeit als bedeutungsvoller/selbstregulierender Anderer verstanden wird, werden beziehungsbezogene Entwicklungstheoreme mitgedacht. Ziel dieses methodischen Verfahrens ist es den Behauptungen ein theoriegeleitetes Fundament zu geben und einen Überblick über mögliche Forschungspotenziale im Kontext der adoleszenten Psychodynamik zu finden. Die ursprüngliche Stern'sche Forschungsfrage wird somit auf die Adoleszenz und auf das Setting des Therapeutischen Begleiter als bedeutungsvoller Anderer in der Beziehungsumwelt des Adoleszenten ausgedehnt. Dazu werden Ausschnitte von Protokollen, die die Interaktion zwischen dem Therapeutischen Begleiter/Gefährten und dem Jugendlichen widerspiegeln, eingebracht. Sie gelten in dieser Arbeit als eine `dokumentierte Geschichte eines Typs von Interaktion mit einem bedeutungsvollen Anderen`, worauf Stern in den Ausführungen zu den RIGs (vgl. Stern 2007, 160ff) hinweist, die dem Selbst jenes autonome `Profil` gibt. Im Anhang sind die Protokolle vollständig nachlesbar und werden in der Diplomarbeit als Referenz der Praxis herangezogen, um das Konzept des `Therapeutischen Begleiters` – verstanden als bedeutungsvoller Anderer – zu erläutern.

Ziel dieser Methode ist es, das theoretisch erarbeitete Material – verbunden mit bestimmten Protokollausschnitten – auf die formulierten Thesen hin zu verdichten, um diese zu evaluieren:

Zur Hypothese 1: Beginnend mit der Geburt werden nach Stern Denk- und Ordnungsschemata durch die Interaktion mit Bezugspersonen (selbstregulie-

rende Andere) aufgebaut und integriert. Episodische Erlebnisse, die sich öfters wiederholen und in ähnlicher Weise ablaufen, werden vom Säugling generalisiert (RIG) und als aktives Muster evoziert (Evozierte Gefährte), wie dies zum Beispiel bei der „Brust-Milch-Episode“¹⁷¹ (Stern 2007, 140) der Fall ist. Die Überlegung, die sich diesem Modell anschließt, ist, dass in der Adoleszenz, die nach Blos als zweite Phase der Individuation verstanden wird (vgl. Bohleber 1996, 15), diese Form der (Re)-Organisation – wie in den ersten Lebensjahren, nur mit anderen Inhalten – gewählt wird und sich adoleszente RIGs aufbauen.

Die Adoleszenz, so geht es aus der Literatur (siehe 3.1.4) deutlich hervor, ist einerseits die Zeit der Separation von den infantilen Bezugsobjekten (vgl. Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 321) und der Identitätsentwicklung. Andererseits werden `neue` Formen des gemeinsamen Zusammenseins mit Anderen generiert. Auf der Beziehungsebene kommt es zu Veränderungen, die in Form eines umgestalteten Zusammenseins mit bedeutungsvollen Anderen vorliegen. Ein Wandel der bestehenden Beziehungsformationen findet statt und der Jugendliche versucht über die `Art` und `Weise` – kurz gefasst über das `Wie` – des Zusammenseins mit Anderen seinen Platz in der Gesellschaft (Bohleber 1996, 298) zu finden und sein Selbst zu strukturieren. Erdheim beschreibt dies als „zweite Chance“ (Erdheim 1988, 197), in der Kindheitskonflikte neu erlebt und alternative Lebens- und Bewältigungsformen gesucht werden.

Aus diesen Sätzen ist zu entnehmen, dass die Adoleszenz „keine Wiederholung der Kindheit“ (Erdheim 1988, 207) ist und von Umbruch, Neustrukturierung und der Suche nach alternativen Lebens- und Perspektivenansätzen geprägt ist. Diesen Gedanken weiter präzisierend, geht es um eine Differenzierung und Modifizierung der frühkindlich erlebten Repräsentanzen. Der Jugendliche ist bestrebt, eine eigene und unabhängige Identität aufzubauen, indem er, so lässt sich aus dem erarbeiteten Teil zur Adoleszenz (siehe 3.) schließen, Konflikte mit einem anderen Inhalt zu lösen versucht und alternative Repräsentanzen im Zusammensein mit Anderen anstrebt und initiiert. Die Wahrscheinlichkeit liegt nahe, dass es dem Adoleszenten nicht nur

¹⁷¹ Stern beschreibt eine spezifische Episode (Brust-Milch-Episode), die aus folgenden Attributen besteht: Hungergefühl, an die Brust gelegt werden, Suchen der Brustwarze, Öffnen des Mundes und Saugen. Wenn später wieder eine ähnliche Stillszene eintritt und „der Säugling erkennt, daß die meisten wichtigen Attribute der aktuellen Episode denen der vorangegangenen ähneln, haben sich zwei spezifische »Brust-Milch«-Episoden entwickelt“ (Stern 2007, 140). Aus diesen immer wiederkehrenden Stillsituationen wird eine individuell generalisierte Brust-Milch-Episode aufgebaut. Eigene Erwartungen können dadurch generiert werden wie auch zum Beispiel Handlungen, die sich – von einem Moment zum nächsten – entfalten könnten (vgl. Stern 2007, 140).

um alternative Problemlösungen geht, sondern auf einer `Metaebene´ um ein Erleben/Erfahren von Lebensphilosophien, Weltanschauungen und Handlungsperspektiven der bedeutungsvollen Anderen. In der geänderten Beziehungsumwelt sind aber dennoch ähnliche Responseerfahrungen (Spiegeln, Holding,...) – wie mit den Primärobjecten Mutter und Vater – mit dem `neu gewonnenen´ bedeutungsvollen Anderen möglich (Ziehe 1984, 191). Interpretieren kann man daraus, dass sich, wie Stern schon anmerkt, mentale Operationen (vgl. Fonagy 2003, 130) nicht ändern, sondern vielmehr die Modelle und Inhalte, die sich aus den Begegnungen mit neuen bedeutungsvollen Anderen generieren lassen. Zwangsläufig kann es aufgrund der mannigfaltigen Erlebnisqualitäten respektive der progressiven Entwicklung der formal-operatorischen Fähigkeiten (Helbing-Tietze 2004, 202) zu einer strukturellen Verschiebung der mentalen Fertigkeiten kommen. Gemeint ist damit, dass, wie Stern es am Beispiel der RIGs beschreibt, durch das Zusammensein mit selbstregulierenden Anderen nicht mehr der `ganze´ Evozierte Gefährte aktiviert und erlebt wird, sondern einzelne RIG-Attribute, die Erwartungshaltungen und Handlungsvorstellungen spiegeln.

Stern hat darauf hingewiesen, dass Evozierte Gefährten einen das ganze Leben hindurch begleiten (vgl. Stern 2007, 168). Daraus lässt sich ableiten, dass RIGs ebenfalls zeitlebens bestehen und sich aufgrund der wechselnden Erlebnisqualitäten ändern. Anzunehmen ist, wie schon im Abschnitt `Conclusio´ (siehe 5.1.4) des vorangegangenen Kapitels angeführt, dass sich adoleszente RIGs – also adoleszenzspezifische Repräsentationen – aufbauen und diese adoleszente Evozierte Gefährten bewirken. Man könnte konkludieren, dass in jeder Beziehung RIGs entstehen. Denn mit dem Erleben und Wahrnehmen alternativer Repräsentanzen und Repräsentationen im Kontext des bedeutungsvollen Anderen können Episoden erlebt werden, die sich in ähnlicher Form wiederholen. Vielleicht arrangieren sich diese RIGs nicht mehr um ein spezielles Objekt, wie dies bei der beschriebenen Brust-Milch-Episode der Fall ist, sondern um mehrere Objekte, die aber ähnliche Erlebnisse gewähren. In den vorangegangenen Seiten des letzten Abschnittes sind mögliche adoleszente RIG-Bildungen respektive Modifizierungen beschrieben, die sich ähnlich strukturell aufbauen wie die der frühen Kindheit (siehe 5.1.4). Daraus kann man schließen, dass sich adoleszente RIGs durch ähnlich arrangierte Episoden bilden. Möglich ist auch, dass aufgrund der komplexen kognitiven Fähigkeiten über mehrere im ähnlichen Kontext gelagerte Objekte RIGs

aufbaut werden. Zum Beispiel können `Objekte der Begegnung´ die Themen Hochzeit, Beruf, Verdienst oder Hauskauf sein, die man unter dem Erlebens-Fokus der Generativität zusammenfassen kann (siehe 5.1.3.5 u. 5.1.4). Ziel ist das Erleben ähnlicher Repräsentanzen wie in der frühen Kindheit, die sich nicht nur aus den gesprochenen Inhalten, sondern vielmehr aus den kinästhetischen und intersubjektiven Erlebnissen zu RIGs umschließen.

Die erste These kann man dahingehend beantworten, dass sich adoleszente RIGs in der Beziehung mit dem bedeutungsvollen Anderen aufbauen. Wenn man beim Stern´schen Modell der frühkindlich mentalen Selbstorganisation ansetzt, kann man erkennen, dass auch während der Adoleszenz Ich-Bildungsprozesse über das Empfinden ablaufen. Nicht nur das Selbstempfinden ist wesentlich für die Entwicklung des Selbst (vgl. Stern 2007, 380) und das Erleben von subjektiver und intersubjektiver Gemeinsamkeit. Dieses mentale Verarbeitungs- und Wahrnehmungssystem der RIG-Bildung erfährt während der Adoleszenz nicht nur eine Ausdifferenzierung, sondern steht operational an der gleichen Stelle wie während der frühen Kindheit. Eine adoleszente Reorganisation wird unter diesem Fokus erst möglich, da durch die geänderten Formen des Zusammenseins ein anderes Feeling möglich wird. Das heißt, dass sich der Jugendliche in der Beziehung zum Therapeutischen Begleiter und in jener zu den Peers anders erlebt als in der Beziehung zur Mutter, das zur Bildung neuer RIGs führen kann. Dies kann aus den beschriebenen Themenbeispielen `Hochzeit´ und `Autos´ (siehe 5.1.4) interpretiert werden.

Zur Hypothese 2: Nach Fonagys Interpretation der Theorie von Stern ändern sich die mentale Operationen der RIG-Bildung nicht. Vielmehr werden neue Konzepte und Modelle von der Welt hergeleitet (vgl. Fonagy 2003, 130). Der „Selbst regulierende Andere“ (vgl. Stern 2007, 148) wird für den Inhalt der mentalen Operationen interessant, was in der frühen Kindheit meist die Eltern und in der Pubertät `neu gewonnene´ bedeutungsvolle Andere sind. Die Annahme liegt nahe, dass der Jugendliche, der sich im Setting des Therapeutischen Begleiters/Gefährten befindet, aufgrund der interessegeleiteten `positiven´ Besetzung der `neuen´ Bezugsperson – verstanden als bedeutungsvoller/selbstregulierender Anderer – die `Ich-Strukturen´ besser und weiter entwickeln kann. Eine neue Art oder erweiterte Form der Problemlösungs-

strategie wird ermöglicht, beziehungsweise lassen sich neue Lebensperspektiven und Anknüpfungspunkte erschließen.

Bei der Beantwortung der ersten Hypothese sind partielle Überleitungen zur zweiten These erkennbar. Hier gilt vor allem das Interesse dem Setting des Therapeutischen Begleiters/Gefährten und der damit in Beziehung stehenden Problemlösungs- und Lebensmodifikation.

Immer wieder wird darauf hingewiesen, dass die Adoleszenz von einer Loslösung und späteren Annäherung an die Primärobjekte charakterisiert ist. Andere bedeutende Objekte bekommen während der „zweiten Phase der Individuation“ (vgl. Endres 1994, 16) Brückenfunktionseigenschaften und sollen die eigene Identitätsentwicklung progressiv stützen. Sie sind Quellen der Selbsterfahrung und es wird versucht, eine zeitliche Kontinuität unabhängig von den Eltern aufzubauen (vgl. Erdheim 1993, 94). Der Andere rückt aus diesen und noch weiteren Gründen (siehe 3.1.4) ins Zentrum des Interesses. Ein „impression management“ (Fend 1990, 250) wird angestrebt und das ‚Mitspielen‘, ‚Spiegeln‘, aber auch andere Formen der Response- und Regulationserfahrungen ermöglichen das Wahrnehmen der Innenwelten und ein selbstbezügliches Rückführen dieser (Fonagy 2006, 271).

Der Therapeutische Begleiter ist schon aufgrund der theoretischen Bestimmung seines Tätigkeitsfeldes (vgl. Schaukal-Kappus 2002, 81) am Schnittpunkt dieser Erfahrungsdimensionen zu identifizieren. An den ‚Tauch-‘ (siehe 5.1.3.1) und ‚Einkaufsbeispielen‘ der Protokollausschnitte (siehe 5.1.3.3) sind Formen der intersubjektiven Gemeinsamkeit und des Ich-Stylings respektive der Ich-Bildung zu erkennen. Déan¹⁷² kann zum Beispiel durch das Zusammensein mit einem bedeutungsvollen Anderen das ‚Bild eines kompetenten Tauchers‘ entwickeln. Dieses integrierte Bild ermöglicht Déan eine Differenzierung seines Selbstkonzepts im Wasser, was zu einer fortschreitenden Entwicklung der ‚Ich-Strukturen‘ und Veränderung des Selbstempfindens beiträgt. Ähnliches ist bei der ‚Einkaufsszene‘ der Fall, obwohl anzumerken ist, dass hier die Selbstmodifizierung komplexer gepaart ist. Denn der Aspekt des Erlebens ist vor allem um die Themen Loslösung von den Primärobjekten und Über-Ich-Formatierungen angelegt. Das heißt, dass sehr viele frühkindlich angelegte RIGs zum Tragen kommen. Zum Beispiel kann der Heranwachsende die wahrscheinliche Gestimmtheit der Mutter – als Beispiel

¹⁷² Déan ist der Name des Jugendlichen, mit dem die Treffen des Therapeutischen Begleiters/Gefährten und Formen des Zusammenseins stattgefunden haben.

ursprünglicher intersubjektiver Gemeinsamkeit – erahnen. Gleichzeitig wird durch die Anwesenheit des Anderen und die (good enough) Beziehung mit ihm, der Andere als strukturgebende Realität erfahren, der Mentalisierungsprozesse und adoleszente RIG-Bildungen stützt und fördert. Die Responseerfahrungen mit dem bedeutungsvollen Anderen ermöglichen einen minimalen Prozess von Autonomie und Selbstbestimmung, wie der Kauf des Playstationspieles anstatt 'ordentlichen Winterschuhen' zeigt (siehe 5.1.3.3). In anderen Protokollausschnitten sind ebenfalls alternative Erlebnis- und Erfahrungsräume im Beisein des Therapeutischen Begleiters erkennbar, wie dies beispielsweise bei den 'Starbucksszenen' – das freie Bewegen im Kaffeehaus (siehe 5.1.3.4) – der Fall ist.

Konstatieren kann man, dass im Kontext des bedeutungsvollen Anderen und im speziellen Fall des Therapeutischen Begleiters/Gefährten eine Ich-Strukturierung über das Selbstempfinden passiert. Unterschiedliche Repräsentanzen werden wahrgenommen und ins Selbstkonzept, wie jenem des 'kompetenten Selbst im Wasser', integriert, das eine Modifizierung des Selbst bewirkt. Der Therapeutische Gefährte kann als ein – wie Fonagy schreibt – „Moderator der Entwicklung“ (Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 105) verstanden werden, da Mentalisierungsprozesse¹⁷³ (siehe 5.1.3.4), als eine mögliche adoleszente Organisationsform des Selbst, schon alleine durch die Anwesenheit des Anderen passieren und initiiert werden. Es ist anzunehmen, dass sich 'neue' RIGs – wie schon bei der ersten Hypothese herausgearbeitet wurde – aufbauen und sich aus diesen das evokative, prototypisch organisierte System des Evozierten Gefährten (vgl. Stern 2007) spiegelt. Dieses geistige Schema des Zusammenseins (vgl. Fonagy 2003, 127) mit Anderen 'baut' sich beispielsweise durch Mentalisierungsprozessen aus. Wahrscheinlich ist, dass es dadurch zu einer Stärkung des Ichs kommt, da mannigfache Formen des Selbstempfindens intersubjektive und subjektive Gemeinsamkeiten ermöglichen und somit ein Erleben unterschiedlicher Problemlösungsstrategien, Perspektiven und Lebensbewältigungsformen stattfindet.

Zur Hypothese 3: Die im vorangegangenen Punkt angeführten Überlegungen weiterführend, arbeitet der Therapeutische Begleiter durch die gemeinsame Präsenz mit dem Heranwachsenden in differenzierenden Wirklichkeitsräumen

¹⁷³ Mentalisierung ist nach Fonagy die Fähigkeit, „flexibel über Gedanken und Gefühle im Anderen und in der eigenen Person zu denken“ (Fonagy 2001, 306).

an der Wirklichkeitswahrnehmung, an der Reflexion von Erlebnissen, am Aufbau und an der Modifizierung von Selbstbildern,... (vgl. Schaukal-Kappus 2002, 81), die für die Etablierung und Elaborierung der „psychische Realität“¹⁷⁴ (Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 259) notwendig sind. Die Mentalisierungsfähigkeit und Mentalisierungsprozesse werden dem „Schema des Zusammenseins“ (Fonagy 2003, 127) nach angeregt. Das bedeutet, dass zum Beispiel durch kommunikative Begleitung¹⁷⁵ (vgl. Welzer 2005) Mentalisierungsprozesse und die Entwicklung eines autonomen Selbst intensiviert und progressiv gestützt werden. Eine `höhere` Differenzierung des adoleszenten Selbst ist möglich.

Dieser These schließt sich die Frage an, ob diese Differenzierungsprozesse im Setting des Therapeutischen Begleiters identifizierbar (Protokolle als Referenz der Praxis) sind.

Differenzierungsprozesse des Selbst sind insofern erkennbar, da durch den Therapeutischen Begleiter/Gefährten unterschiedliche `Erfahrungswelten` und Repräsentanzen zugänglich werden. Die neue Beziehungsumwelt ermöglicht somit viele Formen des Zusammenseins. Die erlebten Repräsentanzen werden ins Selbst nach eigenen Modalitäten integriert und es lässt sich nachvollziehen, dass Mentalisierungsprozesse stattfinden. Diese stützen ihrerseits Selbstkonzeptbildungen im Sinne eines `zu mir Passens` oder `nicht zu mir Passens`. Eine höhere Differenzierung des Selbst wird möglich, da aufgrund eines elaborierteren Referenzbereiches unterschiedliche Schemata des Zusammenseins evoziert werden können. Eine neuartige Form des Verstehensprozesses, der Perspektivenwahrnehmung und der Erwartungshaltung zwischenmenschlicher Handlungen wird möglich (siehe 5.1.3.1. u. 5.1.3.4).

Während der Adoleszenz geht es um eine selbstkonzeptuelle Umstellung, die nicht über das Bewusstsein möglich ist. Sie führen vielmehr zu neuen Selbstempfindungen und Selbstgefühlen. Zum Beispiel empfindet sich der Jugendliche in der Begegnung mit dem Therapeutischen Begleiter wahrscheinlich anders, als im Zusammensein mit

¹⁷⁴ Die psychische Realität bezeichnete „Freud ursprünglich als »Denkrealität«, die er von der »faktischen Realität« unterschied“ (Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 259). Es wird deshalb zwischen psychischer und faktischer Realität unterschieden, da inneres Erleben unter bestimmten Umständen als ebenso real wie die materielle Welt empfunden werden kann. Neurotiker setzen beispielsweise die psychische Realität über die faktische Realität und verstehen diese als Wirklichkeit (vgl. Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 259f).

