
Gerd E. Schäfer

Prozesse frühkindlicher Bildung

Über diesen Text

Dieser Text ist die aktuelle Fassung meiner Vorlesung zum Thema *Bildungsprozesse im frühen Kindesalter*. Er ergänzt damit die bereits auf meiner Homepage abrufbare Vorlesung zu den *Bildungskonzepten im frühen Kindesalter*. Beide Texte sind Grundlagenliteratur für die Diplomprüfung im Schwerpunkt Pädagogik der frühen Kindheit und Familie und werden für die jeweiligen Klausuren vorausgesetzt. Als Fotokopiervorlage gibt es die dritte Grundlagenvorlesung über Spiel, dem dritten Bereich, in dem Klausurthemen vergeben werden.

Die Texte dieser Vorlesung sind z. T. bereits bestehenden Publikationen entnommen: Die „Zehn Thesen ...“ Schäfer 2001, die Kapitel 2–5 Schäfer 1999a. Die restlichen Texte sind bislang unveröffentlicht.

Köln, im Dezember 2001

Gerd E. Schäfer

Fassung vom 20. Dezember 2001

http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Allg_paeda/fkf/texte/

Inhaltsverzeichnis

1	Zehn Thesen zur frühkindlichen Bildung	6
1.1	Frühkindliche Bildung ist in erster Linie Selbst-Bildung	6
1.2	Frühkindliche Bildung sucht nach Bedeutungen	7
1.3	Frühkindliche Bildung ist zunächst ästhetische Bildung	7
1.4	Frühkindliche Bildung ist komplex	8
1.5	Frühkindliche Bildung beruht auf Beziehungen	8
1.6	Frühkindliche Bildung erzeugt innere Bilder	9
1.7	Frühkindliche Bildung ist notwendig kreativ	9
1.8	Frühkindliche Bildung hat mit innerer Verarbeitung zu tun	10
1.9	Frühkindliche Bildung ist ein sozialer Prozess	11
1.10	Frühkindliche Bildung braucht die Unterstützung der Erwachsenen	11
1.11	Zusammenfassung und Schluß	12
2	Aktivität und Kreativität – das Bild vom Kind von dem hier ausgegangen wird	14
2.1	Auffassung von der Aktivität des Kindes	14
2.1.1	Anknüpfung an Piaget	14
2.1.2	Säuglingsforschung	15
2.1.3	Wahrnehmungsforschung	15
2.1.4	Tiefenpsychologie	16
2.2	„Mit den Sinnen begreifen“	17
2.3	Was kann man unter sinnlicher Wahrnehmung verstehen?	18
3	Die Konstruktion von Sinneswelten	21
3.1	Zur Neurobiologie der sinnlichen Wahrnehmung am Beispiel der Fernsinne	21
3.1.1	Wahrnehmen ist Konstruieren	21
3.1.2	Getrennte Verarbeitung	21
3.1.3	Komplexe Integration	22
3.1.4	Verkabelung	22
3.1.5	Bioelektrische Einheitssprache	23
3.1.6	Auch Wahrnehmen will gelernt sein	24
3.1.7	Das Gedächtnis ist ein konstruktiver Bestandteil der Wahrnehmung	24
3.1.8	Sinnlicher „Input“ als Modulation	25
3.1.9	Folgerungen	26
3.2	Säuglings- und Kleinkindforschung	26
3.2.1	Was nehmen kleine Kinder wahr?	26
3.2.2	Schlüsse daraus	28

4	Körpererfahrung	30
4.1	Was sind Körperwahrnehmungen	30
4.2	Neurobiologische Untersuchungen zu somatosensorischen Erfahrungen	30
4.2.1	Anfänge der somatosensorischen Entwicklung	30
4.2.2	Zweizeitige Entwicklung	31
4.2.3	Schlüsse und kritische Anmerkungen	32
4.3	Ergebnisse aus der Kognitionsforschung	34
4.3.1	Erkenntnisse aus der älteren Entwicklungspsychologie: H. Werner	34
4.3.2	Das Piagetsche Konzept von der sensumotorischen Intelligenz	38
4.3.3	Alltagkategorisierungen – Lakoff	41
4.4	Klinische Forschung zu einer basalen Sprache des Körpers: Autismus	45
4.4.1	Ältere psychoanalytische Autismusforschung: Bruno Bettelheim	45
4.4.2	Der autistisch-berührende Erfahrungsmodus: Ogden	47
4.4.3	Schlüsse aus der klinischen Forschung	49
5	Emotionale Wahrnehmung	51
5.1	Neurobiologie der Emotionen	51
5.1.1	Damasio 1994 – Grundthesen zu Gefühlen und Empfindungen	51
5.1.2	Damasios Theorie der Gefühle	52
5.1.3	Die Notwendigkeit von Erfahrung in der Entwicklung von Emotionen – eine erste Zwischenbilanz	56
5.1.4	Was sind Gefühle – eine zweite Zwischenbilanz	56
5.2	Säuglingsforschung	58
5.2.1	Greenspans Modell der dualen Codierung	58
5.2.2	Frühe Entwicklung unter emotionalem Aspekt	60
5.3	Einige Ergebnisse klinisch-psychoanalytischer Forschung – Winnicott	68
5.3.1	Von der Erbarmungslosigkeit zum Schuldgefühl – Frühe Stadien emotionaler Differenzierung durch Objektbeziehungen	68
5.3.2	Metamorphosen der Aggression	73
5.3.3	Zurück zur Körpererfahrung	75
6	Ästhetische Erfahrung als Ausgangspunkt kindlicher Bildungsprozesse	77
6.1	Das seine Welt erfassende Kind	77
6.2	Autobiographisches zum Thema ästhetische Erfahrung	78
6.3	Was soll hier ästhetische Erfahrung heißen?	79
6.4	Annahmen	81
6.4.1	Zweierlei Denken	81
6.4.2	Kinder sind notwendig kreativ	81
6.5	Bildung der sinnlichen Wahrnehmung	82
6.6	Bildung der Leiberfahrung	83
6.6.1	Anfänge der somatosensorischen Entwicklung und Körpererfahrung	83
6.7	Gedanken über eine Sprache des Leibes	83
6.7.1	Aktionsdinge und Aktionswelten	83
6.7.2	Basic-Level-Kategorien	84
6.7.3	Empfindungsobjekte	84
6.8	Bildung der Gefühle	85
6.8.1	Zweierlei Gefühle	85
6.8.2	Gefühle müssen gebildet werden	85

6.9	Bildung der Vorstellungswelt und der Phantasie	86
6.10	Zehn Thesen zu einer basalen ästhetischen Bildung	87
7	Selbst-Bildung als Verkörperung präreflexiver Erkenntnistheorie	89
7.1	Selbst-Bildung	89
7.1.1	Die Notwendigkeit von Repräsentation	91
7.1.2	Die Strukturierung des Gehirn-Körpers	91
7.1.3	Die frühkindliche Lebens- und Beziehungsgeschichte bildet die Grundlage der Entwicklung einer präreflexiven, im Körper verankerten Erkenntnistheorie	92
7.2	Ordnung und Abgrenzung von Objekten – Die Bildung eines sinnlichen Körpers	93
7.2.1	Objektbeziehungen	93
7.2.2	Gefühlserfahrungen	93
7.2.3	Selbsterleben	94
7.2.4	Wahrnehmen und Erkennen	94
7.2.5	Spiel	96
7.3	Integration von Wahrnehmungseinheiten – Die Bildung eines szenischen Körpers	97
7.3.1	Objektbeziehungen	97
7.3.2	Gefühlserfahrungen	97
7.3.3	Selbsterleben	97
7.3.4	Wahrnehmen und Erkennen	98
7.3.5	Spiel	99
7.4	Austausch und Synchronisation – Die Bildung eines sozialen Körpers	101
7.4.1	Objektbeziehung	101
7.4.2	Gefühlserfahrung	101
7.4.3	Selbsterleben	102
7.4.4	Wahrnehmen und Erkennen	103
7.4.5	Spiel	103
7.5	Frühe Muster der Welt- und Selbsterfahrung – Die Bildung eines imaginären Körpers	105
7.6	Objektbeziehungen	105
7.6.1	Gefühlserfahrungen	106
7.6.2	Selbsterleben	107
7.6.3	Wahrnehmen und Erkennen	107
7.6.4	Spiel	108
7.6.5	Kurzer Hinweis auf einen sprachlichen Körper	111
7.7	Entwicklung einer verkörperten Erkenntnistheorie (Zusammenfassung) Differenzierung der Sinne	111
7.7.1	Abgrenzung von Objekten	111
7.7.2	Verbindung zu erlebten szenischen Einheiten	112
7.7.3	Synchronisation mit der sozialen Umwelt	112
7.7.4	Öffnung eines intermediären Raums der Imagination und Simulation	112
7.7.5	Hinweis auf einen sprachlichen Körper	112
7.7.6	Zurück zur Selbstbildung	112
	Literaturverzeichnis	114

1 Zehn Thesen zur frühkindlichen Bildung

Wenn man den Begriff der Frühkindlichen Bildung benutzt, dann sollte man nicht Begriffe austauschen und z. B. nicht einfach statt Lernen Bildung sagen. Der Gebrauch des Bildungsbegriffs im Zusammenhang von Welterschließung und Selbstwerden in der Frühen Kindheit verlangt eine inhaltliche Füllung, die ihn auch unabhängig von den großen Bildungsdebatten und deren historischen Hintergründen nachvollziehbar machen. Das bedeutet natürlich nicht, dass er davon unabhängig wäre. Nur werde ich mich hier nicht dieser historischen Debatte widmen, sondern dem Versuch einer Beschreibung vor einem aktuellen theoretischen Hintergrund, der sich vornehmlich auf Säuglings-, Kleinkind- und Kognitionsforschung bezieht. Dabei benutze ich den Bildungsbegriff als einen strategischen Begriff, der mir geeignet erscheint, spezifische frühkindliche Aufgaben des Selbst- und Weltverständnisses zu betonen, die weder von einem vorwiegend funktional verstandenen Lernbegriff, noch von einem Aneignungsbegriff zureichend erfasst werden. Im Folgenden markiere ich einige Punkte, die mir in diesem Zusammenhang wichtig geworden sind. Die ersten (1-4) resumieren und erweitern Gedanken, wie sie in meinen beiden größeren Arbeiten über „Bildungsprozesse im Kindesalter“ (Schäfer 1995) und „Sinnliche Erfahrung bei Kindern“ (Schäfer 1999a) ausführlicher diskutiert wurden. Die weiteren Punkte (6-11) skizzieren Leit motive gegenwärtiger Untersuchungen, welche die früheren weitertreiben.

1.1 Frühkindliche Bildung ist in erster Linie Selbst-Bildung

Das meint vor allem, dass Kinder die Strukturen, mit welchen sie ihre soziale, sachliche und geistige Welt erfassen, aus ihren Erfahrungen heraus selbst entwickeln, selbst konstruieren (müssen). Sie gehen dabei von grundlegenden, einfachen Verhaltens- und Verarbeitungsmustern aus, die durch die Evolution als menschliche Potentiale gegeben sind. Sie prägen sich in überlebensfähigen, individuellen Variationen unterschiedlich aus. Durch die Erfahrungen aus der Begegnung mit anderen Menschen und mit der umgebenden Wirklichkeit erweitern und differenzieren sie sich. Zwar fügt auch die biologische Entwicklung neue Wachstumsimpulse hinzu oder legt zusätzliche Begrenzungen fest, doch formen sich auch diese in der konkreten Auseinandersetzung mit der gegebenen Wirklichkeit aus.

Wenn man die Computer-Metapher als ein Bild für die innere subjektive Verarbeitung nimmt, dann kann man mit GOPNIK, MELTZOFF, und KUHL (1999) zusammenfassen (in eigener Übersetzung):

»Der Baby-Computer geht von einem spezifischen Programm aus, durch welches die eingehenden Stimuli in stimmige Repräsentationen der Welt übersetzt werden und dann in Voraussagen und Handlungen. Aber interessanter-

weise beenden diese Computer damit nicht ihre Arbeit. Vielmehr überarbeiten sie gleichzeitig damit ihre Programme. Sie lassen sich auf die Wirklichkeit ein, um mehr Input zu gewinnen und um ihre Voraussagen daran zu überprüfen. Durch das, was sie dabei herausfinden, gelangen sie zu neuen und durchaus unterschiedlichen Wirklichkeitsrepräsentationen und zu neuen und unterschiedlichen Regeln, wie man vom Input zu Repräsentationen gelangt.« (Gopnik u. a. 1999, S. 153)

1.2 Frühkindliche Bildung sucht nach Bedeutungen

Man kann Erfahrungen nur differenzieren, wenn man sie mit vorangegangenen Erfahrungen vergleicht und dadurch die bislang entwickelten Repräsentations- und Verarbeitungsstrategien in ihrer Wirksamkeit verfeinert. Den Hintergrund und den Maßstab für solches Vergleichen und Weiterentwickeln aber bilden die Bedeutungen, die ein Subjekt diesen Erfahrungen und Strategien gibt und gegeben hat.

Man muß also Neugeborenen unterstellen, dass sie in der Lage sind, die Bedeutung, die Ereignisse für sie haben, zu erfassen. Nach dem augenblicklichen Kenntnisstand, sind es die Emotionen, die – spätestens von Beginn des extrauterinen Lebens an – Kinder in die Lage versetzen, die Bedeutung einzuschätzen, die Verhaltens- und Vorgehensweisen, Sozial- und Sachbezüge für das Kind haben. Die Art und Weise, wie ein Kind gehalten wird und wie es dieses Gehaltenwerden emotional empfindet, verleiht diesem Gehaltenwerden eine subjektive Bedeutung, die zwischen den Polen Sicherheit und Geborgenheit, umklammerndem Ein- und Abgeschlossenem oder dem Empfinden des bodenlosen Fallengelassen-Werdens variieren kann.

Wenn hier also von Bedeutungen die Rede ist und von der Möglichkeit, Bedeutungen zu erfassen, dann wird davon ausgegangen, dass einerseits alle Gesten, Handlungen und Verhaltensweisen bedeutungshaft strukturiert sind. Andererseits werden Bedeutungen nicht nahtlos durch das ausgeschöpft, was wir davon sprachlich umsetzen können.

1.3 Frühkindliche Bildung ist zunächst ästhetische Bildung

Die Rede von einer ästhetischen Bildung des kleinen Kindes will zunächst sagen, dass Frühkindliche Bildung auf die eigenen Wahrnehmungen des Kindes angewiesen ist. Darüber hinaus wird damit eine Ordnung des Wahrnehmens und des Wahrgenommenen ausgedrückt. Ohne Wahrnehmungen nach biologisch vorgegebenen und kulturell erweiterten Ordnungen zu strukturieren, kann nichts Bedeutungshaftes in der Welt erkannt werden. Die Wahrnehmungsforschung konfrontiert uns mit basalen biologischen und kulturell verfeinerten Mustern, die wie selbstverständlich in unsere Wahrnehmung eingebaut sind oder im Laufe der Sozialisation eingebaut werden (z. B. unsere Vorliebe für Gesichter, Figur- Grundverhältnisse, Größenkonstanzen, Farb- und Strukturdifferenzierungen, kulturelle Vorlieben, z. B. für Muster oder bildhafte Darstellungsstile usw.) Speziell in der frühesten Kindheit finden solche Feinanpassungen an das jeweils gegebenen Wahrnehmungsumfeld statt. Darüber hinaus bilden konkrete Alltagserfahrungen typische Muster. Als erfahrene Gestalten prägen sie die nach ihnen kommende Wahrnehmung. Das bedeutet, dass diese durch die Erfahrungen der Vergangenheit vorgeordnet werden. Dies

gilt gleichermaßen für emotionale Wahrnehmungsmuster, welche die gegenwärtigen Wahrnehmungen im Lichte früher erworbener Bedeutungen strukturieren.

Ästhetische Bildung meint also die Ordnung der sinnlichen Erfahrung durch biologische, kulturelle und lebensgeschichtlich erworbene, vielfach bildhafte Ordnungen, die nicht unbedingt Schönheits- oder Harmonievorstellungen folgen müssen. Ohne ästhetische Ordnungen fehlt der Frühkindlichen Bildung das Repertoire an inneren, vorstrukturierten Repräsentationen, die in einem strengeren Sinne bearbeitet und gedacht werden können.

1.4 Frühkindliche Bildung ist komplex

Mit Komplexität meine ich, dass frühkindliches Lernen nicht zureichend beschrieben werden kann, wenn man sich auf den Nachvollzug und die Untersuchung einzelner Funktionen beschränkt (z. B. die soziale, die moralische, die emotionale oder die kognitive Entwicklung). Es reicht nicht aus, eine mehr oder minder willkürliche Auswahl solcher Entwicklungslinien aneinander zu reihen oder sie in pädagogischen Fördermaßnahmen zu addieren.

Erst unter einer Alltagsperspektive wird ein Problem sichtbar, welches auch Säuglingen in ihren Lebenszusammenhängen ständig lösen müssen: Nämlich aus der Vielfalt aufgenommener und ästhetisch vorstrukturierter Reize die Aufmerksamkeitszonen herauszufiltern, denen Bedeutung zukommt und die dann eventuell auch mit speziellen, funktionalen Mitteln bearbeitbar sind. Eine lediglich funktionsorientierte Betrachtungsweise ignoriert, dass die Alltagserfahrungen nicht nach Funktionen geordnet vorliegen.

Wenn man von Frühkindlicher Bildung spricht, die auf eigenen Wahrnehmungen und der Suche nach der persönlichen Bedeutung dieser Wahrnehmungen beruht, dann rückt gerade der Prozess des Filterns, Wählens, Konzentrierens, Hervorhebens, Präzisierens, welcher der Wahrnehmung ihre subjektive Gestalt gibt, in den Brennpunkt der Aufmerksamkeit frühkindlicher Bildungsforschung. Die Trennung in Funktionen ist eine in unserer Kultur gewachsene Möglichkeit analytischen Vorgehens. Sie kann Ziel eines in unserer Kultur verankerten Bildungsprozesses sein, nicht jedoch seine Voraussetzung.

1.5 Frühkindliche Bildung beruht auf Beziehungen

Frühkindliche Bildung vermittelt nicht Kompetenzen, sondern stiftet Beziehungen: Sie geht von Beziehungen aus, die ein Kind zu seiner Umwelt herstellt. Ein solches Eingehen von Beziehungen weist in vielfacher Hinsicht über ein Lern- oder Aneignungsmodell kindlichen Denkens hinaus:

- ▷ Beziehungen sind umfassender als es einzelne, funktional betrachtete Lernfelder zulassen.
- ▷ Beziehungen kann man nur zu Dingen oder Gedanken herstellen, die subjektiv etwas bedeuten. In die Beziehungen sind also die bedeutungsgebenden Emotionen mit einbezogen.
- ▷ Darüber hinaus zielen Beziehungen nicht nur auf das abstrakte Allgemeine von Gegenständen und Sachverhalten, sondern spielen mit dem Individuellen, dem Augenblickhaften, dem Besonderen in allen möglichen Ausprägungen.

- ▷ Das Besondere erfährt man, wenn man etwas kennen lernt. Beziehungen fördern das Kennenlernen. Kennenlernen besteht aus einer Art des Sammelns von Sachbezügen, Erfahrungs- und Bedeutungsmustern in unterschiedlichen situativen Zusammenhängen. Kennenlernen erzeugt vielfältige Bilder, Spuren, szenische Verbindungen, erfahrene Gestalten, Geschichten.
- ▷ Schließlich bedeutet Beziehungen – auch zu Dingen – stiften, dass es immer ein Subjekt auf der Basis seiner individuellen Geschichte ist, welches diese Beziehungen knüpft. In einem Bildungsprozess, der als Beziehungsgeschehen verstanden wird, begegnet subjektive Geschichte sachlichen Geschichten.

Vielfältige Beziehungen machen also den Reichtum Frühkindlicher Bildung aus.

1.6 Frühkindliche Bildung erzeugt innere Bilder

Unsere Köpfe enthalten nicht die Repräsentationen und Erinnerungen von isolierten Objekten und Ideen, sondern – auf einer ersten Ebene – die Repräsentationen unserer Beziehungen zu diesen Objekten und Ideen. Beziehungen jedoch sind lebensgeschichtlich organisiert, also nach erfahrenen Zusammenhängen, Ereignisgestalten oder Szenen. Bilder und erzählte Geschichten sind wichtige Formen, welche diese lebensgeschichtlichen Zusammenhänge kommunizierbar machen. Erst die weitere denkende Verarbeitung macht daraus abtrennbare Objekte, überindividuelle Gedanken, abstrakte Ideen oder Argumente. Über diese Szenen, Bilder, Geschichten, Skripte sind auch unsere abstraktesten Gedanken mit uns und der sozialen Umwelt lebensgeschichtlich verbunden.

Aus der Entwicklungsperspektive des Kindes betrachtet, bedeutet dies: Wenn Kinder eigenen Wahrnehmungserfahrungen denken wollen, dann können sie nicht irgendwelche abstrakten und scheinbar in uns eingebauten Denkkategorien auf einen sinnlichen „Inhalt“ anwenden. Dass sinnliche Reize erst einmal in individuell verständliche Wahrnehmungsmuster verwandelt werden müssen, davon war bereits die Rede. Zum zweiten brauchen Kinder vielfältig Gelegenheit, ihre konkreten Lebens- und Handlungserfahrungen in inneren Geschichten, Bildern, Imaginationen, Phantasien zu organisieren, welche dann als Grundmuster auch für abstraktere Denkformen dienen können. Das ist für mich der Hauptgrund, dem Sammeln, dem Phantasieren, Spielen und Gestalten eine bedeutende Rolle in den frühkindlichen Bildungsprozessen einzuräumen. Aus diesen inneren Bildern, ihrem Vergleich und ihrem Austesten entstehen dann die Fragen, welche die kindlichen Forscher dann an die Welt stellen, die sie umgibt, Fragen, die ihre Welt-Bild verändern können. Sie sind der Ausgangspunkt für die „hundert Sprachen der Kinder“ um die sich die Reggio-Pädagogik bemüht.

1.7 Frühkindliche Bildung ist notwendig kreativ

Kreativität hat nicht nur mit der Ausbildung besonderer Begabungen zu tun, sondern mit den Fähigkeiten, unbekannte und bislang nicht überschaubare Situationen oder Problemlagen so einzuschränken und zu ordnen, dass sie als innere Konstruktionen repräsentierbar und denkbar gemacht werden.

Die Kreativität der Kinder ist so gesehen keine romantische Vorstellung, sondern eine alltägliche Notwendigkeit. Denn die Frühe Kindheit ist die Zeit, in welcher der größte Teil der Selbst- und Wirklichkeitserfahrungen für die Kinder tatsächlich neu ist, weil sie für sie nicht vorgeordnet oder vorgedacht werden kann. Mehr als die Erwachsenen müssen sie die Bedeutung ihrer Erfahrungen selbst aus dem Handlungskontext erschließen. Menschen sind daher zu keiner späteren Zeit in ihrem Leben so sehr auf ihre eigene Findigkeit angewiesen, bedeutungsvolle Zusammenhänge in ihren Lebensbezügen selbst herauszufinden. Diese Notwendigkeit nimmt in dem Maße ab, in dem Kinder in die Lage kommen, die Denk- und Bedeutungsvorschläge anderer einfach zu übernehmen oder zu erlernen und je mehr tradierte Bedeutungsformen ihre eigenen Bedeutungsgebungen überformen oder ersetzen können.

Eine Pädagogik der Frühen Kindheit, welche die Suche nach neuen Problemlösungen innerhalb einer Kultur, das Finden und Erfinden von bedeutungsvollen Sinnzusammenhängen auch im Erwachsenenalter im Auge behält, wird diese eigenständige Deutungsarbeit des Kindes keinesfalls ignorieren, sondern – im Gegenteil – in besonderem Maße unterstützen und fördern.

1.8 Frühkindliche Bildung hat mit innerer Verarbeitung zu tun

Frühkindliche Bildung ist mehr als Aneignung. Damit Gelerntes oder Angeeignetes nicht nur zum Inhalt des Gedächtnisses wird, sondern zum Verfahren, durch welche das Individuum sich selbst und seine Welt immer wieder neu entwirft, also zu einer Struktur des Handelns und Denkens, bedarf es auch eines inneren Verarbeitungsprozesses, der die gesamte Komplexität von Erfahrungsprozessen berücksichtigt und nicht nur auf (mehr oder minder rationale) Denkprozesse beschränkt:

- ▷ **Sinnliche Erfahrung:** Kleine Kinder müssen lernen, ihre Wahrnehmungsfähigkeiten zu gebrauchen und zu differenzieren, sowie ihre eigenen Wahrnehmung und Erfahrungen so zu ordnen, dass sie daraus sinnvolle Schlüsse für ihr subjektives Leben ziehen können.
- ▷ **Symbolbildung** (u. a. [Lakoff und Johnson 1998, 1999](#)): Subjektiv geordnete Wahrnehmungen, innere Bilder, Prototypen der Erfahrung können mit Hilfe einer oder mehrerer symbolischer Ordnungen strukturiert und auf diese Weise in die zwischenmenschliche Kommunikation eingefügt (z. B. über gesprochene Sprache, Bildersprache oder Zahlen) werden. Das ist notwendig, damit die subjektiv gewonnene Erfahrungen über die subjektive Ordnung hinaus auch anderen mitgeteilt und das heißt mit ihnen geteilt werden können.
- ▷ **Spielen und Gestalten:** Zwischen der subjektiven Erfahrung und ihrer intersubjektiven, symbolischen Ordnung ist ein Vermittlungsbereich angesiedelt, der gleichermaßen das subjektive Erleben respektiert und den Anforderungen der zwischenmenschlichen Kommunikation entgegenkommt. Es ist der Bereich des Spielens und Gestaltens in dem subjektive und objektive Welt – ohne den Druck der Realitätsprüfung – in vielfältigen individuellen Gestaltungen und sozialen Mustern miteinander vermengt werden können. So gesehen bilden Spielen und Gestalten einen intermediären Bereich zwischen innerer und äußerer Welt ([Winnicott 1973](#)), in dem Subjektives und Objektives nicht streng auseinander gehalten werden müssen. Es ist ein

Bereich des Probierens, des Simulierens, des Austestens von Denk- und Handlungsperspektiven.

- ▷ **Forschendes Lernen** (Gopnik u. a. 1999): Das meint, dass Kinder aus den vergangenen Erfahrungen Erwartungen, Hypothesen, simulierte Zusammenhänge bilden, die durch die darauf folgenden Erfahrungen überprüft und gegebenenfalls verändert und überarbeitet werden. Es sind lediglich die Art und Weise, wie Fragen und Hypothesen gebildet und überprüft werden, die kindliches Erkenntnisstreben und wissenschaftliches unterscheiden.

1.9 Frühkindliche Bildung ist ein sozialer Prozess

Bisher war von den kindlichen Bildungsprozessen die Rede, als wären sie ein rein inner-subjektives Geschehen. In mehrfacher Weise sind Bildungsprozesse sozial geprägt:

- ▷ Die ersten Beziehungen, die Kinder nach der Geburt aufnehmen, sind Beziehungen zu anderen Menschen, insbesondere die Mutter. Bildung ist daher von Anfang an ein soziales Geschehen. Ein individuelles Subjekt bildet sich zunächst in der Beziehung zu einer mütterlichen Pflegeperson, zum Vater, den Geschwistern, der Familie, den Gleichaltrigen. Kinder lernen es erst, zwischen Personen- und Sachbeziehungen zu unterscheiden.
- ▷ Zum zweiten ist zu bedenken, dass die Beziehungen zur alltäglichen Wirklichkeit, bis hin zu speziellen Sachbezügen, ebenfalls von Anfang an in soziale Beziehungen eingebettet sind. Der Sinn, den die Welt für die Kinder bekommt, verknüpft sich zunächst mit den Erlebnissen und Erfahrungen aus den zwischenmenschlichen Beziehungen zu wichtigen Anderen im kindlichen Umfeld.
- ▷ In der frühkindlichen Entwicklung werden soziale und kulturelle Muster, sich die Welt wahrnehmend und deutend zu erschließen, als Grundmuster des individuellen Umgangs mit der Welt verkörpert. Welche Sinne man gebraucht, welche Handlungsmuster für die Bewältigung der Alltagsaufgaben bevorzugt werden, mit welchen Denkweisen die Erfahrungen gedeutet werden, das unterliegt sozialen und kulturellen Vorgaben.
- ▷ Soziale und kulturelle Muster sind wichtige Werkzeuge, mit deren Hilfe sich Kinder ihre Sachbezüge erschließen.
- ▷ Schließlich haben die Weisen und Ergebnisse von Sachbezügen auch Folgen für soziale Prozesse.