¹⁷⁵ Der Therapeutische Begleiter als „Moderator der Entwicklung“ (Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 105).

den Peers. Hauptsächlich werden diese Empfindungen über die Beziehung auf RIGs erlebbar. Denn es dürfte, wie schon erwähnt, das frühkindliche Konzept des Evozierten Gefährten in jenes der Mentalisierung überführen, da Letzteres strukturell ähnlich angelegt ist (siehe 5.1.3.4). Das heißt, dass adoleszente RIGs aufgebaut oder bestehende RIGs modifiziert werden. Aus den angelagerten Mustern von Interaktionserfahrungen spiegeln sich beispielsweise Erwartungen und Aufgabenstellungen zu konkreten Lebens- und Handlungsformen wider. Eigene Handlungen und Erwartungen, aber auch die des Anderen, sind aus einem differenzierteren Referenzbereich heraus wahrnehmbar und interpretierbar, was eine neue Qualität für die Orientierung des Selbst in der Begegnung mit Anderen bedeutet.

Die erarbeiteten theoretischen Ausführungen zu Stern – Adoleszenz und Mentalisierung – sind spezifischen Protokollauschnitten gegenübergestellt. Erkennbar ist in Bezug auf das Setting des Therapeutischen Begleiters, dass am Beispiel `Starbucks´ (siehe 5.1.3.4) oder `Einkaufsszene´ (siehe 5.1.3.3) Orte der Begegnung von Déan geschaffen werden, an denen über das `Feeling´ und der erlebten Response eine Erfahrung von subjektiven und intersubjektiven Gemeinsamkeit und eine Differenzierung des Selbst möglich wird. Der Handlungsspielraum des Adoleszenten erweitert sich allmählich, was eine `höhere´ Differenzierung des Selbst bedeuten kann.

Zur Hypothese 4: Die ersten drei Punkte resümierend, ist Sterns Konzept des `Evozierten Gefährten´ eine Ausarbeitung auf mentaler und sich selbst empfindender Basis und kann als eine intersoziale Lern- und Entwicklungsform, die in der frühen Kindheit beginnt, verstanden werden. Sie dürfte mit Mentalisierungsprozessen in enger Verbindung stehen, da beide Konzepte auf intersubjektiven Momenten (vgl. Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2006, 134ff u. Stern 2007, 182ff), die die Selbstregulierung ermöglichen, beruhen. Diese Selbstkonzepte haben das Verstehen der `Interpersonalen Welten´, das Vorhersagen von Handlungen und das Erklären von Verhalten zum Ziel. Während der Adoleszenz, so hat es den Anschein, dürften Ich-Styling/Formung und Identitätsentwicklung teils über Mentalisierungsprozesse im Kontext des Anderen stattfinden. Die Überlegung

ist, ob (adoleszente) RIGs als Strukturgeber Vorläufer für Selbstkonzepte, wie das der Mentalisierung¹⁷⁶, sind.

Das Erleben der Innenwelten, welche über Repräsentanzen erfahrbar sind, ist einer der zentralsten Organisationsaspekte der Selbststrukturierung (vgl. Fonagy 2006, 271). Intersubjektive Momente sind beispielsweise über das Erleben gemeinsamer affektiver Zustände, gemeinsamer Fokussierung der Interessen (siehe Tauchszene, 135f) arrangiert. Vitalaffekte, Problemlösungsvarianten, Selbstbilder und Ähnliches können so erfahren und ins selbstbezügliche Denken integriert werden.

Im Abschnitt zur Mentalisierung (siehe 5.1.3.4) ist darauf hingewiesen, dass Mentalisierungsprozesse strukturell ähnlich angelegt sind wie die frühkindliche Organisationsform des Evozierten Gefährten. Während der frühen Kindheit entwickelt das junge Wesen im Kontext der Primärobjektbeziehungen ein mentales Be- und Verarbeitungsverfahren, welches sich über das Empfinden aufbaut und sich aus den Beziehungen zu den RIGs im Evozierten Gefährten spiegelt. Es hat den Anschein, dass sich während der Adoleszenz die Selbstdifferenzierung über RIGs respektive adoleszente RIGs anleitet (siehe 5.1.4) und diese in die Mentalisierung überleiten. RIGs können als strukturgebende Vorläufer verstanden werden, da adoleszente Entwicklung hauptsächlich über das Selbst-Erleben in anderen Beziehungsumwelten arrangiert wird. Die über Responseerfahrungen `entspringenden´ Empfindungen spiegeln im Selbst ein Erleben von Repräsentanzen, die mental gebunden werden. Aufgrund der höheren formal-operatorischen Fähigkeit des Adoleszenten wird eher der Begriff Mentalisierung als adoleszente RIG-Bildung von Anfang an verwendet, da aufgrund der kognitiven Leistungsfähigkeit komplexere mentale Akte möglich sind. Dies wird durch den Terminus `Mentalisierung´ angedeutet.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die angeführten Überlegungen und Ausarbeitungen zum Thema adoleszente RIG-Bildung beziehungsweise adoleszentes Ich-Styling/Formung im Kontext der Mentalisierung auf Sterns Konzept des Evozierten Gefährten und die Interpretation einzelner Protokollauschnitte zurückzuführen sind. Das bedeutet, dass erstens vor allem die Umstrukturierung des Selbst in der Adoleszenz vor allem über die Beziehungsebene angelegt ist. Der

¹⁷⁶ Die erlebenden Komponenten werden vermehrt mit den kognitiven Perspektiven (aufgrund der höheren formal-operatorischen Fähigkeiten) (vgl. Helbing-Tietze 2004, 202) verbunden.

Therapeutische Begleiter/Gefährte – verstanden als bedeutungsvoller Anderer – wird in dieser Arbeit der Beziehungsumwelt des Jugendlichen zugehörend gesehen, da er schon aufgrund der Definition des Aufgabengebietes am Schnittpunkt der intersubjektiven Gemeinsamkeit verstanden wird. Zweitens werden Protokollausschnitte als Einzelfallerlebnisse verwendet, um das Konzept des Evozierten Gefährten zu erläutern. Die Stern'sche Forschungsfrage kann somit unter dem Fokus der adoleszenten Entwicklung aufgegriffen und anhand eines dokumentierten Einzelfalles dem Setting des Therapeutischen Begleiters gegenübergestellt werden. Die durch dieses methodische Verfahren erhaltenen 'Erkenntnisgewinne' dürfen nicht als 'generell geltend' verstanden werden. Sie beruhen auf individuell dokumentierten Interaktionsereignissen, und die Protokollausschnitte haben, als Prozess zur Würdigung beschriebener Theorie, eine heuristische Funktion. Jedoch ist die Form der Protokollierung als offene Beobachtung ohne spezifisches Beobachtungskriterium szenisch narrativ angelegt, wobei die verwendeten Niederschriften beinahe „novellenartig“ (vgl. Datler 2004, 36) verfasst sind (siehe 5.1.2). Das bedeutet, dass das hier erarbeitete Material als Indiz für weitere Forschungsfragen¹⁷⁷ zu werten ist, und die Beantwortung der hypothetisch geleiteten Fragen 'begrenzte' Gültigkeit hat.

Aber dennoch wird deutlich, dass vor allem der bedeutungsvolle Andere, wie zum Beispiel der Therapeutischer Begleiter, für Responseerfahrungen während der adoleszenten Entwicklung als „gelebte Episode des Zusammenseins mit einem Anderen“ (Stern 2007, 169) wichtig ist. Formen des Zusammenseins werden miteinander erlebt und geteilt, wodurch es zu intersubjektiven Gemeinsamkeiten in der 'neuen' Beziehungsumwelt kommt. Diese werden in RIGs angelagert und spiegeln sich im Evozierten Gefährten.

Für Jugendliche, die aus sozial schwachem und emotional vernachlässigendem Milieu kommen, kann das Setting des Therapeutischen Begleiters stützend und förderlich sein. Denn außerhalb des 'eng dotierten' familiären Beziehungssystems, aber auch jenem der Peers, werden in der Begegnung mit einem bedeutungsvollen

¹⁷⁷ Wie kann adoleszente RIG-Bildung methodisch sicher beobachtet und beschrieben werden? Kann der Jugendliche in seiner weiteren Selbstkonzeptuierung auf einen 'Evozierten Gefährten' zurückgreifen, der sich aus den Begegnungen mit dem Therapeutischen Begleiter spiegelt? Inwieweit haben sprachliche Aspekte auf Selbstorganisationskonzepte, die sich hauptsächlich über Intersubjektivität und Empfinden aufbauen, Einfluss? Ist die Mentalisierung, die in dieser Arbeit hauptsächlich über sprachliche Kommunikation herausgearbeitet wurde, auch im nonverbalen Bereich rekonstruierbar? Wie könnte eine Methode hierfür angelegt sein?

Anderen in Form des Therapeutischen Begleiters, neue und alternative Handlungsoptionen und Perspektiven erfahrbar. Schon allein durch die Präsenz des Therapeutischen Begleiters, der sich kontinuierlich über einen längeren Entwicklungszeitraum mit dem Heranwachsenden trifft, werden Mentalisierungsprozesse angeregt. Erwachsenenrepräsentanzen werden insofern mit dem Therapeutischen Begleiter erlebt, da er um einiges älter ist als der Jugendliche, einen anderen bildungstheoretischen und sozialen Hintergrund und divergente Erlebnisrepräsentationen mitbringt und diese im Interaktionsgeschehen spiegelt. Durch Responseprozesse wird die eigene Innenwelt des Jugendlichen (siehe 3.2) erfahrbar und Ich-Stylingprozesse/Veränderungsprozesse finden statt. Der Heranwachsende kann zum Beispiel Selbstbilder¹⁷⁸ im Kontext des bedeutungsvollen Anderen entwickeln, die sonst wahrscheinlich nur schwer zugänglich und aufbaubar sind.

¹⁷⁸ Das Bild des kompetenten Tauchers (5.1.3.1), des kompetenten Liebhabers (5.1.3.4) und ähnliche.

7. Literaturverzeichnis

- Aichhorn, A.: Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Zehn Vorträge zur ersten Einführung. Internationaler Psychoanalytischer Verlag; Wien 1925
- Anzenbacher, A.: Einführung in die Philosophie. 3. verbesserte Auflage (1. Auflage 1985), Verlag Niederösterreichisches Pressehaus; St.Pölten-Wien 1989
- Becker, F./Reinhardt-Becker, E.: Systemtheorie. Eine Einführung für die Geschichts- und Kulturwissenschaften. Campus Verlag GmbH; Frankfurt/Main 2001
- Bergman, A.: Die Anwendung der Erkenntnisse aus der Mutter-Kind-Beobachtung in der Therapie von Vorschulkindern. In: Brainin E. (Hrsg.): Kinderpsychotherapie. Symposion: „50 Jahre Institute für Erziehungshilfe“. Literas - Universitätsverlag; Wien 2001, 55-79
- Bergman, A.: Ich und Du. Die Individuations- und Separationstheorie in psychoanalytischer Forschung und Praxis. Aus dem Amerikanischen von Vorspohl E., Klett-Cotta Verlag; Stuttgart 2001
- Bion, W.: Lernen durch Erfahrung. Übersetzt und eingeleitet von Krejci E., Suhrkamp Verlag; Frankfurt am Main 1990
- Blos, P.: Die Funktion des Agierens im Adoleszenzprozeß. (1963) In: Bohleber, W. (Hrsg.): Adoleszenz und Identität. Verlag Internationale Psychoanalyse; Stuttgart 1996, 103-127
- Bohleber, W.: Einführung in die psychoanalytische Adoleszenzforschung. (1996) In: Bohleber, W. (Hrsg.): Adoleszenz und Identität. Verlag Internationale Psychoanalyse; Stuttgart 1996, 7-40
- Bohleber, W.: Identität und Selbst. Die Bedeutung der neuen Entwicklungsforschung für die psychoanalytische Theorie des Selbst. (1992) In: Bohleber, W. (Hrsg.): Adoleszenz und Identität. Verlag Internationale Psychoanalyse; Stuttgart 1996, 268-302
- Bowlby, J.: Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung. Therapeutische Aspekte der Bindungstheorie. Aus dem Englischen von Hillig A. und Hanf H., Dexter Verlag; Heidelberg 1995

7. Literaturverzeichnis

- Bruner, J.: Das Unbekannte Denken. Autobiographische Essays. Aus dem Amerikanischen von Heuer F., Klett-Cotta Verlag; Stuttgart 1990
- Bubbenberg-Fischer, B.: Die Adoleszenz als familiäre Reifungskrise. In: Bürgin, D. (Hrsg.): Beziehungskrisen in der Adoleszenz. Hans Huber Verlag; Bern 1988, 107-116
- Bürgin, D. (Hrsg.): Beziehungskrisen in der Adoleszenz. Hans Huber Verlag; Bern 1988
- Burian-Langegger, B.: Institut für Erziehungshilfe: Jahresbericht 2005. Eigenverlag; Wien 2006
- Datler, W.: Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. 2. Auflage (1. Auflage 1995), Grünewald-Verlag; Mainz 1997
- Datler, W.: Wie Novellen zu lesen ...: Historisches und Methodologisches zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Datler W./Müller B./Finger-Trescher U. (Hrsg.): Sie sind wie Novellen zu lesen... Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14, Psychosozial-Verlag/Haland & Wirth; Gießen 2004, 9-41
- Datler, W.: Abstinenz, Zurückhaltung und die Frage nach dem Latenten. Anmerkungen zum Prozess des psychoanalytischen Verstehens. In: Bittner, G. (Hrsg.): Menschen verstehen. Wider die „Spinnweben dogmatischen Denkens“. Königshausen und Neumann Verlag; Würzburg 2005, 86-102
- Datler, W./Hover-Reisner, N./Steinhardt, K./Trunkenpolz, K.: Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früherer Triangulierung. In: Dammasch F./Katzenbach D./Ruth J. (Hrsg.): Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. Brandes & Aspel Verlag; Frankfurt am Main 2008, 85-110
- Ekstein, R.: Die Sprache des Patienten und die Sprache der Deutung. In: Reinelt T./Datler W. (Hrsg.): Beziehung und Deutung im psychotherapeutischen Prozeß. Aus der Sicht verschiedener therapeutischer Schulen. Springer-Verlag; Berlin, Heidelberg 1989, 29-38

7. Literaturverzeichnis

- Ekstein, R.: Schizophrene Jugendliche im Kampf um Trennung und Individuation. (1978) In: Bohleber, W. (Hrsg.): Adoleszenz und Identität. Verlag Internationale Psychoanalyse; Stuttgart 1996, 208-237
- Endres, M. (Hrsg.): Krisen im Jugendalter. Ernst Reinhardt Verlag; München 1994
- Erdheim, M.: Die Psychoanalyse und das Unbewußte in der Kultur. Suhrkamp Verlag; Frankfurt am Main 1988
- Erdheim, M.: Psychoanalyse, Adoleszenz und Nachträglichkeit. (1993) In: Bohleber, W. (Hrsg.): Adoleszenz und Identität. Verlag Internationale Psychoanalyse; Stuttgart 1996, 83-102
- Erikson, E.H.: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Klett-Cotta Verlag; Stuttgart 1970
- Erikson, E.H.: Identität und Lebenszyklus. Suhrkamp Verlag; Frankfurt am Main 1973
- Erikson, E.H.: Der vollständige Lebenszyklus. Suhrkamp Verlag; Frankfurt am Main 1988
- Erlich, S.H.: Verleugnung in der Adoleszenz. Einige widersprüchliche Aspekte. (1986) In: Bohleber, W. (Hrsg.): Adoleszenz und Identität. Verlag Internationale Psychoanalyse; Stuttgart 1996, 128-153
- Fend, H.: Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Band 1, Hans Huber Verlag; Bern 1990
- Flammer, A.: Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. 2. vollständig überarbeitete Auflage (1. Auflage 1988), Verlag Hans Huber; Bern 1996
- Flammer, A.: Abriss der Adoleszenzpsychologie. Eigenverlag der Universität Bern; Bern 1998
- Flammer A./Alsaker F.D.: Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. Hans Huber Verlag; Bern 2002
- Fonagy, P. (1998): Die Bedeutung der Dyade und der Triade für das wachsende Verständnis seelischer Zustände: Klinische Evidenz aus der psychoanalytischen Behandlung von Borderline-Persönlichkeitsstörungen. In: Bürgin D. (Hrsg.): Triangulierung. Der Übergang zur Elternschaft. Schattauer Verlag; Stuttgart 1998, 141-161

7. Literaturverzeichnis

- Fonagy P.: Das Ende einer Familienfehde. Versöhnung von Bindungstheorie und Psychoanalyse. In: Bohleber W. (Hrsg.): Die Gegenwart der Psychoanalyse – die Psychoanalyse der Gegenwart. Klett-Cotta Verlag; Stuttgart 2001, 304-317
- Fonagy, P./Target M.: Neubewertung der Entwicklung der Affektregulation vor dem Hintergrund von Winnicotts Konzept des »falschen Selbst«. In: Bohleber, W. (Hrsg.): Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen. 56. Jahrgang, Heft 7, Klett-Cotta Verlag; Juli 2002, 839-862
- Fonagy, P.: Bindungstheorie und Psychoanalyse. Aus dem Englischen von Klostermann M. Klett-Cotta Verlag; Stuttgart 2003
- Fonagy P./Gergely G./Jurist E.L./Target M.: Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Aus dem Englischen von Vorspohl E., (1. deutschsprachige Auflage 2004), Klett-Cotta Verlag; Stuttgart 2006
- Freud, S.: Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. 3. vermehrte Auflage; Franz Deuticke Verlag; Leipzig/Wien 1915
- Garlichs, A.: Schüler verstehen lernen. Das Kasseler Schülerhilfeprojekt im Rahmen einer reformorientierten Lehrerausbildung. Auer Verlag; Donauwörth 2000
- Ginsburg, H./Opper S.: Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Aus dem Amerikanischen von Kober H., 7. Auflage (1. deutschsprachige Auflage 1975), Klett-Cotta Verlag; Stuttgart 1993
- Hédervári-Heller, E.: Frühe Interaktionsstrukturen in der Mutter-Kind-Dyade. Interaktionsprozesse sowie Selbst und Objektrepräsentanzen. In: Koch-Kneidl, L./Wiesse, J. (Hrsg.): Frühkindliche Interaktionen und Psychoanalyse. Vandenhoeck & Rupprecht Verlag; Göttingen 2000, 10-34
- Helbing-Tietze, B.: Was ist ein reifes »Ich-Ideal«? Ein Beitrag zur Präzisierung des Idealsystems. Psychosozial-Verlag; Gießen 2001
- Helbing-Tietze, B.: Veränderung des Selbst in der Adoleszenz aus akademisch psychologischer Sicht – eine Ergänzung der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie? In: Bohleber, W. (Hrsg.): Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen. 58. Jahrgang, Heft 3, Klett-Cotta Verlag; März 2004, 195-225
- Holder, A.: Triebentwicklung im Licht der Objektbeziehungen. In: Ruth N. (Hrsg.): Triebentwicklung und Konflikte in der analen Phase. 4. Arbeitstagung

7. Literaturverzeichnis

- der Wiener Child Guidance Clinic (Institut für Erziehungshilfe). Verlag Brüder Hollinek; Wien 1988, 10-20
- Kasten, H.: Pubertät und Adoleszenz. Wie Kinder heute erwachsen werden. Reinhardt Verlag; München 1999
 - Klausmaier, R.-G.: Musik-Erleben in der Pubertät. (1976) In: Bohleber, W. (Hrsg.): Adoleszenz und Identität. Verlag Internationale Psychoanalyse; Stuttgart 1996, 182-207
 - Kobi, E.: Heilpädagogik als Dialog. In: Leber, A. (Hrsg.): Heilpädagogik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft; Darmstadt 1980, 61-94
 - Laufer, M.: Zentrale Onaniephantasie, definitive Sexualorganisation und Adoleszenz. (1976) In: Bohleber, W. (Hrsg.): Adoleszenz und Identität. Verlag Internationale Psychoanalyse; Stuttgart 1996, 41-63
 - Laufer, M.: Zusammenbruch der Entwicklung im Adoleszenzalter und Ziele der therapeutischen Behandlung. (1988) In: Bürgin, D. (Hrsg.): Beziehungskrisen in der Adoleszenz. Hans Huber Verlag; Bern 1988, 65-77
 - Lazar R. A. (1993): „Container - Contained“ und die helfende Beziehung. In: Ermann, M (Hrsg.): Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag; Göttingen 1993, 68-91
 - Leber, A.: Psychoanalytische Projektseminare. In der Ausbildung von Heilpädagogen an der Hochschule. In: Leber, A. (Hrsg.): Heilpädagogik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft; Darmstadt 1980, 391-399
 - Leber A./Trescher H. G.: „Psychoanalyse in der Ausbildung von Pädagogen“. In: Büttner Ch./Trescher H.G. (Hrsg.): „Chancen der Gruppe“. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. Matthias-Grünwald-Verlag; Mainz 1987, 113-122
 - Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Suhrkamp Verlag; Frankfurt am Main 1984
 - Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Suhrkamp Verlag; Frankfurt am Main 1986
 - Martin-Dietz, A.: Zur Psychogenese des Subjekts. Die Entfaltung psychoanalytischer Grundkonzepte in der Gegenwart. Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät an der Universität Zürich 1976

7. Literaturverzeichnis

- Niedecken, D.: Zur Selbstreferenz des Bewußtseins. Oder: Wie konstituiert sich das Subjekt einer Szene? In: Bohleber, W. (Hrsg.): Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen. 56. Jahrgang, Heft 7, Klett-Cotta Verlag; Juli 2002, 922-945
- Oerter, R./Montada L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. vollständig überarbeitete Auflage (1. Auflage 1982), Beltz Verlag; Weinheim, Basel, Berlin 2002
- Orwell G.: 1984. A novel. American Library, New York 1956
- Papousek M.: Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. 1. Nachdruck (1. Auflage 1994), Hans Huber Verlag; Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1995
- Peschl, M. F.: Repräsentation und Konstruktion: Kognitions- und neuroinformatische Konzepte als Grundlage einer naturalisierten Epistemologie und Wissenschaftstheorie. Vieweg & Sohn Verlag; Braunschweig/Wiesbaden 1994
- Redl, F./Wineman D.: Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle. Piper & Co Verlag; München 1979
- Rousseau, J. J.: Emile oder Von der Erziehung. 1. Auflage 1762, Artemis & Winkler Verlag; Düsseldorf/Zürich 1997, 9-64
- Schaukal-Kappus, H.: „Therapeutische Begleiter“ – ein psychodynamisch orientiertes, entwicklungspädagogisches Pilotprojekt zu einem Lehr-Lern-Forschungs-Konzept. In: Institutsbericht Erziehungswissenschaft 2002. Wien 2002, 81-82
- Schaukal-Kappus, H.: Lehr-Lern-Forschungsprojekt „Therapeutischer Begleiter“. In: Fachbereich Grundschulpädagogik der Universität Kassel (Hrsg.): Tagungsübersicht. Eigenverlag; Kassel 2004, 50-55
- Spitz, R.: Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung. Die Sigmund Freud Vorlesung. Gehalten am 27. Mai 1958. Fischer Verlag; Frankfurt am Main 1972
- Spitz, R.: Vom Dialog. Studien über den Ursprung der menschlichen Kommunikation und ihrer Rolle in der Persönlichkeitsbildung. Aus dem Englischen von Hügel K. und Künzler E., Ernst Klett Verlag; Stuttgart 1976
- Steinhardt, K.: Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession? Psychosozial-Verlag; Gießen 2005

7. Literaturverzeichnis

- Stern, D.: Mutter und Kind. Die erste Beziehung. Das Kind und seine Entwicklung. Aus dem Amerikanischen von Höpfer Th. M., Klett-Cotta Verlag; Stuttgart 1979
- Stern, D.: Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt. Aus dem Amerikanischen von Erb G., Piper Verlag; München, Zürich 1991
- Stern, D. et al: Nicht deutende Mechanismen in der psychoanalytischen Therapie. Das »Etwas-Mehr« als Deutung. In: Bohleber, W. (Hrsg.): Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen. 56. Jahrgang, Heft 7, Klett-Cotta Verlag; Juli 2002, 974-1006
- Stern, D.: Die Lebenserfahrung des Säuglings. Mit einer neuen Einleitung des Autors. Aus dem Amerikanischen von Krege W. und Vorspohl E., 9. erweiterte Auflage (1. Auflage 1985), Klett-Cotta Verlag; Stuttgart 2007
- Streeck-Fischer, A.: „Geil auf Gewalt“. Psychoanalytische Bemerkungen zu Adoleszenz und Rechtsextremismus. (1992) In: Bohleber, W. (Hrsg.): Adoleszenz und Identität. Verlag Internationale Psychoanalyse; Stuttgart 1996, 182-207
- Trescher, H.-G./Finger-Trescher, U.: Setting und Holding-Function. In: Finger-Trescher, U./Trescher, H.-G. (Hrsg.): Aggression und Wachstum. Grünewald Verlag; Mainz 1992, 90-116
- Welzer, H.: Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. Verlag C. H. Beck; München 2005
- Wenninger G. (Projektlitg.): Lexikon der Psychologie. In fünf Bänden – A bis E –. Spektrum, Akad. Verlag; Heidelberg/Berlin 2000
- Willke, H.: Systemtheorie I: Grundlagen. 5. überarbeitete Auflage, Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft; Stuttgart. 1996
- Wininger, M.: Therapeutischer Begleiter. Psychodynamische Entwicklungsbegleitung zwischen Hochschuldidaktik und sozialem Engagement. In: Heilpädagogik. Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich (Hrsg.). 49. Jahrgang, Heft 2, 2006, 17-26
- Wininger M.: Entwicklungsförderliche Beziehungen verstehen und gestalten lernen. Psychodynamisch orientierte Entwicklungsbegleitung als hochschuldidaktisches Modell zur Entfaltung heilpädagogischer Kernkompetenzen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik. 76. Jahrgang, Heft 3, 2007, 212-227

7. Literaturverzeichnis

- Winger, M.: Durch Erfahrung vom Wissen zum Verstehen. Ein hochschuldidaktisches Modell zum Erwerb heilpädagogischer Kernkompetenzen. In: Biewer, G./Schwinge, M./Luciak, M. (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Julius Klinkhardt Verlag; Bad Heilbrunn 2008, 482-493
- Winnicott, D. W.: Der Anfang ist unsere Heimat. Essays zur gesellschaftlichen Entwicklung des Individuums. Aus dem Englischen von Köstlin I., Klett-Cotta Verlag; Stuttgart 1990
- Winnicott, D. W.: Vom Spiel zur Kreativität. Aus dem Englischen von Ermann M., 2. Auflage (1. Auflage 1971), Klett-Cotta Verlag; Stuttgart 1979
- Ziehe, T.: Pubertät und Narzißmus. Sind Jugendliche entpolitisiert? Europäische Verlagsanstalt; Köln 1984
- Zimprich H./Wölzl S.: Adoleszenzkrisen und deren Management im Wiener Psychosomatischen Modell. In: Endres, M. (Hrsg.): Krisen im Jugendalter. Ernst Reinhardt Verlag; München 1994, 35-52
- Zulliger, H.: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Ernst Klett Verlag; Stuttgart 1952

Internet-Links:

- <http://www.erziehungshilfe.org/UEBER.HTM> (Wien, 12.06.2007)
- <http://institut.erz.univie.ac.at/home/> (Wien, 16.12.2008)

8. Anhang

Datum des Treffens und Uhrzeit: 10. Treffen am 26. 06. 2006 von 13:00 bis 16:00 Uhr

Unser heutiges Ziel war das Schafbergbad. Wir trafen uns bei der U-Bahn-Station Johnstraße und begrüßten uns per „coolem Handschlag“¹⁷⁹. Dann fuhren wir gemeinsam mit dem Bus zum Bad. Wir benötigten zirka 50 Minuten.

Während der Busfahrt zum Bad war es sehr schwül, der Himmel bedeckt und die restliche Sonne bereits hinter den Wolken verschwunden. Déan: „Hoffentlich bist du mir nicht böse, wenn es nun zu regnen beginnt?“ TB¹⁸⁰: „Nein, warum sollte ich? Das konnten wir doch nicht wissen, dass es eventuell heute regnen würde. Aber ich glaube, dass sich die Wolken bald wieder verziehen und die Sonne hervor kommt.“ Déan blickte nach oben und man konnte aus seinen Gesichtszügen interpretieren, dass er über die momentane Wetterlage nicht sehr glücklich war. Plötzlich sagte Déan mit einem nervösen Unterton: „Was tun wir, wenn es regnet?“ Ich entgegnete mit einem Lächeln: „Dann gehen wir trotzdem schwimmen. Wir haben so einen weiten Weg hinter uns und ich habe mich schon eine Woche nicht mehr gewaschen. Oder wir gehen im Regen nach Hause – das wäre sicher lustig.“ Déan sah mich etwas ungläubig an und meinte: „Was, wir gehen bei Regen schwimmen, da wird aber meine Mama mit mir schimpfen.“ TB: „Ach das war nur ein Scherz! Momentan regnet es nicht und ich glaube, dass das Wetter aushalten wird“¹⁸¹.

Beim Bad angekommen, bezahlte ich den Eintritt und wir gingen zu den Kästchen und zogen uns die Oberbekleidung aus. Wir beide hatten schon zu Hause die Badehose angezogen und so brauchten wir nur noch unsere Sachen einzuschließen. Irgendwie kam mir das Ganze ein bisschen eingespielt vor (*wir waren schon einmal im Stadthallenbad*), da Déan ruhiger und orientierter wirkte als beim letzten Mal.

Nachdem wir fertig umgezogen waren, nahmen wir unsere Badeutensilien und gingen zu den Schwimmbecken. Als Déan mein Handtuch sah, musste er lachen und

¹⁷⁹ Seit ein paar Wochen hat Déan ein bestimmtes Begrüßungs- und Verabschiedungsritual („cooler Handschlag“) eingeführt. Meistens wird diese besondere Grußform, welche sich von Woche zu Woche modifiziert, von Déan gewählt.

¹⁸⁰ TB = Therapeutischer Begleiter

¹⁸¹ Während ich diesen Satz zu Protokoll brachte, rief mich Déan an. Er erinnerte mich, dass in fünf Minuten „Typisch Andy“ – wir sprachen über diese Serie am Ende des heutigen Treffens (siehe Anhang, 202) – beginnen würde und ich mir die Folge unbedingt ansehen müsste. In dieser Serie geht es vor allem um Streiche, die Andy mit und gegen seine Klassenkollegen und Lehrer unternimmt. Déan gefällt diese Comicserie. Er sieht sie jeden Abend.

sagte: „Was, du gehst mit einem Minnie-Mouse-Handtuch schwimmen. Das ist ja ein Mädchenhandtuch.“ TB: „Ich habe irgendein Handtuch genommen und eigentlich ist es mir egal, was aufgedruckt ist. Die Hauptsache ist, dass man sich damit abtrocknen kann.“

Das Hineingehen ins Wasser und das „Vortasten“ in den Nichtschwimmerbereich ging dieses Mal wesentlich schneller¹⁸². Dann schwamm Déan mit mir auf zwei Etappen bis zum Ende des Schwimmerbereiches und, in den von ihm zuvor festgelegten Teilstücken, wieder zurück. Nach dieser Tour wollte Déan mit mir um die Wette schwimmen, wobei ich wie gewöhnlich die vom Rand entferntere Bahn nehmen musste, damit Déan näher am Beckenrand schwimmen konnte. Nach dem Wettschwimmen testeten wir die Wassertiefe (*wie auch schon im Stadthallenbad*). Déan, der sich an der Leiter festhielt, wollte von mir wissen, ob ich mit den Füßen den Boden (*Wassertiefe 3,80m*) berühren kann. Zuerst versuchte ich es und danach Déan, wobei er sich am Rand festhielt und es somit für ihn unmöglich war, den Boden mit den Zehenspitzen zu berühren. Wir probierten es auch an einigen anderen Stellen des Beckens und nach dem fünften Versuch fragte Déan: „Kannst du mir die Hand geben, ich probiere dann unterzutauchen. Aber lass ja nicht los (*er sah mir dabei ins Gesicht*)!“ TB: „Natürlich halte ich dich fest an der Hand und ich verspreche dir, dass ich nicht los lasse!“ Déan sah mir in die Augen, dann sagte er nochmals mit nach oben gezogenen Mundwinkeln, welches als ein eher skeptisches Lächeln zu werten ist: „Du lässt sicher los! Hältst du wirklich meine Hand? Aber du darfst ja nicht los lassen.“ TB: „Indianerehrenwort! Ich halte dich ganz fest und ziehe dich im Notfall nach oben¹⁸³.“ Nachdem ich ihm nochmals versicherte, dass ich ihn an der Hand halten würde und ihm abermals mein Ehrenwort gab, zeigte sich Déan etwas zufriedener und beruhigter. Er gab mir seine Hand und tauchte unter. Er war vielleicht mit dem Kopf 30 cm unter Wasser, als er schon wieder nach oben kam. Ich unterstützte das Auftauchen, indem ich ihn mit der Hand nach oben zog. Die Aktion dauerte nicht länger als 2-3 Sekunden. Nach den Tauchversuchen „philosophierten“ wir über die Tiefe des Wassers. Fragen, wie „Warum ist das Wasser hier so tief? Ist schon mal jemand hier ertrunken? Kannst du gut schwimmen? Auch im tiefen Wasser? Warst du schon mal am Ertrinken?“, stellte mir der Junge. Ich setzte mich

¹⁸² Im Stadthallenbad schwamm Déan anfangs nur im Nichtschwimmerbereich. Allmählich und durch meine Moderation wagte sich Déan in kleineren Etappen in die Schwimmerzone.

¹⁸³ Dazu ist anzumerken, dass ich 1,86 Meter groß und sportlich (Marathonläufer) bin und die Prüfung zum Rettungsschwimmer absolvierte, welche mich beispielsweise dazu autorisiert, mit Kindergruppen schwimmen zu gehen.

inzwischen auf den Beckenrand und versuchte seine Fragen zu beantworten. Déan blieb auf dem am Beckenrand befindlichen Absatz im Wasser stehen und hielt sich an der Einfassung fest. Etwas später fragte Déan: „Wie kann man sich eigentlich über Wasser halten, ohne dabei unterzugehen?“ Er probierte im Schwimmbecken die Bewegungen nachzumachen, welche ich ihm ein paar Wochen zuvor in der Stadthalle gezeigt hatte. Ich kommentierte seine Versuche und gab ihm zusätzliche Tipps. Déan versuchte die Anweisungen in sein Bewegungskonzept aufzunehmen, was gut funktionierte.

TB: „Wie wär's mit einer Pause, Herr Déan? Mir ist nämlich schon kalt.“ Déan: „Was, jetzt schon! Komm ins Wasser und wir schwimmen noch ein bisschen. Denn wenn einem kalt ist, dann muss man sich bewegen.“ Ich lächelte und entgegnete: „Gut, aber dann probieren wir noch einmal an dieser Stelle, den Boden mit den Füßen zu berühren.“ Déan sah mich mit aufgerissenen Augen an und erwiderte: „Okay, aber du musst mich wieder bei der Hand nehmen.“ Ich nickte und schwang mich von der Sitzposition ins Wasser. Zuerst tauchte ich unter und dann versuchte es Déan. Er hielt dabei meine Hand fest und wagte es, diesmal mit dem ganzen Körper, länger und etwas tiefer unterzutauchen. Beinahe hätte auch er es geschafft, den Beckenboden zu berühren. Dann half ich ihm beim Auftauchen und Déan fragte mich: „Gell, ich war schon ziemlich tief? Habe ich den Boden berührt?“ TB: „Du hast den Boden fast berührt. Da hat nicht mehr viel gefehlt. Willst du es noch einmal probieren?“ Déan nickte und er wirkte auf mich nicht mehr so nervös und angespannt wie beim ersten Tauchversuch. Dabei gab ich Déan wieder die Hand, doch sein Griff war nicht mehr so fest wie bei den bisherigen Tauchversuchen, und er tauchte mit starken Fußtempi ab. Er berührte den Boden und zischte danach schnell wieder Richtung Wasseroberfläche. Nachdem Déans Kopf wieder aus dem Wasser ragte, ließ ich seine Hand los und applaudierte. Ich sagte im Stakkato und mit tiefer, bedeutungstragender Stimme: „Du hast es geschafft, großer Meister!“ Déan musste grinsen. Er bewegte sich währenddessen im Wasser, wie schon oben beschrieben, um den Kopf und die Schultern über der Wasseroberfläche zu halten. Wir schwammen zusammen eine Beckenlänge und setzten uns anschließend auf den Beckenrand. Déan fragte mich: „Hast du früher auch Blödsinn gemacht?“ TB: „Ich weiß jetzt nicht, was du meinst, Déan?“ Déan: „Na ja, hast du, während du in die Schule gingst, Streiche gespielt und Lehrer sekkiert?“ TB (im Lachen): „Eine schwierige Frage – aber ich war sicher nicht der bravste Schüler. So manchem

Lehrer und einigen Freunden habe ich schon Streiche gespielt. Im Nachhinein betrachtet, waren die meisten Streiche aber ziemlich harmlos. Doch zu ein/zwei Lehrern – die bei der ganzen Klasse unbeliebt waren oder mit uns Schülern überfordert waren – konnten wir auch relativ gemein sein.“ Déan nickte und sagte: „Eigentlich mache ich nur in der Schule Blödsinn. Vor allem bei Lehrern, die »echt böse« zu mir sind. Zu Leuten, die nett zu mir sind, so wie du, zu denen bin ich auch nett. Aber wenn jemand blöd zu mir ist, dann kann ich sehr gemein sein. Denn ich lasse mir nichts gefallen!“ TB: „Was soll ich dazu sagen? Ich kenne ähnliche Situationen, da ich sie auch in meiner Jugend erlebt habe. Wichtig ist dabei, mit Maß und Ziel zu agieren. Das hört sich dumm an, weil es immer schwer ist, in der Situation einzuschätzen, was richtig und falsch ist. Man kann und soll sehr wohl Erwachsene auf Fehler oder ein falsches Verhalten hinweisen. Das ist auch dein Recht, aber es ist auch das »Wie« entscheidend. Wenn man durch einen Streich etwas zerstört oder jemanden kränkt, dann bin ich der Meinung, dass er die Wirkung verfehlt hat, und damit ist keinem geholfen.“ Déan sah mich an und erwiderte: „Das mache ich eh nicht.“

Wir schwammen noch einige Minuten und gingen anschließend zu den Umkleidekabinen. Auf dem Weg dorthin fragte mich Déan: „Hast du als Jugendlicher Streiche gespielt? Kannst du dich noch an diese erinnern?“ TB: „Puhh. Natürlich! Zum Beispiel haben wir bei einem Jugendlager unserer Betreuerin Zahnpasta auf die Türklinke gestrichen. Oder wir haben den Mädchen die Luft aus den Fahrradreifen gelassen.“ Während des Erzählens fielen mir noch einige Anekdoten ein, und ich musste lächeln. Déan: „Warum lachst du?“ TB: „Mir ist gerade bewusst geworden, dass ich in meiner frühen Jugend Streiche geliebt habe und die Reaktionen mitunter lustig waren. Aber ich kann mich auch erinnern, dass uns die Mädchen in einer Racheaktion ebenfalls die Luft aus den Reifen gelassen haben. Da habe ich mich ziemlich geärgert, da es nicht nur der Hinterreifen – so wie wir es bei ihnen anstellten –, sondern beide waren. Ich musste mein Fahrrad über einen Kilometer weit schieben. Es gab auch einen Jungen bei uns im Dorf, der etwas jünger war als ich. Dieser Bub hat seine Katze in die Mikrowelle gesteckt und das Gerät eingeschaltet.“ Déan: „Was, wirklich? Hat es die Katze überlebt? Was ist mit dem Jungen passiert? Seine Mutter hat sicher sehr mit ihm geschimpft.“ TB: „An das, was seine Mutter mit ihm getan hat, kann ich mich nicht mehr erinnern. Ich weiß nur, dass es die Katze überlebte, da es die Mutter rechtzeitig bemerkte.“ Déan: „Ist dieser Junge heute

normal? Was macht er jetzt?“ TB: „Ja. Er hilft heute seinen Eltern in der Landwirtschaft und arbeitet als Landmaschinenmechaniker.“

Déan erzählte mir, dass er mit einem seiner Freunde Scherze treibt. Zum Beispiel befestigten sie einmal eine Geldtasche an einer Schnur und legten diese dann auf den Gehsteig. Wenn sich jemand danach bückte, zogen sie die Geldbörse weg. Déan: „Wir haben auch schon einmal Wasserbomben in offene Fenster geschossen. Das war lustig und die Leute haben sehr geschimpft.“ TB: „Das denke ich mir. Wenn plötzlich eine Wasserbombe ins Zimmer geflogen kommt, dann wäre ich auch sehr erschrocken und würde die Verantwortlichen schimpfen. Das mit der Geldtasche war aber sicher sehr witzig.“ Déan nickte zustimmend und ich merkte, dass ihm der Gedanke an die vergangenen Ereignisse immer noch Freude und Stolz bereitet.