1.10 Frühkindliche Bildung braucht die Unterstützung der Erwachsenen

In vier Stichworten möchte ich andeuten, was Erwachsene zu den Frühkindlichen Bildungsprozessen beitragen müssen (vgl. hierzu Infans 2000, Laewen 2000 sowie Schäfer 1999a):

- ▷ **Halten/Aushalten** (SCHÄFER): Erwachsene müssen die Eigenständigkeit der Kinder im Umgang mit ihrer Welt ertragen, sie soweit mittragen, dass Kinder ihre eigenständigen Möglichkeiten einsetzen und produktiv weiter entwickeln können. Kindliche Bildung braucht stets einen sachlichen und einen sozialen Rahmen, der dafür Sorge trägt, dass Kinder die jeweils möglichen eigenen Handlungs- und Erkenntnisformen einsetzen können.
- ▷ **Verständigung** (SCHÄFER) und **Beantwortung und Erweiterung der Themen der Kinder durch Erwachsene** (INFANS, LAEWEN): Von der Geburt an gibt es Verständigungsmöglichkeiten mit dem Kind, mit deren Hilfe sich Erwachsene auf das einlassen können, was Kindern bedeutsam ist. Zur Verständigung gehört jedoch nicht nur das aufmerksame Wahrnehmen und Zuhören der Erwachsenen, sondern ebenso das Antworten auf das, was sie wahrgenommen und gehört haben. Verständigung meint also aufmerksames Wahrnehmen und Austausch über das Wahrgenommene gleichermaßen. Ein Verständigungsprozess kommt jedoch nur zustande, wenn die Wahrnehmungs- und Denkweise des Kindes für seine Situation als subjektiv bedeutsam und der des Erwachsenen gleichwertig anerkannt wird. Das heisst, manches, was aus der Erwachsenenperspektive als unsinnig oder kaum verständlich erscheint, muß in seiner Bedeutung für die Situation des Kindes erkannt und verstanden werden.
- ▷ **Herausfordern** (SCHÄFER), bzw. **Zumuten von Themen** (INFANS, LAEWEN): Ist der Rahmen für das Handeln und Denken des Kindes gesichert, die Basis einer Verständigung zwischen Kind und Erwachsenen gegeben, dann können Kinder zu neuen Aufgaben herausgefordert werden. Das Problem dabei ist nicht die Zumutung z. B. von Anstrengungen oder Arbeitszielen, sondern die Bewahrung der Autonomie und Würde des Kindes. Herausforderung darf nicht mit Zwang verwechselt werden.
- ▷ **Auswahl und Gestaltung der Umwelt des Kindes** (INFANS, LAEWEN) als offene Art einer »vorbereiteten Umgebung« (MONTESSORI).

1.11 Zusammenfassung und Schluß

Frühkindlichen Bildung muß den gesamten Prozess im Auge behalten, den Kinder einsetzen, um ihre Wahrnehmungen der Wirklichkeit zu strukturieren, zu klären, zu deuten und weiter zu denken. Nach den vorliegenden Überlegungen gehören dazu eine Reihe von Schritten:

- ▷ vielfältige Beziehungen zur sozialen und sachlichen Umwelt aufnehmen;
- ▷ dabei komplexe Wahrnehmungen und Erfahrungen zulassen;
- ▷ sie in Komplexitätserhaltenden ästhetischen Mustern zu strukturieren;
- ▷ diese bedeutungshaft in den biographischen Erfahrungszusammenhang einzubetten;

- ▷ bildhafte Zusammenhänge und Wahrnehmungsmodelle (Prototypen) dafür zu finden;
- ▷ derartige Erfahrungsmuster mit früheren zu vergleichen;
- ▷ aus den eigenen Erfahrungszusammenhängen Hypothesen und Fragestellungen zu entwickeln, die weiter verfolgt und untersucht werden können.
- ▷ und die eigenen Selbst- und Weltbilder, sowie die eigenen Wahrnehmungs- und Denkstrategien den neuen Erfahrungsnuancen entsprechend zu verändern und weiterzuentwickeln.

2 Aktivität und Kreativität – das Bild vom Kind von dem hier ausgegangen wird

2.1 Auffassung von der Aktivität des Kindes

2.1.1 Anknüpfung an PIAGET

Im Hinblick auf das heutige Bild vom Kind nehmen die Untersuchungen von PIAGET eine Schlüsselstellung ein. Er hat durch seine Beobachtungen und nachgehenden Befragungen von Kindern drei Grundfiguren kindlichen Denkens herausgearbeitet.

1. Man muß seine bereits vorhandenen Begriffs- und Vorstellungsschemata nutzen, um etwas Neues zu verstehen. Das bedeutet aber auch, man kann kein Wissen in Kinder hineinfüllen. Sie erfahren nur, was sie mit ihren eigenen Mitteln und Werkzeugen auch ergreifen können.
2. Sein zweiter wichtiger Beitrag zum Bild des sich selbst entwickelnden Kindes besteht darin, zu zeigen, dass die Aneignung von Wirklichkeit einen doppelten Prozeß verlangt: Zum einen die Anpassung der Wirklichkeit an die Muster des subjektiven Denkens (Assimilation), zum anderen eine Anpassung der subjektiven Erkenntnis-muster an die Muster der Wirklichkeit (Akkomodation). Im Erkennen werden die Muster des bisherigen Denkens der Wirklichkeit so angepasst und die Muster der Wirklichkeit dem Denken so anverwandelt, daß sie beide zu einer Überschneidung kommen können. Man erkennt Neues in dem Maße, in dem man sich und das Bild der Wirklichkeit solange verändert, bis sie sich einander angenähert haben. Wir erkennen jedoch die Wirklichkeit umso „richtiger“ und „besser“, je mehr wir in der Lage sind, uns selbst den Mustern der Wirklichkeit anzupassen. Hinzu kommt noch ein dritter Aspekt:
3. Kindliches Denken beginnt bereits mit dem (sensomotorischen) Handeln des Säuglings und besteht zu einem großen Teil aus solchen verinnerlichten Handlungen (Operationen).

Die Folgen dieser Auffassung für unser Verständnis von kindlichem Lernen: Das Bild PIAGETS vom kindlichen Denken ist eindeutig kognitiv orientiert. Das, was hier mit sinnlicher und emotionaler Erfahrung diskutiert werden wird, liegt nicht in seinem Erkenntnisinteresse. Dennoch liefert seine Auffassung vom kindlichen Denken auch wichtige Grundlagen für das hier vertretene Verständnis:

1. Sein Modell der kognitiven Schemata läßt sich ohne Schwierigkeiten zu dem des Musters erweitern, das außer kognitiven Denkteilen auch emotionale und ästhetische Aspekte des Denkens enthält (vgl. hierzu auch [Ciompi 1982](#))

2. Er hat mit dem Assimilations- und Akkomodationsmodell eine brauchbare Vorstellung für die Interaktion komplexer Muster geliefert.
3. Er hat zwar nicht den sinnlichen Wahrnehmungsprozess beschrieben, ist aber der kindlichen Erfahrungsbildung bis auf den Grund des sensomotorischen Nachvollzugs gefolgt. Er hat damit eine wesentliche, sensorische Komponente im kindlichen Bildungsprozess namhaft gemacht.

2.1.2 Säuglingsforschung

Das Bild vom Kind, das sich aktiv seine Umwelt aneignet, wurde durch die moderne Säuglingsforschung (wie sie, insbesondere in Kapitel 7, diskutiert werden wird) erweitert.

1. Wir wissen heute, dass bereits Neugeborene all ihre Sinne gebrauchen, um damit Erfahrungen über ihre Umwelt zu sammeln, auch wenn noch nicht alle Sinneskanäle voll entwickelt sind.
2. Indem der Säugling seine Sinne nutzt, entwickelt und differenziert er sie. Ohne entsprechende Möglichkeiten des Ausprobierens bleiben seine sinnlichen Erfahrungswege stumpf mit entsprechenden Folgen in der Architektur des Gehirns.
3. Die dritte, wichtige Erkenntnis der Säuglingsforschung besteht darin, dass das kleine Kind von Geburt an in eine interessierte Kommunikation eingebunden ist. Nicht nur, dass die Mutter mit dem Säugling spricht; auch der Säugling sendet Signale, welche die Mutter versteht oder zu verstehen sucht. Diese Kommunikation bei Mutter und Kind erfolgt nur z. T. über die Sprache und ihre Vorläufer, mehr hingegen über körperliche Gesten und Signale: Der Säugling drückt seinen Zustand durch die Haltungen oder Bewegungen seines Körpers aus. Alles was das kleine Kind nun mit seinen Sinnen wahrnimmt, ist in einen solchen Dialog der Körper eingebettet, wird von diesem Dialog her interpretiert, bekommt von da her für Säugling und Pflegeperson einen (emotionalen) Sinn.

Diese Ergebnisse erlauben ebenfalls Hinweise auf die Bedeutung sinnlicher Erfahrungen: Zum einen weisen sie auf die zentrale Stellung der sinnlichen Wahrnehmung für den frühkindlichen Bildungsprozess hin. Zum anderen machen sie deutlich, wie Wahrnehmungen in Kommunikationsprozesse eingebettet sind und von diesen mitgestaltet werden. Wahrnehmung ohne implizite kommunikative Interpretation gibt es demnach nicht. Letztere muß als ein Teil der Wahrnehmung miterfaßt werden.

Von der neurobiologischen Wahrnehmungsforschung wurden diese Ergebnisse weiter vertieft.

2.1.3 Wahrnehmungsforschung

Dritte Quelle des Bildes vom aktiv sich selbst entwickelnden Kind ist die moderne Wahrnehmungsforschung (zusammenfassend [Roth 1994](#)).

1. Sie konnte bis in die Details sinnlicher Wahrnehmungsprozesse hinein belegen, daß wir beim Wahrnehmen nicht ein äußeres Bild der Wirklichkeit in unseren Kopf hereinnehmen, sondern die Wirklichkeit mit den Mitteln des Gehirns und seiner Denkprozesse in uns erzeugen. Aus Sinnessignalen, die in einem sehr weit verzweigten

Prozeß des Zentralen Nervensystems aufgeteilt, analysiert und wieder zusammengefügt werden, entsteht in unserem Kopf ein Bild von Wirklichkeit, das für uns bedeutsame Merkmale der äußeren Wirklichkeit erzeugt.

2. Aus der Wahrnehmungsforschung wissen wir ebenfalls, dass unsere Sinne nicht getrennt voneinander funktionieren. Zwar hat jedes Sinnessystem seine eigenen Verarbeitungsnetze. Aber diese funktionalen Netze stehen miteinander in enger Verbindung. Dabei erfolgt diese Verknüpfung bereits auf allen Ebenen des gesamten Verarbeitungsprozesses. Die verschiedenen Wahrnehmungsweisen beeinflussen sich bereits während des Wahrnehmungsprozesses gegenseitig. Sinn dieser engen Verbindung scheint zu sein, dass sich Informationen verschiedener sensorischer Modalitäten ergänzen können. Wenn ich etwas aus vielen Quellen weiß, weiß ich es besser, als wenn ich es nur aus einer Quelle weiß.
3. Schließlich sind einzelne Wahrnehmungsweisen nicht nur mit den anderen sinnlichen Wahrnehmungssystemen verbunden, sondern ebenfalls mit unseren emotionalen Verarbeitungskreisen, die über Auswahl des Wahrgenommenen, den Grad der Aufmerksamkeit oder die Auswahl des Wahrgenommenen nach seiner subjektiven Bedeutung bestimmen.
4. Isolierte Wahrnehmung gibt es also nicht. Wahrnehmung als subjektive Konstruktion umfaßt ein weitverzweigtes Verarbeitungsnetz, in welchem nicht nur die verschiedenen Sinnessysteme (intermodal) zusammengefasst sind, sondern ebenfalls alle weiterverarbeitenden Denkprozesse einschließlich der Emotionen und dem Gedächtnis. Wahrnehmen erzeugt also keine Abbilder, sondern ist bereits ein hochkomplexer Denkprozess.

Konstruktivität und Kontextgebundenheit von Wahrnehmungsprozessen wurden von der Wahrnehmungsforschung herausgestellt. Hinzu kommt die Einsicht, dass es im Zentralen Nervensystem keine isolierten Verarbeitungsweisen gibt. Auch wenn bis ins kleinste Detail spezialisierte Funktionen vorhanden sind, so bleiben sie doch ständig mit allen anderen Verarbeitungsfunktionen gekoppelt und zu einem hochkomplexen Verarbeitungsmuster zusammengeschlossen. Die Neurobiologie liefert uns damit wesentliche Argumente gegen eine isolierte Betrachtung und Förderung einzelner Funktionen und für eine vielfältig sensorisch geprägte, komplexe Form der Erfahrungsbildung.

2.1.4 Tiefenpsychologie

Schließlich hat die moderne Tiefenpsychologie das Bild des kindlichen Denkens um eine wesentliche Facette erweitert. Während die bisherigen Überlegungen erbracht haben, dass Wahrnehmen und Denken in einem sehr engen Zusammenhang stehen, gibt die Tiefenpsychologie – und hier insbesondere die Psychoanalyse – den Hinweis, dass Denken und Phantasieren nur künstlich voneinander zu trennen sind (zusammenfassend Schäfer 1989). Nach ihrer Vorstellung ist Phantasieren ein wichtiger Teil des Denkens. Ähnlich, wie in PIAGETS doppelter Sicht des Denkprozesses, betrachtet auch die Psychoanalyse das Erfassen von Wirklichkeit als einen zweidimensionalen Prozeß: Zum einen wird die Wirklichkeit als Wirklichkeit in ihren Sachbezügen möglichst objektiv erfasst. Zum anderen

hat Wirklichkeit immer auch eine Bedeutung für das Subjekt. Der Mond als astrophysikalisches Phänomen ist das eine; die Bedeutung, die der Mond in einer lauen Sommernacht für ein Liebespaar annimmt, ist das andere. Aus dem Beispiel wird vielleicht auch klar: Die Funktion der Phantasien ist es, die subjektive Bedeutung, welche die Wirklichkeit für einen Menschen hat, zum Vorschein zu bringen und sie in die zwischenmenschliche Kommunikation einzufügen. Bestimmte Ausschnitte der Wirklichkeit mögen eine hohe realistische, soziale oder kulturelle Bedeutung haben (die Raumforschung, politische Prozesse, ein Konzertereignis). Subjektive Bedeutung gewinnen sie jedoch erst, wenn wir sie ins Spiel unserer Phantasien einlassen.

Das zu wissen ist im Umgang mit Kindern wichtig, für die die Welt eine Welt des subjektiven Interesses ist. Wo wir ihnen den Zugang zu einer persönlich bedeutsam werdenden Wirklichkeit – über Phantasie und Spiel – verstellen, laufen wir Gefahr, den Zugang zur Wirklichkeit überhaupt zu versperren.

Die moderne Tiefenpsychologie hat also Kontextbedingungen des Wahrnehmens, Denkens und Verarbeitens herausgestellt, welche die moderne Kognitionsforschung im Dunkel gelassen hat. Im Zusammenhang mit der Wahrnehmungsforschung, die auf die Komplexität dieser Prozesse hinweist, ist es notwendig geworden, diese bisher gerne vernachlässigten Aspekte in den Gesamtprozess zu integrieren, um ein einigermaßen umfassendes Bild von diesem synthetischen Geschehen zu erlangen. Es erweist sich, dass Phantasieren, Spielen, ästhetisches Gestalten insbesondere die subjektiven Anteile des Prozesses der Wahrnehmung und Wahrnehmungsgestaltung zur Geltung bringen. Neben den Prozessen, welche die wahrgenommene Wirklichkeit im Zentralen Nervensystem repräsentieren, sind demnach die Prozesse bedeutsam, welche die subjektiven Hintergrundkontexte von Wahrnehmung mobilisieren und auf diese Weise zur Erfahrungsbildung beitragen. Das Bild der sensorischen Wahrnehmung wurde durch die Tiefenpsychologie damit um ein Spektrum innerer Prozesse bereichert, welche das Wahrnehmungsgeschehen mit den Kontexten individuell gelebter Geschichte verknüpfen.

Die Aktivität des Kindes ist also eng mit seiner sinnlichen Wahrnehmung und Verarbeitung verknüpft. Denken erweist sich in den ersten Lebensjahren als wesentlich sensorisch geleitet. Es macht daher Sinn, die Bedeutung und Entstehung sensorischer Erfahrung im kindlichen Leben genauer zu untersuchen.

2.2 „Mit den Sinnen begreifen“ – ein immer noch uneingelöstes pädagogisches Programm

„Mit den Sinnen begreifen“ gilt in der Pädagogik als eine historisch gewachsene Selbstverständlichkeit. Sinnlichkeit steht dabei für die Unmittelbarkeit der kindlichen Erfahrung. Dennoch hat diese Maxime vorwiegend nur Spuren in einzelnen pädagogischen Ansätzen hinterlassen. Eine Reflexion darüber, was diese Maxime generell und vielleicht noch vor einem empirischen Forschungshintergrund pädagogisch bedeuten mag, läßt sich jedoch kaum finden. Vorwiegend wird sie als kritisch gedachter Gemeinplatz angeführt, um – irgendwie – die engen Grenzen institutioneller Lehr- und Lernbemühungen herauszustellen. Eine der Ausnahmen in dieser Hinsicht bilden u. a. die schulpädagogischen Überlegungen WAGENSCHAINS oder RUMPFS und ihrer geistigen Begleiter und Nachfolger. In der gegenwärtigen frühpädagogischen Diskussion spielen sie jedoch höchstens als historische Konzepte eine Rolle.

Die relative Wirkungslosigkeit dieses Programms – sichtbar z. B. in dem in der schulpädagogischen Diskussion zur Floskel gewordenen Verweis auf PESTALOZZIS Rede von Kopf, Herz und Hand – hat gewiss sehr komplexe Ursachen: Es bringt größte Schwierigkeiten für die Umsetzung in praktisches, pädagogisches Handeln mit sich, die umso mehr anwachsen, je mehr es als Bestandteil einer allgemeinen Bildung aufgefasst werden müsste, die möglichst viele Kinder in umfassend konzipierten Bildungsinstitutionen erreichen will.

Ein zweiter wichtiger Grund mag darin liegen, dass wir als Erwachsene Traditionen von unsinnlichen Lernkulturen in uns selbst verkörpern, aus denen nur einzelnen Menschen ein Ausbruch gelingt. Einfach Programme sinnlicher Erfahrung zu entwickeln, greift zu kurz, wie sich im Verlauf meiner Überlegungen noch zeigen wird.

Ein dritter Grund wäre noch anzuführen. Wir wissen viel zu wenig, was sinnliche Erfahrung überhaupt ist. Am deutlichsten erkennt man dies daran, dass man sie für etwas Unmittelbares hält, das sich von selbst, ungebrochen und intensiv einstellen würde, wenn man nur Gelegenheit dazu gäbe. Das wirkt so, als warte in uns nur so eine Gier nach sinnlicher Unmittelbarkeit auf ihre Befreiung zur lebendigen Verwirklichung. Nach dem derzeitigen Erkenntnisstand der empirischen Forschung dürfte es sich bei dieser Auffassung jedoch um ein Missverständnis handeln. So wird sich zeigen, dass sinnliche Erfahrung nur dann als einigermaßen unmittelbar gegeben angesehen werden kann, wenn man sie lediglich mit der Funktion und dem Gebrauch eines Sinnesorgans gleichsetzt. Selbst dies kann aber für die erste Zeit nach der Geburt noch nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden.

Ich werde mich deshalb darum bemühen, darzustellen, dass unser Verständnis von der sinnlichen Wahrnehmung verkürzt ist; darüber hinaus scheinen pädagogische Vorstellungen darüber, wie sinnliche Wahrnehmungen zu differenzieren und zu kultivieren sind, weitgehend zu fehlen oder an den Rand pädagogisch-institutionellen Interesses gedrängt. Am Schluß wird sich die Frage stellen, ob wir als Gesellschaft überhaupt interessiert sind, Kinder zu unterstützen, die ihr Subjektsein als ein Denken, Handeln und Urteilen aus eigener Erfahrung heraus begreifen.

Die folgenden Überlegungen haben also zwei Ziele: Zum einen, vor allem die frühkindlichen Ausprägungen der Sinnestätigkeiten zu beschreiben und, zweitens, herauszuheben, wie Sinnestätigkeit in die alltägliche Erfahrungsbildung eingebaut ist. Ich werte zu diesem Zweck vorwiegend Ergebnisse aus drei Forschungsgebieten aus, der neurobiologischen Kognitionsforschung, der direkten Säuglingsbeobachtung und der klinisch orientierten tiefenpsychologischen Forschung. Allerdings muß ich einräumen, dass es sich dabei nur um einen ausschnittshaften Versuch handeln kann, da eine ausgearbeitete Theorie der Sinnestätigkeit, eine Theorie ästhetischer Erfahrung, meines Wissens bislang nicht vorliegt. Deshalb erscheint es auch notwendig, die Voraussetzungen zu klären, von denen ich ausgehe.

2.3 Was kann man unter sinnlicher Wahrnehmung verstehen?

Wenn ich frage, was sinnliche Wahrnehmung sein mag, stütze ich mich bei der Suche nach Antworten auf humanwissenschaftliche Problemzugriffe.

Ich gehe davon aus, dass es drei Formen der Wahrnehmung gibt:

1. die Wahrnehmung über die Fernsinne (Augen, Ohren, Nase);

2. die Körperwahrnehmung, die Wahrnehmung der Wirkung, die ein Gegenstand auf den eigenen Körper ausübt;
3. die emotionale Wahrnehmung.

Diese Wahrnehmungsformen sind unterschiedlich organisiert. Sie können in dem Maße zu Bewusstsein kommen, in dem ihnen „Sprache“ verliehen wird. Die Wege der fernsinnlichen Erfahrung scheinen uns einigermaßen vertraut. Ihnen gegenüber wirken körperliche und emotionale Erfahrung unzuverlässiger, subjektiver und zuweilen schwerer mitteilbar.

Ad (1): Kognitionswissenschaftliche Forschungen, insbesondere aus der Neurobiologie, zeigen den Wahrnehmungsprozess als einen Konstruktionsprozess. Die Wahrnehmungsdaten werden – wie in den Kapiteln 3, 4 und 5 näher dargestellt – bereits in den Sinnesorganen in Teilinformationen aufgebrochen, werden dann in verschiedensten spezialisierten Zentren des Zentralen Nervensystems parallel verarbeitet und schließlich zu einem Gesamtbild integriert. Diese Parallelverarbeitung bedarf einer ständigen Integration der getrennt ablaufenden Teilverarbeitungsprozesse über ein Netzwerk von Rückkopplungsprozessen. Ferner kann nur das wahrgenommen werden, wofür entweder durch die genetische Ausstattung, mehr aber noch durch Lernprozesse, auch Interpretationsmuster zur Verfügung stehen. Das bedeutet, dass Wahrnehmung nicht die wahrgenommene Wirklichkeit widerspiegelt, sondern, dass sie mit den Mitteln der „Sprache“ des Gehirns und der vergangener Erfahrungen, die als Gedächtnis gespeichert sind, konstruiert und entworfen wird. Dabei spielen auch alle Wahrnehmungsmodi (Sehen, Hören, Tasten, Riechen, aber auch körperliche und emotionale Wahrnehmung) zusammen: Lücken in einem Wahrnehmungsbereich werden durch Informationen aus anderen Wahrnehmungsbereichen ergänzt. Je vielfältiger etwas wahrgenommen wird, desto informativer ist das Wahrnehmungsbild.

Ad (2): Einen zweiten wesentlichen Bereich der Wahrnehmung bilden die Wahrnehmungen des Körpers. Dazu gehören die Wahrnehmungen der Körpergrenzen, des Tastsinns. Sie werden erweitert durch die Wahrnehmungen der inneren Befindlichkeit des Körpers. Dazu gehören die Wahrnehmungen der Raumlage und des Gleichgewichts, der Körperspannungen und Körperrhythmen, sowie solche des körperlichen Wohl- oder Missbefindens. Diese Wahrnehmungsweisen sind bereits dem Säugling vertraut und von hoher Bedeutung für ihn. Wir wissen von der hohen Bedeutsamkeit des Tastsinns für Säuglinge und Kleinkinder (Kapitel 4, insb. Seite 30 und 47ff). Aber auch das Raumlageempfinden ist eine der ersten Wahrnehmungsempfindungen, die bereits intrauterin ausgebildet werden. Die Bedeutung des Aufnehmens, Wiegens oder Schaukelns für Säuglinge und Kleinkinder macht auf diesen wichtigen kindlichen Wahrnehmungsbereich aufmerksam. Auch über diese Grenz- und Innenwahrnehmung des Körpers erfahren wir Informationen aus der Außenwelt, wenn auch indirekt: Wir nehmen die Wirklichkeit über die Wirkungen wahr, die sie an und in unserem Körper auslöst.

Ad (3): Der dritte Wahrnehmungsbereich ist der der emotionalen Wahrnehmung. Dabei wird diese als Wahrnehmung von Beziehungen verstanden, die zwischen Personen oder einer Person und ihrer sachlichen Umwelt bestehen. Emotionen verleihen diesen Beziehungen nicht nur Ausdruck, sondern sie geben dieser Beziehungshaftigkeit eine Struktur: Liebe, Hass, Wut oder Angst z. B. sind als wahrgenommene Gefühle einerseits Zeichen von Beziehung und Kommunikation; andererseits verleihen sie dieser eine situationsbe-

zogene Form. Über Empathie oder Einfühlung wird die emotionale Wahrnehmung zur zwischenmenschlichen Verständigung gebraucht und benötigt.

Die Fernsinne interpretieren die Wirklichkeit als Wirklichkeit außerhalb des Selbst. Die Wahrnehmung über die Tast- und Körpersinne registriert die Wirkungen, die eine Wirklichkeit auf unseren Körper ausübt. Die Realität des Wahrgenommenen bleibt dabei relativ unklar. Im Vordergrund steht die Antwort des Körpers. Die emotionale Wahrnehmung schließlich richtet sich auf ein Dazwischen, auf die Beziehungen zwischen einem Subjekt und dem wahrgenommenen Anderen. Alle diese Wahrnehmungsweisen wirken zusammen und entwerfen ein vielschichtiges Bild der menschlichen Wirklichkeit.

Im folgenden werde ich diese drei Wahrnehmungsbereiche einzeln untersuchen. Dabei werde ich im Auge behalten, inwiefern sie zu einer komplexen Erfahrungsbildung beitragen.

3 Die Konstruktion von Sinneswelten

3.1 Zur Neurobiologie der sinnlichen Wahrnehmung am Beispiel der Fernsinne

Die Ergebnisse der Neurobiologie geben eher den Phänomenologen recht als der Alltagstheorie der Wahrnehmung, die Wahrnehmen wie ein inneres Abbilden betrachtet, wobei diese inneren Bilder dann von einer höheren Instanz zu interpretieren wären. Die Schritte der Wahrnehmung, wie sie vom Gehirn vollzogen werden, sind im Bereich der visuellen Wahrnehmung ziemlich differenziert erforscht worden; ich werde mich auf diesen Beispielbereich beschränken. Darüber hinaus lassen sich einige Ansichten über die inneren Verarbeitungsstrategien des Gehirns, die ins Gehirn eingebaute Erkenntnistheorie, vor diesem Hintergrund am besten darstellen. Sie gelten prinzipiell auch für die anderen sensorischen Wahrnehmungsbereiche.