Bei den Kästchen angekommen, nahm Déan seine Jause aus dem Rucksack und wir setzten uns in die Sonne. Déan bot mir eines seiner fünf Weißbrote an, doch ich lehnte dankend ab. Er erklärte mir, dass er immer hungrig ist, wenn er schwimmen geht. Dann fragte er mich: „Hast du jemals geraucht? Ich bejahte und sagte: „Ja, im Alter zwischen 15 und 17/18 habe ich geraucht. So weit ich mich erinnern kann, habe ich nur leichte Zigaretten geraucht, da mir die starken, wie Marlboro oder Camel, nicht schmeckten. Jetzt rauche ich fast gar nicht mehr, nur sehr selten, wenn ich mit Freunden unterwegs bin und Lust dazu habe. Das heißt, so fünf/sechs Mal im Jahr.“ Déan: „Aber kiffen ist viel cooler, oder?“ TB: „Cooler kann es vielleicht wirken, aber wahrscheinlich deshalb, weil es verboten ist. Doch mir ist es relativ egal, ob das Rauchen von Marihuana verboten ist oder nicht. Ich finde, dass es sowieso genauso schädlich ist wie das Rauchen.“ Während er das dritte Weißbrot – welches mit Wurst und Käse belegt war – aß, fokussierte Déan seinen Blick auf die Damen-Umkleidekabinen und meinte mit einem breiten Grinsen und auffordernden Unterton: „Ich habe eine Idee!“ TB: „Ja, welche, Déan?“ Déan: „Wir könnten Löcher in die Wände bohren *(mit dem Kopf in Richtung der Damen-Kabinen deutend)* und dann hineinsehen. Oder noch besser, wir könnten welche in die Betondecke bohren! Wir könnten uns auch leise anschleichen und dann die Leute erschrecken.“ Er lachte während des Erzählens seiner Ideen teilweise so heftig, dass er gar nicht weiterreden konnte. TB: „Du weißt schon, dass das die Damen-Kabinen sind?“ *Ich war mir nicht ganz sicher, ob es um das weibliche Geschlecht oder um das Erschrecken an sich ging. – Dieses Vorhaben erinnerte mich an einen Film, den ich in meiner Jugend gesehen hatte. „Eis am Stiel“ war der Titel, und in einer Szene*

bohrten drei Jungs ebenfalls Löcher von der Männerumkleidekabine zu denen der Mädchen.

Déan sah mich an und ich fuhr fort: „Früher, als ich zwischen 14 und 16 Jahre alt war, bin ich auch oft ins Schwimmbad gegangen. Eigentlich nicht, um zu schwimmen oder um mich zu bräunen, sondern wegen der Mädchen.“ Déans Augen wurden immer größer und er stopfte den letzten Rest seines vierten Brotes in den Mund und fragte kauend: „Bist du wirklich nur wegen der Mädchen gegangen?“ TB: „Wenn ich es vom heutigen Standpunkt aus betrachte, dann ja.“ Déan musste lächeln und ich sagte abschließend: „Das ist halt so in dem Alter. Jungs sind an Mädchen interessiert und umgekehrt.“ Nach einer kurzen Pause, und nachdem Déan seine Jause verspeist hatte, sagte ich: „Ich glaube es ist Zeit zu gehen. Also gehen wir uns umziehen.“ Wir gingen in den Umkleideraum und zogen uns – nebeneinander stehend – um. Wir schlugen dazu das Handtuch um unsere Hüften und befestigten es wie damals im Stadthallenbad. Als Déan die Unterwäsche angezogen hatte, sprang er plötzlich in die Höhe, um einen Blick über die Kästchen zu werfen. Dabei fragte er mich, ob sich dort die Mädchen umziehen würden. Ich verneinte und wies mit der Hand auf die andere Seite. TB: „Ich nehme an, dass sich der Damenbereich hinter dieser hohen Wand befindet.“ Déan: „Dann kann ich ja hinaufklettern und ein Loch bohren.“ TB: „Nur keine Zwänge. Ich stelle mir das recht witzig vor, wenn du dann das Gleichgewicht verlierst und auf die andere Seite hinüber fliegst. Die würden wahrscheinlich aufschreien und mit Sachen nach dir werfen. So wie in den »schlechten« Filmen.“ Wir lachten und zogen uns das T-Shirt über. Nun meinte Déan lachend: „Wenn du das machen würdest und deine Freundin wäre zufällig auf der Mädchen-Seite, würde sie sicherlich mit dir schimpfen.“ TB: „Die wird mich sicherlich an den Ohren ziehen.“ Fertig angezogen, gingen wir aus dem Umkleideraum. Déan machte eine Kehrtwende und ging zurück, um sich zu vergewissern, dass wir nichts liegen gelassen haben. Danach marschierten wir zum Ausgang, gaben den Schlüssel zurück und warteten auf den Bus.

Während des Wartens sagte Déan: „Meine Mutter hat mir vor vier Tagen eine neue Wertkarte fürs Handy gekauft. Ich habe schon 2 Euro vertelefoniert.“ Ich nickte und sah ihm ins Gesicht, um ihm zu signalisieren, dass ich zuhöre. Déan: „Meine Mama will, dass ich nicht zu viel Geld ausbebe. Ich bekomme von ihr zirka 10 Euro Taschengeld, aber nur dann, wenn ich mir damit keinen »Blödsinn« kaufe.“ TB: „Deine Mutter ist sehr achtsam mit dem Geld.“ Déan: „Ja, das ist so wie bei »Typisch

Andy«. Da gibt es auch eine Folge, bei der er mit seiner Mutter um das Geld diskutiert. Die Serie beginnt um 19:24 Uhr auf RTL. Den musst du dir unbedingt mal ansehen, denn der ist echt lustig. Dieser Andy spielt nämlich auch viele Streiche.“ TB: „Ja, ich werde es mir ansehen, damit ich weiß, worum es geht. Denn du hast mir schon einige Male von dem Jungen und seinen Taten erzählt.“ *Während der letzten vier Treffen erzählte er immer wieder von Andy. Er berichtete vor allem über die Streiche, die Andy in der Schule unternimmt.*

Der Bus kam und wir stiegen ein. Im Bus unterhielten wir uns hauptsächlich über die für den bevorstehenden Abend geplanten Unternehmungen. Dann redeten wir über Fußball und ich meinte, dass das erste WM-Viertelfinale (*Deutschland gegen Argentinien*) sicherlich ein interessantes Spiel wird, und ich nicht wisse, auf welche Mannschaft ich tippen soll. Déan sah mich mit weit aufgerissenen Augen an und fragte: „Spielst du um Geld?“ *Dieses Thema beschäftigte ihn während der ersten Treffen.* Ich verneinte und sagte: „Wir tippen nur unter Freunden, und das ohne Geld. Es geht einfach nur darum, wer zu welcher Mannschaft hält oder wie stark man die Spieler einschätzt.“ Déan: „Wir könnten auch wetten!“ TB: „Ja, aber ohne Geld.“ Déan: „Das ist doch fad. Der Gewinner bekommt ein Eis bei McDonald's. Das kostet 70 Cent.“ TB: „Okay, das geht. Ich glaube, dass Deutschland gewinnen wird, obwohl mir die Argentinier sympathischer sind.“ Déan: „Argentinien wird gewinnen.“ Wir besiegelten die Wette mittels Handschlag und ich wiederholte nochmals die Höhe des Wetteinsatzes und die jeweiligen Favoriten. Die restliche Fahrt „verkohlten“ wir uns gegenseitig, indem wir die gegnerische Mannschaft schlecht redeten. Déan fragte des Öfteren, ob wir in der Nähe einer U-Bahn wären, da an manchen Haltestellentafeln „Ottakring“ angeschrieben war. Ich erwiderte, dass nicht überall, wo Ottakring angeschrieben steht, auch eine U-Bahn in der Nähe sei und wir erst bei der Station Johnstrasse zur U3 gelangen. Als wir die Station erreichten, gaben wir uns zum Abschied die Hände (*diesmal kein „cooler Handschlag“*). Ich sagte: „Déan, ich rufe dich wie immer am Sonntagabend an. Dann vereinbaren wir, was wir nächste Woche unternehmen. Tschüss!“ Déan: „Tschüss!“

8. Anhang

Datum des Treffens und Uhrzeit: 23. Treffen am 17. 11. 2006 von 14:00 bis 15:30 Uhr

Am Mittwochabend fixierten Déan und ich telefonisch nochmals Ort und Zeit für unser nächstes Treffen, da wir uns beim letzten Mal keinen genaueren Termin vereinbart hatten. Während ich seine Nummer wählte, erinnerte ich mich, dass Déan an diesem Tag auch sein Vorstellungsgespräch hatte. *Wir sprachen in der Supervision, die ebenfalls am Mittwoch stattfand, über Déan und sein bevorstehendes Bewerbungsgespräch.*

Als Déan abhob, sagte ich: „Hallo Déan, wie geht’s und wie war dein Vorstellungsgespräch?“ Er antwortete mit leiser Stimme: „Na ja, nicht so gut.“ TB: „Warum denn das?“ Déan: „Die haben Fragen gestellt, wovon ich nicht alle beantworten konnte. Ich habe zu meiner Mama gesagt, dass wir das in der Schule auch nicht gelernt haben... Weißt du, was ich mir überlegt habe? Wir könnten doch öfter ins Fitnesscenter gehen, oder?“ „Diesen Freitag kann ich aber nicht, da ich verkühlt bin und leider auch noch keine Monatskarte gekauft habe“, antwortete ich. Déan meinte darauf: „Nein, nicht jede Woche, aber jede zweite oder dritte Woche.“ TB: „Ach so, ja das ist eine Möglichkeit. Am Freitag können wir nochmals ausführlicher darüber reden. Wann treffen wir uns am Freitag? Ist dir 13:00 Uhr recht oder doch lieber um 13:30 Uhr, damit du davor zu Hause noch etwas essen kannst?“ Déan: „13:30 Uhr wäre super.“ TB: „Okay, dann 13:30 Uhr. Und wo? »Neubaugasse« wäre eine Möglichkeit, denn dann kannst du mit der U3 und ich kann mit dem 13A-Bus fahren.“ Etwas zögerlich antwortete er: „Und wo?“ TB: „Gute Frage! Kennst du das Café Ritter?“ Déan kannte es nicht und so fuhr ich mit meinen Erklärungen fort: „Oder gleich direkt an der Ecke »Neubaugasse/Mariahilfer Straße«. Dort befindet sich auch eine Bankfiliale, ich glaube eine »Bank Austria« oder »Erste Bank«. Ich bin mir aber jetzt nicht ganz sicher, aber es ist definitiv eine Bank.“ Mit etwas verunsicherter Stimme willigte Déan ein. Um ihm seine Verunsicherung weiter zu nehmen, sagte ich ihm noch, welchen Ausgang er nehmen soll und dass wir immer noch unsere Handys hätten. Déan wirkte danach etwas sicherer und, bevor ich das Gespräch beendete, wiederholte ich nochmals Ort und Zeit.

Um seine Selbstständigkeit zu fördern, nannte ich ihm einen Treffpunkt, an dem wir uns schon mal getroffen hatten und den er auch von unseren „Spaziergängen“ kennen müsste. Somit dachte ich, dass es keinerlei Unsicherheit geben würde.

Als ich am Freitag gerade die Wohnung verlassen wollte, läutete mein Handy. Es war Déan und er fragte: „Macht es dir was aus, wenn wir uns erst um 14:00 Uhr treffen?“

Ich antwortete: „Nein, aber da hast du Glück gehabt, denn ich wollte gerade losgehen.“ Déan antwortete etwas zögerlich (*und mir kam vor, mit etwas weinerlicher Stimme*): „Ach nein...“ *Die anderen Worte verstand ich nicht beziehungsweise kann ich mich nicht mehr an sie erinnern. Jedenfalls klang er sehr verwirrt.* Ich versuchte wegen Déans weinerlichen Stimme sofort beruhigend zu wirken und meinte, dass es nicht so tragisch und 14:00 Uhr ebenfalls in Ordnung ist, und wir beendeten das Telefonat.

Zu diesem Zeitpunkt dachte ich noch, dass der Grund seiner auf mich traurig wirkenden Stimmung meine Reaktion auf die zeitliche Verschiebung war.

Pünktlich um 14:00 Uhr stand ich bei unserem vereinbarten Treffpunkt Ecke „Neubaugasse/Mariahilfer Straße“ vor der Bankfiliale. Nach zirka fünf Minuten sah ich Déan auf der gegenüberliegenden Straßenseite gehen. Er trug wieder seine Daunenjacke, die aufgrund der warmen Temperaturen geöffnet war. Zu meiner Überraschung hatte er weder eine Haube noch eine Kappe auf. Da er mich nicht gesehen hatte, wechselte ich die Straßenseite und ging auf ihn zu. Er erkannte mich immer noch nicht und war im Begriff, die „Mariahilfer Straße“ in Richtung „Café Ritter“ zu überqueren. Mir den Rücken zuwendend, wartete er bei der Ampel auf das grüne Signal. Ich stellte mich hinter ihn und fragte: „Suchen Sie jemanden?“ Déan drehte sich um. Als er mich erkannte, begann er zu lächeln. Nachdem wir uns begrüßt hatten, fragte ich ihn: „Kannst du dich noch an unser Telefonat vom Mittwoch erinnern? Dort (*ich zeigte auf ein Gebäude*) ist das »Café Ritter« und gleich hier (*ich zeigte wieder auf ein Gebäude*) ist die »Bank Austria«.“

Ich wollte ihm für die nächsten Zusammenkünfte mögliche Treffpunkte in der „Mariahilfer Straße“ zeigen.

„Aha, und wohin gehen wir einen Kaffee trinken?“, fragte mich Déan mit heller Stimme und großen runden Augen. Während wir die Straße überquerten, antwortete ich: „Wohin du willst. Wir können ins »Café Ritter« gehen, das ist ein typisches Altwiener-Kaffeehaus, oder wir gehen zum »Starbucks«. Das ist eine amerikanische Kaffeehauskette, die gibt es noch nicht so lange in Wien.“ Déan sagte: „Wo ist der Buchshop, zu dem wir wollten.“ Ich antwortete: „Der befindet sich auf der »Mariahilfer Straße« in Richtung »Ring«, soweit ich mich noch erinnern kann.“ Déan: „Und wo ist der »Starbucks«?“ TB: „Der »Starbucks« (*diesmal sprach ich das Wort deutlicher und lauter aus*) ist auch dort unten (*deutete abermals in Richtung »Ring«*).“ Sofort

entgegnete Déan: „Ach ja, »Starbucks« und nicht »Starbecks«.“ „Willst du zu dem gehen?“, fragte ich. Déan stimmte zu und so gingen wir die „Mariahilfer Straße“ in Richtung „Ring“ hinunter.

Nach wenigen Schritten sagte Déan mit leiser Stimme: „Der Mann, der mich getauft hat, ist gestorben.“ Etwas verwirrt und leicht geschockt fragte ich: „Wer, der Pfarrer?“ Déan sah mich an und sagte mit hinuntergezogenen Mundwinkeln: „Nein, der andere.“ Zögernd fragte ich: „Meinst du den Taufpaten? Was ist passiert?“

Ich fühlte mich in diesem Moment überfordert und ein Gefühl des Unbehagens machte sich in meinem Inneren breit. Ich wollte keinesfalls etwas Falsches sagen und seine Gefühle verletzen.

Sofort antwortete Déan: „Ja genau, der Taufpate. Er ist heute gestorben. Er hatte einen Anfall.“ (*Er meinte einen Herzinfarkt*) TB: „Lebte er in Serbien?“ „Ja, ich war sehr oft bei ihm, als ich noch in Serbien lebte. Er war ein besserer Mann als mein Großvater. Er hat mir immer geholfen“, erzählte Déan. Danach schwieg er und ich unterbrach die Stille und sagte mit traurigem Gesichtsausdruck: „Wie geht es dir?“ Déan: „Ich kann es nicht glauben, dass er tot ist. Am Montag, als er ins Spital kam, hatte noch meine Mutter mit seiner Frau telefoniert und die meinte, dass es nicht so schlimm sei. Heute Vormittag ist er dann gestorben und meine Mama hat es mir zu Mittag erzählt.“

Plötzlich verstand ich die traurige Stimmung beim vorherigen Telefonat, die ich offensichtlich falsch interpretiert hatte.

Wir gingen schweigend nebeneinander die Straße entlang. Plötzlich erzählte mir Déan mit einer Miene, die seinen Zweifel untermauerte: „Gestern haben die angerufen und gesagt, dass sie keinen brauchen.“ TB: „Du meinst die Kfz-Werkstatt, wo du deine Aufnahmeprüfung hattest?“ Déan bestätigte die Vermutung und ich fuhr – seinen Gesichtsausdruck betrachtend – fort: „Das hört sich schon komisch an. Was könnte der Grund für die Absage sein?“ Déan: „Die haben bei dem Test so seltsame Fragen gestellt, die ich noch nie gehört habe. Zum Beispiel war eine Rechnung, bei der man 3, dann so ein Strich (*Déan zeichnete mit einer Handbewegung einen Schrägstrich in die Luft*) 4 mal 5, wieder dieser Strich, 6 rechnen musste. Kennst du das? Das haben wir nie in der Schule gelernt.“ Da ich ihn nicht ganz verstand, fragte ich nach: „Du meinst einen Schrägstrich, oder?“ Déan nickte und ich erklärte ihm: „Normalerweise stellt dieser einen Bruchstrich dar. Wahrscheinlich hat das 3/4 mal

5/6 geheißen.“ „Echt? Da hätte man nur den Kehrwert nehmen müssen“, sagte Déan. TB: „Ja, das war des Rätsels Lösung!“

Einige Schritte gingen wir wortlos nebeneinander her. Wieder begann Déan das Gespräch: „Meine Mama hat ziemlich geweint.“ Etwas verwundert fragte ich nach: „Was, wegen der Absage von der Kfz-Werkstatt?“ Déan fuhr fort: „Nein! Wegen meines Taufpaten, der gestorben ist. Ich musste eigentlich nicht weinen, obwohl ich traurig war und es immer noch nicht glauben kann.“ TB: „Ja, das ist ein trauriges Ereignis und, soweit ich es kenne, ist man am Anfang schockiert und kann es einfach nicht fassen.“ Auf einmal sagte Déan: „Pfauh, schau ein »Hummer« (*gemeint war ein vorbeifahrendes geländegängiges großes Fahrzeug*)!“ TB: „Schaut nicht schlecht aus, hab davon noch nicht so viele in Österreich gesehen.“ Déan meinte: „Da gibt es sicher tausende davon in Österreich.“ TB antwortete schulterzuckend: „Keine Ahnung, kann schon sein.“ Wir gingen wieder einige Schritte schweigend nebeneinander. Ich sah Déan kurz ins Gesicht, um seine Stimmung zu erahnen. Er wirkte nachdenklich, aber nicht traurig. Wieder völlig unerwartet sagte Déan: „77 Jahre war er alt und ich war heuer in den Ferien noch bei ihm. Ich habe dort immer gegessen.“ TB nachfragend: „Als du heuer in Serbien bei deiner Großmutter warst?“ Déan: „Ja, da auch. Aber auch als ich ein Kind war und noch nicht in Wien lebte, bin ich sehr viel bei ihm gewesen.“

„Das ist der »Starbucks« (*er zeigte auf ein Gebäude vor uns*)?“, fragte Déan, als wir kurz vor dem Lokal waren. TB nickte zustimmend und sagte: „Willst du hier einen Kaffee trinken oder in einem anderen Kaffeehaus?“ Déan antwortete: „Gehen wir hier hinein, schaut ziemlich cool aus.“ Also gingen wir in das Lokal und reihten uns in die „Schlange“, um an der Theke bestellen zu können. Fragend und mit etwas leiserer Stimme drehte sich Déan zu mir um und sagte: „Darf ich hier eigentlich schon Kaffee bestellen und bekomme ich überhaupt einen?“ TB entgegnete: „Wenn du willst, kannst du dir gerne einen ordern, also bestellen. Die (*ich deutete dabei mit dem Kopf in Richtung Theke*) haben sicher nichts dagegen und zuhause darfst du ja auch Kaffee trinken.“ Déan antwortete, während er sich den Bauch streichelte: „Mhhhm, Kaffee. Welche Sorten gibt es? Gibt es auch eine »Melange«?“ TB: „»Melange« haben die keine, aber es gibt »Cappuccino« und »Café Olé«. Die werden aber so ähnlich zubereitet wie eine »Melange«.“ Déan fragte: „Sind die stark?“ „Na ja, eigentlich nicht. Denn es ist zusätzlich Milchschaum im Kaffee?“ Déan: „Welchen Kaffee trinkst du?“ TB: „Heute werde ich mir einen »Cappuccino« gönnen.“ Déan wollte ebenfalls

einen und ich bestellte zwei große „Cappuccino“, zahlte und wir gingen die Theke entlang zur Ausgabe. Déan fragte mit leichter Verwunderung: „Wo bekommt man den Kaffee?“ TB: „Gleich hier.“ Zwei Damen bereiteten den Kaffee zu und stellten ihn auf die Bar. Zusätzlich bestellte ich bei einer der Damen je ein Leitungswasser für Déan und mich. Wir nahmen unsere Becher und gingen zu einem der Tische, auf dem sich Milch, Zucker, Löffeln, et cetera befanden. Déan fragte mich: „Bist du öfters bei »Starbucks«? Du kennst dich so gut aus.“ TB: „Eigentlich nicht, ich weiß gar nicht, wann ich das letzte Mal gewesen bin. In Amerika war ich oft bei »Starbucks«. Es war eines meiner Lieblingslokale.“

Wir haben schon öfter über Amerika gesprochen und Déan weiß, dass ich den Großteil meines halbjährigen Auslandsaufenthaltes in San Francisco verbrachte. Am meisten begeistert ihn die „Golden Gate Bridge“. Die Brücke, aber auch San Francisco selbst, sind bei unseren Treffen oft ein Gesprächsthema.

Déan: „Ach ja, du warst in Amerika. Wie lange bist du jetzt wieder in Österreich?“ TB: „Gute vier Jahre.“ Déan: „Dann bist du gleichzeitig mit mir nach Österreich gekommen. Ich bin auch vier Jahre in Österreich.“ *Diesen Satz sprach er mit aufgerissenen Augen und heller begeisterter Stimme.* TB: „Ja, an das hab ich noch gar nicht gedacht. Das ist ein witziger Zufall.“ Déan nickte und wir suchten uns einen freien Platz im Lokal. Im oberen Stock, bei einem Fenster mit Blickrichtung „Mariahilfer Straße“ (*Richtung Westbahnhof*), ließen wir uns in zwei bequemen Sitzen nieder.

Dem gemütlichen Gefühl entsprechend sagte ich: „Wow, da sitzt man ja wie im Wohnzimmer. So lässt es sich leben!“ Déan: „Man sieht sogar auf die »Mariahilfer Straße« und es hängen diese Dinger wieder an den Laternen.“ TB: „Stimmt, die Weihnachtsdekoration ist schon montiert. Am Abend hier zu sitzen, ist sicherlich nett.“ Déan stimmte zu und meinte: „Da kannst du mit deiner Freundin auf einen Kaffee kommen.“ Ich lächelte und sagte: „Gute Idee, ich werde es in Betracht ziehen.“ Déan wirkte zufrieden und wir tranken unseren Kaffee.

Nach dem ersten Schluck sagte Déan: „Der ist stark! Wenn meine Mama wüsste, dass ich jetzt Kaffee trinke, da würde sie schauen.“ TB: „Ich dachte mir, dass es dir deine Mutter erlaubt hätte.“ Sofort fuhr Déan ergänzend fort: „Ja, ja... mit dir darf ich das auch.“ Wir lehnten uns zurück, tranken unseren Kaffee und genossen die angenehme Stimmung. Plötzlich begann Déan von der Schule zu erzählen: „Heute hat mir die Lehrerin ein Heft zerrissen.“ Ich paraphrasierte mit fragendem

Gesichtsausdruck: „Die Lehrerin hat dir ein Heft zerrissen? Welches?“ „Ja, so eine Zeitung für Deutsch. Aber (*betonte er sehr deutlich*) ich war unschuldig, die hat es einfach genommen und zerrissen“, sagte Déan mit einer Unschuldsmiene. Mit einem leichten, etwas ungläubigen Lächeln auf den Lippen sagte ich: „Du kommst immer unschuldigerweise zum Handkuss. So brav wie du bist, dürfte das gar nicht passieren?“ Déan: „Ich bin nicht immer brav! Ich kann auch böse sein. Am liebsten hätte ich ihr gleich das Heft ins Gesicht geschmissen!“ Ich konnte mein Entsetzen und meine Irritation über den letzten Satz nicht verbergen und sagte: „Was? Das tut man aber nicht!“ Als ich den Satz ausgesprochen hatte, erschrak ich und setzte lächelnd nach: „Oh mein Gott, jetzt klinge ich wahrscheinlich wie ein typischer Erwachsener.“ Déan antwortete: „Ich hätte es nicht getan, sonst müsste ich wieder zum Direktor und meine Mutter würde auch wieder mit mir schimpfen. Ich raufe nicht mehr in der Schule.“ TB: „Aha, nur in der Schule, und außerhalb der Schule darf man raufen.“ Déan: „Wenn einer blöd zu mir ist, dann bin ich auch blöd. Aber wenn einer nett ist, so wie du, dann bin ich auch nett.“ TB: „Das ehrt mich, dass du mich als nett empfindest... Weißt du, was ich oft mache, wenn jemand blöd zu mir ist? Ich bin erst so richtig freundlich, um ihm dadurch meine Ablehnung gegenüber seinem „blöden Tun“ spürbar zu machen. Oder ich bin bestimmt und spreche ihm darauf an, dass es mir nicht gefällt, in welchem Ton er mit mir spricht. Es ist schon klar, dass das nicht immer so einfach ist, vor allem unter Jugendlichen, aber ich bin der Überzeugung, das Gewalt keine Lösung ist!“

Als ich diese Worte sprach, fühlte ich mich wie ein „Pädagoge mit dem erhobenen Zeigefinger“. Es war mir klar, dass die Gefahr des „Nicht-Wahrgenommen-Werdens“ bei Déan besteht und ich wieder wie ein „typischer Erwachsener“ klinge. Doch es war mir ein inneres Anliegen und ich musste und wollte es formulieren. Leider fand ich zu diesem Zeitpunkt keine bessere Formulierung.

Auf einmal sagte Déan: „Schau! Ein BMW mit 12Zoll-Stahlfelgen.“ Da ich merkte, dass die Themen „Schule“ und „Gewalt“ in der momentanen Situation nicht weiter besprochen werden konnten, schloss ich mich seiner Begeisterung für den Wagen an. Wir scherzten und sprachen über meine Zeit in den USA. Déan sah im Raum ein Bild, auf dem eine Brücke abgebildet war. Er fragte: „Wie lange ist diese Brücke? Und ist sie wirklich so schön?“ *Ich merkte, dass er eigentlich die „Golden Gate Bridge“ (wir sprachen schon öfters über diese Brücke) meinte und nicht die am Bild abgelichtete, die überhaupt keine Ähnlichkeit mit der „Golden Gate“ hatte. Daher*

antwortete ich: „Ich weiß nicht, wie lange diese Brücke (*deutete auf das Bild*) ist. Soweit ich dem Schwarzweiß-Foto entnehmen kann, steht die Brücke in New York. Denn man kann die »Twin Towers« erkennen und das »Empire State Building«. Eventuell ist es die »Brooklyn Bridge«.“ Déan: „Ich meine die »Golden Gate Bridge«.“ TB: „Pfauh, wie lang die ist, weiß ich nicht mehr. So zirka 1,5 bis 2 km, aber wenn du willst, kann ich das nächste Mal ein Buch über San Francisco mitnehmen und dann können wir nachlesen.“ Zustimmend nickte Déan und wir lehnten uns zurück, genossen weiter den Kaffee und die Aussicht. Nach einiger Zeit fragte Déan, ob wir auch noch das Buch kaufen gehen würden und ich bejahte.

Kurz nach Verlassen des Lokals entdeckte Déan einen Porsche, für den er eine mindestens genau so große Begeisterung wie für den BMW aufbrachte. So entwickelte sich unser Gespräch in Richtung Luxusautos. Fragen, wie: Was ist die teuerste Automarke der Welt? Oder: Wer würde welchen Luxuswagen kaufen?, beschäftigten uns den Weg bis zum Buchfachgeschäft.

Bei der Buchhandlung angekommen (*wir waren vor 3 Treffen in diesem Geschäft*), gingen wir zielstrebig in die Jugendabteilung. Währenddessen erkundigte sich Déan nach dem Titel des Buches, welches ihm damals so gefallen hatte. Ich erinnerte mich, dass es „Power Monkey“ hieß und zeigte auf den Tisch, auf dem es das letzte Mal gelegen hatte. Wir gingen zu dem angesprochenen Platz und suchten nach dem Buch. Als ich es entdeckte, zeigte ich es Déan und er nahm es in die Hand. Er blätterte es durch, wendete es öfters und las nochmals die Kurzbeschreibung auf dem hinteren Buchdeckel durch. Nachdem er den Text gelesen hatte, nickte er zustimmend und fragte: „Darf ich das wirklich haben und können wir uns das auch leisten?“ TB: „Wir haben, als wir das letzte Mal in diesem Geschäft waren, vereinbart, dass du dieses Buch zu deinem Geburtstag bekommst. Unser Budget sollte es auch verkraften. Wir müssen nur in nächster Zeit etwas sparsamer sein.“ Déan behielt das Buch in seiner Hand und sah sich noch ein wenig in der Jugendabteilung um. Er interessierte sich vor allem für Abenteuerbücher. Unter den Publikationen entdeckte er ein Sachbuch über Piraten, welches er ebenfalls sehr interessiert durchlas. Über seine Schultern blickend sah ich es mir auch an. Somit ergab sich ein Gespräch über Piraten und deren verwegene Abenteuer.

Nachdem Déan das Piratenbuch wieder zurückgelegt hatte, meinte er: „Ich kaufe gleich alle Bücher. Das kostet sicher 1000 Euro. Könntest du dir das leisten?“ TB: „Bin mir nicht sicher, ob diese Summe nicht zu niedrig ist, doch ich müsste danach

meinen Privatkonkurs anmelden.“ Mit erhobenen Augenbrauen blickte mich Déan an und fragte: „Was ist das?“ TB: „Ein Konkurs?“ „Ja, Konkurs“, erwiderte Déan. TB: „Ein Konkurs wird eingeleitet, wenn jemand gar kein Geld mehr hat und auch keines mehr von der Bank geliehen bekommt. Das ist meist in der Wirtschaft so, wenn zum Beispiel Geschäfte »Pleite machen«.“

Wir gingen durch die Kinderbuchabteilung und verabschiedeten uns, indem einer dem anderen sagte, dass er ihm dieses oder jenes Kinderbuch kaufen würde. Lachend gingen wir zur Kassa und Déan übergab der Verkäuferin grüßend das Buch. Der offene Betrag wurde von mir beglichen, wir verabschiedeten uns und gingen aus dem Geschäft. Beim Hinausgehen sagte ich zu Déan: „Ich bin schon gespannt, wie dir dieses Buch gefallen wird? Du musst mir unbedingt die Geschichte erzählen! Vielleicht können wir auch ab und zu gemeinsam darin lesen.“

Außerhalb des Buchshops blickte ich auf die Uhr und meinte: „Déan! Es wird Zeit, dass wir zur U-Bahn gehen, denn es ist schon kurz vor 15:30 Uhr.“ Déan: „Was, so spät ist es schon? Gehen wir gemeinsam zur U-Bahn?“ TB: „Ja, aber ich muss dann mit dem Bus fahren.“ Wir schlenderten die „Mariahilfer Straße“ hinauf zur U-Bahnstation „Neubaugasse“. Auf dem Weg zur U-Bahnstation fragte ich Déan, was er das nächste Mal machen wolle. Er sah mich fragend an und ich sagte: „Ich weiß auch nicht, was wir machen könnten?“ Déan: „Gehen wir ins Fitnesscenter.“ TB: „Das wird sich finanziell nicht ausgehen. Wir haben heute das Buch gekauft und jetzt sollten wir ein bisschen sparen, da das Fitnesscenter sehr teuer ist. Aber wir gehen sicher demnächst wieder in eines und vielleicht können wir es uns übernächste Woche leisten. Ist das für dich in Ordnung?“ Déan nickte zustimmend und da er keinen weiteren Vorschlag brachte, sagte ich: „Wir könnten, falls es das Wetter bald zulässt, Eislaufen gehen. Schauen wir mal, wie das Wetter wird. Vielleicht finden wir auch eine Halle, in der wir Eislaufen können.“ Daraufhin entgegnete Déan: „Ja, das ist eine Möglichkeit. In der Stadthalle kann man Eislaufen.“ TB: „Was wirklich? Das habe ich noch nicht gehört, doch ich werde mich via Internet erkundigen und ich ruf dich am Dienstag an. Erstens gibt es schon Wetterprognosen für Freitag beziehungsweise habe ich dann genügend Informationen aus dem Internet.“ Déan stimmte zu und sagte: „Eislaufen wär eine gute Idee, aber vielleicht fällt mir noch was anderes ein.“ TB: „Passt. Dann hören wir uns am Dienstag.“

Bei der U-Bahnstation angekommen, verabschiedeten wir uns und gingen zu den entsprechenden Verkehrslinien.

8. Anhang

Datum des Treffens und Uhrzeit: 24. Treffen am 24. 11. 2006 von 14:00 Uhr bis 15:30 Uhr

Am Dienstagabend rief mich Déan an und teilte mir mit, dass er doch nicht Eislaufen gehen mag und fragte mich nach weiteren möglichen Optionen für die Freizeitgestaltung. Alle meine Vorschläge (Stadtbücherei Wien, Spielebox, Museum) wurden von Déan abgelehnt. Der Vorschlag, erneut ins „Technische Museum“ zu gehen, hätte ihm zwar gefallen, jedoch meinte er: „Aber nein, das ist ja wieder so teuer und wir müssen sparen.“ Leider hatte er recht und so antwortete ich: „Ja, das »Technische Museum« ist wirklich teuer, und wenn wir die Woche darauf wieder ins Fitnesscenter gehen möchten, können wir nicht ständig unseren finanziellen Rahmen überschreiten. Aber es gibt auch andere Museen, die günstiger wären, wie zum Beispiel das Naturhistorische oder auch das Kunsthistorische Museum.“ Meine Alternativmuseen schienen ihn nicht zu interessieren, denn er ging gar nicht weiter darauf ein, sondern meinte: „Gehen wir einfach auf der »Mariahilfer Straße« spazieren.“ „Ja, das ist eine Möglichkeit, oder wir gehen in die Stadt, das heißt, wir könnten uns den »Stephansdom« ansehen und in dieser Gegend spazieren gehen“, antwortete ich.

Da ich mir dachte, dass wir schon sehr oft auf der „Mariahilfer Straße“ waren, wollte ich mit ihm auch andere durchaus schöne Gegenden Wiens „erkunden“. Ein bisschen Kultur zu schnuppern und das Wissen über Wien ein wenig zu erweitern, waren ebenfalls meine Gedanken für den Vorschlag.

Déan erkundigte sich, ob der „Stephansdom“ dieses große alte Gebäude in der Stadt sei und sagte: „Dort war ich noch nie.“ Ich war etwas verwundert über diese Antwort und sagte auffordernd: „Dann wird es Zeit, sich den »Stephansdom« anzusehen! Was hältst du davon? Treffen wir uns am Freitag gleich direkt beim Stephansdom? Was Besseres und Günstigeres fällt mir im Moment auch nicht ein.“ Mit gleichgültiger Stimme entgegnete mir Déan: „Ja, ist in Ordnung. Und wann?“ TB: „Um 16 Uhr hab' ich Dienstbeginn, das heißt, es sollte nicht später als 14 Uhr sein.“ „Treffen wir uns um 14 Uhr?“, fragte Déan. Da, wie schon erwähnt, 14 Uhr für mich passend war, fuhr ich gleich fort, den genauen Treffpunkt mit ihm zu vereinbaren: „Sollen wir uns am »Stephansplatz« direkt beim Eingang zum »Stephansdom« treffen? Das ist das große Tor, bei welchem sicherlich ganz viele Leute davor stehen.“ Mit dem Vorschlag war Déan einverstanden und so beendeten wir unser Telefonat.