3.1.1 Wahrnehmen ist Konstruieren

»Die visuellen Reize, die das Gehirn in Form von Nervenimpulsen erreichen, stellen keinen eindeutig definierten Code dar, der nur entschlüsselt werden müßte. Zum Beispiel ändert sich die Wellenlänge des Lichts, das von einer Oberfläche reflektiert wird, mit der Beleuchtung, und trotzdem vermag das Gehirn dieser Oberfläche eine gleichbedeutende Farbe zuzuordnen.« (Zeki 1993, S. 26)

Das gleiche Problem taucht z. B. auch beim Bewegungssehen auf, wo aus den wahrgenommenen Details einer Bewegung der gesamte Gegenstand konstruiert werden muß. Wahrgenommene Fakten wären dann der invariante Auszug von konstanten Merkmalen aus verschiedenen Situationen. Fakten im Sinne von simplen Tatsachen also gibt es nicht; sie sind ein imaginäres Konstrukt des Gehirns.

3.1.2 Getrennte Verarbeitung

Für die Konstruktion der äußeren Wirklichkeit bedient sich das Gehirn, wie die Neurobiologie herausfand, einer zum Teil extrem anmutenden Arbeitsteilung. Die Wahrnehmungsimpulse werden erst einmal in viele kleine Einzelfunktionen unterteilt. Verschiedene, anatomisch lokalisierbare Teilregionen der Hirnrinde haben sich auf die Bearbeitung solcher Teilfunktionen spezialisiert. Im visuellen Bereich »... sind vier parallel arbeitende Systeme für verschiedene Attribute des visuellen Reizes zuständig – eines für Bewegung, eines für Farbe und zwei für die Form« (ebenda, S. 30). Hinzu kommen zwei weitere Zentren, »... in denen die verschiedenen Signale zusammenlaufen, bevor sie an die spezialisierten visuellen Areale weitergeleitet werden« (ebenda, S. 30).

Die Differenzierungen gehen z. T. so weit, dass einzelne Zellgruppen nur bei bestimmten räumlichen Richtungen ansprechen.

Die beiden Verteilungszentren sind an der Verbindung der so aufgesplitterten Wahrnehmungsarbeit mit dem bewussten Denken beteiligt. Sie können durch lokale Schädigungen auch ausfallen und entsprechende visuelle Wahrnehmungsstörungen hervorrufen.

Die basale Verarbeitung erfolgt jedoch ohne Beteiligung des Bewusstseins. Aber wir können ohne dessen Mitarbeit offensichtlich keine Wahrnehmung machen; d. h., das Wahrgenommene bleibt ohne erkennbare Folgen für das Individuum.

3.1.3 Komplexe Integration

Derart bis in kleinste Details aufgesplittene Verarbeitung bedarf einer Integration, damit sich ein einheitliches Bild der Umwelt einstellen kann. Hier steht nun die Struktur des Gehirns als ein Erkenntnis gewinnendes Instrument insgesamt zur Diskussion. Dabei stelle ich zwei Gedanken in den Vordergrund:

3.1.4 Verkabelung

Im Gegensatz zur z. T. hochspezialisierten Einzelverarbeitung in den einzelnen Zentren der Hirnrinde ist deren neuronale Grundstruktur relativ einförmig: Es finden nur eine begrenzte Anzahl von Zelltypen (insbesondere zwei: Pyramidenzellen und Sternzellen; vgl. [Braitenberg und Schüz 1990](#), S. 187) Verwendung; der Feinbau der Hirnrinde unterscheidet sich in den verschiedenen Zentren nur geringfügig; man findet überall im Cortex einen Zusammenschluss von Neuronen zu Zellgruppen, Modulen, die in ähnlicher Weise funktionieren.

Darüber hinaus fällt auf, dass alle Pyramidenzellen der Großhirnrinde zumindest prinzipiell über zwei oder drei Zwischenstationen miteinander in Verbindung stehen. Die Großhirnrinde ist also reichlichst mit sich selbst verkabelt. Diese Querverbindungen in der Hirnrinde werden nun nicht durch übergeordnete Zentren organisiert sondern durch vielfältige gegenseitige Rückkoppelungen. Alles steht dadurch mit allem in Verbindung. Man muß dabei jedoch im Auge behalten, dass diese Verbindungen z. T. nur sehr randständig gegeben sind.

Schließlich muss man in Rechnung stellen, dass die internen Verbindungen der Rinde hundert- bis tausendfach die Nervenverbindungen überwiegen, welche das Gehirn über die Sinnesorgane mit Wahrnehmungen versorgen.

»Die Großhirnrinde besteht also fast nur aus einer riesigen Zahl von Interneuronen: Nervenzellen, die weder direkt mit dem Eingang noch mit dem Ausgang verbunden sind und offenbar der internen Datenverarbeitung im Cortex dienen.« ([Braitenberg und Schüz 1990](#), S. 184)

Die Großhirnrinde befasst sich also überwiegend mit ihren internen Tätigkeiten, insbesondere der Modulation ihrer inneren Verbindungen.

Aus diesen Einsichten kann man Schlüsse über wesentliche Arbeitsweisen des Gehirns ziehen, die dann natürlich auch die Ansichten über sinnliche Wahrnehmung mitbestimmen:

1. Die Großhirnrinde ist ein relativ in sich geschlossenes Verarbeitungssystem, das nur an wenigen Stellen durch Einflüsse aus der Außenwelt (z. B. Sinneswahrnehmungen) moduliert werden kann. (Maturana und Varela 1987)
2. Ihre spezifischen Leistungen erbringt sie vor allem durch die Art und Weise ihrer internen Verbindungen und Verarbeitungen (Engel 1992, S. 24)
3. Sämtliche Teile des Gesamtsystems können sich gegenseitig beeinflussen. (ebenda)
4. Während also die einzelnen Zentren in ihrer Funktion hoch spezialisiert sind, gleicht das Netz der Verbindungen »... weniger einer präzise vorprogrammierten Maschine als einem Netzwerk von diffusen, durch Aktivität veränderlichen Verbindungen« (ebenda, S. 194)

Für die sinnliche Wahrnehmung ergibt sich daraus:

1. dass es keine isolierten Wahrnehmungen gibt. Sie sind immer eingebettet in die Kontexte, welche die Gesamtstruktur des Gehirns bilden. Das Gehirn interpretiert die Wahrnehmung durch diese Gesamtstruktur.
2. dass Wahrnehmung eine Integrationsleistung darstellt, in welcher der sensorische Input in die Gesamtstruktur der Kontexte eingefügt werden muß.
3. dass diese Integration mit einer komplexen Neustrukturierung nicht nur des Wahrgenommenen, sondern auch seiner relevanten Kontexte im Gehirn einhergeht.

Sinnliche Wahrnehmung ist also von vornherein auf eine komplexe Erfahrungsbildung angelegt.

3.1.5 Bioelektrische Einheitssprache

»Die spezifische Modalität der Sinnesorgane, auf der unsere Sinneswelt zu beruhen scheint, ist ›hinter‹ den Sinnesorganen offenbar verschwunden. Die Sinnesorgane übersetzen die ungeheure Vielfalt der Welt in die ›Einheitssprache‹ der bioelektrischen Ereignisse (Nervenpotentiale), denn nur diese Sprache kann das Gehirn verstehen.« (Roth 1987, S. 232)

Die Sinnesorgane haben die Aufgabe, dem Gehirn, das nur diese Sprache versteht, die verschiedensten Umweltereignisse, Qualitäten, Quantitäten, Modalitäten und Intensitäten, die wahrgenommen werden können, in seine Sprache zu übersetzen.

»Der Bau der Sinnesorgane und ihre Leistungen legen also fest, welche Umweltereignisse überhaupt auf das Gehirn einwirken können. Für das Gehirn existieren aber nur die neuronalen Botschaften, die von den Sinnesorganen kommen, nicht aber die Sinnesorgane selbst [...] Das Gehirn bewertet dabei die eintreffenden Signale strikt nach dem Ort ihrer Verarbeitung: alles, was an neuronalen Impulsen in den Hinterhauptscortex gelangt, ist ein Seheindruck, und was in bestimmten Regionen des Hinterhauptscortex verarbeitet wird, ist eine bestimmte Farbe, völlig unabhängig von der tatsächlichen Abkunft des Signals.« (ebenda S. 234)

Auch wenn man der bioelektrischen Einheitssprache noch eine zweite Sprache, die biochemische, hinzufügen muss (Vincent 1992), ändert dies prinzipiell nichts daran, dass die modale Spezifizierung der Wahrnehmungen nach den Sinnesorganen aufgehoben wird und durch bestimmte lokale Verarbeitungsweisen vom Gehirn erst wieder erzeugt werden muss.

Daraus ergibt sich für das Verständnis der sinnlichen Wahrnehmung:

Die Sinnesempfindungen entstehen nicht in den Sinnesorganen, sondern im Gehirn und zwar je nach dem Ort an dem sie eintreffen und verarbeitet werden; eine Einsicht, die unserer gern gepflegten Auffassung von der Unmittelbarkeit des sinnlichen Eindrucks ins Gesicht schlägt. Auch hier ist es das Gehirn, das diesen Eindruck erst hervorbringt.

3.1.6 Auch Wahrnehmen will gelernt sein

Die Untersuchung der frühen Entwicklung von Wahrnehmungserfahrungen hat ergeben, dass auch die sinnliche Wahrnehmung nicht von Geburt an ausreichend für ihre Aufgabe vorstrukturiert ist. Wir müssen annehmen, dass das ZNS durch sinnliche Erfahrungen, die es in seiner frühesten, nachgeburtlichen Entwicklung macht, in der Struktur selbst noch verändert wird. Aller Wahrscheinlichkeit nach gibt es dafür sensible Phasen. Relativ genau konnte dies bei der visuellen Entwicklung nachgewiesen werden. Binokulare Koordination, räumliches Sehen, die Wahrnehmung von Bewegung und die Feinjustierung der Wahrnehmung auf die Strukturen der normalen Umwelt des Neugeborenen können nicht genetisch vollständig vorprogrammiert werden, vor allem, weil ja gar nicht alle Informationen von vornherein bekannt sind, die dazu benötigt werden (z. B. der Augenabstand, die Tiefe der Lage der Augäpfel, die Koordination des Sehens mit den Bewegungen des Kopfes und des Körpers). Deswegen produziert das ZNS zunächst Verbindungen zwischen seinen Neuronen in der Überzahl. Was davon später nicht gebraucht wird, bildet sich wieder zurück. Verbindungen, die mit den Aufgabenstrukturen übereinstimmen, bleiben hingegen erhalten. Die neuronale Strukturierung der Wahrnehmung erfolgt also zu einem wichtigen Teil erfahrungsabhängig durch Ausprobieren. Wird diese durch epigenetische Entwicklungsprozesse der Selbstorganisation erfolgende Feineinstellung durch Sinnesbeeinträchtigungen (sei es aus psychischen oder organischen Gründen) gestört oder gar verhindert, etablieren sich z. T. ungeeignete Strukturen und Verbindungen, die nach einer bestimmten Zeit nicht mehr rückgängig zu machen sind.

Man nimmt an, dass solche epigenetischen Entwicklungsprozesse, die zu festen, kaum mehr veränderbaren Strukturen des Cortex führen, nicht nur im visuellen Bereich, sondern in allen sensorischen und wahrscheinlich auch noch in anderen funktionellen Bereichen des ZNS stattfinden.

3.1.7 Das Gedächtnis ist ein konstruktiver Bestandteil der Wahrnehmung

1. Auch das Gedächtnis ist an der Konstruktion der Wahrnehmung beteiligt. Es funktioniert wie ein Sinnesorgan. Neue Muster werden dadurch wahrgenommen und erkannt, dass sie mit alten Erfahrungsmustern verglichen werden.
 - ▷ Erkennen ist zu einem wesentlichen Teil Wiedererkennen von Gleichem und Ähnlichem.

- ▷ Vergleichen verhilft zur Kohärenz der einzelnen Wahrnehmungsdaten. Sie werden analog zu den Mustern geordnet, die als die gesammelten Erfahrungen des Gehirns bereits vorliegen. Sie können entweder passend gemacht werden oder nicht. Was nicht passt, abweicht, neu ist, wird entweder „ausgeschieden“ oder weiter bearbeitet.
 - ▷ Durch das Gedächtnis werden unvollständige Wahrnehmungen ergänzt.
 - ▷ Durch den Vergleich neuer Wahrnehmungen mit den im Gedächtnis gespeicherten Mustern wird die Komplexität der vom Gehirn zu verarbeitenden „Information“ reduziert: Alles was bereits bekannt ist, muss möglicherweise nicht weiter bearbeitet werden; alles was neu, ungewöhnlich ist, von den bekannten Mustern abweicht, ist wert, dass es einer genaueren Prüfung unterzogen wird.
2. Das Gedächtnis ist weit verzweigt und in Mustern organisiert. Muster, die in ähnlicher Weise auftreten verstärken sich.
 3. Das Gedächtnis entwickelt Wahrnehmungsmuster weiter und differenziert sie. Es bewertet ihre Tauglichkeit für mögliche neue, zukünftige Erfahrungen nicht nur dadurch, dass es sie mit vorhandenen Mustern vergleicht, sondern auch dadurch, dass es vorhandene Muster zu neuen, möglichen Mustern kombiniert.

3.1.8 Sinnlicher „Input“ als Modulation

Wenn das Gehirn ein relativ abgeschlossenes System mit einer eigenen Sprache ist, wenn seine Verarbeitung – linear und verzweigt zugleich – netzwerkartig in räumlichen und zeitlichen Mustern erfolgt, was geschieht dann dem Gehirn durch die sinnliche Wahrnehmung, die ja irgendwie die äußere Welt im Gehirn zur Geltung bringt?

1. Nichts wird direkt von außen nach innen transportiert. Es geht nur um Unterschiede, die einen Unterschied machen (Bateson 1982): Unterschiede in der äußeren Welt führen – über die Wahrnehmung – zu Unterschieden in Nervenzellen, die zu Unterscheidungen in den Verarbeitungskreisläufen führen, die als unterschiedliche Wahrnehmungen interpretiert werden können.
2. Veränderungen innerhalb des ZNS treten nur ein, wenn sie durch innere Funktionen, Strukturen und Prozesse zugelassen und ermöglicht werden. Diese sind z. T. biologisch vorgegeben, zum weitaus größeren Teil jedoch das Erbe der Vorerfahrungen, die ein Subjekt gemacht hat. Man kann also sagen: Veränderungen innerhalb des ZNS treten nur auf, soweit es seine Entstehungsgeschichte zulässt und nur im Rahmen dieser gewachsenen Struktur- und Prozessmöglichkeiten.
3. Über die Sinne in das Hirn gelangen also Wahrnehmungsmuster, welche die Muster der inneren Verarbeitung überlagern. Ob sich durch diese Überlagerung Veränderungen im Gehirn und seinen Prozessen ergeben, ist nicht vorhersagbar, sondern hängt von den jeweiligen kontextuellen Bedingungen ab.

Es gibt mehrere prinzipielle Möglichkeiten:

1. Das eintretende Muster ist zu schwach und wird durch die stärkeren Muster der inneren Prozesse überlagert, „zum Schweigen“ gebracht. Das Wahrgenommene bleibt bedeutungslos.
2. Das Muster der Wahrnehmung und die Muster der inneren Prozesse bilden zusammen ein Metamuster (Interferenzmuster). Das heißt, das Muster der Wahrnehmung moduliert in kleinerem oder größerem Umfang die Muster der inneren Prozesse. Ob diese Modulation erheblich oder unerheblich ausfällt, hängt vom inneren Zustand der Verarbeitung einerseits und von der Prägnanz der Wahrnehmungsmuster andererseits ab. Sie wird als Bedeutungsänderung erfahren.
3. Das Wahrnehmungsmuster schwingt identisch mit den inneren Verarbeitungsmustern; d. h. es potenziert diese inneren Muster. Dies ist nicht nur einfach gleichbedeutend mit der Verstärkung vorhandener Muster. Wo die Rückkoppelung innerer und äußerer Prozesse sich nicht gegenseitig moduliert und damit auch dämpft, kann die ungebremste Koppelung innerer und äußerer Muster zu einem „Durchdrehen“ des gesamten Systems führen.
4. Das äußere Wahrnehmungsmuster dominiert das innere, versklavt es gleichsam (z. B. bei massiver positiver Verstärkung oder stark negativen Sanktionen wie z. B. Folter)

3.1.9 Folgerungen

Wahrnehmungen über die Fernsinne sind von vornherein komplex angelegt. Zum einen kann man keine Wahrnehmungen machen, ohne dass das Reservoir bereits gemachter Wahrnehmungserfahrungen den Vergleichsmaßstab abgibt. Zum anderen sind die einzelnen Wahrnehmungsmodalitäten so miteinander verknüpft, dass stets komplexe Wahrnehmungserfahrungen zustande kommen. Sehen oder Hören ist zudem ohne gleichzeitige Koordination mit der Körpermotorik über die Körperwahrnehmung kaum möglich. Darüber hinaus werden einzelne Seh-, Hör- oder Riechwahrnehmungen durch Vergleich mit anderen Sinnesmodalitäten interpretiert und präzisiert. Das muß man im Auge behalten, wenn man im folgenden die Ergebnisse der Wahrnehmungsforschung bei Säuglingen zur Kenntnis nimmt; denn diese spiegeln zunächst einmal das funktional orientierte Erkenntnisinteresse der Forscher: Was können Kinder sehen, hören, riechen usw. Allerdings zwingen überraschende Leistungen von Säuglingen, verschiedene Wahrnehmungsarten miteinander in Beziehung zu setzen, dazu, über diese funktionale Betrachtungsweise hinauszugehen und nach dem intermodalen Zusammenwirken sinnlicher Wahrnehmungen zu fragen.

3.2 Säuglings- und Kleinkindforschung

3.2.1 Was nehmen kleine Kinder wahr?

Fasst man zusammen, was bereits Neugeborene und Säuglinge im erste Lebensjahr wahrnehmen können, so sind diese Leistungen erstaunlich. Sie widersprechen auch den früheren Auffassungen von einer Reizschranke, hinter der sich Neugeborene vor Wahrneh-

mungseindrücken zurückziehen. Vielmehr scheinen Säuglinge von Anfang an interessiert an ihrer Umwelt, sowie bereit zu sein, auf sie – im Maße ihrer Möglichkeiten – zuzugehen. Einschränkungen entstehen – zum einen – lediglich durch die Struktur der Wahrnehmungen, die gemacht werden; denn diese entspricht offensichtlich (noch) nicht der der Erwachsenen, die ihre Wahrnehmungen fein säuberlich nach Modalitäten der Sinneswahrnehmung – sehen, hören, schmecken, riechen etc. – ordnen können. Zwar berichten die Forschungsergebnisse in den einzelnen Sinnesbereichen eben auch entsprechende funktional abgrenzbare Leistungen. Doch können Untersuchungen, die sich lediglich auf einen modalen Leistungsbereich beziehen, nur Ergebnisse in diesem Bereich erbringen. Es gibt aber auch eine Reihe von Wahrnehmungsuntersuchungen, die gerade das intermodale Zusammenwirken verschiedener Sinnesbereiche ins Auge fassen.

Zum anderen entstehen Begrenzungen der frühkindlichen Sinneserfahrung durch die Verarbeitungsweise und Verarbeitungskapazität des kleinen Kindes. Es schützt sich vor allzu heftigen Reizen und wendet sich ab, wenn ihm etwas zu viel wird. Ein stärkerer Schutz vor Reizüberflutung als beim Erwachsenen, kann aber nicht als eine Art Moratorium interpretiert werden, in welchem das Kind sich vor Welterfahrungen noch zurückhält. Nimmt man einzelne Sinnesbereiche in Augenschein, so können Säuglingen im Bereich der visuellen Wahrnehmung Objekten folgen, die sich bewegen. Sie können verschiedene Farben kategorial unterscheiden, lieben Wahrnehmungsmuster mehr als unstrukturierte Wahrnehmungsreize. Insbesondere interessieren sie sich für das menschliche Gesicht und nehmen dabei zunächst die Umrisse, dann zunehmend seine Binnenstrukturen wahr. Bereits ab dem 2.-4. Lebensmonat können sie richtige Gesichter von solchen unterscheiden, bei denen die Organe nicht an der richtigen Stelle sitzen. Später kommen die Unterscheidungen verschiedenster Gesichtsausdrücke hinzu, oder von fremden und bekannten Gesichtern.

In der auditiven Wahrnehmung, die bereits intrauterin erstaunlich präzise funktioniert, spielt die menschliche Stimme eine bedeutsame Rolle. Die mütterliche Stimme kann von anderen unterschieden werden. Verschiedenheiten zwischen der menschlichen Stimme und synthetischen Geräuschen werden bemerkt. Sogar verschiedene Lautäußerungen können differenziert werden.

Ähnlich ausgebildet sind die Geruchswahrnehmungen kleiner Kinder. Bereits nach wenigen Tagen können z. B. Neugeborene den Geruch der Mutter von dem anderer Personen unterscheiden. Bekannt ist ja auch, dass sie schon früh Präferenzen für verschiedene Geschmacksrichtungen entwickeln.

An all diesen sinnlichen Leistungen fällt auf, dass sie mit Alltagsprozessen zusammenhängen, die für das Kind wichtig sind. Diese bestehen hauptsächlich aus den zwischenmenschlichen Beziehungen des Kindes zu seinen Pflegepersonen. Säuglinge und Kleinkinder können also die für sie wichtige Umwelt schon sehr früh und sehr genau wahrnehmen. Diese Leistungen orientieren sich offensichtlich eher an komplexen Alltagsmustern, die es zu entziffern gilt, als an spezifischen Einzelfunktionen.

Dies hängt natürlich damit zusammen, dass die frühe Sinneswahrnehmung hauptsächlich innerhalb eines Kommunikationszusammenhangs mit seiner Umwelt stattfindet. Sensorische Wahrnehmung hat für Säuglinge und Kleinkinder kommunikative Bedeutung. Die geht zwar im Laufe der späteren Entwicklungen nie ganz verloren (wir sprechen beispielsweise im Bereich der Medien auch von visueller Kommunikation), wird aber mit der Entwicklung des Sprechens zunehmend von verbaler Kommunikation überlagert. Zu einem Zeitpunkt, zu dem die sprachliche Kommunikation noch nicht entwickelt ist,

muß man Befindlichkeiten und Wünsche den tatsächlichen Handlungen und Erscheinungen der Umwelt ablesen, werden Wahrnehmungsprozesse als Kommunikationsträger gebraucht. Größere Wahrnehmungsdefizite beeinträchtigen die Kommunikationsfähigkeit (Vgl. zusammenfassend zur Kommunikation, die in Handlungs- und Wahrnehmungsprozesse eingebettet ist: [Brazelton und Cramer 1991](#), zusammenfassend zur vorsprachlichen Kommunikation: [Papousek 1994](#)).

Diese Verbindung der frühkindlichen Wahrnehmungsprozesse mit den wichtigen Alltagsgegebenheiten des Kindes einerseits, sowie die Einbettung des sensorischen Geschehens in das früheste kommunikative Geschehen, sollten verständlich machen, dass die frühesten sensorischen Leistungen eher komplexe Leistungen sind und auch sein müssen, auch wenn gerade diese Komplexität der wissenschaftlichen Interpretation Schwierigkeiten bereitet. Diese ist es ja gewöhnt, das Komplexe aus dem Zusammenspiel von vorgängigen, elementaren Leistungen zu begreifen. In der kindlichen Entwicklung scheinen wir – zumindest, was die sinnliche Erfahrung betrifft – eher vor einem umgekehrten Prozeß zu stehen, durch den „elementare“ Einzelleistungen durch Differenzierungen aus komplexen Gesamtleistungen herausgegrenzt werden.

Dieser Zusammenhang verweist auf die Bedeutung, welche die Säuglings- und Kleinkindforschung im Bereich sinnlicher Wahrnehmung der intermodalen, bzw. kreuzmodalen Wahrnehmung beimisst – also der unmittelbaren Verbindung verschiedener sensorischer Bereiche. In der Forschung wird dieses Phänomen zumeist als Fähigkeit untersucht, Wahrnehmungen, die mit einem sensorischen Modus gemacht wurden, in solche eines anderen zu übersetzen – z. B. visuelle in akustische, optische in taktile –, oder Wahrnehmungen eines Bereiches mit denen eines anderen Wahrnehmungsbereiches zu verknüpfen. So haben kleine Kinder z. B. wenig Probleme, die besondere Form eines Schnullers, den sie im Mund gefühlt haben, dann dem entsprechenden visuellen Bild zuzuordnen, oder Sprachrhythmen mit den richtigen Sprachbewegungen in einem Film zu verknüpfen. Anscheinend ist es für Säuglinge selbstverständlich, dass Gesehenes auch zu fühlen ist oder Gesehenes und Gehörtes zusammengehören. Ein vielleicht erstaunliches Experiment in diesem Zusammenhang sei kurz angeführt:

»Lässt man sechs bis elf Monate alte Kleinkinder zuerst einen unterbrochenen Ton hören und zeigt ihnen dann zwei Bilder – eines mit einer unterbrochenen Linie und eines mit einer durchgezogenen –, so bevorzugen sie die unterbrochene Linie. Lässt man sie erst einen durchgehenden Ton hören, so bevorzugen sie anschließend die durchgehende Linie.« ([Wagner u. a. 1981](#), [Wagner und Sakovits 1986](#), zitiert nach [Dornes 1993](#), S. 46)

3.2.2 Schlüsse daraus

Die sensorischen Leistungen der Säuglinge und Kleinkinder belegen:

1. dass sie bereits kurz nach der Geburt damit beginnen, ihre Umwelt differenziert wahrzunehmen;
2. dass sie in eine zwischenmenschliche Kommunikation eingebunden sind, die ihnen hilft, diesen Wahrnehmungen eine Bedeutung zu geben;
3. dass sie damit in die Lage versetzt werden, ihre eigene Lebenswelt in den für sie wichtigen Bereichen zu strukturieren und zu interpretieren;

4. dass sie für diese Interpretationsleistung auf das Zusammenspiel multipler sensorischer Wahrnehmungsleistungen angewiesen sind.

Die folgenden Kapitel werden zeigen, dass das Konzert der Sinne noch wesentlich vielfältiger ist, als es bereits diese Überlegungen am Beispiel der Fernsinne erbracht haben.

4 Körpererfahrung

4.1 Was sind Körperwahrnehmungen

Körperwahrnehmungen, somatosensorische Empfindungen, sind alle körperbezogenen Empfindungen, wie Tastsinn, Hautsinn, Wärmeempfindungen, körpermotorische und viszerale Empfindungen, Empfindungen der Raumlage. Es gehören dazu also Wahrnehmungen des Haut- und Körperkontaktes, Rhythmen, Vibrationen, Resonanzen, Temperaturempfindungen, körperliches Wohlbefinden oder Unpässlichkeiten, Spannungen, Gleich- und Ungleichgewichte, Schwere- und Leichtigkeitsempfindungen, Wahrnehmungsempfindungen von Offen- oder Geschlossenheit, oder die körperlichen Auswirkungen des Schalls. Es sind Wahrnehmungsempfindungen, denen Erwachsene nur noch recht eingeschränkt ihre Aufmerksamkeit widmen, die jedoch in den ersten Lebenswochen und -monaten entscheidende Wahrnehmungsfelder des Säuglings und Kleinkindes bilden. (Spitz 1972) hat unter dem Begriff der coenästhetischen Empfindungen auf diese Wahrnehmungsweisen aufmerksam gemacht. Es gibt jedoch auch Erwachsene, die derartige Sinneswahrnehmungen bis hin zu höchsten Differenzierungen weiterentwickeln. Dazu gehören z. B. Akrobaten, Flieger, Tänzer, Sportler, Schauspieler. Aber auch Dichter, Musiker, Maler, Bildhauer, oder Künstler generell, sind auf diese Fähigkeiten angewiesen. Dies deutet darauf hin, dass der Verlust der Wahrnehmungsfähigkeit für derartige Empfindungen im Laufe des Heranwachsens kein natürlicher, sondern ein kulturell unterstützter, vielleicht sogar erzwungener Prozess ist. Manchen Berufsgruppen wird eine Entwicklung dieser Fähigkeiten zugestanden, für die meisten jedoch als unwesentlich betrachtet. Die schulische Bildung dürfte bei diesem kulturellen Auswahlprozess eine zentrale Rolle im Sinne der Vernachlässigung spielen. Wo eine differenzierende Entwicklung stattfindet, wird sie deshalb besonderen Begabungen und individueller Durchsetzungsfähigkeit zuzurechnen sein.

4.2 Neurobiologische Untersuchungen zu somatosensorischen Erfahrungen

Die Aussagen, die über die Konstruktion von Sinneswelten gemacht wurden, gelten sinngemäß auch für die Entwicklungen der somatosensorischen Empfindungen. Im augenblicklichen Diskussionszusammenhang sind daher nur einige spezifische Ergänzungen notwendig.

4.2.1 Anfänge der somatosensorischen Entwicklung

Die Entwicklung somatosensorischer Reaktionen beim Fötus ist in der 14.-15. Schwangerschaftswoche abgeschlossen. Zunächst sind es die Berührungsempfindungen der Haut,

dann die des Gleichgewichtssinnes und die der propriozeptiven Wahrnehmung, die sich ausbilden.

Man kann vermuten, dass die Bedeutungen eines Sinnesempfindens für die Entwicklung des Subjekts umso größer ist, je eher sich diese Sinnesfähigkeiten in der Ontogenese herausbilden. So gesehen, scheinen Berührung, Raumlage und die Wahrnehmung der eigenen Körperorgane die Basis für alle weiteren Sinneserfahrungen zu bilden (Gottfried 1990, S. 350f). Möglicherweise können die späteren Entwicklungen anderer Sinnesbereiche von Strukturierungen profitieren, die durch die vorausgegangenen somatosensorischen Basiserfahrungen bereits etabliert wurden (Greenough 1990, S. 113). Dies würde auch die zahlreichen Befunde bestätigen, dass Berührungen und andere Stimulationen des somatosensorischen Bereichs förderlich für die gesamte frühe Entwicklung sind (Diamond 1990; Gottfried 1990; Montagu 1971). GREENOUGH (1990) sieht auch Vorteile für die Integration der verschiedenen Sinnesbereiche, wenn ihre Entwicklungen sukzessive ablaufen.

4.2.2 Zweizeitige Entwicklung

Wie auch bei anderen Entwicklungen sensorischer Fähigkeiten, kann man bei der somatosensorischen Frühentwicklung von einer Zweiteilung ausgehen. In einem ersten Entwicklungsschub wird die grundlegende Architektur der entsprechenden Strukturen des ZNS festgelegt. Eine zweite Entwicklungsphase bringt Differenzierungen und Feinabstimmungen zustande (Greenough 1990; Merzenich 1990). Die Frage ist nun, wie sich Umwelteinflüsse auf die Entwicklung der sensorischen Fähigkeiten, speziell der somatosensorischen, auswirken. Zahlreiche Ergebnisse sprechen dafür, dass die kortikalen Strukturen durch Erfahrung lebenslang differenziert werden können (Greenough 1990, Merzenich 1990, S. 47). Vier, allerdings recht allgemeine, pädagogisch bedeutsame Folgerungen lassen sich auf die vorhandenen Untersuchungsergebnisse stützen.

1. Ohne ausreichende Gelegenheit zu einschlägigen Erfahrungen in und mit der Umwelt, bleiben die sinnlichen Erfahrungsmodi unentwickelt. Es entsteht der Eindruck schwerer Sinnesstörungen.
2. Allerdings scheint es so zu sein, dass für die Entwicklung der sensorischen Grundarchitektur ganz normale Alltagserfahrungen ausreichen.

»With eyes open or whiskers intact, a monkey or a rat will develop normal neuroanatomical connections in the primary visual area or in the vibrissal 'barrel field'.« (Merzenich 1990, S. 49)

Das bedeutet weiter, dass nur starke sensorische Deprivationen dazu führen werden, dass die Grunderfahrungen für die Strukturierung und Anpassung des Nervensystems an eine spezifische Umwelt ausbleiben.

3. Die dritte Aussage bleibt ebenfalls unspezifisch: Durch entsprechende sensorische Erfahrungsdifferenzierungen werden auch die internen Strukturen des ZNS verändert. Das Gehirn scheint – allerdings in begrenztem Rahmen – eine lebenslange Veränderungsfähigkeit in der Ausdifferenzierung zu besitzen, während neue Strukturen nicht mehr gebildet werden können. Diese Variabilität wurde für den taktilen Bereich im ZNS von Primaten nachgewiesen (Merzenich 1990).

4. Die vierte Folgerung dürfte für die menschliche Entwicklung die vermutlich entscheidendste sein. Durch die basale Architektur, angeregt von Alltagserfahrungen, sowie durch die Feindifferenzierungen, vermittelt durch spezifische Gelegenheiten, die sich über die gesamte Lebensspanne erstrecken, sind sensorische Erfahrungen höchst individuell (Merzenich 1990, S. 64). Das bedeutet, dass die aktuelle sensorische Erfahrungsweise an irgendeinem Punkt der individuellen Entwicklung, prinzipiell durch die Vorerfahrungen des Individuums bis zu diesem Punkt geprägt sind. Dies gilt wohl für die taktilen Erfahrungen bei Primaten genauso, wie für die verschiedenen sensorischen Bereiche beim Menschen. Wir können also nicht davon ausgehen, dass zwei Individuen die gleichen sensorischen Erfahrungen machen und in der Feinstruktur des Nervensystems wirklich übereinstimmende Strukturen ausbilden. Damit kann sensorische Förderung nicht nur in einer zunehmenden, individualisierten Differenzierung bestehen, sondern muß möglicherweise auch erst eine interpersonelle Vergleichbarkeit im Detail anregen.

Dem entsprechen Befunde aus einem anderen sensorischen Bereich, dem der Farbwahrnehmung (vgl. Varela u. a. 1995, S. 213ff). Die kategoriale Wahrnehmung der Grundfarben scheint interindividuell ziemlich präzise auch über verschiedene Kulturen hinweg übereinzustimmen. Feinabstufungen, Farbmischungen hingegen werden interindividuell weit weniger vergleichbar wahrgenommen. Durch kulturelle Muster können jedoch bestimmte Farbwahrnehmungen präzisiert, differenziert und sprachlich kodifiziert werden, während andere keine Beachtung und damit auch keinen begrifflichen Niederschlag finden.

4.2.3 Schlüsse und kritische Anmerkungen

1. Die neurobiologischen Aussagen zur somatosensorischen Erfahrung bleiben hinsichtlich des spezifischen Erfahrungsmodus relativ unergiebig. Sie dürften wohl in gleicher Weise auch für andere sensorische Modalitäten gelten. Lediglich die Hypothese, dass andere sensorische Modi auf somatosensorischen Erfahrungen aufbauen und von deren Strukturen profitieren, scheint genauere Schlüsse zu ermöglichen. Diese Abfolge dürfte z. B. da von Bedeutung sein, wo größere sensorische Defizite überwunden werden müssen. Ansonsten scheinen normale Umweltbedingungen für die Differenzierung innerhalb der jeweiligen kulturellen Notwendigkeiten hinzureichen. Unter normal ist dabei zu verstehen, was im Alltagsleben einer Kultur üblicherweise präsentiert wird. Das schließt ein, dass bestimmte Entwicklungsmöglichkeiten in einzelnen Kulturen unterschiedlich behandelt werden. Es liegt in der Konsequenz dieser Hypothese, dass die weiteren Überlegungen im Zusammenhang somatosensorischer Sinneswahrnehmung sich darauf konzentrieren, wie weitere Erfahrungsprozesse aus den somatosensorischen Erfahrungen hervorgehen. Allerdings muß man dabei bereits eine Einschränkung in Kauf nehmen. Es geht bei derartigen Überlegungen kaum mehr um das ganze Spektrum somatosensorischer Erfahrungen – taktil, propriozeptiv, viszeral, vestibulär – sondern wesentlich nurmehr um sensumotorische Erfahrungen, also Erfahrungen die mit körperlichen Bewegungen und Handlungen zusammenhängen.
2. Ein Großteil der einschlägigen Untersuchungen, gerade was die somatosensorischen Erfahrungen, insbesondere die des Tastsinns, betrifft, stammt von Nagetieren

und Schweinen. Eine direkte Übertragung der Ergebnisse auf den Menschen dürfte von daher bereits deutlich eingeschränkt sein. Spezifischer sind lediglich Untersuchungen an Primaten, die vornehmlich den Tastsinn betreffen (Merzenich 1990). Allerdings dürfte auch hier die Vergleichbarkeit gerade im somatosensorischen Bereich wesentlich durch die Lebensweise dieser Spezies eingeschränkt sein, die sie auf Tast- und Gleichgewichtssinn deutlich mehr angewiesen sein läßt, als Menschen. Eine größere Flexibilität in den diesbezüglichen Entwicklungsmöglichkeiten bei Primaten sollte deshalb nicht überraschen.

3. Die wesentlichen Forschungsergebnisse stammen überdies aus Laboruntersuchungen. Es ist fraglich, ob selbst die sensorisch durch Spielzeug angereicherten Umweltbedingungen in der Käfighaltung auch nur annähernd der Komplexität natürlicher Umwelten der Versuchstiere nahekommen. Man kann vermuten, dass die in diesen künstlichen Umwelten erreichbaren Flexibilitäten der strukturellen Entwicklungen durchaus im Bereich der vorgegebenen Möglichkeiten der jeweiligen Spezies liegen. Die positiven Ergebnisse von Stimulationsexperimenten könnten daher durchaus darauf beruhen, dass die Aufwuchsgegebenheiten der Tiere unter Laborbedingungen, im Vergleich zu den natürlichen Bedingungen, als sensorisch deprivierend anzusehen sind. Von daher müssen die Stimulationsmaßnahmen besonders „günstige“ Ausgangsbedingungen antreffen.
4. Wenn man vor diesem Hintergrund erste Folgerungen für den pädagogischen Bereich ziehen will, dann bleiben diese für das Feld normaler Entwicklung gleichfalls sehr unspezifisch: Für eine basale sensorische Ausstattung und Feineinstellung innerhalb kultureller Vorgaben scheint es auszureichen, dass das Kind am Leben dieser Kultur teilnimmt und nicht ausgeschlossen wird. Das impliziert, dass es vor überwältigenden sensorischen Reizen auch geschützt wird. Es dürfte so sein, dass spezifischere Folgerungen erst dann anzugeben sind, wenn es nicht mehr nur um das basale Funktionieren der sinnlichen Ausstattung geht, sondern um eine Differenzierung, die weit mehr auf soziokulturelle Unterstützung angewiesen ist.

Die zweite Folgerung hat vorwiegend Bedeutung für den Bereich schwerer Störungen oder Behinderungen im sensorischen Bereich: Sensorische Funktionen dürften durch eine möglichst weitgehende Förderung im Bereich somatosensorischer Erfahrungen grundlegend unterstützt werden. Diese Erkenntnis wird im Bereich der Frühförderung teilweise durchaus umgesetzt. Allerdings – und dies scheint mir weniger zum Allgemeingut frühpädagogischer sensorischer Förderung zu gehören, muß bedacht werden, dass die gesamte Körpersensorik nicht nur isolierten Wahrnehmungsprozessen dient, sondern Teil von Kommunikationsprozessen sind, also individuelle und soziale Bedeutungen haben oder bekommen. Man kann also nicht einfach funktional fördern, sondern muß die möglichen Bedeutungen von somatosensorischen Erfahrungen im zwischenmenschlichen Miteinander mitbedenken und mitberücksichtigen. Funktionale „Notwendigkeit“ alleine kann keine konkreten Fördermaßnahmen pädagogisch begründen.

Die letzte vorläufige Folgerung ist weitgehend eine Einschränkung: Die neurobiologischen Untersuchungen somatosensorischer Erfahrungen erfassen bislang kaum oder nur sehr global die Prozesse der sensorischen Entwicklung innerhalb der Ontogenese. Diese sind es jedoch, durch welche sich sensorische Erfahrungen differenzieren und in spezifischen kulturellen Verhaltensmustern gepflegt werden. Deswegen muß versucht werden,

die mögliche Bedeutung somatosensorischer Erfahrungen für die weitere Entwicklung herauszuarbeiten. Dabei könnte es ergiebig sein, an die Beobachtungsergebnisse der Entwicklungspsychologie in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts anzuknüpfen, die ein anschauliches Bild von somatosensorisch geprägten, kindlichen Verhaltensweisen zeichnen, das von den heutigen psychologischen Detailuntersuchungen nicht mehr erreicht werden kann. Diese übergreifenden und in Beobachtungsstudien sichtbar werdenden Zusammenhänge nicht zu berücksichtigen, muß zu Theoriebildungen führen, welche die Alltagserfahrungen von Kindern nicht mehr ausreichend wiedergeben können.

4.3 Ergebnisse aus der Kognitionsforschung

4.3.1 Erkenntnisse aus der älteren Entwicklungspsychologie: H. WERNER (1959)

Aktionsdinge

1. Für WERNER leben Kinder in einer Handlungswelt. Die Dinge, die sie dabei erfahren, sind keine »Dinge an sich«, sondern »Dinge-in-einem-Handlungszusammenhang«, »Aktionsdinge«. Subjekte und Objekte sind nicht streng von einander geschieden, sondern in »Gesamtverhaltensweisen« (Werner 1959, S. 59) miteinander verbunden.

»In der Tat sind viele Äußerungen des Kindes nur auf Grund dieser mehr oder minder weitgehenden Undifferenziertheit von Gesamtzuständen zu verstehen: sein gleichzeitig sinnlich-gegenständliches und emotionales Begreifen und Ergreifen der Umwelt« (S. 41).

2. »Wahrnehmungen existieren daher nur so weit, soweit sie Bestandteil eines vitalen Aktionszusammenhanges sind, in dem Gegenständliches und Zuständliches in einer untrennbaren komplexen Einheit bestehen« und – müßte man hinzufügen – mit Gefühlen verbunden sind. »Diese Dinge stehen nicht dem Lebewesen erkenntnismäßig und haltungsmäßig diskret gegenüber, sind nicht ›Gegenüberstände‹, sondern werden durch die psychische Gesamtorganisation, durch die vitale und affektmotorische Totalsituation, in die sie eingeschmolzen sind, wesentlich geformt« (S. 38). WERNER spricht daher auch von »motorisch affektivem« Verhalten (S. 42), von »affektivem Gesamtverhalten« (S. 42), »psychophysisch motorischen und affektiven Verhaltensweisen« (S. 42), oder von »sinnlich-gegenständlichem und emotionalem Begreifen und Ergreifen der Umwelt« (S. 41).
3. »Aktionsdinge sind also die Objektbestände eines Geschehensverlaufs. Sie besitzen nicht ›objektive Qualitäten‹, sondern Signalqualitäten, Wirk- und Aktionseigenschaften« (S. 40), d. h. kommunikativen Charakter.

Physiognomische Anschauungsweise

1. Ausgangspunkt ist auch hier, dass die Dinge in einen dynamischen Zusammenhang eingebettet sind, der durch das Handlungsinteresse des Kindes gespeist wird (S. 44f).

2. Diese Dynamik wird als innerer Ausdruck, physiognomisch erfasst. Durch eine Art modellierender Nachahmung der Gegenstände werden ihre Qualitäten mit den Mitteln und in der Sprache des Körpers aufgenommen. WERNER verweist auf Beispiele von GANTSCHWA: »Die Schnauze der Maus wird als ›Brülle‹, der Würfel als ›Eckding‹, der Vogel als ›Freßding‹ das Eichhörnchen als ›Buckle‹ bezeichnet« (GANTSCHWA zit. nach Werner 1959, S. 45).
3. Diese physiognomisch-dynamische Sicht der Dinge ist affektiv eingefärbt. Dabei ist dieser Affekt nicht eine zusätzliche Qualität, die den Dingen, je nach Laune oder Interesse, zugelegt wird, sondern Teil des Wahrnehmungsprozesses. Fallende oder steigende Linien werden z. B. als traurig oder freundlich angesehen, unterbrochene Linien erscheinen als zerknickt oder zerbrochen, Gold wird eher mit einer Wellenlinie assoziiert, Silber mit einer Zickzacklinie, Eisen hingegen mit einer Linie, wie sie eine Mauer mit Schießscharten bildet (vgl. Werner 1959, S. 46). Eine umgestürzte Tasse erscheint müde, ein Kaktus ist »frech« und wird daher als »Stichblume« bezeichnet (GANTSCHWA, zit. nach Werner 1959, S. 49). »Der Affekt ist also [...] zu einem Gestaltungsfaktor der Umwelt geworden. Nicht in dem Sinn, als ob die Welt der Sachen nur einen besonders starken affektiven Unterton erhalte, sondern in der Bedeutung, dass der Affekt die Welt selbst mitgestaltet. Die Tür und die Bewegung derselben erhält ausgesprochen physiognomische Eigenschaften.« (ebenda S. 56)
4. Dieser motorisch-affektive Nachvollzug von dynamischen Beziehungen, in denen Gegenstände stehen, führt zu einer Personifizierung der Dingwelt. Sie bekommt Augen, Arme, menschliche Gesichter. Auch diese Personifizierung – als Erweiterung der Verkörperlichung – ist Aspekt eines Erkenntnisprozesses, der den Gegenstand als Teil von Beziehungen sieht. Diese werden dann nach dem Modell menschlicher Beziehungen gedeutet.
5. Die dynamisch-physiognomische Weltsicht wird vom Erwachsenen im ästhetischen Erleben weiter kultiviert; z. B. wenn man sich in das Gesicht einer Landschaft vertieft.

Aktions- und Verhaltenswelten In einem etwas späteren Kindesalter, wenn Kinder beginnen die Wohnung zu verlassen um sich ihre Umwelten anzueignen, zeigt es sich, dass diese Verbindung von Körperbewegung und emotionaler Bedeutung für die Wahrnehmung der Umwelt fortbesteht. Je nach Alter, Aktionsradius und subjektivem Interesse bekommen „gleiche“ Umwelten verschiedene Bedeutungen und werden auch unterschiedlich wahrgenommen. Was für den Erwachsenen ein Kaufhaus mit seinen angehäuften Warenangeboten ist, zeigt sich für den Touristen u. U. als ein interessantes Feld, um die Menschen eines Landes im Spiegel ihrer Konsumgewohnheiten zu erfassen; ist für den Schulanfänger ein abenteuerliches Ziel, das nur mit einer Kette öffentlicher Verkehrsmittel erreicht werden kann und für das Vorschulkind eine Gelegenheiten zum Untersuchen von öffentlichen Gebäuden, zum Verstecken, zu motorischen Abenteuern in Fahrstuhl und auf Rolltreppen. Die Umwelten verändern sich, je nach dem Standpunkt, von dem aus sie gesehen werden. MUCHOW (1935) hat dies in ihren Studien zur kindlichen Wahrnehmung städtischer Umwelten erstmals empirisch aufgezeigt und deutlich gemacht, wie motorisch-körperliche Aspekte den Blick des Kindes auf die Umwelt prägen können.

Waren es die Untersuchungen in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts, die deutlich machten, wie sehr die kindliche Weltsicht durch solche motorisch-affektiven Gesamtverhaltensweisen erschlossen werden, zehren die heutigen Kindheitsforschungen eher von den Verlusten, die der kindlichen Weltsicht durch die technologischen und zivilisatorischen Entwicklungen an Deutungs- und Spielraum verloren gehen. Beide Gedanken aber treffen sich in der wenigstens impliziten Anerkennung, dass der motorisch-handelnd-affektive Deutungszusammenhang dem Kind für die Erschließung seiner Umwelt wichtig ist.

Magisches Denken

Das, was die frühere Entwicklungspsychologie das magische Denken des Kindes nannte, kann als die direkte Konsequenz aus der kindlichen Organisation des Denkens und Verarbeitens von Wirklichkeit gelten, aus der Undifferenziertheit zwischen Ich und Objekt, aus dem Eingebettetsein der Dinge in Handlungsvollzüge und aus den damit verbundenen Gefühle und Bedeutungen. Insbesondere folgt es aus dem motorisch-affektiven Nachvollzug der Dinge, der ihnen auch ihren physiognomischen Charakter gibt. Durch diesen Nachvollzug der Dinge mit den Möglichkeiten und den Dynamiken des eigenen Körpers, durch die damit verknüpfte Übertragung der eigenen Gefühlswelt auf diese Dinge, gibt es keine klare Unterscheidung zwischen „belebt“ und „unbelebt“. Dies wiederum bedeutet, dass die Dinge ebenfalls mit starken Kräften ausgestattet sind, wie das Kind sie an sich selbst erlebt.

Wenn nun die Dinge mit eigenen Kräften begabt sind, wenn sie gleichsam lebendig ihre eigene Dynamik an Wirksamkeit entfalten, dann zeigen sie damit zweierlei:

1. Ihre Unerreichbarkeit und Fremdheit. Sie fügen dem Kind, wenn sie sich ihm nicht zur Verfügung stellen, einen ähnlichen Schmerz zu, wie eine abwesende, unerreichbare Mutter.
2. Ihren eigenen „Willen“, der gut oder böse sein kann, wie das Kind selbst. Insofern sind die Dinge dämonisch, angsterregend oder freundschaftlich und wunscherfüllend. Jedenfalls können sie damit das Kind unmittelbar beeinflussen, verhexen oder verzaubern.

Deshalb wäre es gut, wenn man über diese Welt außerhalb des eigenen Ich herrschen könnte, mit Wunschdenken, mit magischen Ritualen, mit totaler Beherrschung durch ein erzwingendes Denken. Wenn man sie aber nicht beherrschen kann, dann muß man sie wenigstens direkt mit den gleichen magischen Möglichkeiten beeinflussen.

Zusammenfassung

Fasst man die Kernpunkte des kindlichen Denkens aus der Sicht WERNERS zusammen, ergibt sich vor allem, dass die Welt des Kindes nicht aus losgelösten und abstrakten Objekten besteht, sondern aus Zusammenhängen, die durch das spezifische Interesse des Kindes geknüpft werden. Das vielleicht erste und lange Zeit zentrale Interesse des Kindes besteht darin, was man mit einer Sache machen kann. Die Dinge stehen also in einem alltäglichen Handlungszusammenhang. So ihres objektivierenden Status „beraubt“, erscheinen die Dinge veränderlich, dynamisch, ja lebendig und mit eigenem Willen sowie

mit Gefühlen begabt. Sie werden erfahren, wie der eigene Körper und durch den eigenen Körper, gewissermaßen als außenliegende Teilkörper.

Aus dieser Sicht erscheint es als ein Problem, eine distanzierte und abstrakte Haltung gegenüber den Dingen und der Mitwelt einzunehmen, abgelöst vom persönlichen Interesse. Es fragt sich,

1. Ob eine völlige Loslösung überhaupt möglich ist?
2. Was dabei verloren geht?

Ad (1): Wie selbstverständlich wird in unserer Kultur angenommen, dass die „höchste“ und „klarste“ Form des Denkens im logisch-rationalen Denken besteht. Von daher wird es ebenfalls als selbstverständlich erachtet, dass diese kindlich-handlungsbezogenen Denkformen als egozentristischen „Denkfehler“ zu überwinden sind. Die Frage, um welchen Preis das – wenn überhaupt möglich – geschehen kann, stellt sich überhaupt nicht.

Ad (2): Immerhin benötigen wir zum zwischenmenschlichen Verständnis die Fähigkeit, sich mit dem eigenen Körper, samt seinem Fühlen und Denken, in einen anderen Menschen hineinzusetzen. Selbst Alltagstätigkeiten, wie Rad- oder Autofahren, einen Tisch decken, einen Wasserhahn austauschen oder ein Hemd zu bügeln, wären ohne ein Wissen des Körpers nicht möglich. Auch wenn uns die Belebung oder Beseelung der Alltagsdinge nicht notwendig oder sinnvoll erscheint, bedürfen wir doch eines Gefühls für den rechten Umgang mit Dingen, für die Handlungen, die ihnen angemessen sind und die Geschicklichkeiten, die von ihnen verlangt werden.

Die Beschreibungen WERNERS gehen wohl über den Rahmen des reinen Körpererlebens hinaus. Sie sind vom motorischen Handeln des Kindes inspiriert und indem sein Handeln die reine Körpererfahrung übersteigt, schließt es auch benachbarte Prozesse, wie Gefühle und Vorstellungen mit ein. WERNER bietet eher eine Beschreibung des Kindes unter multisensorischen Aspekten. Insofern aber das körpermotorische Handeln Ausgangspunkt und Zentrum dieser Beschreibungen bildet, mögen WERNERS Modellvorstellungen unter der jetzigen Überschrift – Körpererfahrungen – versammelt bleiben. Sie machen jedoch gleichzeitig deutlich, dass die körperbezogenen Erfahrungen über sich hinausweisen und als enge Partner Emotion und Imagination mitbringen. Sie geben damit ein beredtes Beispiel dafür, dass sensorische Erfahrungsmodi auch andere Denkformen, wie Vorstellungen oder Phantasien, hervorrufen. Dies haben JOHNSON (1987) und LAKOFF (1988) aus heutiger, kognitionspsychologischer Sicht wieder aufgegriffen, indem sie basale Körper- und Handlungserfahrungen als Ausgangspunkte und Modelle für metaphorische, aber auch abstrakte Denkstrategien aufgezeigt haben (siehe Abschnitt 4.3.3).

Ich habe an die vorangegangenen frühen, entwicklungspsychologischen Untersuchungen zur Erfahrungswelt des Kindes erinnert, weil ich glaube, dass sie durch die neuere Kognitionsforschung wieder Aktualität erhalten können. Sie stellen die beobachtbare Außensicht von Prozessen dar, deren innere Struktur und Dynamik erst allmählich von der Kognitionsforschung enthüllt werden. In diesem Sinne wären die drei nächsten Schritte der Diskussion als Verbindungsglieder zu betrachten, die die frühen Beobachtungsstudien auf dem Weg über funktionale Detailstudien mit neuen Forschungen zur Komplexität der Wahrnehmung und zur Bedeutung körperlich-affektiver Wahrnehmungs- und Verarbeitungsschemata verknüpfen. Einen wichtigen Teilschritt dabei stellt PIAGETS Auffassung von der sensumotorischen Intelligenz dar.

4.3.2 Das PIAGETSche Konzept von der sensumotorischen Intelligenz

Kurze Erläuterung des Modells

PIAGET (insb. (1967) (1976)) betrachtet Intelligenz als ein Gleichgewichtssystem zwischen assimilatorischen und akkomodatorischen Prozessen. Ausgangspunkt dieser äquilibratorischen Auffassung von Intelligenz ist – mit Beginn des extrauterinen Lebens – das sensumotorische Verhalten. Die sensumotorischen Leistungen des Kindes verschaffen ihm die ersten Orientierungen in der Wirklichkeit, in die es hineingeboren wurde und verlangen von ihm erste Leistungen im Umgang mit dieser Wirklichkeit. Dieses Lernen beginnt mit angeborenen Reflexen als Ausgangspunkt. Bedeutsam dabei: Das Lernen beginnt mit etwas, was das Kind bereits kann; sein Lernen besteht darin, dass das, was es kann, verändert und differenziert wird.