Als ich gerade auf dem Weg zum „Stephansplatz“ war, läutete mein Handy. Es war Déan, der sich mit den Worten: „Georg, ich komm ein bisschen später, da ich noch ein Stück Torte essen will“, entschuldigte. TB: „Ja, ist in Ordnung, ich warte beim Treffpunkt, und falls mir zu kalt wird, geh’ ich etwas trinken.“ Nachdem ich das Telefonat beendet hatte, ging ich weiter in Richtung des vereinbarten Treffpunktes und erledigte währenddessen noch ein paar kleine Besorgungen.

Beim „Stephansdom“ wartete ich etwa 15 Minuten, ehe ich Déan anrief, um mich zu erkundigen, wie lange es noch dauern würde und fragte gleich weiter: „Zahlt es sich aus, dass ich noch auf einen Kaffee gehe?“ Déan antwortete: „Ich bin schon bei der U-Bahnhaltestelle »Volkstheater«.“ „Gut, dann warte ich, denn dann sind es nur noch wenige Minuten, bis du da bist“, sagte ich.

Mit etwa 20minütiger Verspätung sah ich Déan die Stufen des U-Bahnaufganges hochgehen. Er erkannte mich ebenfalls und ging mir entgegen. Wir begrüßten uns wie immer höflich mit einem Händedruck und Déan sagte sofort: „Entschuldige, dass ich zu spät bin. Doch ich wollte noch ein Stück von der Torte essen.“ „Ist schon in Ordnung. War die Torte wenigstens gut?“, entgegnete ich. Während er sich mit der Hand über den Bauch strich, antwortete er lächelnd und mit strahlenden Augen: „Mhm, die war lecker.“ Wir unterhielten uns noch kurz über die Torte und dann erinnerte ich ihn daran, dass wir heute nicht mehr so viel Zeit hätten (*nur mehr etwas über eine Stunde*), da ich mich pünktlich auf den Weg zur Arbeit machen musste. Déan sagte: „Ach ja, du musst in die Arbeit. Kannst du nicht ein bisschen später kommen?“ „Nein, das geht leider nicht. Die legen auf Pünktlichkeit großen Wert und wenn man nur eine Minute zu spät kommt, bekommt man bereits eine Verwarnung“, antwortete ich erklärend.

Auf einmal fragte mich Déan: „Das ist die große Kirche?“ Nickend antwortete ich: „Ja, das ist der »Stephansdom«.“ Der Junge fuhr fort: „Den kenn ich! Da war ich schon mit meiner Mutter.“ TB: „Schön, und wie hat er dir gefallen?“ Vom Dom wegdrehend und in Richtung „Kärntnerstraße“ gehend, antwortete er: „Pfauh, daran kann ich mich nicht mehr so genau erinnern, doch ich glaube, er war schön.“ Etwas erstaunt fragte ich: „Willst du gar nicht hineingehen und dich kurz umsehen?“ „Nein, war eh schon mit meiner Mutter drin“, meinte er und ging in Richtung „Kärntnerstraße“ weiter. Noch immer etwas verwundert ob seines Desinteresses für den „Stephansdom“ fragte ich weiter: „Gehen wir wenigstens eine Runde um die Kirche. Ich will dir den Turm zeigen, der ist 137 Meter hoch und war damals im 15. Jahrhundert das höchste

Gebäude der Welt.“ „Was, wirklich?“, reagierte Déan erstaunt und fragte in Richtung Südturm zeigend nach: „Ist das der dort?“ TB: „Ja, das ist er. Gehen wir hoch?“ Mit einem zweifelnden Gesichtsausdruck sah er mich an und fragte: „Was, man kann da drauf?“ Ich bejahte und so gingen wir zum Eingang des Südturms und kauften zwei Tickets.

Déan lief begeistert die ersten Stufen hinauf, drehte sich zu mir um und fragte: „Können wir uns das überhaupt leisten? Ich dachte, dass wir sparen müssen.“ Daraufhin antwortete ich: „Ein bisschen müssen wir schon sparen, wenn wir öfters ins Fitnesscenter wollen, aber das heißt nicht, dass wir kein Geld ausgeben dürfen. Unternehmungen kosten nun mal Geld und das ist auch in Ordnung. Allerdings müssen wir umsichtiger damit umgehen, was bedeutet, dass wir nicht jedes Mal Beträge über 10 Euro ausgeben dürfen.“ Er nickte zustimmend und fragte weiter: „Das heißt, wir gehen nächste Woche wieder ins Fitnesscenter?“ Mit einem Grinsen nickte ich ihm zu und meinte: „Den Turm kann man übrigens auch als Fitnesscenter sehen, denn wir müssen jetzt 343 Stiegen hoch.“ Mit großen, teilweise entsetzten Augen sah er mich an und fragte: „Wirklich? Gibt es keinen Aufzug?“ „Nein, das müssen wir zu Fuß bewältigen“, antwortete ich ihm lachend.

Er lief einige Stufen hinauf, bis er keuchend stehen blieb, um nach kurzer Pause die nächsten Stufen in einem etwas langsameren Tempo zu nehmen, dann hielt Déan wieder rastend inne. Dieser Ablauf wiederholte sich einige Male bis zum Ziel. Endlich beim Turmhaus angekommen, gingen wir hinein und Déan grüßte beim Eintreten laut und freundlich den Angestellten (*war die einzige Person im Raum*), der hinter dem Souvenirtisch saß. Déan war sofort von der Aussicht auf Wien begeistert. Wir sprachen über die diversesten Gebäude und Sehenswürdigkeiten und er erkannte das Österreichwappen auf dem „Stephansdom“, was ihm sichtlich Freude bereitete.

Nachdem wir den Ausblick in alle vier Himmelsrichtungen genossen hatten, sah sich Déan den bereits erwähnten Souvenirshop an und sagte: „Jetzt weiß ich, wo die alle diese Dinge (*deutete auf ein Souvenir, das den Stephansdom darstellte*) bekommen. Das kann man hier kaufen.“ Ich antwortete: „Ja, unter anderem kann man das auch hier erwerben.“

Nachdem wir uns lange genug auf dem Turm aufgehalten hatten, meinte Déan: „Mhm, gehen wir hinunter?“ Ich hatte nichts dagegen und so verabschiedeten wir uns beim Angestellten und begannen den „Abstieg“. Beim Hinuntergehen stellte Déan fest, dass der Mitarbeiter des Souvenirshops jeden Tag die Stufen hinauf gehen

muss. Daraufhin entwickelten wir Phantasien darüber, wie er wohl seine Mittagspause verbringe, wo er aufs WC gehe, beziehungsweise wie oft am Tag er die Stufen hinauf und hinunter steigen müsse.

Beim Ausgang des Turmes angelangt, blickte Déan nochmals nach oben und sagte mit heller Stimme und großen runden Augen: „Da oben waren wir, Wahnsinn!“ Ich teilte seine Freude mit ihm und fragte, wohin er jetzt gehen wolle. Déan antwortete: „Gehen wir die Straße (*zeigte die „Kärntnerstraße“ hinunter*) entlang.“ Während wir vom „Stephansdom“ wegs spazierten, fragte er mich, warum der Dom eingerüstet sei. Ich erklärte ihm die Umstände und währenddessen bogen wir in die „Kärntnerstraße“ ein. Déan sah einen Straßenkünstler, der mit einer Marionette bekannte Musikstücke auf einem kleinen Klavier lustig nachstellte. Er blieb stehen, beobachtete die Vorführung und sagte: „Das ist lustig. Schau, den kann man sogar für eine Geburtstagsparty buchen (*zeigte auf den geöffneten „Spendenkoffer“, auf dem ein Zettel mit der entsprechenden Information angebracht war*). Rufen wir ihn an? Das wäre ein lustiger Streich, ihn für irgendjemanden zu buchen.“ TB: „Ein witziger Streich wäre das schon, doch der Mann würde sich dann sehr ärgern. Ich weiß nicht, ob es dir gefallen würde, wenn jemand so etwas mit dir machen würde.“ Sofort entgegnete er mir mit gelangweilter Stimme: „Ja, ja, weiß es eh und ich mache es auch nicht. Aber lustig wär’ es trotzdem gewesen.“ Seiner Meinung zustimmend, nickte ich und wir begannen, fast schon um die Wette, zu überlegen, welche Streiche man anderen Leuten so spielen könnte. Auf einmal beendete Déan lächelnd unsere Phantastereien mit den Worten: „Ich bin schon ein Kasperl, gell?“ Achselzuckend antwortete ich ihm: „Als Kind hab’ ich auch gerne Streiche gespielt und manchmal tue ich es auch noch als Erwachsener. Wichtig ist aber, darauf zu achten, dass man niemanden verletzt oder beleidigt. Leider findet auch nicht jeder einen Streich lustig.“ Mit aufgerissenen Augen und ungläubig blickend, fragte er: „Was, du hast auch Streiche gespielt, als du ein Kind warst? Jetzt machst du es auch noch?“ TB: „Ja, ab und zu schon. Auch ich war einmal jung.“ „Cool!“, meinte er anerkennend und doch leicht verwirrt wirkend.

Wir gingen die „Kärntnerstraße“ in Richtung Oper entlang und Déan begann zu erzählen: „Heute in der Schule hat mich »der Lehrer« geschimpft, weil ich gelacht habe.“

Er hat mit seinem Deutschlehrer (auch Klassenvorstand) große Schwierigkeiten und auch seine Mutter findet mit dem Deutschlehrer keine Kommunikationsbasis.

Ich verringerte mein Schrittempo und sah ihn fragend an, da ich nicht wusste, welche Reaktion er jetzt von mir erwartete und was genau ich eigentlich dazu sagen sollte. Déan fuhr mit Unschuldsmiene fort: „Der Lehrer hat einen Witz erzählt und alle haben gelacht – auch ich hab’ gelacht, aber nur mit mir hat er geschimpft. *(kurze Pause)* Na ja, sind ja eh nur mehr 6 Monate, wenn man alle Ferien abzieht, und dann brauch ich nicht mehr zur Schule zu gehen.“

Innerlich bezweifelte ich seine Version der Geschichte ein wenig und vermutete, dass Déan über den Witz des Lehrers sehr provozierend und herausfordernd gelacht hatte. Es könnte aber auch sein, dass das Verhältnis der beiden zwischenzeitlich schon so angespannt ist, dass man schnell eine Reaktion des anderen falsch interpretiert und sich somit die Gesamtsituation noch mehr verschlechtert.

Aus den Gedanken Schlussfolgerungen ziehend, antwortete ich: „Ja, manchmal gibt es im Leben Personen, mit denen man sich nicht versteht, aber im Moment auch nicht aus dem Weg gehen kann. Vielleicht wirst du dich in deinem späteren Leben einmal an die Schule zurückerinnern und sagen: »Eigentlich war die Schule gar nicht so schlecht.«“ Stirnrunzelnd und mit dem Kopf schüttelnd sah er mich an und sagte mit deutlicher und lauter Stimme: „Das glaub ich nicht!“ TB antwortete lächelnd: „Vielleicht!“

Beim Kaufhaus „Steffl“ blieb Déan stehen, deutete zum Aufzug und fragte mich: „Fahren wir mit dem hinauf?“ Ich bejahte und wir warteten auf den Aufzug.

Ich wusste, dass Déan beabsichtigte, in die Elektroabteilung zu gehen, da wir schon einmal im „Steffl“ waren und uns DVDs sowie CDs angesehen haben. Weiters ist es den meisten unserer Spaziergänge immanent, dass wir in ein Elektrofach-, Musik- oder Sportgeschäft gehen.

In der Elektroabteilung angekommen, ging Déan ohne zu zögern zu den DVDs und stöberte diese durch. Auch ich sah mir einige an und er sagte: „Du kannst dich »ruhig« umsehen.“ Ich antwortete: „Nein, das passt schon. Das ist unser gemeinsamer Nachmittag.“ Neben ihm stehend, stöberte ich ebenfalls einige DVDs durch. Auf einmal fragte mich Déan: „Kennst du den Film *(hielt mir einen Film über Autos vor die Augen)*?“ Ich verneinte kopfschüttelnd, woraufhin Déan mir erklärte, dass dieser „voll cool sei“.

In dem Moment hoffte ich, dass er mich nicht nach dem Film „the fast and the furious“ Teil 1 und 2 fragen würde. Er hatte mir vor einiger Zeit diese DVDs geliehen und ich hab mir, bis dato, immer noch nicht die Zeit genommen, sie anzusehen. Da

mir dieser Umstand ein wenig peinlich war, beschloss ich, mir die Filme nächste Woche endlich anzusehen.

Wir plauderten weiter über die diversesten Actionfilme, von denen ich allerdings nur wenige kannte. Déan erzähle mir, welche er schon wo gesehen habe und welche er sich ganz sicher noch ansehen werde. Plötzlich sah Déan einige DVDs, die mit einer schwarzen Abdeckung verhüllt waren. Auf einer stand „Erst ab 16 Jahren“ und Déan meinte kurzerhand: „Das sind sicherlich Sexfilme.“ Lächelnd antwortete ich: „Ja, das wird wohl so sein.“ „In einem Jahr bin ich 16 und dann kann ich dahinter (*hinter die Abdeckung*) schauen“, meinte er ungerührt.

Er deutete auf die Abdeckung, berührte diese aber nicht. Ich versuchte keine Reaktion zu zeigen und wartete ab, ob Déan dieses „Verbot“ überschreiten würde oder nicht.

Er drehte sich mit einem Lächeln zu mir und sagte mit auffordernder Stimme: „Aber du kannst dahinter schauen.“ TB: „Ja, das dürfte ich.“

Zu meiner Verwunderung und Erleichterung wechselte Déan gleich das Thema und ging weiter zu den CDs. Er fragte mich, ob ich diesen oder jenen Song respektive Rapper kennen würde, und ich musste alle seine Fragen verneinen. Manchmal summt mir Déan sogar die Melodie vor, in der festen Meinung, dass man das Lied einfach kennen muss. Die Situation ansprechend, sagte ich: „Heute bin ich dir nicht sehr nützlich. Leider kenn ich kein einziges deiner Lieder und keinen Rapper. Ich glaub’ zwar manchmal die Melodie zu erkennen, doch da bin ich mir auch nicht sicher.“ Lächelnd fuhr ich fort: „Was soll’s, man kann nicht alles kennen.“ Déan begann zu grinsen und wir gingen einen Gang weiter. Er war allerdings unermüdlich und fragte mich wieder, ob ich diesen oder jenen Film kennen würde. Manchmal konnte ich zustimmen, aber nicht allzu oft, und ab und zu glaubte ich mich an Filmsequenzen erinnern zu können. Ich blickte auf die Uhr und sagte: „Déan, es tut mir leid, aber wir müssen gehen, sonst komme ich zu spät zur Arbeit.“ Déan: „Gut! Schimpfen die wirklich, wenn du zu spät kommst?“ TB: „Schimpfen kann man nicht »direkt« sagen, doch sie vermerken es und bei den Jahresgesprächen wird einem die Unpünktlichkeit vorgehalten. Das will ich mir ersparen.“

Wir stiegen in den Aufzug und fuhren ins Erdgeschoss. Dort angekommen, gingen wir zur nächstgelegenen U-Bahnstation. Während des Weges entschuldigte ich mich bei Déan und sagte: „Es tut mir leid, dass ich das San Francisco-Buch nicht mitgenommen habe. Leider habe ich es nicht in Wien. Es liegt bei meinen Eltern

zu Hause und ich komme erst in zwei Wochen wieder zu ihnen. Aber sobald ich bei meinen Eltern war, nehme ich es dir mit und wir können es uns dann eben bei einem der nächsten Male ansehen. Ich hoff', du bist nicht böse?" Déan antwortete: „Ups, das habe ich total vergessen. Aber es macht nichts und wir können es jedenfalls später einmal ansehen.“ Erleichtert erwiderte ich: „Gut, ich werde es auch sicherlich nicht vergessen... Heute können wir gemeinsam bis zum Westbahnhof fahren, dann muss ich in die U6 umsteigen.“ „Super, dann fahren wir den halben Weg gemeinsam“, sagte Déan mit hellen Augen und freudiger Stimme. Ich nickte und so gingen wir unseren Weg weiter zur U3.

Als wir auf die U-Bahn warteten, sagte Déan plötzlich: „Was glaubst du, kann ich mich schon rasieren (*deutete auf seinen leichten Bartflaum über der Oberlippe*)?“

Déan stellte mir bereits vor einigen Monaten eine ähnliche Frage, daher war diese Situation für mich nicht neu und unbekannt. Was mich aber wunderte, war, dass mir Déan diese intime Frage auf einem Bahnsteig stellte, auf dem sich sehr viele Leute befanden.

Innerlich musste ich kurz „auflachen“, da es mich an meine eigene Jugend erinnerte, und ich versuchte so gelassen wie möglich, aber dennoch interessiert, zu antworten: „Déan, wenn du glaubst, dass du so weit bist, dann kannst du dich sicherlich rasieren. Ein Bart wächst ja schon. Willst du, dass ich mit dir einen Rasierer kaufen gehe?“ Déan antwortete mit satter Stimme: „Nein, den habe ich schon mit meiner Mutter gekauft. Wollte nur wissen, ob ich den (*deutete auf den Oberlippenbart*) schon rasieren darf.“ TB: „Sicherlich, warum nicht?“ *Ich fühlte während dieses Gesprächs, dass Déan eigentlich mehr wissen wollte, als „nur“ zu erfahren, ob er sich rasieren darf oder nicht.*

Daraufhin begann ich ein wenig über mein Rasierverhalten zu erzählen, um ihm so die ersten Schritte ein wenig zu erleichtern. TB: „Also, ich rasiere mich immer nach dem Duschen, denn dann ist die Haut weich und es reißt nicht so stark. Ich verwende immer einen Rasierschaum, denn der macht die Haut zusätzlich geschmeidiger beziehungsweise (*sagte ich ihm lächelnd ins Gesicht sehend*) sieht man, wo man sich bereits rasiert hat.“ Interessiert fragte er nach: „Und wie ist das mit einem... (*zeigte die Bewegung, wie man sich mit einem Elektrorasierer den Bart schneidet*)?“ TB: „Du meinst einen elektrischen Rasierer?“ Nickend stimmte er meiner Vermutung zu und ich fuhr fort: „Also, ich rasiere mich nicht damit. Wenn du willst, kannst du dir natürlich einen zulegen, doch die sind sehr teuer und die Nass-

Rasierer von »bic« sind zum Beispiel günstig und sehr gut.“ Während meiner Ausführungen sah mich Déan aufmerksam an und suchte ständigen Blickkontakt. „Einen Nass-Rasierer habe ich zuhause, vielleicht probiere ich es damit“, sagte er schließlich mit einem nachdenklichen und abwägenden Ton.

Die U-Bahn fuhr ein und wir stiegen in den Waggon. Beim Einsteigen fragte ich ihn, ob er noch weitere Fragen hätte. Er winkte ab und wir unterhielten uns über eher alltägliche Dinge. Kurz vor dem Aussteigen kam ich auf unser nächstes Treffen zu sprechen und fragte Déan: „Ist das in Ordnung, wenn wir uns nächste Woche spätestens um 13:30 Uhr bei der U-Bahnstation »Kendlerstraße« treffen? Denn ich muss spätestens um 16 Uhr auf der Freyung sein und das dortige Fitnesscenter kennen wir ja schon.“ Déan sah mich mit hochgezogenen Augenbrauen und mit einem auf mich überfordert wirkenden Gesichtsausdruck an und fragte: „Wo?“ Wegen seiner irritierten Reaktion beschloss ich, nähere Details zum nächsten Treffen mit ihm im Laufe der kommenden Woche zu vereinbaren. Ich sagte ihm abschließend, dass wir am Besten alles am Dienstag fixieren und ich mich diesbezüglich bei ihm melden werde. Er nickte erleichtert, wir verabschiedeten uns und ich wechselte die U-Bahn.