1. Zunächst werden diese Reflexe in den Situationen des täglichen Lebens der Säuglingspflege geübt, koordiniert und flüssiger gemacht. Das Saugenkönnen muß nicht von Grund auf erworben werden. Als Reflex vorhanden, wird es jedoch den tatsächlichen Verhältnissen angepasst, in den Feinbewegungen abgestimmt und im Ablauf flüssiger gestaltet.
2. Dann wird dieses Handlungsschema auch auf andere Dinge der Umwelt ausgedehnt, die nicht unbedingt mit Nahrungsaufnahme zu tun haben. Der Säugling saugt nicht nur an Brust oder Flasche, sondern auch an anderen Gegenständen, die er in die Hand bekommt.
3. Es folgen einfache Gewohnheitsbildungen. Selbstproduzierte Laute werden wiederholt, erste subjektive Rhythmen stellen sich ein. Was auf diese Weise in seinem Ablauf gesichert und differenziert wurde, läßt sich auch intentional erzeugen. Das Klappern mit der Rassel wird immer wieder aufgenommen, wenn sie sich in Reich- und Sichtweite befindet.
4. Schließlich werden verschieden Handlungsschemata miteinander koordiniert, Zweck und Mittel dabei verbunden. Das Kind krabbelt, um zu seinem Bauklotz zu gelangen, den es dann saugend in den Mund nimmt, wieder fallen läßt und weiterkrabbelt. Dinge werden in einer bestimmten Reihenfolge getan, Hindernisse dabei beiseite geräumt.
5. Gegen Ende des ersten Lebensjahres sind Kinder, laut PIAGET, dann so weit, dass sie mit ihren Handlungsmöglichkeiten experimentieren, nicht das Gewohnte, sondern das Neue, das Unerwartete dabei suchen. Verschiedene Gegenstände werden z. B. fallen gelassen und aufmerksam dabei die unterschiedlichen Wirkungen registriert.
6. Auf der sechsten Stufe der sensumotorischen Intelligenz schließlich ist das Kind in der Lage, verschiedene Handlungsschemata neu zu kombinieren, um damit ein bestimmtes Problem zu lösen. Diese Kombinationen sind kein Produkt vorheriger Übung, sondern augenblicklicher Erfindung. Das Kind vermag, wie mancher Schimpanse auch, einen Gegenstand mit einem Stock herbeizuholen, auch wenn es vorher nie einen Stock als Greifwerkzeug gebraucht hat. Es beginnt, seine Handlungsschemata zu verinnerlichen, sie sich vorzustellen und in der Vorstellung verschiedenartig zu kombinieren. Dies gelingt jedoch nur bei einfachen Leistungen. Je

nach Komplexität des Handlungsvollzugs, je nach Geübtheit im Handlungsablauf und in der Vorstellung, müssen auch später schwierigere Handlungszusammenhänge immer wieder erst durch Ausprobieren koordiniert werden. Man kann sich beim Autofahren zwar manches vorstellen, was getan werden muß; das wirkliche Können jedoch erlangt man nur und erst durch das handelnde Ausprobieren und Üben. Aber immerhin, durch die vorherige Vorstellung von Handlungsabläufen ist dem heranwachsenden Kind ein Leitfaden gegeben, an dem es seine konkreten Handlungsvollzüge orientieren und überprüfen kann. Es braucht nicht mehr blindlings an eine Sache heranzugehen.

Mit diesem innerlichen Vorstellungsvermögen und den damit zunehmend verinnerlichten Problemlösungen beginnt nun nach PIAGET das logische Denken. Es führt über die Zwischenstufen des symbolischen, des anschaulichen Denkens, zu konkreten und schließlich zu formalen Operationen. Die Denkentwicklung beginnt gleichsam von Neuem, scheint nicht direkt von den sensumotorischen Vorstufen weiterzuführen.

Fragen und Anmerkungen

1. PIAGETS Vorstellung von sensumotorischer Intelligenz beschränkt sich auf den Gebrauch der willkürmotorischen Bewegungen. Der eingeschränkte Charakter, den PIAGET ihr zuschreibt – sensumotorische Intelligenz könne nur »aufeinanderfolgende wirkliche Bewegungen miteinander koordinieren« (Piaget 1966 zit. nach Oerter 1969, S. 354) – hängt auch mit dieser eingeschränkten Auffassung von Sensumotorik zusammen. Betrachtet man nämlich z. B. den Gleichgewichtssinn als einen Teilbereich sensumotorischer Intelligenz, dann stimmt diese Einschränkung nicht mehr. Vielmehr können Balance und Gleichgewichtfinden durchaus als sensumotorische Vorläufer der Äquilibration des assimilatorisch-akkomodatorischen Denkens betrachtet werden. Nimmt man auch Tastsinn oder viszerale Empfindungen hinzu, dann ist ein Denken des Körpers zu durchaus hochkomplexen Integrationsleistungen unter Einschluß des affektiven Geschehens in der Lage.
2. Das sensumotorische Wahrnehmen und Verarbeiten von Wirklichkeit wird als eine in der kindlichen Entwicklung zeitlich begrenzte Funktion aus dem Gesamtverhalten des Kindes herausisoliert. Selbst im Rahmen der Intelligenz- und Denkentwicklung wird ihm nur eine zeitlich eingeschränkte Bedeutung zugeschrieben. Zwar wird zugegeben, dass für gewisse „Fertigkeiten“ sensumotorische Schemata auch in späteren Entwicklungen noch bedeutsam sind. Jedoch wird dies mit Problemlösungen auf einem einfacheren Niveau verknüpft. Diese – wie ich meine naive – Wertung der sensumotorischen Intelligenz als einer Vorstufe zum eigentlichen Denken findet sich z. T. auch heute noch. MONTADA (1982) beginnt seine Darstellung von PIAGETS Intelligenzkonzept:

»Piaget war von den Denkfehlern der Kinder fasziniert, weil sie eine bestimmte Form oder Struktur des Denkens erkennen ließen. Besonders eindrucksvoll sind die Fehler in der Periode zwischen dem zweiten Lebensjahr und dem Schuleintritt.« (Montada 1982, S. 376)

Zwar sagt er das im Namen PIAGETS, kritisiert oder korrigiert aber diese Auffassung auch nicht. Es ist als ob ein objektiver Maßstab existierte, den das Kind möglichst schnell erfüllen müsste, von dem aus alle „Abweichungen“ als „Fehler“ erscheinen. Damit wird aber auch die komplexe Auffassung vom kindlichen Denken, wie sie beispielhaft noch von WERNER dargestellt wurde, endgültig verlassen und hat einer funktionalen und eindimensionalen Betrachtung des kindlichen und kleinkindlichen Denkens und Verarbeitens Platz gemacht. Gemessen und eruiert werden immer differenziertere Einzelleistungen und sie werden zurückverfolgt bis in ihre elementarsten Anfangsstadien. Das Zusammenspiel von Denken, Handeln, Imaginieren, Fühlen und emotionalem Bewerten, wie es in einem coenästhetischen, physiognomisch geformten und von scheinbar magischen Kräften bewegten kindlichen Denkhandeln von den früheren Entwicklungspsychologen beobachtet wurde, wird selbst nicht mehr als Problem gesehen. Dagegen lassen sich aus heutiger Sicht neue Einwände formulieren:

- ▷ Die funktionale Aufteilung von Intelligenzen und die darauf beruhende Vorstellung von Intelligenz als einer Fähigkeit, die ihre höchste Ausformung im abstrakt-formalen Denken findet, bewährt sich kaum in Alltagssituationen. Wie in Kapitel 3 bereits erwähnt, bedarf das kreative Bewältigen von Problemen in konkreten Lebenszusammenhängen zumeist einer Fähigkeit zum produktiven Umgang mit komplexen Zusammenhängen. Dem wird eine hervorragende Ausbildung nur formalen Denkens gerade nicht gerecht.
- ▷ Sodann läßt sich die funktionale Einzelverarbeitung (z. B. auf höchst abstrakter Ebene) nicht mit den gegenwärtigen Modellen einer äußerst komplexen Arbeitsweise der Gehirnstrukturen in Übereinstimmung bringen.
- ▷ Die linearen und funktionalistischen Auffassungen vom (kindlichen) Denken und Verarbeiten werden derart von zwei Seiten kritisch in die Zange genommen:
 - Von der Komplexität der Lebenssituationen im Gegensatz zu den Laborsituationen (das bedeutet z. B., dass die an sich bedeutsamen analytischen Detailkenntnisse nicht unmittelbar in Handlungszusammenhänge umgesetzt werden können und dürfen).
 - Von der Komplexität der inneren Verarbeitungsstrukturen, in denen linear-hierarchische Verarbeitungsstrukturen unmittelbar mit einer hohen Komplexität an parallel und gleichzeitig ablaufenden Verarbeitungsstrukturen verbunden sind.
 - Beides bringt eher eine zirkuläre Organisation der Prozesse mit sich, als eine lineare Ablaufstruktur.

So braucht es nicht zu verwundern, dass neuere kognitionspsychologische Forschungen – wie im Folgenden noch zu zeigen sein wird – auch deutlich machen können, dass handlungs- und körperbezogenen Verarbeitungsstrukturen nicht nur kindliches Denken, nicht nur spezifische Handlungsfähigkeiten bestimmen, sondern bis in abstrakte und sprachlich umsetzbare Denkmuster hineinreichen.

Ein Beispiel dafür bilden die „*basic-level*“-Kategorien in ihrer Verbindung mit dem „*image-level*“ in einem Kognitionsmodell, das von LAKOFF in Kooperation mit JOHNSON entwickelt wurde.

4.3.3 Alltagskategorisierungen – LAKOFF

Basic-level-categories

Basic-level-categories sind mittlere Kategorienbildungen einer Verbindung von Wahrnehmen und Denken, eine Zwischenstufe zwischen Wahrnehmungsschemata und begrifflich-abstrakten Kategorisierungen. Sie spiegeln die Umgangsmöglichkeiten mit einem Ding der äußeren Welt wider. Deshalb beruhen sie vornehmlich auf:

1. vergleichbaren motorischen Schemata;
2. vergleichbaren äußeren Formen und inneren Bildern;
3. sie prägen das alltägliche kommunikative Handeln und
4. betreffen das Wissen und die Eigenschaften, die der größte Teil einer kulturellen Gemeinschaft kennt;
5. vermutlich deshalb sind es auch Eigenschaften und Wissensbereiche, die von Kindern als erste erlernt werden (vgl. [Lakoff 1988](#), S. 132ff).

Wichtig scheint mir, dass es um Handlungs- und Denkschemata geht, die in die allgemeine Alltagskommunikation und Alltagserfahrung eingebettet sind. Schon bei der Diskussion von WERNER habe ich darauf hingewiesen, dass gerade die Untersuchung von Wahrnehmungsverhalten in alltäglichen Situationen, das durch die Komplexität von gleichzeitig wirkenden Faktoren bestimmt wird, eine linear-funktionale Betrachtungsweise lediglich für analytische Zwecke rechtfertigt. Wenn Komplexität mehr ist als die Verbindung einzelner linearer Strategien, dann kann handlungsbezogenes Denken nicht allein nur durch analytische Denkmuster geordnet werden. Ausgehend also von Alltagsbeobachtungen scheint es sinnvoll, einen solchen *basic-level* an Kategorisierungen für komplexe Alltagskommunikation und Alltagshandeln anzunehmen. Allerdings, auch wieder im Hinblick auf die Beobachtungen WERNERS, kann man Einschränkungen in der Diskussion der *basic-level-categories* nicht übersehen:

1. Mit den motorischen Schemata werden nicht nur visuelle Schemata zusammen verarbeitet; man wird auch die anderen Wahrnehmungsmodalitäten berücksichtigen müssen.
2. Bereits hier sollte angemerkt werden, dass auch die affektiven Anteile an solchen Kategorisierungen bei LAKOFF keine ausdrückliche Berücksichtigung finden. Affekte sind an der Kategorienbildungen entscheidend mit beteiligt. Zum Beispiel kann das, was den gleichen Affekt hervorruft, der gleichen Kategorie von Ereignissen oder Dingen zugeordnet werden. Affekte können auf diese Weise verschiedene motorisch-sensuelle Aktionen verbinden.
3. Deshalb sollte man nicht nur von motorisch-visuellen Schemata, sondern von motorisch-sensuell-affektiven Kategorienbildungen sprechen, um die Kategorienbildung auf dem *basic-level* zu charakterisieren.

Image-schematic level

Der Ausgangspunkt zu den folgenden Überlegungen widerspricht unseren Alltagsauffassungen vom einem „objektiven“ Wahrnehmen oder Denken: Erfahrungen werden nicht nur von sachlichen Gegebenheiten strukturiert; d. h. „richtig“ ist nicht nur oder nicht einfach, was der Sachlogik entspricht, oder ihr zu entsprechen scheint. Vielmehr werden Objektvorstellungen durch innere Konzepte strukturiert, durch Modelle, die uns durch die Struktur unseres Geistes vorgegeben sind. Der Kern der folgenden Diskussion läuft darauf hinaus, dass diese Struktur des Geistes die Struktur unseres Körpers aufnimmt, widerspiegelt und bis in abstrakte Kategorien transformiert. Der Geist, so könnte man sagen, ist vor allem ein körperlich geprägter.

Das erste dieser inneren Konzepte wurde als „*basic-level-categories*“ beschrieben, der Strukturierung von Erfahrung auf der Basis der Interaktion, des Umgangs mit einem Stück Wirklichkeit vor dem Hintergrund kultureller Bewertungen und Vereinheitlichungen von Bedeutungen. Diese basale somatosensorische Strukturierung wird nun mit einer zweiten Verarbeitungsebene, dem „*image-schematic-level*“ verknüpft. Bislang allein durch die Sprache des Körpers und seine Interaktionen geformte Erfahrungen werden in Bilder umgewandelt. Damit werden sie von der direkten Körpererfahrung losgelöste Vorstellungen, die zwar ihre körperbezogene Herkunft verraten, aber nicht mehr nur auf den Körper- und Interaktionsschemata allein beruhen. Einmal in Vorstellungen verwandelt, werden sie zugänglich für Veränderungen in Form von Verschiebungen, Projektionen oder Übertragungen in andere als körperliche Bereiche und eignen sich als Semantik auch für abstraktere Beschreibungen und Denkprozesse. Metaphern, Metonymien, sind Zwischenstufen, die sowohl die Körpererfahrungen bildhaft widerspiegeln, als auch den Gebrauch im Bereich der Vorstellungen bis hin zum abstrakten Denken öffnen. LAKOFF (1988) faßt vier solcher somatosensorischer Bilderschemata zusammen und erläutert sie. Sie mögen hier als ein Beispiel für diese imaginative Ebene zwischen körperlichen und rein abstrakten geistigen Operationen dienen.

1. **Das Containerschema** Ihm liegt zugrunde, dass der Körper etwas enthalten kann, während etwas anderes sich außerhalb dieses Körpers befindet. Innen, Außen, Grenzen sind deshalb strukturelle Elemente, die aus dieser Erfahrung hervorgehen. Dieses durch eine Grenze getrennte Innen und Außen läßt auch nur bestimmte logische Operationen zu: Was innerhalb ist, kann nicht außen sein und umgekehrt. Umgesetzt werden diese strukturellen Momente in sprachlichen Bildern wie z. B.: Etwas kommt in Sicht, oder befindet sich außerhalb des Horizonts, man befindet sich in einer Gemeinschaft oder fühlt sich als Außenseiter.
2. **Das Teile-Ganzes Schema** Ausgangspunkt hierfür ist die Erfahrung, dass unser Körper ein Ganzes bildet. Als solches besteht er aber auch aus einzelnen Teilen, die zu diesem Ganzen zusammengefasst werden. Diese Erfahrung ermöglicht das Strukturieren von Ganzheiten, Teilen oder differenzierteren Formeinheiten. Hierdurch sind logische Strukturen mitgegeben, die einen hierarchischen Denkaufbau ermöglichen: Teile fügen sich zu Ganzen, die wieder Teile von neuen Ganzheiten bilden; oder aber auch, wo Teile zerstört werden, wird auch das Ganze zerstört; oder, das Ganze muß sich da befinden, wo sich auch die Teile befinden. Solche Ganzheits- und Teilstrukturen durchziehen z. B. unser soziales Verständnis, von Familien, sozialen Teilgruppen und Gesellschaften. Der Bund der Ehe wird geschlossen oder

eine Ehe getrennt, verschiedene soziale Gruppen bilden eine Gesellschaft, die indischen Kasten fügen sich zu einem sozialen Körper zusammen, weshalb auch jedes Teil dafür unverzichtbar ist.

3. **Das Verbindungsschema** »*Our first link ist the umbilical cord.*« (Lakoff 1988, S. 143). Bindungserfahrungen zählen zu den frühesten zwischenmenschlichen Erfahrungen, die noch ganz konkret im Gehaltenwerden des Kindes körperlich erfahrbar sind, als Haut-, Wärmekontakt, als empfundenes Gleichgewicht im Aufnehmen oder Wiegen. Das kleine Kind geht an der Hand der Mutter, des Vaters usw. Strukturell wird dabei erfahren, dass zwei Einheiten oder Ganzheiten miteinander verbunden werden können. Logisch bedeutet dies z. B., wenn zwei Einheiten miteinander verbunden sind, dann sind sie in bestimmter Weise voneinander abhängig. Die Abhängigkeit kann symmetrisch oder asymmetrisch sein, gleichgewichtig oder ungleichgewichtig. Bildlich gesprochen nehmen wir jemanden an der Hand, wir gehen Verbindungen ein oder zerreißen soziale Bande.
4. **Das Wege-Schema** (*source-path-goal-Schema*) Es gibt immer einen Ort, von dem wir ausgehen; der Weg führt uns an bestimmten Stationen vorbei bis wir irgendein Ziel erreichen. Diese Erfahrung des Raumes enthält auch Erfahrungen in der Zeit. Mitgegeben sind die strukturellen Elemente eines Anfangs, von Zwischenstationen und Zielen, die alle durch einen Weg miteinander verbunden sind. Logisch muß jeder, der diesen Weg geht, an allen Stationen vorbeikommen. Je weiter man einen Weg geht, desto länger wird man unterwegs sein. Die Weg-Metaphern sind zahlreich: sich auf den Weg machen, eine Pause einlegen, vom Weg abkommen, seinen eigenen Weg suchen usw. Aber auch die Linearität unseres logischen Denkens insgesamt spiegelt dieses Wegeschema wider, sichtbar in den Vorstellungen von den strukturellen Verknüpfungen in unseren Hirnmodellen, wo man von hierarchisch-linearer Verarbeitung, von Parallelverarbeitung oder von zirkulären Prozessen spricht.

Die Bedeutung dieser Image-Schemata läßt sich in mehreren Dimensionen aufzeigen:

1. Sie strukturieren unser Denken so vor, dass logisch-rationale Prozesse darauf aufbauen können.
2. Sie bilden die Grundlage innerer Schemata, die motorisch-sensorische Wahrnehmungen an innere Bilder knüpfen und damit „denkbar“ machen.
3. Mit Hilfe von Metaphern, Metonymien oder Überlagerungen werden daher Körperschemata in abstrakte Bereiche übertragen und behalten dabei ihre inhärenten Strukturen, sowie ihre Logik bei.
4. So gesehen sind diese metaphorischen und symbolischen Bilder nicht zufällig, sondern von inneren Erfahrungsstrukturen durchzogen.

Dies bedeutet nun weiter, dass Sinn nicht assoziativ und von außen an Symbole geknüpft wird, sondern aus einem inneren Prozess der Strukturierung von Wahrnehmungen mit den Mitteln des Körpers (und den darin angesammelten subjektiven Erfahrungsstrukturen), hervorgeht. Dabei werden die motorischen Schemata zunächst in imaginative Schemata umgewandelt und von dort in abstrakte Denkschemata weiterverarbeitet. Selbst

wenn wir nurmehr mit den abstrakten Symbolen agieren, schwingen auf anderen Ebenen des inneren Verarbeitungsprozesses solche Bilder und Körpererfahrungen immer noch mit.

»Meaning is based on the understanding of experience. Thruth is based on understanding and meaning. Innate sensory-motor mechanisms provide a structuring of experience at two levels: the basic level and the image-schematic level. Image-schematic concepts and basic-level concepts for physical objects, actions, and states are understood directly in terms of the structuring of experience. Very general innate imaginative capacities (for schematization, categorization, metaphor, metonymy, etc.) characterize abstract concepts by linking them to image-schematic and basic-level physical concepts. Cognitive models are built up by these imaginative processes. Mental spaces provide a medium for reasoning using cognitive models.« (Lakoff 1988, S. 150)

»In short, these schema transformations are anything but arbitrary. They are direct reflections of our experiences, which may be visual or kinaesthetic.« (ebenda S. 147)

Verbindung zu bisherigen Überlegungen

Nach meiner Einschätzung liegt hier eine überzeugende Erweiterung des PIAGETSchen Konzepts der sensumotorischen Intelligenz vor. Sie überwindet dessen Beschränkungen in zweierlei Hinsicht:

1. Die Fruchtbarkeit sensumotorischer Erfahrungsweisen, über das frühstkindliche Denken hinaus, bis hin in abstrakte Konzeptualisierungen, wird anerkannt und sichtbar gemacht.
2. Der enge Funktionalismus nur sensumotorischen „Denkens“ wird überwunden und andere sensorische Erfahrungen und imaginative Prozesse damit verbunden.

Damit bekommen die WERNERSchen Begriffe, wie »Aktionsdinge«, »physiognomische Anschauungsweise«, »Aktions- und Verhaltenswelten« oder »magisches Denken« eine neue Aktualität. Alltagsbeobachtungen bei Kindern und die Modellierung von Wahrnehmungs- und Denkprozessen fügen sich wieder zusammen und weisen den körpersensorischen Erfahrungsbildungen grundlegende Bedeutung zu. An eine Einschränkung sei jedoch nochmals erinnert. Auch LAKOFF nimmt eine immer noch zu enge Begrenzung seines Modells auf kinästhetisch-visuelle Prozesse vor. Er erfaßt m. E. weder die volle Breite der somatosensorischen Wahrnehmungsmöglichkeiten, wie sie zu Anfang des Kapitels auch unter dem SPITZschen Begriff des coenästhetischen Denkens angerissen wurden, noch die volle Breite der anderen, nichtvisuellen sensorischen Modalitäten. Genauso wenig geht er auf affektive Wahrnehmungen und deren Beteiligung an inneren Konzepten ein. Dies vor Augen zu stellen wird Anliegen des nächsten Kapitels sein. Zuvor jedoch noch einige Ausführungen zur basalen Körperwahrnehmung aus klinischer Sicht am Beispiel der Autismusforschung.

4.4 Klinische Forschung zu einer basalen Sprache des Körpers: Autismus

Zu LAKOFF vergleichbaren Ergebnissen war ich in einer früheren Arbeit (Schäfer 1992) durch Überlegungen zur Autismusforschung gekommen. Deren Ausgangsthese war, dass ohne eine Sprache des Körpers, also ohne eine Strukturierung des körper-kommunikativen Geschehens, kein Mensch eine Beziehung zur Wirklichkeit eingehen kann, die Erfahrungen im Sinne eines bedeutungsvollen Umgangs ermöglicht. Diese Strukturierung erfolgt über die basale körperbezogene Kommunikation zwischen Mutter und Kind in den ersten Lebensjahren bis zum Erwerb der Sprache. Sie ist die Voraussetzung für weitere Strukturierungen auf der Ebene der Phantasie und Imagination und der der Symbolbildung. Diese These wird durch Ergebnisse der Autismusforschung aus drei unterschiedlichen Bereichen gestützt, durch Ansätze der psychoanalytischen, durch übereinstimmende Hinweise aus der empirischen Autismusforschung, sowie durch Verbindungen mit Ergebnissen aus der Hirnforschung, wie sie in diesem und im letzten Kapitel bereits zusammengetragen wurden. Sie kann weiter ergänzt werden durch Forschungsergebnisse aus der neueren Säuglingsforschung (Greenspan 1996), die im nächsten Kapitel erörtert werden.

4.4.1 Ältere psychoanalytische Autismusforschung: BRUNO BETTELHEIM

Gewiss werden heute die grundlegenden Überlegungen BETTELHEIMS zum kindlichen Autismus und zu den kindlichen Psychosen nicht mehr unkritisch zur Kenntnis genommen. Zu sehr weiß man von den Beschönigungen seiner Behandlungsergebnisse und von den theoretisch noch unklaren Ausgangspositionen seiner Beschreibungen autistischer Phänomene (Sutton 1996). Manches davon würde heute nicht mehr zum Autismus gezählt werden. Dennoch bleiben einige grundlegende Einsichten, die durch diese Kritik nicht beeinträchtigt werden. Sie liegen für mich darin, dass BETTELHEIM mit den theoretischen Modellen der klassischen Psychoanalyse in den Bereich der somatosensorischen Kommunikation vorgedrungen ist und ihn zu einem zentralen Problemfeld des Autismus gemacht hat. Die Sprache seiner Beschreibungen – die trieborientierte Begrifflichkeit der klassischen Psychoanalyse – mag heute befremden. Doch wenn es um vorsprachliche Erfahrungen geht, sind alle „Übersetzungen“ dieser Ereignisse in verbale Sprache problematisch. Das, was erreicht werden kann, ist, Sprachmodelle zu finden, die strukturell das wiedergeben, was sich auf der Körperebene abspielt. Und hier sind verschiedene Ansätze denkbar. Drei davon will ich hier anführen, den BETTELHEIMSchen, den von TUSTIN, um diese dann durch OGDENS Modell der autistisch-berührenden Position zu erweitern.

BETTELHEIM (insb. 1977) bezog sich vornehmlich auf eine orale und anale Sprache des Leibes. Die Stimme des Körpers drückt sich vorwiegend in Triebtermini aus, die um die Prozesse der Nahrungsaufnahme und der Verdauung kreisen. Psychische Problemstellungen äußern sich z. B. in einer Symptomatik und in Handlungsweisen, die eng mit den Prozessen der Nahrungsaufnahme und der Ausscheidung zusammenhängen.

Zur Erläuterung sei an die siebenjährige Laurie erinnert. In einer der Fallgeschichten scheint es, als ob sie versuchte, ein inneres Produkt – den Kot – mit einem äußeren Gegenstand – einem Klötzchen – gleichzusetzen und sie auch gleich zu behandeln. Indem sie Kotkügelchen, deren Weg von innen nach außen sie empfinden lernte, mit etwas verglich, was unzweifelhaft von außen stammte, schien sie sich mit dem Problem zu beschäftigen,

wie Inneres und Äußeres in einen Kontakt miteinander gebracht werden könnten. Ein solcher Kontakt von innen nach außen muß ja hergestellt werden, wenn ein Mensch Beziehungen zu seiner Mitwelt aufnehmen will. So schien es bei Laurie, als ob zunächst ihr Kot die Welt repräsentiere. Sie mußte Gelegenheit finden, über Spiele und Handlungen mit ihren Kotkugelchen auch eine Beziehung zu anderen Dingen herzustellen, bevor sie in die Lage kam, ihre Beziehungen zu ihrer Umwelt zu erweitern.

Empfindungsobjekte – FRANCIS TUSTIN

Eine andere Sprache des Leibes wird von TUSTIN (1989) verständlich gemacht. Es ist die der Empfindungsobjekte. Empfindungsobjekte sind Wahrnehmungseindrücke von Gegenständen, die lediglich über den Tastsinn erfahren werden.

»Zu Anfang der Behandlung brachte David, ein zehnjähriges Kind, zu jeder Sitzung ein Spielzeugauto mit. Dieses Auto umklammerte er in der hohlen Hand so fest, dass es in der Haut tiefe Eindrücke hinterließ, wenn er es herausnahm. Im Verlauf der Arbeit wurde klar, dass David dem Spielzeugauto magische Eigenschaften zusprach, die ihn vor Gefahr schützen sollten. Insofern ähnelte es einem Talisman oder Amulett. Der Unterschied zwischen Davids Auto und einem Talisman bestand jedoch darin, dass es ihm zu einem harten zusätzlichen Körperteil zu werden schien, wenn er es fest in der hohlen Hand zusammengepreßt hielt. Selbst wenn er es auf den Tisch stellte, blieb die tief eingeprägte Empfindung, so dass das Auto gewissermaßen auch dann noch ein Teil seines Körpers war, der ihm Sicherheit bieten sollte.« (Tustin 1989, S. 127)

Es ist der „Eindruck“, der dieses Objekt zum Empfindungsobjekt macht. Es existiert für das Kind nicht außerhalb des Körpers, sondern als die Spur eines Empfindens in der Hand über die Körperwahrnehmung. Für den Beobachter ist das Objekt etwas Getrenntes, für das Kind ein Wahrnehmungseindruck an und in seinem eigenen Körper.

In der frühen Kindheit nun, sind solche Empfindungsobjekte normal. Es gibt jedoch zwei unterschiedliche Richtungen, die die weitere Entwicklung einschlagen kann:

1. Normalerweise bilden Empfindungsobjekte den Beginn einer Entwicklungslinie in der Beziehung zu den Objekten der Um- und Mitwelt. Dazu ist es aber nötig, dass negative Erfahrungen mit den Dingen der äußeren Welt nicht die individuellen Kapazitäten des Ertragens überschreiten. Was darüber hinausgeht, muß durch die ausreichende Anpassung der Umwelt ausgeglichen werden. Wenn dies geschieht, kann das Kind allmählich die erfahrungsmäßige Trennung zwischen sich und der Umwelt, die damit verbundene Fremdheit der Dinge aushalten und sich zunehmend mit den Gegenständen vertraut machen. Indem es dies tut, schreiten auch seine inneren Bilder und Anschauungsweisen fort. Somatosensorische Empfindungen verbinden sich mit anderen sensorischen Wahrnehmungen. Vorstellungsbilder, aus sensorischen Eindrücken und inneren Bildern zusammengefügt, bilden die nächsten Wahrnehmungserfahrungen. In ihnen verbinden sich subjektive Wünsche mit einem Stück äußerer Wirklichkeit, einer Geste oder einer Handlung. GREENSPAN sieht in dieser Verbindung »... *the basic unit of intelligence*« (S. 16). Innere Vorstellungen entfalten sich zu Imaginationen und Phantasien. Schließlich, unter dem Einfluß der

- Ordnung der Dinge, entwickeln sich Symbolwelten, die – nach dem Verständnis der Psychoanalyse – subjektive und objektive Wirklichkeit miteinander verbinden (Winnicott 1973).
2. Das andere Extrem bilden die Objekte des frühkindlichen Autismus. Hier verhindert ein unbewältigbares Erleben – die Gründe dafür mögen innersubjektiv oder außersubjektiv zu finden sein – dass die Welt erfahrungsmäßig in Subjekte und Objekte getrennt wird. Sie bleibt im ungetrennten Zustand von Empfindungsobjekten, d. h., sie werden wie ein Teil der eigenen Körpersphäre betrachtet und dementsprechend behandelt. Der Einfluß der realen Welt auf die Vorstellungsbilder und Denkprozesse bleibt minimal. Eine Entwicklung zum symbolischen Gebrauch der Dinge kommt nicht in Gang. Damit bleibt ein Zugang zu Wirklichkeit verschlossen, der die Entwicklung des Kindes erweitert und differenziert.

4.4.2 Der autistisch-berührende Erfahrungsmodus: OGDEN

Diese Vorstellung von der Bedeutung der Empfindungsobjekte zu Beginn des extruterinen Lebens wird nun von OGDEN (1995) zum Modell einer frühen Erfahrungsstufe erweitert. Er geht davon aus,

»... dass menschliche Erfahrung das Resultat eines dialektischen Zusammenspiels dreier unterschiedlicher erfahrungsbildender Modi ist: des depressiven, des paranoid-schizoiden und des autistisch-berührenden. Das Konzept der beiden erstgenannten Modi hat Melanie Klein eingeführt; der dritte stellt meine eigene Synthese, Klärung und Weiterentwicklung von Vorstellungen dar, die in erster Linie von Francis Tustin, Esther Bick und Donald Meltzer eingeführt wurden. Jeder dieser erfahrungsbildenden Modi ist durch eine ihm eigene Form der Symbolbildung, einen spezifischen Abwehrmechanismus, eine spezifische Form der Objektbeziehung sowie durch den Grad seiner Subjektivität gekennzeichnet. Die drei Modi stehen zueinander in einer dialektischen Beziehung, wobei jeder von ihnen die beiden anderen erschafft, erhält und negiert« (Ogden 1995, S. 9f).

In diesen drei Erfahrungsmodi wirken Strukturen zusammen, die in frühen Abschnitten der Entwicklung ausgebildet werden. Die klinischen Bilder, die aus Störungen in diesen Entwicklungsabschnitten resultieren, geben ihnen ihren Namen. Sie reflektieren aber Erfahrungsmuster, die mit bestimmten Entwicklungsaufgaben zusammenhängen. Dennoch sind sie keine einfachen Durchgangsstadien, die wieder verlassen werden, sondern können als Ausdifferenzierungen oder Feineinstellungen von Erfahrungsstrukturen angesehen werden, die mit der Geburt bereits grob ausgebildet sind und die sich im Verlauf der menschlichen Evolution als brauchbar erwiesen haben.

Von diesen drei Erfahrungsmodi, soll der letzte hier aufgegriffen werden, der sich in einen engen Zusammenhang mit den Empfindungsobjekten einerseits, und mit den in Abschnitt 4.2 erörterten basalen motorisch-sensorischen Erfahrungsformen des Kleinkindes andererseits, stellen läßt.

Mit autistisch-berührend beschreibt OGDEN

»... einen sensorisch dominierten, vorsymbolischen Erlebnisbereich, in dem die primitivste Form von Bedeutung auf der Grundlage der Organisation von

Sinneseindrücken, besonders auf der Hautoberfläche erzeugt wird.« (Ogden 1995, S. 4).

Die wichtigsten Merkmale seien thesenhaft herausgestellt:

1. Autistisch-berührende Erfahrungsweisen stellen den frühest möglichen menschlichen Erfahrungsmodus dar. Von daher fußt er auf Erlebnis- und Verarbeitungsmustern, die noch nicht symbolisch strukturiert sind, weil die Fähigkeit zur Symbolbildung noch nicht entwickelt ist. Deshalb ist das Geschehen auf der Basis dieses Erfahrungsmodus auch nur schwierig und lediglich umschreibend in Worte zu fassen.
2. Dennoch meint vorsymbolisch nicht unstrukturiert. Im Gegenteil, auch OGDEN hebt hervor, dass sinnliche Erlebnisse eine organisierte Erfahrung darstellen. Indem ihnen durch den zwischenmenschlichen Umgang, der ihnen Bedeutung verleiht, eine Struktur gegeben wird, werden sie zu einem Mittel der Kommunikation. Genauer, Bedeutungen können in dem Maße mitgeteilt werden, in dem Affekt und Erleben in spezifischer Weise „geformt“ und damit in Art und Qualität unterschieden werden können. Solche Unterscheidungen sind bedeutungshaft.
3. Diese Form der Erlebnisformung und -Kommunikation bedient sich vor allem des Tastsinns und seiner Empfindungsvarianten. Erfahrungen werden durch Erlebnisse des Berührens, des Hauterlebens, der Wärme, des Gehaltenseins gemacht. Zu ihnen gehören aber auch Erfahrungen einer Grenze, einer Begrenzung des beginnenden Selbst,

»... die den Beginn der Erfahrung eines Ortes darstellt, an dem man fühlt, denkt und lebt; sie weist Züge auf wie Form, Härte, Kälte, Wärme, strukturelle Beschaffenheit, die die beginnenden Eigenschaften des Gefühls/Wissens darüber sind, wer man ist.« (ebenda, S. 56).

Eine weitere, wichtige – über den Haut- und Körperkontakt vermittelte Erfahrung – ist die von Rhythmen, auch solchen des zwischenmenschlichen Dialogs auf der Ebene sich begegnender Körper.

4. Die Qualität dieser Erfahrungen gibt ihnen eine spezifische Bedeutung im Rahmen der bestehenden Beziehungen. Dadurch werden sie zum Mittel einer frühen, vorsymbolischen Kommunikation. Diese Empfindungs- und situativen Erfahrungsstrukturen in Form somatosensorischer Muster bilden den Boden für die späteren symbolischen Kommunikationsformen, von denen die Sprache nur eine darstellt. Sie stellen damit auch den Kontext zur Verfügung, der den Bedeutungshorizont der Symbole bildet. Das bedeutet aber auch, dass ohne ein solches Geflecht an körpersensorischen Erlebnisereignissen spätere symbolische Kommunikationsformen sinnlos bleiben würden. Wenn daher auf der Basis sensorischer Erfahrungen keine sinnvolle Beziehung des Kindes zu seiner Umwelt entstehen konnte, dann werden auch alle späteren Bemühungen sprachlicher oder anderer Kommunikationsformen sinnlos bleiben.

5. Somatosensorischen Empfindungen zusammen mit den Empfindungen einer Grenze fügen sich zu situativen Erfahrungsmustern zusammen. Sie können als organisierte Empfindungs- und Handlungsschemata aufgefasst werden, die sich in vergleichbaren Situationen als „Erinnerung“ einstellen und die Ausgangsbasis für die Strukturierung neuer Erfahrungen bilden. Aus einem derart körpersensorisch-konkretistischen Gedächtnis erwächst dann ebenfalls ein »... beginnender Sinn für das ›Ich-Sein‹« (a. a. O., S. 55), die Erfahrung eines Selbst »... als ein reflexionsfreier Zustand eines sensorischen ›Weiterbestehens‹« (ebenda, S. 3).

Diese basale Erfahrungsweise geht auch später nicht verloren. Sie kann missachtet, aus der bedeutungsvollen Kommunikation ausgeschlossen werden, bleibt aber dennoch wirksamer Bestandteil in der menschlichen Erfahrungsbildung. Sie wird wahrnehmbar, wenn uns Ereignisse bis in körperliche Dimensionen betreffen oder wenn wir Lern- und Erfahrungsprozesse so weit vorantreiben, dass sie gleichsam mit unserem Körper und seinen Wahrnehmungs- und Erlebnisdimensionen verlötet scheinen. Dies gilt nicht nur für automatisierte Handlungsschemata, sondern auch für alles Wissen und Können, mit dem wir so vertraut geworden sind, dass es zu einem Teil unserer selbst geworden ist, den wir nicht mehr einfach ablegen können. Gleiches gilt auch für die beiden anderen Erfahrungsmodi den paranoid-schizoiden und den depressiven, die hier nicht weiter ausgeführt werden.

4.4.3 Schlüsse aus der klinischen Forschung

Sowohl die Sprache des Körpers im frühen psychoanalytischen Triebmodell, wie die basale Strukturierung des Körpers durch die Empfindungsobjekte, wie OGDENS autistisch-berührender Erfahrungsmodus weisen auf die grundlegende Bedeutung körpersensorischer Wahrnehmung und Verarbeitung für die menschliche Erfahrungsbildung hin. Wo sie nicht geleistet werden kann – aus welchen Gründen auch immer – bleibt ein produktiver Zugang des Subjekts zur Wirklichkeit und seine Weiterentwicklung und Differenzierung durch sein Wachstum am Umgang mit der Wirklichkeit versperrt. Diese grundlegende Aussage verträgt sich durchaus mit empirischen Forschungen zum Autismus, wie sie (WILKER 1992, WENDELER 1992 oder WING 1992) zusammengetragen haben. Ihre Untersuchungen stimmen in einigen wesentlichen Punkten überein, die mit den eben erwähnten Überlegungen aus psychoanalytischer Perspektive durchaus kompatibel erscheinen:

1. Die Sprache des Leibes zeigt sich – mehr noch als bei den psychoanalytischen Untersuchungen – als eine Sprache der Sinne, also nicht nur beschränkt auf somatosensorische Wahrnehmungen.
2. Es darf als gesichert gelten, dass bei autistischen Kindern häufig Dysfunktionen des ZNS nachzuweisen sind.
3. Diese Dysfunktionen scheinen ziemlich unspezifisch zu sein (oder im Augenblick noch nicht spezifizierbar) und vor allem Grundfunktionen in der Tätigkeit des ZNS zu beeinträchtigen.

Diese Ergebnisse dehnen die These von der Strukturierung des Körpers auf alle Sinnesbereiche aus. Diese Ausdehnung kann noch durch die Forschungsergebnisse GREENSPANS

(1996, vgl. Abschnitt 5.2.1) erweitert werden; bei ihm werden in diese Ausdehnung ausdrücklich und an bevorzugter Stelle auch noch die emotionalen Wahrnehmungen einbezogen. Darüber hinaus, da die somatosensorischen Wahrnehmungen zu den ersten und grundlegenden in der Entwicklung gehören (vgl. Abschnitt 4.2.1), vertragen sich diese Ergebnisse auch mit den stark körperbetonten Wahrnehmungsbereichen, die BETTELHEIM, TUSTIN oder OGDEN herausstellen.

Verknüpfe ich mit diesen Ansätzen die neurobiologischen Forschungen zur frühesten Sinnes- und Wahrnehmungsentwicklung – die Entwicklung der Verarbeitungsarchitektur des ZNS und ihre Differenzierung hinsichtlich der tatsächlich gegebenen Umweltverhältnisse durch epigenetische Strukturierungen (vgl. Abschnitt 3.1.6) – läßt sich die Annahme begründen, dass Störungen in diesen frühesten Entwicklungen die sensorische Wahrnehmungsfähigkeit auf Dauer beeinträchtigen. Die Überlegungen zur Sensusmotorik und – darauf aufbauend – die LAKOFFS zur basalen motorisch-sensuellen Strukturierung des Denkens überhaupt, lassen darüber hinaus den Schluß zu, dass da, wo die grundlegende Sinnesentwicklung nicht zu einer inneren Strukturierung und Differenzierung elementarer Wahrnehmungskategorien führt, auch die spätere Wahrnehmungs- und Denkentwicklung entscheidend beeinträchtigt wird.

Überblicke ich den skizzierten Argumentationszusammenhang, so lassen sich anhand der Autismusforschung vier Schritte erkennen, durch die die Sprache des Körpers strukturiert wird:

1. Die Struktur der Triebe und ihrer Schicksale.
2. Die Struktur der frühen Objektbeziehungen, durch die die Körpererfahrungen gegliedert, erträglich und erfahrbar gemacht werden.
3. Die Struktur der weiteren sinnlichen Erfahrungsmodi und schließlich
4. Epigenetische neurobiologische Strukturierungen als Basis der gesamten Wahrnehmungs- und Denkentwicklung.

So gibt es auch von klinischer Seite deutliche Hinweise auf die Notwendigkeit einer basalen Strukturierung der Körperwahrnehmungen, sei es als Voraussetzung oder als Ergänzung der Entwicklung der anderen sensorischen Fähigkeiten. Ferner scheinen diese somatosensorischen Muster Grundlage der Imagination und – darüber hinaus – der Symbolbildung zu sein, welche die sensorischen Erfahrungen des Kindes in seine Vorstellung- und schließlich in seine Denkwelt übersetzen.

In diesem Kapitel hatte es sich gezeigt, dass Körperwahrnehmung und emotionale Wahrnehmungen teilweise so eng miteinander verbunden sind, dass sie allenfalls analytisch voneinander getrennt werden können. Wenn man jedoch die Alltagsverhältnisse zur Grundlage von Untersuchungen macht, spielen beide Bereiche zusammen. Dennoch sollte systematisch unterschieden werden, zwischen dem, was man als den Zustand des Körpers empfinden kann, und dem, was unsere Beziehungserfahrungen an Gefühlen in uns erzeugen. Deshalb soll nun die emotionale Wahrnehmung eigens untersucht werden.

5 Emotionale Wahrnehmung

5.1 Neurobiologie der Emotionen

5.1.1 DAMASIO (1994) – Grundthesen zu Gefühlen und Empfindungen

1. **Verkörperung:** »Nicht nur die Trennung von Geist und Gehirn ist ein Mythos – auch die Trennung von Geist und Körper dürfte fiktiv sein. Der Geist ist in der ursprünglichen Bedeutung des Wortes verkörpert, nicht nur verhirnt« (Damasio 1994, S. 166). Diese Verkörperung wird durch Gefühle und Empfindungen wahrnehmbar.
2. **Beteiligung der Gefühle:** Die Lösung von Problemsituationen verlangt Wissen und Denkstrategien. Gefühle und Empfindungen werden dabei mit der Vernunft verbunden. Die Notwendigkeit von Wissen und Denkstrategien sind uns dabei eine Selbstverständlichkeit. Die Beteiligung der Gefühle und Empfindungen hingegen bedürfen anscheinend einer besonderen Begründung:
3. **Basale Regulation:** »Prozesse von Gefühl und Empfindungen sind Teil und Elemente des neuronalen Apparates zur biologischen Regulation, deren Kern homöostatische Regelmechanismen, Triebe und Instinkte bilden« (S. 124). Dabei sind die »... angeborenen Muster, die für das Leben offenbar am wichtigsten sind, [...] in den Schaltkreisen des Gehirnstamms und des Hypothalamus enthalten« (S. 167). Diese basale Regulation wird durch das limbische System ergänzt.

»Ich vermute jedoch, dass das limbische System im Gegensatz zu Gehirnstamm und Hypothalamus, deren Schaltkreise größtenteils angeboren und stabil sind, sowohl angeborene Schaltkreise enthält als auch solche, die durch die Erfahrungen des in steter Entwicklung befindlichen Organismus veränderbar sind« (S. 167).

Basale Regulationen und limbisches System, zusammen mit benachbarten Strukturen regulieren das »innere Milieu«. Dabei versteht DAMASIO unter »innerem Milieu« die »... Gesamtheit aller biochemischen Prozesse [...], die zu einem gegebenen Zeitpunkt in einem Organismus stattfinden.« (S. 167)

4. **Verflechtung:** »Hypothalamus, Gehirnstamm und limbisches System greifen in alle Vorgänge der Körperregulation und in alle neuronalen Prozesse ein, auf denen geistige Phänomene fußen: Wahrnehmung, Lernen, Erinnerung, Gefühl und Empfinden, außerdem auch [...] Vernunft und Kreativität. Also sind Körperregulation, Überleben und Geist eng miteinander verflochten. Die Verflechtung vollzieht sich im biologischen Gewebe mittels chemischer und elektrischer Signale, ganz innerhalb der cartesianischen res extensa.« (S. 173)

5. **Empfindungen:** Empfindungen sind »... direkte Wahrnehmung einer bestimmten Landschaft: der des Körpers« (S. 15) Sie erfassen augenblickhaft die Situation in dieser Körperlandschaft. Diese Wahrnehmungen werden durch bereits gemachte Erfahrungen – also durch Erinnerungen – interpretiert. Empfindungen sind daher kognitiv. Sie sind nicht nur mit den wahrgenommenen Wirklichkeiten verknüpft, sondern sind kategoriale Strukturierungsmöglichkeiten und -Hilfen von Wirklichkeit.
6. **Körper als Bezugssystem:** Der Körper ist vermutlich »... das unentbehrliche Bezugssystem für die neuronalen Prozesse [...], die wir als Bewußtsein erleben« (S. 17). Das würde bedeuten,

»... dass unser eigener Organismus und nicht irgendeine absolute äußere Realität den Orientierungsrahmen abgibt für die Konstruktionen, die wir von unserer Umgebung anfertigen, und für die Konstruktion der allgegenwärtigen Subjektivität, die wesentlicher Bestandteil unserer Erfahrung ist; dass sich unsere erhabensten Gedanken und größten Taten unsere höchsten Freuden und tiefsten Verzweiflungen den Körper als Maßstab nehmen« (S. 17)
7. Dadurch wird der Körper zu einem Modell der Integration. Nur dank des Orientierungsrahmens, den der Körper fortwährend liefert, kann sich der Geist dann auch anderen Dingen zuwenden, realen und imaginären.

Man erkennt, der Grundgedanke LAKOFFS aus dem vorhergehenden Kapitel wird hier in eigener Weise aufgegriffen. Dabei werden die Gefühle mit einbezogen. Das Schwergewicht der folgenden Diskussion wird daher auf dem Aspekt der Gefühle liegen. Empfindungen, wie die des Körpers, werden nur soweit zur Sprache kommen, als sie mit den Emotionen verflochten sind.

5.1.2 DAMASIOS Theorie der Gefühle

DAMASIO unterscheidet zwischen primären und sekundären Gefühlen.

Primäre Gefühle

Unter primären Gefühlen sind Gefühle zu verstehen, wie sie durch unsere biologische Ausstattung mitgegeben sind. Sie werden durch bestimmte Reiz- bzw. Schlüsselmerkmale in der Welt – also durch eine Beziehungserfahrung – im Körper ausgelöst und lassen eine präorganisierte Reaktion ablaufen, z. B. Furcht usw. Der Säugling reagiert reflexartig mit einer Schreckreaktion, wenn er körperlich nicht sicher gehalten wird und zu fallen droht. Die Wahrnehmung der Brust löst – wenn das Kind hungrig ist – sofort eine gierige Suchbewegung aus. Später wird das Baby die Brust oder Flasche bereits freudig erwarten. In der Tierwelt gibt es bestimmte visuelle Schemata, die auch bei Jungtieren, sofortige Flucht auslösen und sie veranlassen, Schutz zu suchen. Die Gefühlsreaktion dient also dazu, ein nützliches und für das Überleben irgendwie bedeutsames Ziel ohne Umschweife zu erreichen.

Zumindest für den Menschen nimmt DAMASIO eine weitere Entwicklungsstufe dieser primären Gefühle an: »Das Empfinden des Gefühls in Verbindung mit dem Objekt, das

es erregt hat – die Verknüpfung zwischen Objekt und gefühlsbedingtem Körperzustand wird wahrgenommen« (S. 185).

Dieses Wahrnehmen dient einerseits dazu, die Reaktionsmöglichkeiten über das Bewusstsein zu erweitern, andererseits Strategien für die Zukunft zu entwickeln, sei es im Sinne der Vermeidung oder der Erwartung und Herbeiführung.

»Mit anderen Worten, wenn Sie Ihre emotionalen Zustände empfinden, das heißt, sich Ihrer Gefühle bewusst sind, so gewinnen Sie damit eine Flexibilität der Reaktionsfähigkeit, die auf der besonderen Geschichte Ihrer Interaktionen mit der Umwelt beruht« (S. 186).

Primäre Gefühle werden durch Schaltkreise des limbischen Systems ausgelöst. Ihnen folgen im Laufe der Entwicklung die sekundären Gefühle,

»... die auftreten, sobald wir Empfindungen haben und systematische Verknüpfungen zwischen Kategorien von Objekten und Situationen auf der einen Seite und primären Gefühlen auf der anderen herstellen. Dabei reichen die Strukturen im limbischen System für den Prozeß der sekundären Gefühle nicht aus. Das Netzwerk muß erweitert werden, es ist auf die Mitwirkung des präfrontalen und somatosensiblen Cortex angewiesen« (S. 187).

Sekundäre Gefühle

Die sekundären Gefühle benötigen eine innere Verarbeitungsstruktur, die weite Bereiche des Kortex miteinbezieht und damit bewusstseinsnähere Verarbeitungsbereiche umfasst.

1. Auf der einen Seite sind dies die sensorischen und somatosensiblen Rindenfelder. Sie treten in Aktion, wenn wir beginnen, unsere Gefühle wahrzunehmen und mit Merkmalen bestimmter Situationen oder Beziehungen in Verbindung zu bringen. Wir machen uns Vorstellungen über Zusammenhänge, in denen die Gefühle auftauchen. Dabei können diese Vorstellungen mit Sprache verbunden sein, müssen es aber nicht. Die sprachliche Verarbeitung ist nur ein besonderer Aspekt der kognitiven Verarbeitung, nicht ihr einziger und vielleicht nicht einmal ihr wichtigster.
2. Auf der anderen Seite werden Netzwerke im präfrontalen Cortex mit einbezogen. Damit kommen die Bewertung persönlicher Erfahrungen zum Zug, die mit vergleichbaren emotionalen Reaktionen verknüpft waren. Die Bewertung der Wahrnehmung erfolgt also ebenso im Licht bereits gespeicherter emotionaler Erfahrungen, welche die subjektiven Bedeutungen im Laufe der eigenen Lebensgeschichte festhalten. In beiden Fällen, der Verarbeitung durch die sensorischen Rindenfelder und der Verarbeitung durch den präfrontalen Cortex geht es nicht mehr um angeborene Schemata der emotionalen Verarbeitung. Vielmehr stammen diese Bewertungsmuster aus der Erfahrung, die im Laufe der Ontogenese angesammelt und für subjektiv wichtig erachtet wurde.
3. Automatisch und jenseits des Bewusstseins werden diese Bewertungen durch die verschiedenen Bereiche der Gehirnrinde an das limbische System zurückübermittelt und aktivieren dort den entsprechenden »emotionalen Körperzustand« (S. 192). Dazu gehören die viszerale Körperreaktionen, z. B. die Verengung oder Erweiterung

der Blutgefäße, die Veränderung des Herzrhythmus, die mit dem entsprechenden Gefühlszustand verbunden sind; die passenden motorischen Reaktionsmuster des Körpers, wie Gesichtsausdruck oder Körperhaltung; die biochemischen Reaktionen des »inneren Milieus«, sowie die Auslösung hormoneller Botschaften.

In diesem engen Zusammenspiel werden die sekundären Gefühlsreaktionen mit Denk- und Verarbeitungsfunktionen in der Hirnrinde verbunden. Umgekehrt sind die „höheren“ Verarbeitungen aber auch stets mit den „basalen“ emotionalen Verarbeitungsmustern verknüpft. Wenn diese zirkuläre Verbindung stimmt, dann müßte man folgern, dass die sekundären Gefühle durch Modifikation und Differenzierung der primären Gefühle entstehen, die durch die erweiterte Beteiligung der Gehirnrinde möglich werden. Für diese Annahme gibt es einen wichtigen Hinweis:

»Die präfrontalen dispositionellen Repräsentationen, die erworben sind und die wir für sekundäre Gefühle brauchen, sind von den angeborenen dispositionellen Repräsentationen getrennt, die wir für primäre Gefühle benötigen« (S. 191).

Das bedeutet, dass sie sich nicht einfach vermischen, sondern, je nach Situation, sich gegenseitig überlagern und modulieren. Doch schließt dies auch ein, dass primäre Gefühlsreaktionen ohne die Weiterverarbeitungen der kortikalen Bereiche unter bestimmten Umständen möglich sind. In solchen Fällen scheint es eine direkte Verbindung zwischen den subkortikalen, emotionsverarbeitenden Zentren und den motorischen Rindengebieten zu geben, die schneller funktioniert, als der Weg über die Hirnrinde (LeDoux 1994). In solchen Fällen werden wir von emotionalen Reaktionen überwältigt und fragen uns hinterher, was eigentlich geschehen ist.

Empfindungen

Empfindungen sind nach DAMASIO die Wahrnehmungen und schließlich das bewusste Erleben von Gefühlen. Demzufolge entsprechen den primären und sekundären Gefühlen primäre und sekundäre Empfindungen. Auch hier gilt, die zweite Empfindungsart wird von der Erfahrung beeinflusst; feinere Schattierungen des kognitiven Zustands verbinden sich mit differenzierteren Spielarten des emotionalen Körperzustands. Diese Verbindung aus einem komplizierten kognitiven Inhalt und der Modifikation eines präorganisierten Körperzustandsprofils ermöglicht uns, verschiedene Abstufungen von Reue, Verlegenheit, Schadenfreude, Rachsucht und so fort zu empfinden.