8. Anhang

Datum des Treffens und Uhrzeit: 55. Treffen am 02. 11. 2007 von 16:00 bis 17:30 Uhr

Heute trafen wir uns auf der Mariahilfer Straße vor der Bank Austria-Filiale. *Mittlerweile ein oft gewählter Treffpunkt.*

Déan rief mich am Vorabend an und fragte: „Stört es dich, wenn wir morgen Schuhe kaufen gehen? Meine Mutter hat nämlich gesagt, dass ich mir Winterschuhe kaufen soll. Das Geld, das ich von dir zum Geburtstag bekomme, kann ich für die Schuhe verwenden.“ TB: „Wenn du dir Schuhe kaufen willst, dann können wir das morgen gerne gemeinsam machen. Doch willst du wirklich die 20 Euro (*ist jener Betrag, den Déan zum Geburtstag von mir bekommt*) für Winterschuhe verwenden? Du hast an deinem Geburtstag gesagt, dass du dir ein Playstationspiel kaufen willst!“ Déan: „Ja, aber ich möchte mir um das Geld was »Gescheites« kaufen. Denn mit 20 Euro zusätzlich kann ich mir bessere Schuhe leisten.“ *Ich stimmte zu, hatte aber das Gefühl, dass dies eigentlich der Wunsch von Déans Mutter war und sich Déan diesem fügte. Denn Déans Mutter ist sehr darauf bedacht, dass Déan sorgfältig mit Geld umzugehen lernt und sich keinen so genannten »Blödsinn« kauft.*

Wir trafen uns, wie vereinbart, vor der „Bank Austria-Filiale“ und begrüßten uns freundlich. Déan: „Hallo! Ich treffe mich dann mit meiner Mutter. Wir gehen einkaufen.“ TB (*etwas irritiert*): „Wann triffst du dich mit deiner Mutter? Gehst du nun mit ihr Schuhe kaufen?“ Déan: „Nein, wir gehen Schuhe kaufen, aber meine Mutter kommt nach dem Treffen auf die »Mariahilfer Straße«. Du kannst dann noch mit uns kommen.“ TB: „Déan, das ist ein nettes Angebot, aber ich habe danach noch etwas vor.“ Déan: „Was denn? Du triffst dich sicher mit deiner Freundin.“ TB: „Meine Freundin und ich müssen noch an unserer Wohnung weiterarbeiten. Wie du weißt, sind wir erst vor kurzem in eine neue Wohnung gezogen.“ Déan: „Ach ja, ladest du mich mal in eure Wohnung ein?“ TB: „Nein, Déan. Du weißt aber, dass das nicht geht.“ *Wir haben schon einige Male über die Arten und Möglichkeiten der Treffen gesprochen. Dabei habe ich darauf hingewiesen, dass ein Therapeutischer Begleiter nicht mit einer klassischen Freundschaft unter Peers zu vergleichen ist, und es mir wichtig ist, meine Privatsphäre zu wahren.*

Déan: „Ja! Wann heiratest du deine Freundin? (*Diese Frage wird von Déan oft formuliert.*) Du bist ja schon ziemlich alt, und deine Freundin ist auch schon über 25. Du weißt ja, dass Frauen nicht so lange Kinder bekommen können.“ TB: „Ach, da habe ich keine Bedenken. Erst vor kurzem hat eine »Über 60-Jährige« ein Kind zur Welt gebracht. Das heißt, biologisch ist es sehr wohl möglich.“ Déan: „Wenn ich eine

Freundin habe, die mir gefällt, heirate ich die dann auch bald und wir werden auch gleich Kinder bekommen. Ich lade dich dann zu meiner Hochzeit ein.“ TB: „Das ist nett von dir, aber ich werde wahrscheinlich nicht kommen. Du weißt, dass wir eine besondere Freundschaft haben. Es bereitet mir wirklich Spaß, dich zu treffen, aber ich glaube nicht, dass wir später noch einen so intensiven Kontakt haben werden wie momentan.“ Déan sah mich mit nach unten gezogenen Mundwinkeln an.

Ich hatte das Gefühl, dass ich ihn sehr traurig stimmte. Doch es war mir wichtig, dass ich ihm die Grenzen unserer besonderen Beziehungsform aufzeigte. Denn Déan stellt immer wieder Fragen, die um das gleiche, zuvor beschriebene, Thema kreisen. Da das Projekt ein „Ablaufdatum“ (nur noch zirka 10 bis 12 Treffen) hat und es mir wichtig ist, seine Phantasie in diese Richtung zu bremsen, bin ich in diesen Punkten sehr konsequent.

TB: „Déan, das heißt nicht, dass ich dann nicht mehr an dich denken oder ich dich vergessen werde. Ich schätze dich sehr und bin stolz auf dich, und das, was wir erlebt haben, war schon was Tolles.“ Déan: „Ja, wir waren im Haus des Meeres, im Parlament, im Zoo und noch an vielen anderen Orten. Du bist wirklich stolz auf mich?“ Déan sah mich mit großen Augen an und hatte ein Lächeln auf seinen Lippen. TB: „Ja, denn ich finde, dass du viele Probleme super bewältigst. Du hast die Schule geschafft, obwohl du Schwierigkeiten mit deinem Klassenvorstand hattest. Als sie dir das Handy gestohlen haben, bist du gut mit diesem Schock umgegangen. Oder bezüglich unserer Treffpunkte. Wir können uns schon an unterschiedlichen, dir unbekanntem, Orten treffen. So wie Ende August, als ich schon in der U-Bahn war und du an der vereinbarten Station zu mir in den Waggon eingestiegen bist. Das war für mich ein tolles Erlebnis.“ Déan nickte und sagte: „Stimmt! Schauen wir in den »Puma-Store«?“

Auf dem Weg zum Geschäft fragte mich Déan: „In wie vielen Ländern warst du schon?“ TB: „Pfu! Also ich war schon in Europa in einigen Ländern und Großstädten. Mit Interrail habe ich viele Länder besucht. Sonst war ich, wie du weißt, nur in Amerika.“ Déan antwortete: „Du hast schon genügend gesehen. Nun könntest du endlich heiraten und Kinder bekommen.“ *Auf dieses Thema verweist Déan oft, und es bereitet ihm anscheinend Schwierigkeiten, warum ich in meinem „hohen Alter“ noch nicht verheiratet bin. Öfters stellt er mir diesbezügliche Fragen.* TB: „Also, ich möchte momentan noch nicht heiraten, da ich noch einige Ausbildungen absolvieren will. Sobald ich mich dazu bereit fühle, werde ich auch sicher heiraten.“

Déan: „Aber Kinder möchtest du schon haben?“ TB mit einem Lächeln: „Das geht auch ohne einer Hochzeit, aber auch dazu bin ich momentan noch nicht bereit.“ Déan: „Wie viele Berufe hast du erlernt?“ TB: „Ich bin ausgebildeter Elektrotechniker und Kindergärtner. Zurzeit studiere ich eben noch Pädagogik.“ Déan: „Das ist aber wenig! Ich möchte sieben Lehrberufe abschließen.“ TB: „Das ist ein sehr ambitioniertes Vorhaben. Aber wenn man will, geht viel. Ich kenne zum Beispiel einen Mann aus meiner Heimat, der hat acht oder neun Meisterbriefe.“ Déan: „Momentan möchte ich Baumaschinenmechaniker werden. Dann möchte ich Kfz-Techniker werden. Falls ich einmal wieder nach Serbien zurück muss (*Déan besitzt keinen österreichischen Pass*), habe ich genügend Berufe, um in meinem Heimatort zu arbeiten. Baumaschinenmechaniker sind bei uns zurzeit sehr gefragt.“ TB: „Mit den Ausbildungen hast du eine solide Basis, aus der du viel machen kannst. Weiters kannst du neben Serbisch auch Deutsch und Englisch, was nicht unwesentlich ist in einem geeinten Europa.“

Wir gingen in den Puma-Store und Déan drehte seine „übliche“ Runde. Er sah sich überwiegend Basketballschuhe an und fragte mich, wie viel ein bestimmtes Paar Schuhe kosten würde, beziehungsweise, ob ich mir solche Schuhe kaufen würde. Ich zuckte mit den Schultern und meinte: „Diese Schuhe sind mir zu protzig und zu teuer. Weiters gefallen sie mir auch nicht. Wenn mir Schuhe gefallen und sie von guter Qualität sind, dann ist mir der Preis auch nicht so wichtig. Natürlich würde ich keine 300 Euro für Schuhe bezahlen. Höchstens, wenn man damit fliegen könnte.“ Déan lachte, sah sich noch mal im Geschäft um und teilte mir mit, dass er nun ins nächste Geschäft gehen möchte. Wir gingen von einem Schuhgeschäft zum nächsten und sahen uns überwiegend Winterschuhe an. Déan legte sich auf ein bestimmtes Modell respektive eine bestimmte Marke fest, da einige seiner Freunde ebenfalls solche Schuhe trugen. Ich war anfangs verwundert, dass Déan nur die teureren Schuhgeschäfte, wie Salamander, Stiefelkönig, Humanic, ..., bevorzugte. Vor allem deshalb, da er sich für Schuhe interessierte, die weit mehr kosteten, als Déan vermutlich an Geld zur Verfügung hatte. Auch mit den 20 Euro Geburtstagsgeld würden die Schuhe nicht finanzierbar sein. TB: „Déan, willst du nicht auch in andere Geschäfte gehen und dort die Preise vergleichen? Diese hier sind sehr teuer und vielleicht finden wir in einem günstigeren Geschäft die gleiche Schuhmarke.“ Déan antwortete auf diese Frage nicht, sondern blickte sich weiterhin im Geschäft um. Ich setzte mich auf einen Sessel und folgte Déan mit meinen Blicken. Déan: „Georg,

meinst du, dass mir diese Schuhe passen?“ Déan hatte einen Basketballschuh in den Händen. TB: „Probiere sie. Aber sie schauen ziemlich »abgefahren« aus.“ Déan blickte mich fragend an. TB: „Ich meine, dass die Schuhe sehr sportlich wirken und dir sicher gut passen würden. Aber ich bin mir nicht sicher, ob diese für kalte Wintertage geeignet sind.“ Déan: „Warum?“ TB: „Sie sind zwar hoch, haben aber eine glatte Sohle und sind nicht gefüttert. Die Füße können schnell kalt werden. Der Schuh sieht »cool« aus, aber für Eis und Schnee ist er nicht geeignet.“ Déan: „Ja, stimmt. Meine Mutter wäre damit wahrscheinlich nicht einverstanden.“ TB: „Wir können noch weiterschauen. Vielleicht finden wir »coole« Schuhe, die für den Winter geeignet sind. Die, die du vorher bewundert hast, die auch deine Freunde haben, sind zum Beispiel gute Winterschuhe.“ Déan: „Ja, aber ich weiß gar nicht, ob ich die kaufen kann.“ TB: „Warum nicht? Hast du zu wenig Geld mit? Reicht es auch nicht mit den 20 Euro zusätzlich?“ Déan: „Das geht nicht, denn du brauchst ja eine Rechnung mit dem Betrag von 20 Euro.“ TB: „Das ist kein Problem.“ Déan: „Doch, denn dann steht zum Beispiel 120 Euro drauf und die im Institut würden dir dann das Geld nicht geben, da du mir nur 20 Euro zum Geburtstag geben darfst.“ TB: „Ich werde es mit dem Institut wahrscheinlich gar nicht abrechnen, da wir sowieso mit den Ausgaben am Limit sind – aber das mach ich schon. Wenn du die Schuhe willst, dann gebe ich dir das Geld gerne.“ Déan: „Nein, das geht sicher nicht mit der Rechnung. Ich glaube, ich gehe dann mit meiner Mutter die Schuhe kaufen. Gehen wir zum Libro?“ *Erst dann bemerkte ich, dass Déan – wie schon beim gestrigen Telefonat geahnt – sich eigentlich nicht mit dem Geld Schuhe kaufen, sondern sich doch lieber etwas anderes darum leisten wollte. Ich erwiderte nichts und war innerlich glücklich, dass er über sein Geburtstagsgeld selbst bestimmte respektive sich eventuell einen „Blödsinn“ gönnte.*

Wir gingen zum Libro und direkt in die Elektronik-Spiel-Abteilung. Déan fragte: „Kennst du diesen Film?“ Er hielt mir irgendeinen Actionfilm vor die Nase, dessen Titel ich gleich wieder vergessen hatte, und erzählte mir, dass der toll sei. Déan: „Ich habe diesen Film zuhause. Den habe ich von einem Freund. Wenn du willst, kann ich ihn dir borgen?“ TB: „Das ist nett von dir, aber ich habe noch einen Film von dir zuhause. Sobald ich den gesehen habe, borge ich mir diesen hier aus (*deutete mit dem Zeigefinger auf den Film*).“ Déan: „Okay, schauen wir weiter?“ Wir gingen zu den PC-Spielen. Auch hier stellte mir Déan – wie immer – einige Spiele vor und erklärte mir, welche er zuhause hätte oder schon bei Freunden gespielt hätte. Dann

gingen wir zu den Playstationspielen. Er nahm zielstrebig ein Spiel und sagte: „Das ist »cool«! Ich habe es schon bei meinem Freund gespielt. Das kaufe ich mir zum Geburtstag, denn es kostet nur 19,99.“ TB: „Ja, passt. Ich glaube, das ist dir ganz wichtig, und manchmal muss man sich auch etwas gönnen. Immerhin hattest du ja Geburtstag.“ Wir gingen mit dem Spiel zur Kassa und stellten uns an. Während des Wartens sagte Déan: „Gut, dass wir nicht die Schuhe gekauft haben, denn du brauchst dafür eine Quittung und hättest beim Abrechnen Schwierigkeiten bekommen. Dieses Spiel kostet hingegen fast 20 Euro.“ TB (*wieder etwas irritiert*): „Also, das mit den 20 Euro ist kein Problem! Das mach ich schon. Wenn du die Schuhe lieber haben willst, dann gebe ich dir die 20 Euro. Die Abrechnung ist für mich wirklich kein Problem.“ Déan: „Nein, ich möchte lieber dieses Spiel haben und du hast einen Beleg von fast 20 Euro.“

Wir bezahlten und gingen raus auf die Strasse. Plötzlich läutete Déans Telefon. Es war seine Mutter und sie fragte, wo er sei. Déan vereinbarte mit ihr einen Treffpunkt und fragte mich, wo die „Zieglergasse“ sei. Ich deutete in eine bestimmte Richtung und sagte: „Das können wir zu Fuß gehen. Ich bringe dich noch zu deiner Mutter und lasse euch dann alleine.“ Wir gingen zum U-Bahnausgang „Zieglergasse“ und warteten auf Déans Mutter. Déans Handy läutete nochmals und es war wieder seine Mutter. Sie fragte, wo wir seien, denn sie wäre schon hier und könne uns nicht finden. Ich erklärte Déan genau, wo wir standen und welchen Weg seine Mutter nehmen musste. Während wir auf seine Mutter warteten, sprach Déan über das Spiel und dass er sich die Winterschuhe später kaufen wird. Wir ulkten noch ein bisschen herum, als Déan plötzlich mit dem Finger deutete und sagte: „Da kommt meine Mutter!“

Bevor ich seine Mutter begrüßen konnte, sagte Déan: „Hallo! (*kurze Pause*) Wir haben das Playstationspiel gekauft.“ Déans Mutter verzog die Augenbrauen und den Mund, sah Déan ins Gesicht und begrüßte mich. Nach der Begrüßung gab Déan seiner Mutter Geld, welches er in seiner vorderen Hosentasche hatte. Déan: „Da hast du, steck du es bitte ein.“ Die Mutter – mit Blick zu mir und dem Geld in der Hand – stellte fest: „Sehen Sie, nicht einmal 50 Euro kann er alleine aufbewahren.“ Ich zuckte mit den Schultern und sagte: „Also bis jetzt hat Déan immer sein Geld selbst aufbewahrt.“ Déan stand – wie seine Mutter – gegenüber von mir, ging aber einen Schritt zurück und sagte kein Wort. Déans Mutter ging auf meine Antwort nicht ein und wollte mich auf einen Kaffee einladen. Ich lehnte dankend ab, indem ich ihr

erklärte, dass ich noch einen Termin habe. Déans Mutter fuhr mit einem Lächeln, welches mir aufgesetzt vorkam, fort: „Wie geht es eigentlich mit ihm? Macht er Rückschritte oder Fortschritte?“ TB: „Ich finde, dass es gut läuft. Wir haben zusammen tolle Sachen erlebt und Spaß miteinander. Das ist wichtig! Gell, Déan?“ Ich blickte zustimmend zu Déan und er nickte. Mutter: „Können Sie irgendetwas machen, dass der Junge (*deutete auf Déan*) das anzieht, was man ihm kauft? Ich habe so schöne Halbschuhe bekommen, und er zieht sie einfach nicht an.“ Déans Mutter sah mich dabei mit fassungslosem Blick an. *Ich war schockiert über die Art, wie Déans Mutter vor ihrem Sohn über ihn sprach, und in mir ging ein Wellenmeer an Emotionen auf und ab.* TB: „Wissen Sie, als ich in Déans Alter war, zog ich auch nicht alles an, was mir meine Eltern kauften. Meine Mutter gab es sehr bald auf und ich durfte mir um gewisse Beträge selbst Kleidung kaufen. Natürlich habe ich das gekauft, was damals »in« beziehungsweise »hip« war. Auch wenn es – heute betrachtet – extrem hässlich und peinlich war. Doch damals war es mir wichtig, und das brauchte ich auch. Ich kann mich noch gut erinnern, dass ich von meinem großen Bruder schöne Schuhe zum Tanzen bekommen habe, da er neue bekam. Ich wollte diese nie anziehen, da sie mir überhaupt nicht gefielen und ich glaubte, dass mich meine Freunde mit Sicherheit hänseln. Doch einige Jahre später habe ich sie dann gerne getragen.“ *Während ich das sagte, fiel mir eine Metapher ein: Ein Mechaniker, der mit seinem Werkzeug vor der offenen Schädeldecke von Déan steht und sein Gehirn neu einstellt, damit der Junge nach den Vorstellungen des Besitzers/der Mutter funktioniert.* Déans Mutter sah mich an und sagte: „Es tut mir leid um Frau Maier, denn mit der konnte ich gut reden. Wissen Sie, warum sie weggegangen ist? Mit der Neuen kann ich nicht so.“ Mir wurde klar, dass sie die Sozialarbeiterin vom Institut meinte, bei der Déans Mutter in Betreuung war. TB: „Keine Ahnung, doch Frau Maier war wirklich eine angenehme Person.“ Danach verabschiedeten wir uns und reichten uns die Hand.

8. Anhang

Datum des Treffens und Uhrzeit: 60. Treffen am 14. 12. 2007 von 15:00 bis 16:30 Uhr

Heute wollten wir ursprünglich ins Naturhistorische Museum gehen. Gegen 13 Uhr rief mich Déan an und sagte: „Georg, stört es dich, wenn wir heute nicht ins »Geschichte-Museum« gehen? Denn es ist zu kalt.“ TB: „Ah, du meinst das »Naturhistorische Museum«? Dort ist es sicher warm, aber mir ist es egal. Hast du einen anderen Vorschlag?“ Déan: „Ja, ich möchte wieder zum »Starbucks« gehen. Die haben so einen leckeren Kaffee.“ TB: „Für mich geht das in Ordnung. Treffen wir uns auf der »Mariahilfer Straße«, wie immer?“ Déan: „Ja.“ TB: „Also dann, um drei Uhr vor der »Bank Austria«.“ Wir verabschiedeten uns und ich beendete das Telefonat.

Wir trafen uns – wie vereinbart – und schlenderten die Mariahilfer Straße zum Starbucks hinauf. Auf dem Weg zum Kaffeehaus machten wir zwei Abstecher in die Geschäfte „Foot Locker“ und „Puma-Store“ (*Schuh- und Sportbekleidungsgeschäfte*). Déan sah sich in den jeweiligen Geschäften die verschiedenen Markenartikel an. Im Puma-Store sagte Déan: „Wenn ich im Lotto gewinne, dann kauf’ ich den ganzen Shop.“ TB: „Ich glaub’, dass ich mit dem Geld eine Party veranstalten würde.“ Déan: „Das auch, aber ich lege auch genügend Geld zur Seite. Man weiß ja nie. Ich würde dann auch mit meiner Mama nach Griechenland fliegen. *Déan und seine Mutter wollten heuer den Urlaub in Griechenland verbringen. Sie entschieden sich dann anders und blieben in Serbien bei Déans Großmutter.*“ TB: „Darüber würde sie sich sicherlich freuen.“ Wir gingen aus dem Geschäft und philosophierten über die möglichen Anschaffungen, die man sich aufgrund eines Lottogewinns leisten könnte. Déan: „Schau, ein getunter BMW! Das ist ein Auto! So eines würde ich mir auch kaufen.“ TB: „Ich würde mir ein neues Fahrrad kaufen, aber mit Chauffeur. Der muss dann für mich strampeln, und ich sitze gemütlich hinten drauf.“ Déan sah mich an und lachte. Ich lachte mit ihm und wir gingen die Mariahilfer Straße weiter Richtung Stadt.

Wir kamen bei einem „Beate Uhse“-Geschäft vorbei und Déan zeigte auf die Werbereklame. Déan: „Gehen wir hinein?“ Ich tat so, als hätte ich das Schild nicht gesehen, und sagte: „Ja, wenn du willst. (*Ich setzte einen Schritt in Richtung des Geschäfts.*) Was glaubst du, was da drinnen sein wird?“ Déan blieb stehen, verzog die Lippen zu einem Lächeln und zuckte mit den Achseln. TB: „Sicher Schreibwaren für die Schule und gehäkelte Hauben.“ Déan sah mich erstaunt an und sagte: „Nein, ich meine dieses Sexgeschäft hier.“ TB: „Ach so. Ich weiß nicht, ob ich da hinein

darf.“ Déan sah mich wieder verblüfft an und fragte: „Wieso? Du bist doch alt genug.“ TB: „War nur ein Scherz. Ich darf hinein, aber du bist noch zu jung. Dich interessiert das Geschäft sehr?“ Déan etwas verlegen: „Ja, ich möchte wissen, was es da drinnen gibt. Kannst du nicht hineingehen und Fotos mit dem Handy machen?“ TB: „Das will ich nicht! Wie schaut das aus? Die Verkäufer und Kunden glauben, dass ich ein »Oberspanner« bin.“ Déan lachte und sagte: „Ja, und ich rufe in der Zwischenzeit deine Freundin an und erzähle ihr, was du machst.“ TB: „Die würde sich aber freuen!“ Déan: „Die würde mit dir schimpfen! Wenn du dann nach Hause kommst, wartet sie sicher schon mit dem Kochlöffel.“ TB: „Da hast du recht! Wahrscheinlich muss ich dann auch noch am Boden schlafen.“ Ich lächelte Déan an und fragte: „Gehen wir weiter?“ Déan setzte sich wieder in Bewegung und sagte: „Warst du schon mal in einer Peepshow?“ TB: „Ja, das war während eines Polterabends.“ Déan blieb stehen und sah mich an: „Was ist das?“ TB: „Ein Polterabend ist, wenn ein Junggeselle – also ein Mann, der noch nicht verheiratet ist – Abschied von seinem Junggesellenleben feiert. Da unternimmt man viele lustige und peinliche Sachen, und unter anderem waren wir in so einem Tanzlokal. Das Bier war dort aber sehr teuer.“ Ich lächelte Déan ins Gesicht und ging weiter. Déan: „Und wie waren die Frauen?“ TB: „Hübsch, aber ich habe mich da drinnen nicht wohl gefühlt.“ Déan: „Warum?“ TB: „Mir ist das einfach zu billig. Das heißt, dass die Frauen wie ein Stück Fleisch angeboten werden, und fast jeder sitzt mit einem Glas in der Hand und gafft. Das ist nicht nur für Frauen entwürdigend, sondern auch für Männer.“ Ich verzog meine Lippen zu einem Lächeln und fuhr fort: „Zweitens will ich keine 10 Euro für ein Bier zahlen, das noch dazu schrecklich schmeckt.“ Déan: „Was? So teuer ist es dort?“ TB: „Natürlich, die wissen, wie sie zu viel Geld kommen.“ Déan lachte mir ins Gesicht und sagte: „Du könntest so ein Geschäft eröffnen und dann könntest du mich einladen.“ TB: „Nein, danke. Das ist mir zu blöd! Übrigens muss ich dann noch mit Goldschmuck und bis zum Bauchnabel geöffneten Hawaiihemden herumlaufen. Bläh (*ich schüttelte dabei den Kopf*).“ Déan lachte und meinte: „Das würde dir sicher gut stehen.“

Beim Starbucks angekommen, musste ich – wie immer – zuerst bestellen. Ich bestellte einen „coffee of the week“ und Déan schloss sich an. Wir nahmen die Getränke und gingen in den ersten Stock. Déan besorgte Zucker und Löffel und ich suchte nach freien Plätzen.

Wir waren schon sehr oft in diesem Starbucks, daher wusste Déan, wo sich Zucker und Löffel befinden. Bei den ersten Treffen beobachtete er mein Verhalten ganz genau. Damit meine ich, was und wie ich bestellte (er hat dann meist dasselbe bestellt, beziehungsweise musste ich für ihn mitbestellen), wie ich nach einem freien Platz suchte, den Kaffee fertig anrichtete,...

Déan erzählte mir heute viel und wirkte auf mich sehr zufrieden. Generell kam mir das Treffen heute sehr entspannt und locker vor. Wir genossen es, miteinander Kaffee zu trinken und über diverse Themen zu plaudern. Der Jugendliche erzählte mir, dass er mit einem Freund Zeichnungen anfertigen will, um diese dann zu verkaufen. Déan: „Wie viel kann man dafür verlangen?“ TB: „Kommt auf die Art des Bildes an und wie viel es euch wert ist, beziehungsweise was die Materialien kosten und so weiter.“ Déan: „Ich muss dir unbedingt etwas zu Weihnachten kaufen.“ TB: „Das ist nicht notwendig. Ich freue mich mehr darüber, wenn du das Geld für dich verwendest. Kauf’ dir lieber etwas Tolles und Schönes um das Geld.“ Déan ließ nicht locker und fragte: „Was wünschst du dir?“ TB: „Pfauh! Eine elektrische Klobbürste!“ Déan sah mich an und sagte: „Du machst schon wieder einen Spaß?“ TB: „Ja, mein Bruder sagt das immer, wenn er nicht weiß, was er sich wünschen soll.“ Déan: „Also, was soll ich dir kaufen?“ TB: „Ich will nicht, dass du Geld für mich aus gibst, denn du verdienst noch keines.“ Ich machte eine kurze Pause, und dann fiel mir ein, was mir Déan letztes Jahr zu Weihnachten schenkte. TB: „Déan, kannst du dich noch erinnern, was du mir letztes Jahr geschenkt hast?“ Déan: „Ja, eine Uhr.“ TB: „Genau, und die hast du in der Werkstunde gemacht. Ich habe mich sehr über dieses Geschenk gefreut, und sie hängt nun über meinem Schreibtisch. Wenn ich auf die Uhr schaue, denke ich oft an unsere gemeinsamen Treffen. Also, ich würde mich mehr über etwas freuen, das du selbst gemacht hast. Vielleicht macht ihr ja gerade wieder etwas Tolles in der neuen Schule.“ Déan nickte: „Gell, auf die Uhr habe ich sogar etwas gemalt.“ TB: „Ja. Einen Baum, eine Wiese, einen Teich und – ich glaube – einen Marienkäfer.“ Déan nickte und wir wechselten das Thema.

Déan: „Mein Freund, der hat immer ganz tolle Sachen und vor allem Markenkleidung. Ich kaufe mir auch welche, doch nicht so viel. Meine Mutter sagt immer, dass das rausgeschmissenes Geld ist, denn ich bin noch im Wachsen. Aber die Eltern meines Freundes können es sich leisten. Denn beide gehen arbeiten und verdienen miteinander (*Déan beugte sich mit dem Oberkörper etwas vor, sodass er ganz nahe an mein Gesicht herankam, und sagte dann mit leiser Stimme*) drei, null, null, null.“

TB: „Ach, du meinst 3 000 Euro.“ Déan: „Pscht (*blickte dabei nach links und rechts*)!“

TB: „Ja, damit kann man schon gut leben. Aber dafür braucht man sich nicht zu genieren. Denn wenn man dafür arbeitet, dann hat man auch ein Recht auf Bezahlung.“ Déan nickte und sagte: „Der Vater ist LKW-Fahrer und die Mutter arbeitet bei der Post. Sie ist auch Putzfrau wie meine Mutter. Die schmeißen das Geld »aus dem Fenster«, da sie so viel haben. Meine Mutter ist nur alleine und verdient nicht so viel. Aber wenn ich dann einmal arbeiten gehe, wird es leichter, und wir haben auch genügend Geld.“ TB: „Ja, natürlich, denn wenn zwei verdienen, ist es immer besser.“ Déan: „Dann können wir auf Urlaub fahren. Zum Beispiel nach Griechenland.“ Déan schwelgte in der Phantasie und wir überlegten schöne Urlaubsziele oder sonstige Anschaffungen, die man mit genügend Geld tätigen könnte. Dann sagte ich: „Aber du kannst dann auch alleine mit deinen Freunden auf Urlaub fahren.“ Déan reagierte auf diesen Hinweis nicht und sagte: „Meine Mutter wäre schon mit 10 000 Euro zufrieden. Wenn sie dieses Geld gewinnen würde, dann würde sie es auf ein Sparbuch legen. Manchmal würde sie dann ein bisschen davon abheben. Weißt eh, nur so ein bisschen.“ Ich sagte: „Ja, sparen ist eine gute Möglichkeit.“

Wir sprachen über seine Oma, die in Serbien lebt, und darüber, dass Déans Mutter in Serbien ein Haus kaufen will. Déan: „Die Häuser in Serbien kosten zwischen 1 000 und 4 000 Euro. Was kosten eigentlich die Häuser in Österreich?“ TB: „Es kommt darauf an, wo man sich ein Haus kaufen will. Zum Beispiel sind Häuser in Regionen mit schlechter Verkehrsanbindung nicht so teuer wie in Wien oder südlich von Wien. Dann hängt es noch davon ab, ob ein See, ein Berg und so weiter in der Nähe ist. Also, das ist total unterschiedlich. Ein neues Haus mit zirka 120m² kostet so um die 150 000 bis 300 000 Euro.“ Wir philosophierten über Möglichkeiten des Hauserwerbs und wer sich welche Häuser wo kaufen würde. Plötzlich sagte Déan: „Schau, da ist ein Baby (*deutete mit dem Finger in Richtung des Babys*). Bald wird es dir auch so gehen.“ TB: „Ja, in 10 Jahren.“ Déan summte den Hochzeitsmarsch. TB: „Wie geht es deiner Angebeteten, also deiner Nachbarin.“ Déan: „Ach, die habe ich schon lange nicht mehr gesehen. Wann hattest du deine erste Freundin?“ TB: „Als ich 15 war. Das war lustig, denn man kennt sich überhaupt nicht aus, wie man mit dem anderen Geschlecht umgehen soll. Es ist wirklich Neuland.“ Déan: „Und was habt ihr unternommen?“ TB: „Wir sind ins Kino gegangen, waren Eis essen, sind zusammen auf Partys gegangen und so weiter. Déan, du könntest deine Nachbarin ausführen,

dann würdest du sie wieder sehen.“ Déan: „Und wie mach ich das?“ TB: „Du kannst ihr einen Brief schreiben, sie »zufällig« im Stiegenhaus treffen oder in ähnlicher Art Kontakt aufnehmen. Wenn ihr ins Gespräch kommt, dann könntest du sagen, dass du sie gerne wiedersehen würdest. Dann könntest du einen Treffpunkt vereinbaren. Zum Beispiel den »Starbucks«. Dieses Lokal ist für viele Jugendliche, und vor allem für Mädchen, interessant. Du brauchst dich nur umzusehen, wie viele junge Frauen hier »abhängen«.“ Wir überlegten noch weitere Alternativen des Kennenlernens und scherzten in Bezug auf die Vorstellung eines erfolgreichen oder eines nicht erfolgreichen Dates. Themen, wie die Situation eines möglichen Kusses oder dass der Vater des Mädchens Déan beim Flirten mit seiner Tochter erwischen könnte, wurden gedanklich durchgespielt.

Nachdem wir den Kaffee getrunken hatten, schlug Déan noch vor, etwas zu essen, da seine Mutter heute nicht zum Kochen gekommen war. Er wollte einen Kebab essen und fragte mich, wo es diesen zu kaufen gäbe. Ich schlug ihm einen Laden vor, bei dem ich schon öfters einen Kebab gegessen hatte. Wir entsorgten die Kaffeebecher, verließen das Lokal und gingen die Mariahilfer Straße hinunter. Auf dem Weg zum Kebabladen sprachen wir hauptsächlich über Autos, die wir auf der Straße sahen. Wir überlegten, wer welches Auto kaufen oder fahren würde, respektive welches am schnellsten und am teuersten sei. Beim Geschäft angelangt, gingen wir hinein, um zu bestellen. Déan wirkte etwas irritiert, da es kein „üblicher“ Kebabstand war. Es gab viel mehr Auswahl und man konnte zwischen verschiedenen Soßen wählen. Der Verkäufer zeigte auf die unterschiedlichen Soßen und fragte Déan, welche er haben wolle. Er deutete auf eine Schüssel. Déan fragte mich, was in diesem Gefäß sei, und ich erklärte ihm, dass diese Soße „Hummus“ genannt wird. Déan entschied sich, keinen Hummus zu nehmen und bezahlte den Kebab. Als er den Kebab in die Hände nahm, verzog er sein Gesicht, was für mich so aussah, als wäre er mit dem Kebab nicht zufrieden. Beim Verlassen des Geschäftes sagte Déan: „Hier kaufe ich keinen Kebab mehr so wie du. Denn die sind zu klein.“ TB: „Ja, die sind etwas kleiner als üblich, aber dafür auch wesentlich besser.“ Déan: „Was ist eigentlich Hummus?“ TB: „Das ist ein Kichererbsenpüree. Mehr kann ich selbst dazu nicht sagen.“ Déan aß seinen Kebab und wir gingen Richtung Treffpunkt. Der Jugendliche fragte mich, was ich heute noch vorhabe. Ich erzählte ihm, dass ich einen Freund vom Bahnhof abholen werde. Déan: „Kenn’ ich den?“ TB: „Nein, er kommt aus Frankreich.“ Déan: „Woher kennst du ihn? Hast du

ihn in San Francisco kennen gelernt?“ TB: „Nein, ich habe ihn in Wien kennen gelernt. Er hat ein Jahr in meiner WG gewohnt.“ Déan: „Ach so. Wie war es in San Francisco, und was hast du schon alles gesehen?“ Ich erzählte ihm über Amerika und einige Plätze, die ich schon erkundete. Déan sagte: „Wow, das will ich auch mal machen. Jamaika würde mich interessieren!“ Ich antwortete: „Ja! Dieses Land interessiert mich auch. Überhaupt möchte ich mal in die Karibik. Doch dazu brauch' ich Zeit und Geld.“ Déan stimmte mir zu, und ich erklärte ihm, dass es in Europa sehr günstige Reisemöglichkeiten gibt und man mit wenig Geld viel sehen und erleben kann. Ich erzählte ihm von Reisemöglichkeiten, wie Interrail, und vor allem über die Möglichkeit, unterwegs interessante Bekanntschaften zu knüpfen. Bei der „Bank Austria-Filiale“ angelangt, verabschiedeten wir uns „per coolem Handschlag“. Ich erinnerte Déan, dass ich ihn Sonntagabend wegen des nächsten Treffens anrufen werde.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbst verfasst und dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich die Reinschrift einer Korrektur unterzogen und ein Belegexemplar verwahrt.

Wien, März 2009

(Georg Gartner)

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Georg Friedrich Gartner
Geburtsdatum: 08. Mai 1978
Geburtsort: Mistelbach/Niederösterreich
Staatsbürgerschaft: Österreich
Eltern: Aloisia (geb. Riedinger) und Günter Gartner
Geschwister: Stephan Gartner (Jg. 1972)
Melanie Fröschl (Jg. 1977)
Familienstand: ledig

Schulbildung:

1984 – 1988: Volksschule Neudorf (Niederösterreich)
1988 – 1992: Sporthauptschule Laa (Niederösterreich)
1992 – 1996: Fachschule für Elektrotechnik der HTL Hollabrunn
(Niederösterreich)
abgeschlossen am 28. Juni 1996 (Facharbeiter)
1998 – 1999: Studienberechtigungsprüfung am Polycollege
Siebenbrunnengasse (Wien)
abgeschlossen am 28. Juni 1999
1999 – 2001: Kolleg für Kindergartenpädagogik (Wien)
*abgeschlossen am 13. Juni 2001 (Dipl.
Kindergärtner)*
seit Okt. 2002: Studium der Pädagogik an der Universität Wien

fachspezifische Tätigkeiten:

seit März 2008: Tutorenstelle an der Bibliothek der Arbeitsgruppe
„Sonderheilpädagogik“ der Universität Wien
seit Okt. 2008: ÖHTB (Österreichisches Hilfswerk für Taubblinde
und hochgradig Hör- und Sehbehinderte)
Behindertenbetreuer
2006 – 2008: Teilnahme am Projekt „Therapeutischer Begleiter“

Lebenslauf

- seit Okt. 2004: temporäre Kinder- und Jugendbetreuungs-
tätigkeiten für die MA51 (Sportamt Wien)
Betreuer/Animateur
- Juli 2004/05 – Sept. 2004/05: GKI (gars kreativ international)
Betreuer, Animateur und Assistenz der Leitung
- Okt. 2003 – Juli 2004: Profikids Austria
Trainer
- Juli 2003 – Aug. 2003: WIJUG (Wiener Jugenderholung)
Betreuer
- März 2002 – Juli 2002: EF Au Pair (San Francisco – USA)
Au Pair
- Aug. 2001 – Feb. 2002: KIWI (Kinder in Wien)
Kindergärtner/Hortlerzieher
- diverse Berufe:**
- Nov. 2003 – Sept. 2008: ASFINAG
Manuelle Nachbearbeitung
- Aug. 2002 – Sept. 2003: CCS (Costumer Care Solutions)
Agent im Telemarketing
- Sept. 2001 – Feb. 2002: Do & Co (Gourmet Entertainment Company)
Event-Kellner
- Juli 1998 – Sept. 1998: Ericsson Austria
Telefonanlagenprogrammierer