Darüber hinaus postuliert DAMASIO jedoch noch eine dritte Empfindungsart, die »Hintergrundempfindungen«.

Hintergrundempfindungen sind Wahrnehmungen von Zuständen des Körpers und nicht Wahrnehmungen von Gefühlen. Diese Körperzustandswahrnehmungen bleiben normalerweise unauffällig und geben uns ein »... Vorstellungsbild von einer Körperlandschaft, die nicht durch Gefühle erschüttert wird« (S. 208). Derart bilden sie eine unauffällige Grundlage für das Selbstgefühl. In den Vordergrund der Aufmerksamkeit treten sie vor allem dann, entweder, wenn die Wahrnehmung bewusst auf sie gelenkt wird, oder, wenn dramatischere Körperprozesse die Aufmerksamkeit des Bewusstseins erfordern; dies ist vor allem bei stärkeren Störungen dieser Körperzustände der Fall.

»Die Kontinuität der Hintergrundempfindungen entspricht dem Umstand, dass der lebende Organismus und seine Struktur ihre Kontinuität wahren, solange das Leben erhalten bleibt. Im Gegensatz zu unserer Umwelt, deren Zustand sich verändert, und im Gegensatz zu den fragmentarischen und durch äußere Umstände bestimmten Vorstellungen, die wir in Hinblick auf diese Umwelt bilden, haben Hintergrundempfindungen hauptsächlich mit Körperzuständen zu tun. Unsere individuelle Identität wurzelt in dieser Insel von illusorischer, lebendiger Konstanz, vor deren Hintergrund uns der ständige Wechsel unzähliger anderer rund um den Organismus befindlicher Dinge bewusst wird« (S. 213)

Die kognitive Funktion von Gefühlen und Empfindungen

So gesehen sind Empfindungen von Gefühlen (primärer und sekundärer Art), sowie von Körperzuständen sensorische Erfahrungen, wie andere Sinneserfahrungen auch. Sie sind Teil unserer kognitiven Ausstattung. Sie werden in gleicher Weise neuronal verarbeitet, wie andere sensorische Verarbeitungen auch. Darüber hinaus nehmen sie sogar eine privilegierte Stellung ein: denn

»... dank ihrer unauflöselichen Verbindung zum Körper stellen sie sich während der Entwicklung zuerst ein und bewahren ein Primat, das unser geistiges Leben unmerklich durchdringt. Da das Gehirn das aufmerksame Publikum des Körpers ist, tragen die Empfindungen den Sieg über ihresgleichen davon. Und da das, was zuerst da ist, ein Bezugssystem für das liefert, was danach kommt, bestimmen Empfindungen nicht unwesentlich, wie der Rest des Gehirns und die Kognition ihre Aufgaben wahrnehmen. Ihr Einfluss ist immens.« (S. 219)

Wenn Empfindungen nicht nur unvermeidlich, nicht nur wesentliche Teile unserer kognitiven Ausstattung sind, sondern darüber hinaus alles, was wir denken und tun begleiten, dann ergeben sich daraus auch Folgerungen für unsere Realitätswahrnehmung. Sie besteht damit aus einem doppelten, wenn nicht sogar dreifachen Prozess:

1. Der Wahrnehmung der Wirklichkeit;
2. der bewussten oder unbewussten Wahrnehmung des Körpers bei der Wahrnehmung der Wirklichkeit; und
3. der »... Aktivitäten in Konvergenzzonen, die wechselseitig vermitteln zwischen Körpersignalen und Signalen über die für das Gefühl verantwortlichen Ereignisse« (S. 222f)

Damit ergeben sich auch dreierlei interne Repräsentationen: »... eine explizite Repräsentation des ursächlichen Ereignisses, eine explizite Repräsentation des aktuellen Körperzustands und die Drittkraft-Repräsentation« (S. 223).

5.1.3 Die Notwendigkeit von Erfahrung in der Entwicklung von Emotionen – eine erste Zwischenbilanz

Es leuchtet ein, dass eine Wahrnehmung der Wirklichkeit nur dann dieser entsprechen kann, wenn die emotionalen und körperlichen Empfindungen so ausgeglichen sind, dass sie die Wahrnehmung der Wirklichkeit nicht dominierend überlagern. Wir haben in unserem Alltagsverständnis daraus den Schluß gezogen, dass das Denken von Gefühlen freizuhalten sei. Dies scheint jedoch aus allem, was bisher hier diskutiert wurde, prinzipiell unmöglich zu sein. Wenn unsere Wahrnehmungen generell unsere eigenen Konstruktionen sind (Kapitel 3), wenn diese Konstruktionen von unserem Körper nicht zu trennen sind (Kapitel 4), wenn dieser Körper mit Empfindungen und Gefühlen seine Präsenz signalisiert (Kapitel 5), dann kann es nicht um die Befreiung der Wahrnehmung von diesen Aspekten gehen, sondern es muß so etwas wie eine Äquilibration zwischen subjektbezogenen und objektbezogenen Wahrnehmungsanteilen hergestellt werden, in der die eine Seite durch die andere zur Geltung gebracht und nicht tendenziell ausgeschaltet wird. Pädagogisch ergibt sich daraus die Frage nach einer Kultivierung von Gefühlen und Empfindungen – durch ihre Differenzierung entlang der Lebenserfahrungen eines Subjekts – die der Wahrnehmung der Wirklichkeit erstens nicht grundsätzlich im Wege steht, zweitens möglichst förderliche, subjektive Bedingungen bietet. Eine Pädagogik, die sich vorwiegend an kognitiven Zielen ausrichtet und dabei emotionale Erfahrungen als nicht kognitiv oder die Kognition störend auszuschalten trachtet, scheint nicht geeignet, Hilfestellungen für eine solche Äquilibration zu geben.

Wenn es um die Umwandlung primärer Gefühle in sekundäre geht, spielen also die Erfahrungen im Umgang mit Emotionen und Empfindungen, wie sie entlang der subjektiven Entwicklung eines Menschen gemacht werden, eine wesentliche Rolle. Insbesondere müssen ja die Schicksale bedeutsam sein, welche die Weichen für diese Differenzierung stellen und die am Anfang der menschlichen Entwicklung stattfinden. Vielleicht sind ja die Verhältnisse hier denen der Entwicklung der sinnlichen Erfahrungen ähnlich, dass durch erste Erfahrungen erst einmal eine Grundstruktur gefestigt werden muß, die dann durch weitere Erfahrungen der spezifischen Situation, in der ein Kind aufwächst, durch Differenzierung angepasst werden muß.

5.1.4 Was sind Gefühle – eine zweite Zwischenbilanz

DAMASIOS Ausführungen ermöglichen und verlangen zugleich die Diskussion einiger begrifflicher Unklarheiten. Er unterscheidet die Gefühle, das Empfinden der Gefühle, sowie das Empfinden der Hintergrundempfindungen, des immer gegebenen Körperzustandes. Für ihn sind Empfindungen also auf zwei Ziele gerichtet, Gefühle und Körperzustände.

Wenn man sowohl von Gefühlsempfindungen wie von Körperempfindungen spricht, dann steht der Begriff der Empfindung für Wahrnehmung. Wenn man aber nicht Gefühls- und Körperwahrnehmungen mit Gefühls- und Körperempfindungen gleichsetzt, dann kommt – wenigstens in unserem Sprachgebrauch – dabei ein Qualitätsunterschied zum Ausdruck: Wahrnehmungen sind deutlicher mit Bewusstsein verbunden als Empfindungen. Empfindungen sind unklarer, eher andeutungsweise oder noch nicht genau spezifizierbar gegenüber Wahrnehmungen. Empfindungen und Wahrnehmungen geben also zwei unterschiedliche Zustände von Wahrnehmung wieder: eine bewusstseinsnähere und

in ihren Einzelheiten differenziertere, sowie eine globalere, bewusstseinsfernere.

Es bleibt noch eine zweite Unklarheit, die zwischen Körperwahrnehmung und Gefühlen. Dies zweigt sich darin, dass Gefühle mit z. T. sehr deutlichen Körperreaktionen verknüpft sind und wir auch im Alltagsgebrauch genauso von Körpergefühlen wie von Gefühlen sprechen. Wie lassen sich also Gefühle von Körperwahrnehmungen unterscheiden. Ich vermute, der wesentliche Unterschied besteht darin, dass Gefühle aus einem spezifischen Muster von Körpererfahrungen bestehen. Verschiedene Dimensionen von Körperwahrnehmungen werden in für einzelne Gefühle spezifischer Mischung zusammen empfunden. Viszerale Empfindungen – Kribbeln im Bauch –, propriozeptive Empfindungen und solche des Gleichgewichts – Leichtigkeit der Gliedmaßen und unruhiges Hin- und Herlaufen –, angenehme Körperspannung und eine warme Hautoberfläche können z. B. als freudige Erwartung interpretiert werden, während ein ähnliches Muster, nur mit verkrampften Gliedern und kaltem Hautschweiß als Prüfungsangst verstanden werden mag. Hinzu kommt, dass diese körpersensorischen Muster in Beziehungserfahrungen eingebunden sind: Sie richten sich auf etwas; auf einen Aspekt seiner Selbst (z. B. im Bereich Leistung/Versagen), auf einen anderen Menschen (z. B. Liebe oder Haß), oder eine Sache (z. B. leidenschaftliche Arbeit).

Gefühle sind damit Muster von Körperempfindungen, die mit bestimmten Beziehungserfahrungen gekoppelt sind. Deshalb spreche ich bei Gefühlen auch von Beziehungswahrnehmung.

Dies führt zu einer letzten Unterscheidung, der von Affekten und Gefühlen. Affekte sind globale und damit zumeist auch heftige und wenig kontrollierbare Gefühlsmuster, die (noch) nicht durch Beziehungserfahrungen differenziert wurden. Affekte findet man deshalb vor allem bei Säuglingen und Kleinkindern, sowie – im späteren Alter – in Situationen, in denen die Gefühlsdifferenzierungen ausfallen: Notsituationen die schnellstes Handeln erfordern und auf die man nicht vorbereitet ist, oder Situationen, für die keine adäquaten Differenzierungen über Beziehungserfahrungen entwickelt wurden. Beispielsweise kann Aggression so tabuisiert werden, dass man keine feinen Abstufungen von Aggression entwickeln kann, um sie in entsprechenden Situationen sozial akzeptabel einzusetzen; ein Aggressionsausbruch kann als heftiger Affekt in einer überraschenden Situation alle bisher wirksamen Schranken durchbrechen. Man muß dabei den Unterschied berücksichtigen, dass Affekte und Emotionen eingegrenzt oder „beherrscht“ werden, aber durch Beziehungserfahrungen differenziert und auf entsprechende soziale Situationen fein eingestellt werden können.

Ich fasse meinen vorgeschlagenen Gebrauch der Begriffe zusammen:

Als Affekte bezeichne ich heftige Gefühlereignisse, die noch nicht durch Beziehungserfahrungen differenziert und damit auch noch unbezogen sind.

In Gefühlen sind verschiedene Dimensionen von Körperwahrnehmungen zu spezifischen Erregungsmustern zusammengefasst, die durch ihre Einbettung in Beziehungssituationen und Beziehungserfahrungen interpretierbar und differenzierbar geworden sind. Von daher richten sich Gefühle auf die Qualität von Beziehungen.

Empfindungen betreffen alle Wahrnehmungsmodalitäten (Fern-, Körper-, Beziehungswahrnehmung), sind aber nicht klar in ihren wesentlichen Aspekten vom Bewusstsein erfassbar.

Wahrnehmungen sind durch das Bewusstsein mitstrukturierte und damit erkennbar gemachte Empfindungen.

Nachdem bereits angeführt wurde, dass primäre Gefühle (Affekte) zu sekundären Ge-

fühlen durch Erfahrungen in Beziehungen differenziert werden, sollten im folgenden Wege in der frühkindlichen Genese der Gefühle/Empfindungen vorgestellt werden. Zwei unterschiedliche Perspektiven sind dabei zu berücksichtigen, auch wenn sie sich in der Beobachtung nicht immer klar voneinander trennen lassen: Die Entwicklung von Gefühlen/Empfindungen in zwischenmenschlichen Beziehungssituationen – insbesondere des Kindes zu seinen familiären Betreuungspersonen. Im engen Zusammenhang damit steht die Entwicklung eines Selbstempfindens beim Kind. Auf der anderen Seite geht es um die Entwicklung von Gefühlen/Empfindungen in den Beziehungen zu den Dingen der sachlichen Umwelt. Auch dies spiegelt sich im Selbstempfinden wider, in der Empfindung von Selbstkompetenz. Untersuchungen zur kindlichen Körperwahrnehmung im engeren Sinne scheint es kaum zu geben auch bei BITNER (1989), geht es nicht um die frühesten Entwicklungen, sondern eher um Rückschlüsse aus Fällen von Behinderung).

5.2 Säuglingsforschung

Nach den bisherigen Darstellungen wird es nicht überraschen, dass auch die Autoren der folgenden Untersuchungen zu Kritikern einer rein kognitiv-rationalen Auffassung des Denkens und der inneren Verarbeitung zählen. Auch sie belegen, dass der Bereich der Emotionen grundlegend und fortdauernd an unseren Wahrnehmungen der inneren, wie der äußeren Wirklichkeit beteiligt sind. Die These GREENSPANS kann als Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen gelten:

»Our developmental observations suggest, however, that perhaps the most critical role for emotions is to create, organize, and orchestrate many of the mind's most important functions. In fact, intellect, academic abilities, sense of self, consciousness, and morality have common origins in our earliest and ongoing emotional experiences. Unlikely as the scenario may seem, the emotions are in fact the architects of a vast array of cognitive operations throughout the life span. Indeed, they make possible all creative thought« (S. 7).

5.2.1 GREENSPANS Modell der dualen Codierung

Duale Codierung (zum folgenden vgl. Greenspan 1996, S. 18ff) meint, dass sensorische Wahrnehmungen mit Gefühlen verbunden sind oder verbunden werden. Durch die Arbeit mit autistischen Kindern belegt, hält GREENSPAN diese Verknüpfung für den Ausgangspunkt der intellektuellen Entwicklung. Er setzt damit eine Stufe über der sensumotorischen Intelligenz PIAGETS an, vergleichbar mit LAKOFFS *Image-schematic-level*. Seine Überlegungen betreffen damit den Bereich, den DAMASIO sekundäre Gefühle und Empfindungen nennt, also den Bereich, in dem Gefühle mit subjektiven Erfahrungen verbunden und dadurch differenziert werden. Durch diese duale Codierung wird darüber hinaus die gesamte Motorik und das Körperempfinden am Denkhandeln des Kindes beteiligt, ähnlich wie bei LAKOFF der *Image-schematic-level* den *basic level* enthält, aufgreift und weiterentwickelt.

Durch diese duale Codierung geben uns emotionale Bewertungen eine Orientierung in komplexen Alltagssituationen. Alles was die gleiche emotionale Tönung trägt, ist der gleichen Kategorie zuzuordnen. Dazu müssen aber alle Ereignisse eine emotionale Markierung tragen (vgl. DAMASIOS Idee der somatischen Marker Damasio 1994, S. 243ff. Pro-

blemstellungen ohne solche emotionale Markierungen können nicht entschieden werden, wie DAMASIO an klinischen Fällen von umschriebenen Ausfällen im präfrontalen Kortex nachweist, vgl. der Fall Phineas, P. Gage, ebenda, S. 25ff)

»Not only learning when to say hello, surmising other people's intentions, and maneuvering at cocktail parties, therefore, but any sort of creative thought or problem solving follows an emotional pathway. An individual must first decide which of the myriad physical and emotional sensations that constantly bombard each of us or the innumerable ideas stored in our minds are relevant to the issue at hand. The only way a person can make this decision – the only way he can determine which ideas and features to emphasize and which to ignore – is to consult his own catalogue of physical and emotional experience. The emotions that organize it create categories from which to select from the compiled memories and intuitions the information that bears on a given issue« (Greenspan 1996, S. 25).

Zwei Aspekte dieses Gedankens sind mir für die jetzige Diskussion wichtig:

1. Die emotionalen Aspekte des Denkens betreffen nicht nur unsere sozialen Beziehungen, sondern ebenso unsere sachlichen.
2. Das Gesagte gilt für Kinder wie für Erwachsene.

Denken erfordert damit zwei Komponenten:

1. Eine kognitiv-emotionale Struktur, die Ereignisse organisiert und bewertet, noch bevor wir sie mit kognitiv-rationalen Mitteln durchgearbeitet haben.
2. Einen Prozess der Überprüfung, Verfeinerung, denkenden Ausarbeitung des Geschehens mit den Mitteln rationaler Logik (vgl. Greenspan 1996, S. 26).

Eine derartige doppelte Organisation des Denkens ermöglicht es, die vergangenen Erfahrungen wie ein Sinnesorgan bei der Wahrnehmung gegenwärtiger Ereignisse zu benutzen. Das bedeutet, dass wir die gegenwärtigen Ereignisse nicht aus einzelnen funktionalen Stücken zusammensetzen müssen um sie zu denken und zu bewerten, sondern dass wir sie als ein sensorisch, körperlich, affektiv und denkend geordnetes Muster im Vergleich zu derartigen Mustern der Vergangenheit wahrnehmen.

Diese duale Kodierung als Ausgangspunkt von Erfahrungen der Wirklichkeit und des Selbst in dieser Wirklichkeit trifft sich mit früheren Formulierungen WINNICOTTS zu den sog. Übergangsobjekten und zum intermediären Bereich, deren Präzedenzfall das kindliche Spielen ist. Im Übergangsobjekt wie im intermediären Bereich des Spiels treffen sich innere, emotional bedeutsame Aspekte der kindlichen Subjektivität mit Aspekten der äußeren Wirklichkeit. Im kindlichen Spiel kann diese Verbindung von Subjektivität und Objektivität in einer Weise entwickelt, differenziert und weiterentfaltet werden, ohne dass eine strenge Überprüfung an Realitätskriterien dabei einsetzen muß. Diese Verbindung ist wichtig für die Entwicklung der Phantasie einerseits, wie für die Entdeckung und Gestaltung von Realitätsbereichen in einer engen Verbindung mit subjektiven Bedeutsamkeiten, andererseits, insbesondere in kulturellen Erfahrungen.

5.2.2 Frühe Entwicklung unter emotionalem Aspekt

Beziehungen zur Wirklichkeit und Selbstempfinden (GREENSPAN)

GREENSPAN (ich beziehe mich im folgenden durchweg auf Greenspan 1996) entwirft ein sechsstufiges Modell der frühesten Entwicklung des kindlichen Zugangs zur äußeren Wirklichkeit und berücksichtigt dabei die emotionalen Prozesse und die Prozesse der Entwicklung eines frühen Selbstempfindens. Dabei sind diese beiden Aspekte in den Gesamtbereich sensorischer Wahrnehmungen eingebettet. Es wird also keine isolierte emotionale Entwicklungslinie postuliert, sondern emotionale Wahrnehmung im Zusammenwirken mit den anderen sensorischen Bereichen vorgestellt. Damit wird die These von der dualen Codierung auch in den Beschreibungen der Säuglingsbeobachtungen durchgehalten.

Erste Stufe: »Making Sense of Sensations« – Erste Formen sensorischer Erfahrung

Das Neugeborene muß eine erste Orientierung in seinen Gefühlen und Körperreaktionen gegenüber der äußeren Wirklichkeit finden.

»Thus during the first stage of learning usually in the first three or four months of life, a child developing normally acquires a powerful tool for dealing with the world: the ability to regulate her state of mind« (Greenspan 1996, S. 48)

Gemeint ist dabei jene sensorische Ordnung, die es erlaubt, Wirklichkeit zu strukturieren und von daher die Wiederkehr dieser Strukturierung zu erwarten. Sie gilt auch den frühen Affekterlebnissen. Sollen diese doch Wahrnehmungen und Erwartungen nicht nachhaltig stören oder behindern. Wo dies gelingt, entsteht eine basale Sicherheit des Lebenkönnens. Aus dieser Sicherheit heraus entwickelt das Kind eine »*calm attention*« (S. 45), mit der es sein Interesse auf die umgebende Wirklichkeit richtet. »*She must learn to remain calm while simultaneously attending to and sometimes taking action and objects or events outside herself*« (S. 45).

Dieser Punkt der basalen Regulierung des Erregungs- und Affektniveaus kann durch eine Beschreibung STERNS jedoch noch präziser gefasst werden: Der Säugling reguliert

»... das Erregungsniveau, in dem er z. B. den Blick abwendet, um einer über den optimalen Bereich hinausgehenden Stimulation auszuweichen, oder indem er durch Blickverhalten und Mimik ein neues oder höheres Stimulierungsniveau herbeizuführen sucht, wenn das augenblickliche Niveau den Toleranzbereich unterschreitet [...]

Bei dieser Art wechselseitiger Regulierung sammelt der Säugling umfassende Erfahrungen in bezug auf die Selbst-Regulierung seines eigenen Erregungsniveaus und die durch seine Signale bewirkte Regulierung des Stimulationsniveaus einer aufmerksamen Pflegeperson [...]. Überdies sammelt der Säugling ausgiebige Erfahrung mit der Betreuungsperson als Regulator seines eigenen Erregungsniveaus, d. h. er erlebt, dass das Zusammensein mit einer anderen Person seine Selbst-Regulierung unterstützt [...]

Es ist wichtig, daran zu denken, dass die sozialen Interaktionen während dieser Lebensphase keineswegs rein kognitive Vorgänge darstellen. Sie dienen in erster Linie der Regulierung von Affekt und Erregung. Wahrnehmungs-

Kognitions- und Gedächtnisleistungen spielen bei diesen Regulationsvorgängen eine erhebliche Rolle, bleiben aber affekt- und erregungsbezogen« (Stern 1992, S. 112)

Diese basale Ordnung aller sensorischen Wahrnehmungen, wie auch die daraus folgenden Strukturierungen, sind daher für jeden Menschen individuell. Sie liegen wohl innerhalb eines Spektrums, welches für alle menschlichen Individuen eine Begrenzung bedeutet. Innerhalb dieses Spektrums entwickeln sich jedoch individuelle Variationen entlang den persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen.

Jede dieser Stufen ermöglicht auch eine Weise des Selbstempfindens. Selbstverständlich ist es in seinen frühesten Formen nicht mit Bewusstsein verbunden. Aber man kann diese vorbewussten frühen „Selbsterfahrungen“ als Basis eines Selbstempfindens annehmen, das später auf der Ebene des Bewusstseins weiterdifferenziert wird. In diesem Sinne kann man davon sprechen, dass das Selbst auf dieser Stufe ein undifferenziertes Gefühl/Empfinden einer inneren Aufgewecktheit, Lebendigkeit und einer Fähigkeit zu reagieren ist (vgl. Greenspan 1996, S. 50). Diese Beschreibung erinnert an WINNICOTTS Rede von einem Kern innerer Lebendigkeit, der dann erfahrbar ist und erhalten werden kann, wenn die basalen Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt zuverlässig genug funktionieren. Das Gegenteil davon wäre so etwas wie ein chaotisches Empfinden von Zusammenbruch. Dies zeigt darüber hinaus, dass Empfindungen in der Form eines undifferenzierten, auftauchenden Selbst nur wahrgenommen werden, wenn keine unbewältigbaren Affekte die Aufmerksamkeit gefangennehmen.

Zweite Stufe: Intimacy and relating – Synchrones Erleben und Unterscheidung von Qualitäten Hier beginnt der Säugling die Anwesenheit eines anderen zu bemerken. Nicht dass er vorher nichts außerhalb seiner selbst wahrnehmen könnte. Es fragt sich jedoch, ob er „dieses andere“ auch als etwas Eigenständiges, als etwas mit eigenen Möglichkeiten und Grenzen empfinden und realisieren kann. Die meisten Säuglingsforscher gehen davon aus, dass das Erleben einer unabhängigen Realität außerhalb des eigenen Selbst erst allmählich entsteht, und man zunächst davon ausgehen muß, dass der Säugling zuvor nicht klar zwischen sich und anderen unterscheiden kann.

Was die Gefühle betrifft, kann man annehmen, dass der Säugling eine Aufmerksamkeit für allmähliche Abstufungen der Gefühle entwickelt und sein Interesse an den Personen wächst, die mit diesen Gefühlen verbunden sind, also den vertrauten Personen seiner Umgebung.

Diese Feinabstufung des Interesses und der Emotionen gelingt da am besten, wo eine Synchronizität zwischen den Handlungen der Mutter und des Kindes besteht. Wo die Wahrnehmungen nicht durch solche Übereinstimmungen geeicht werden können, bleibt kein Spielraum für feinere Abstufungen.

Auf der Basis dieser emotionalen Feineinstellung kann ein globales Selbstempfinden wachsen, das erste Unterscheidungen zwischen sich und anderen zulässt, zwischen belebt und unbelebt. Dadurch beginnt das Kind in einer Beziehung zu leben und wo dies zufriedenstellend möglich ist, wird ein Empfinden von Intimität und Nähe erreicht. Das Gefühl von Lebendigkeit des Selbst erweitert sich um affektive Übereinstimmung und Harmonie.

Dritte Stufe: Buds of Intentionality – Beginn von interaktivem Austausch Nun stellen sich die Anfänge eines interaktiven Austausches ein. Obwohl weder Symbole noch Sprache zur Verfügung stehen beginnen Babys in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres mit Mimik und Gestik in einen präverbalen Dialog einzutreten. Dialogische Momente sind wohl in den Mutter-Kind-Beziehungen von Anfang an vorhanden (Brazelton und Cramer 1991; Papousek 1994) Doch sie beruhen weitgehend auf der Entzifferung dessen was das Baby durch sein Verhalten signalisiert durch die Mutter. Nun geht es darum, dass das Kind seinerseits mit seinen präverbalen Mitteln stärker in den Dialog eintritt.

Damit verbindet sich, dass die Grenzen zwischen dem frühkindlichen Subjekt und seiner umgebenden Welt, sowie die Grenzen zwischen den Subjekten deutlicher wahrgenommen und akzeptiert werden können. Diese Grenzerfahrungen sind auch emotionale Erfahrungen, die Enttäuschungen, emotionale Rückzüge hervorrufen, oder aber auch einen lustvollen Ansporn zu neuen Eroberungen bieten können. Dass dabei die positiven Emotionen überwiegen, gelingt in dem Maße, als die Erfahrung des Kleinkindes wächst, mit seinen Aktionen dort in den anderen Teilen der Wirklichkeit Wirkungen hervorrufen und dabei subjektive Befriedigung finden zu können. Dass die Trennung zwischen der subjektiven Welt des Kindes und seiner Umwelt nicht gleichbedeutend mit Macht- oder Wirkungslosigkeit ist, erleichtert das Akzeptieren der getrennten Welten und die Bewältigung der damit verbundenen Angst vor der Fremdheit.

Das Selbstempfinden auf dieser Stufe könnte man als ein *Patchwork-Self* umschreiben. Es gibt eine Reihe integrierter Erfahrungen von sich und dem eigenen Handeln in der Umwelt. Aber besonders dann, wenn diese Erfahrungen nicht von gleicher oder ähnlicher emotionaler Tönung sind, werden sie nicht von vornherein als identisch mit einem Selbst erlebt, das alle emotionalen Dimensionen umfasst. Damit verbinden sich die ersten Ansätze eines kindlichen Selbst, das etwas will.

»Now there is not only a wish to do something but a 'me' – or at least a piece of 'me' – doing it. Through the combination of intending and doing, the baby begins to experience these rudimentary bits of herself« (S. 58).

Dabei bleibt dieses Wollen noch völlig in die kindlichen Handlungsweisen oder seine Mimik eingebunden: Es zeigt, was es will, durch seine motorischen Aktionen.

»An action defines a desire in the same way that a verbal symbol will later define an idea; or provides the necessary form or structure to move the intent from the baby's inner world of subjectivity to the outer one of interpersonal objectivity. Without such defining actions, the potential wish may not become an independent wish or desire« (S. 59)

Vierte Stufe: Purpose and Interaction – Frühe Muster der Welt- und Selbsterfahrung

Auf der vierten Stufe, etwa im Alter zwischen zwölf und achtzehn Monaten, immer noch nicht der Sprache mächtig, werden bereits feste Muster im Bereich der sozialen und der sachlichen Welt gefunden und untersucht, sowie ihre emotionalen Strukturen erfasst.

Im sozialen Bereich kann das Kind Muster im eigenen und fremden Verhalten erkennen und unterscheiden. Das Kind weiß, was die Mutter gewöhnlich tut, was sie nicht tut, wer wie streng oder nachgiebig ist, was ein bestimmtes Verhalten nach sich zieht. Es sieht auch sich selbst im Schnittpunkt solcher Verhaltensmuster und weiß, was es mit wem tun- oder nicht tun kann.

Genauso werden die Gegebenheiten der sachlichen Umwelt unterschieden. Das Kind kennt die Dinge, die ihm täglich begegnen, hat Verhaltensmuster, wie es/man mit ihnen umgehen kann, hat Vorstellungen, wozu es sie gebrauchen kann, ob sie als Spielzeug taugen oder tabu sind usw.

Auch emotionale Muster werden erkannt und in ihrer Bedeutung eingeordnet. Was gefährlich ist oder Angst erzeugt, wird gemieden, das Angenehme, das Faszinierende gesucht, Freundlichkeit von Ärger geschieden. Im Verlauf des weiteren Lebens werden diese Fähigkeiten nicht nur beibehalten, sondern auch noch weiter differenziert, unabhängig von den sprachlichen Entwicklungen. Sie ermöglichen nämlich, sich einen ersten, emotionalen Eindruck von Situationen zu machen, unabhängig davon, mit welchen Wörtern sie verbunden werden.

»Using this supersense as she watches around her live their daily lives, she deciphers the subtext of their emotional reactions to routine events. Their behavior provides an unspoken but utterly frank running commentary along a scale of approval, disapproval, anger, excitement, happiness, and fear. Picking up cues from this subtext, the child learns more vividly and precisely than through any language what is good and bad, what is done and not done, what is acceptable und unacceptable in the social world she inhabits« (S. 65)

Bezogen auf die Erfahrung eines Selbst geht es nun ebenfalls um „Patterns“ der Selbstwahrnehmung. Situative Verhaltensweisen schließen sich zu Verhaltensmustern in typischen Situationen zusammen. Das Kind, das ärgerlich ist, und das Kind, das sich freut, empfindet sich nicht mehr als zwei unterschiedliche Kinder, sondern beginnt ein Selbstempfinden zu entwickeln, das die verschiedensten – auch gegensätzlichen – Selbstaspekte und Selbstempfindungen umfassen kann. Dieses Selbst erweitert sich durch eifrige Beobachtung seiner sozialen Umwelt und vor allem durch deren Imitation. Damit unterstützt es seine Fähigkeit zur Empathie. Über die Imitation versetzt es sich in andere hinein und verlebendigt deren Verhaltensmuster und die daran geknüpften Gefühle in sich selbst. Indem es eine Zeit lang ein anderer als es selbst sein kann – gute Beispiele lassen sich in Imitationsspielen entdecken – gewinnt es auch Distanz zu sich selbst und vermag sich selbst von außen wahrzunehmen. Dies setzt eine größere Sicherheit im Erleben und Aushalten der eigenen Gefühlswelt voraus. Wo dies der Fall ist, wo die Umwelt durch überschaubares Verhalten diese Sicherheit unterstützt, kann sie sich das Kind – auch über räumliche Trennungen von Mutter oder anderen vertrauten Personen hinweg – erhalten. Das soziale Band, das die Aktionen des Kindes leitet, verlängert sich. Es ermöglicht zunächst die Distanz im gleichen Zimmer, später dann auch in verschiedenen – wenn die Türe offen ist.

Allein sein mit anderen, hat WINNICOTT (c) diese Fähigkeit genannt. Das bedeutet, das Kind kann sich mit sich und seinen Dingen beschäftigen, ohne dass es dabei das Gefühl hat, dass seine Beziehungen zu den anderen ihm während dieser Zeit verlorengehen. Umgekehrt ermöglicht ihm diese Sicherheit auch, sich selbst in der Anwesenheit anderer so abzugrenzen, dass es sich mit etwas anderem einlassen, sich an etwas anderes verlieren kann und nicht damit beschäftigt sein muß, seine Beziehungen zu den wichtigen Personen seiner Umgebung ununterbrochen aufrecht zu erhalten.

Das Hauptmerkmal dieser Entwicklungsphase ist vielleicht die Kontinuität in der Selbst- und in der Wirklichkeitserfahrung des Kindes, die auch über verschiedene Qualitäten,

Zustände und emotionale Empfindungen hinweg erhalten bleibt. Man muß dabei bedenken, dass die Wahrnehmung eines Objekts aus der Umwelt noch nicht bedeutet, dass das Objekt als eigenständiges auch im Erleben des Kindes konstituiert werden kann. Genauso wenig bedeutet die Wahrnehmung von Selbst-Zuständen bereits die Realisierung der Erfahrung von Kontinuität im Selbstsein über verschiedenste Situationen hinweg. In dieser Phase jedoch, wird der Grundstein für Kontinuitäten gelegt. Umgekehrt hält dieses Empfinden des Selbstseins auch die verschiedenen Gefühlszustände des Subjekts zusammen und bildet so die Basis eines überdauernden Seins im Wechsel der Zustände und Gefühle.

Fünfte Stufe: Images, Ideas, and Symbols – Die Bildung komplexer innerer Bilder

»Wishes and intents are now represented internally by multisensory images. We become able to play out behavior in our minds before we carry it out. We learn to solve problems through thought experiments. We 'picture' relationships, dialogues, and feelings, gradually creating new images to express our growing range of emotions. Together these images begin to create an inner world« (S. 74)

Dabei ist unter innerer Welt nicht einfach die Repräsentation der äußeren Welt gemeint. Aus den früheren Kapiteln dürfte bereits klar sein, dass das Modell der Repräsentation von vornherein den Kern der Sache nicht trifft. Vielmehr haben wir es mit einer Abwandlung innerer Strukturen unter dem Einfluss äußerer zu tun. Wenn nun, wie bisher dargelegt, zu diesen inneren Strukturen sensorische, körperliche und emotionale gehören, wenn diese in komplexen Mustern zusammengebunden und durch die subjektiven Erfahrungen modifiziert werden, wenn die Wahrnehmung dieser Muster über den Vergleich mit den Erfahrungsmustern der Vergangenheit geht, dann besteht die innere Welt aus einer komplexen Verbindung von inneren und äußeren Prozessen. Vermutlich erst am Ende eines längeren Entwicklungsprozesses sagt uns das Hirn, was Innen und was Außen ist. Innen und Außen sind keine nackten Tatsachen, sondern eine Interpretation unseres Nervensystems.

GREENSPAN beschreibt den wesentlichen Aspekt dieser Phase, die etwa im Ende des zweiten Lebensjahres beginnt als einen Übergang vom »action mode« zum »symbolic mode« (S. 76). Ein Beispiel aus dem Bereich der emotionalen Erfahrung mag diesen Übergang näher beschreiben:

»The ability to abstract a feeling and give it a name – to know that tightness in the chest is fear, the desire to throw a punch is anger, or a lift of the heart is joy – allows her to bring emotions to a new level of awareness and express them symbolically rather than by acting on them physically. She can tell Dad she feels scared rather than shrieking in fear. She can tell Mom she wants a cookie rather than dragging her to the kitchen« (S. 76).

In ähnlicher Weise werden auch auf anderen Gebieten Handlungen in innere Bilder verwandelt und symbolisch gefasst. Natürlich spielt dabei die Entwicklung der Sprache eine entscheidende Rolle. Doch ist sie nicht allein an die Sprache gebunden.

»Signlanguage or complex gestures may serve just as well ... Just as one can say 'I love you' in many languages, the specific grammar and vocabulary of a child's symbolic interactions matter infinitely less than whether or not they take place« (S. 81)

Die ersten Bilder sind innere Bilder von Handlungen. Später geben diese Bilder auch abstraktere Eigenschaften wieder, wie Gefühle und Vorstellungen. Man erinnere sich an LAKOFFS „*image-schematic-level*“, bei dem Handlungsbilder in Vorstellungsbilder verwandelt werden und diese auch in Bereiche hinein verschoben werden, die nicht mehr durch konkrete Handlungen bestimmt sind: Über Metapher, Metonymien, Überlagerungen oder Schematisierungen gewinnen Bilder konkreter Handlungen abstrakte Bedeutung.

Durch den „*symbolic mode*“ erschließen sich dem kindlichen Denken neue Bereiche, wie auch die Flexibilität des Denkens wesentlich erweitert wird. Dabei kommt es darauf an, ob auch von nun an den Gefühlswahrnehmungen eine Umsetzung in symbolische „Sprachen“ ermöglicht wird. Die Vernachlässigung der emotionalen Wahrnehmung kann bereits auf dieser Entwicklungsstufe entscheidend vorangetrieben werden: Man gibt den Gefühlen und Gefühlszuständen keine Namen, keine symbolischen Codes und schließt sie damit von weiteren Differenzierungen über die bewusste Wahrnehmung aus. Etwas unbewusst halten, bedeutet u. a., ein Erleben von dieser Umwandlung in den „*symbolic code*“ auszuschließen.

Der Bereich des Gedächtnisses und der Erinnerung enthält nun nicht mehr nur Muster von Handlungsweisen und sensorischen Wahrnehmungszuständen aller Art, sondern erweitert sich um Vorhaben, Wünsche, Denkstrategien. Das Feld, auf dem diese neue Freiheit weidlich ausgenutzt wird, ist das Symbolspiel, das So-Als-Ob-Spiel. Es bildet einen Bereich zwischen Vorstellen und Handeln, in dem Vorstellungen zu Handlungen umgewandelt und Handlungen in Vorstellungen weiterentwickelt werden.

So können nun auch allmählich Vorstellungen vom eigenen Selbst entwickelt werden. Es ist nicht mehr nur der Reflex mehr oder weniger komplexer Empfindungsmuster, sondern tritt nun im Bild dem Kind auch gegenüber. Auch dies wird im Spiel wieder am deutlichsten: Ich bin die Mutter, der Hund, der Feuerwehrmann oder die Ärztin. In diesen Vorstellungen von sich und von anderen gewinnt das Kind neue Differenzierungen seines Selbstbildes über das Zusammenspiel von Imagination und Handlung.

Sechste Stufe: Emotional Thinking – Das Verbinden innerer Bilder Hier werden die Beschreibungen GREENSPANS sehr weitläufig und umfassen nahezu alles, was in den späteren Jahren der Entwicklung bis hin zum abstrakten Denken erfolgt. Ihr Kernpunkt ist die Integration innerer Bilder, die aus den sensorischen Erfahrungen gewonnen werden. In die spätere, denkende Verarbeitung geht nur ein, was über die sensorischen Erfahrungen in innere Bilder und in eine symbolische Sprache transformiert wurde. Reichtum oder Armut des Denkens hängen also auch von der Fülle und Differenziertheit der inneren Bilder und damit auch von der Qualität der sensorischen Erfahrungen ab. Darum ist es wichtig, mit diesen inneren Bildern zu spielen, sie bewusst zu verändern, Teile von ihnen mit anderen zusammenzuschließen, wieder andere dabei abzutrennen. Dies gilt für die Bilder von sozialen und sachlichen Beziehungen, wie auch für die des eigenen Selbst. Wieso wird dies alles unter dem Begriff eines emotionalen Denkens zusammengefasst? Man versteht dies am besten, wenn man sich nochmals die Geschichte dieser Bilder klar macht. Die nun entstandenen symbolischen Welten sind aus konkreten Beziehungen erwachsen. Die Qualität dieser Beziehungen gibt ihnen ihre subjektiven Bedeutungen. Wenn es die Emotionen sind, die diese subjektiven Bedeutungen ausdrücken, dann sind sie es, die den Bildern ihren Sinn geben und damit dem Subjekt eine Orientierung im unendlichen Bereich des Möglichen, der durch schlussfolgerndes Denken in einem

machbaren zeitlichen Rahmen nicht abzuschreiten ist. Aus dieser Genese ergibt sich aber auch, dass die Wirklichkeit gegenüber diesen subjektiven Bedeutungen keine geringere Rolle spielt. Erst im Zusammenspiel von äußerer Welt und subjektiven Bedeutungen ergibt sich ein Selbst- und ein Weltbild, das Sinn macht. Deshalb kann GREENSPANS Schluss lauten:

»Ideally, a child emerges from this stage with a firmer grasp of reality, a lively sense of her potential, a rich fantasy life, and a more varied repertoire of social perceptions and response« (S. 104).

Einige Anmerkungen zum Greenspan-Modell

Verbindungen zu bisherigen Überlegungen Das GREENSPANSche Modell erweitert die bisher diskutierten Konzepte von PIAGET und LAKOFF. Das PIAGETSche Konzept der sensumotorischen Intelligenz zeigt sich erneut in seinem Doppelgesicht, einerseits als eine Öffnung der Diskussion des Denkens in Richtung sensorisch-motorischer Grundlagentheorien, andererseits als Beschränkung auf einen engen funktionalen Bereich und zeitlichen Entwicklungsabschnitt, dessen Verbindung mit den anderen sensorischen Bereichen nicht ausreichend deutlich wird. Man kann es sicherlich nicht PIAGET vorwerfen, dass mit seinem Modell der Intelligenz die Komplexität des Zusammenwirkens der unterschiedlichsten psychischen Funktionen noch nicht gelöst wird; immerhin hat er mit seiner Vorstellung von der Äquilibration eines dynamischen Gleichgewichts eine Basisvorstellung auch für komplexe Prozesse von Schema- und Musterbildungen entwickelt. Von daher gesehen ist sein Denkmodell für Weiterentwicklungen in Richtung Komplexität offen, so dass sich die neueren Entwicklungen, wie bei LAKOFF, durchaus auf ihn berufen können.

GREENSPANS Ansatz erweitert auch den von LAKOFF. Auf der einen Seite ergänzt er ihn durch Beobachtungen aus der Säuglingsforschung. Andererseits erweitert er ihn gerade dadurch auch um theoretische Aspekte: der Gedanke der multisensoriellen Wahrnehmung wird konsequenter verfolgt als bei LAKOFF, der im Wesentlichen die visuellen Erfahrungen bevorzugt. Entscheidend scheint mir jedoch die Erweiterung durch die Berücksichtigung der emotionalen Aspekte an der Bildung von Handlung und Vorstellungen. GREENSPAN greift auf und belegt es durch seine Beobachtungen, was DAMASIO durch seine neurobiologisch fundierten Untersuchungen klargestellt hat: Emotionen sind ein Teil unserer kognitiven Ausstattung, sie bilden einen eigenen Bereich der Wahrnehmung, der nur zum Schaden für unser Verständnis von Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Denkprozessen ausgelassen werden kann. Sie hängen eng mit unserer Körpererfahrung zusammen, wie bereits bei der Diskussion der Gefühle und Empfindungen bei DAMASIO gezeigt werden konnte. Besonders in der frühkindlichen Entwicklung kann die enge Verzahnung der emotionalen Erfahrungen mit denen anderer sensorischer Bereiche, insbesondere des sensumotorischen Bereichs, nicht übersehen werden.

Was bei DAMASIO bereits anklingt, auch die Basiserfahrungen eines subjektiven Selbst vor den bewusstseinsfähigen Selbstbildern und Selbsteinschätzungen, erfährt bei GREENSPAN eine Ausweitung: Mit allen Wahrnehmungen der Wirklichkeit erfährt das Subjekt sich auch in spezifischer Weise selbst auf der Basis der Möglichkeiten seiner Entwicklungsstufe. Selbstempfinden erweist sich nicht nur als Körperempfinden, sondern Empfinden des Körpers in seiner Interaktion mit der Umwelt, die diesen handelnden, vorstel-

lenden und denkenden Körper in bestimmter, subjektiver Weise tönt. Mit den Veränderungen dieser Wirklichkeitswahrnehmung verändert sich daher auch die Selbstwahrnehmung. Diese Selbstwahrnehmung hat an ihrem Ausgangspunkt ein bloßes Empfinden von Lebendigkeit, das durch Beziehungserfahrungen in Kontinuität, Erfahrung von Gegensätzlichkeiten und Unvereinbarkeiten, bis hin zu einem übergreifenden Zusammenhang unterschiedlicher Selbstmuster in differenten Lebenssituationen entwickelt werden muß, bevor es als Bild ins Bewusstsein treten kann. Diese Stadien der Welt- und Selbstwahrnehmung spielen dann bei den klinischen Modellen der Psychoanalyse zur frühen Kindheit als unterschiedliche Muster von Objektbeziehungen eine zentrale Rolle (vgl. Abschnitt 5.3)

Zwei vorläufige pädagogische Folgerungen Die erste betrifft die Frage: Was kann die Umwelt eigentlich tun, dass die skizzierten Entwicklungsschritte auch erfolgreich gemeistert werden. Hier kreisen die Antworten GREENSPANS relativ unspezifisch um die Vorstellung, einer »... *warm, close relationship with an adult, one in which communication becomes important enough to provide satisfaction in itself*« (S. 77). Hier bedarf es eines differenzierteren Blicks um auch die Details solcher warm empfundener enger Beziehungen auszumachen. Außerdem stellt sich die Frage, ob denn diese fürsorglich empfundenen Situationen der Nähe ausreichen, um die geeigneten Erfahrungen zu machen (vgl. Kapitel 6)

Die zweite macht auf zwei Schwierigkeiten aufmerksam, die diese Entwicklung nachhaltig stören können:

- ▷ Bei sehr basalen Störungen (es kann hier offen bleiben, ob sie von der Umwelt verursacht werden oder aus inneren Quellen des kindlichen Körpers stammen, wie z. B. sensorische Behinderungen) wird der Aufbau bereits von Aktionsschemata im umfassenden Sinn des *action-modes* nicht oder nicht ausreichend vollzogen. Es unterbleiben dann die Vorstellungsbildungen und Phantasien, die diese Handlungsschemata in eine zum Denken geeignete Ausgangsform bringen (vgl. hierzu auch BIONS Alpha-Funktion Schäfer 1993). Vermutlich sind es solche Störungen, die dazu führen, dass das Kind überhaupt keine oder nur sehr partielle Beziehungen zur sachlichen und/oder sozialen Umwelt entwickelt. Wir können dies als die Grundlage autistischer und anderer frühkindlich-psychotischer Störungen ansehen.
- ▷ Zum anderen kann es Schwierigkeiten beim Übergang vom *action-* zum *symbolic-*Modus geben. Auch wenn hier individuelle Störungen eine Rolle spielen können, dürfte dies jedoch ein wesentlicher Faktor vor allem bei sozialen Vernachlässigungen der Fall sein, z. B. in Milieus, in denen Kinder aus sozialen Gründen sich selbst überlassen bleiben und/oder die realen Probleme der Lebensfristung vordergründig sind. Die Umgebung enthält oder duldet zu wenige Anregungen, dass die Kinder in die Spiele der Imagination eintauchen und ein Stück weit darin aufgehen könnten. Diese Weise sozialer Vernachlässigung dürfte vor allem in einem soziokulturellen Umfeld bedeutsam werden, in dem das Leben weitgehend an funktionale, sachliche Erfolge – wie gewinnbringende oder reines Überleben sichernde Arbeit – geknüpft ist.

5.3 Einige Ergebnisse klinisch-psychoanalytischer Forschung – WINNICOTT

Ich werde das Bild der grundlegenden Entwicklungen in drei Schritten skizzieren. Innerhalb dieser Schritte gliedere ich nach folgendem Muster: Jedem dieser Schritte liegt eine bestimmte, vorherrschende Form der Beziehungen (Objektbeziehungen) zwischen Kind und Pflegeperson zugrunde (S. 1). Diese Form der Objektbeziehung ermöglicht bestimmte Empfindungen von einem basalen Selbst (S. 2). Objektbeziehung und Selbstempfindung auf der jeweiligen Stufe sind mit bestimmten, vorherrschenden Gefühlen verbunden (S. 3). Das Durchhalten dieser Stufen zu neuen Entwicklungsschritten wird durch Hilfen von ausreichend verständigen Erwachsenen unterstützt (S. 4).

Die klinischen Beschreibungen in den Punkten (S. 1) und (S. 2) enthalten teilweise Überschneidungen mit Formulierungen von GREENSPAN.

5.3.1 Von der Erbarmungslosigkeit zum Schuldgefühl – Frühe Stadien emotionaler Differenzierung durch Objektbeziehungen

Die klinische Forschung bestätigt, dass es eines Entwicklungsprozesses bedarf, bevor ein Objekt als etwas Eigenständiges dem Subjekt gegenüber und das Subjekt als etwas Eigenständiges dem Objekt gegenüber erkannt und akzeptiert wird. Der Weg der dorthin führt, ist nicht nur eine Entwicklung kognitiven Denkens, sondern auch eine emotionale Entwicklung. Die klinischen Studien arbeiten, noch stärker als die Säuglingsbeobachtungen, dabei die emotionalen Aspekte heraus. Es zeigen sich verschiedene Formen von harmonischen Verbindungen – bis hin zur Verschmelzung, aber auch von Trennungsprozessen bis hin zur aggressiven Zerstörung, die an diesem Prozess beteiligt sind. Sie müssen vom Kind und seiner Umwelt bewältigt werden. Die Art und Weise dieser Bewältigung legt den Grundstein für die emotionale Tönung der Realitätskontakte des Individuums.

Erster Schritt: Von der Unintegration zu einer ersten Ich-Abgrenzung

1. Man muß von keiner magischen Einheit zwischen Mutter und Kind ausgehen. Wir wissen, dass dieser Eindruck einer Einheit aus frühen gegenseitigen Abstimmungsprozessen hervorgeht, die natürlich auch im Einzelfall scheitern können. Die psychoanalytische Objektbeziehungstheorie nimmt an, dass es zwischen dem Kind und seiner Umwelt – aus seiner Sicht – noch keine klaren und gesicherten Grenzen gibt. Darin scheint sie sich mit der Entwicklungspsychologie PIAGETS einig zu sein, aber auch mit den konstruktivistischen Ansichten der neurobiologischen Kognitionsforschung. Danach muß die Welt durch das Subjekt erst in eine Ordnung gebracht werden. Das bedeutet, dass das Kind den Dingen erst die Konturen verleihen muß, welche sie in voneinander abgrenzbare Objekte und Subjekte verwandelt. Das Kind muß also zuallererst einmal lernen, wie man Objekte und dabei auch sich selbst als Subjekt „konstruiert“. Ausgangspunkt dafür sind die eigenen Erfahrungen des Kindes, die zu diesem frühen Zeitpunkt in der Entwicklung kaum mehr als elementare, biologisch weitgehend vorgegebene, allenfalls durch erste Erfahrungen abgestimmte, globale, sensorische und motorische Schemata sind. Ausgangspunkt ist also ein Stadium der Unintegriertheit (WINNICOTT), in welchem noch keine Notwendigkeit

zur Integration verspürt wird. Im Zusammenhang der Nahrungsaufnahme, des Fütterns, der täglichen Pflege, des Schlafens bilden sich einzelne Erlebniskerne. Diese bilden die Basis für ein vage empfundenes Ich-in-der-Wirklichkeit. Ich und Wirklichkeit, die hier noch in einzelnen Erlebniskernen undifferenziert zusammen erlebt werden, gehen als unterscheidbare Aspekte erst aus diesen Erlebniskernen hervor.

2. Die erste Abgrenzung eines Ich gegenüber einer Nicht-Ich-Welt trennt also eine Ich-Umwelt-Einheit, die vage als Ich erlebt wird von anderen Ich-Umwelt-Einheiten, die ebenso vage als etwas anderes als das Ich erlebt werden. Es geht noch nicht um eine Synthese des Subjektseins, sondern um partielle Abgrenzungsversuche aus diesem Zustand der Unintegriertheit, der sich aus dem Säugling und seiner pflegenden Umwelt zusammensetzt. WINNICOTT bezieht sich bei jenen ersten Integrationsprozessen auf GLOVERS Konzept der Ich-Kerne. Dieser vertritt die Meinung, dass das Ich nicht aus einem einheitlichen, linearen Entwicklungsprozess hervorgeht, sondern aus partiellen Ich-Umwelt-Erfahrungseinheiten, die so etwas wie eine unbestimmte Anzahl von Ich-Kernen bilden. Das eigentliche Ich entsteht dann erst aus der zunehmenden Integration solcher Kerne.
3. Sofern diese Erfahrungen ohne allzugroße Störungen gemacht werden können, sind sie mit einem Gefühl der Omnipotenz verbunden. Denn durch eine genügend gute Mutterpflege treten das Begehren des Kindes und seine Erfüllung durch die Mutter nur so weit auseinander, dass das Kind gerade die Möglichkeit hat, so etwas wie Wünsche zu entwickeln. So handelt der Säugling gerade so, als ob ihm auf Wunsch alles zur Verfügung stünde. Er scheint über seine Objekte so zu verfügen, als ob ihnen keine Eigenständigkeit zukäme. Das bedeutet aber auch, dass er diese von ihm nicht klar getrennte Welt mit der Wucht seiner noch ungebrochenen Gefühle behandelt. »Erbarmungslos« nennt das WINNICOTT.

Auf der anderen Seite, als Gegenstück zu diesen omnipotenten Empfindungen, steht eine namenlose Angst, ein bodenloses Erschrecken, die dann eintreten, wenn das Kind unbewältigbaren Erlebnissen ausgesetzt ist. So gesehen wird bereits ein Hunger, der zu lange andauert zu einer das Fortbestehen, die Lebendigkeit bedrohenden Grenzerfahrung. Wichtig an diesen Beschreibungen, die sowieso nur ungefähr das wiedergeben können, was möglicherweise sich im Säugling abspielt, sind nicht diese Begriffe, sondern die mit ihnen verbundene Vorstellung, dass omnipotentes Glücksgefühl einerseits und existentiell bedrohliches Erschrecken unmittelbar und undifferenziert nebeneinander stehen können.

4. Die soziale Unterstützung, welche die Umwelt dem Säugling in dieser Situation gewährt, hat zwei Aspekte: »Primäre Mütterlichkeit« und »Halten«. Mit primärer Mütterlichkeit bezeichnet WINNICOTT (f) den besonderen Zustand der Einfühlung, dessen sich die Pflegepersonen, insbesondere die Mutter, bedienen, um dem Kind das abzulesen, was es gerade braucht. Da das Neugeborene ja kaum Kommunikationsmöglichkeiten hat, bedeutet dies, dass die Mutter/Pflegeperson sich in den Zustand des kindlichen Körpers hineinversetzen muß, um die Bedürfnisse des Säuglings zu errahnen. Das führt auch zu einem »... Zustand des Entrücktseins« (S. 155), der »... fast einer Krankheit« (ebenda) gleicht, ohne den diese Wahrnehmungsfähigkeit auf der Körperebene von der Mutter kaum beibehalten werden kann.

Das »Halten« des Kindes, das aus dieser Einfühlung hervorgeht, ist einerseits ein Halten im wörtlichen Sinn: Das Kind so aufnehmen, dass sein Körper sich sicher, warm und geborgen fühlt.

»Halten: Schützt vor physischer Beschädigung. Berücksichtigt die Hautempfindlichkeit des Säuglings – Empfindlichkeit gegen Berührung, Temperatur, des Gehörs, des Gesichtssinnes, Empfindlichkeit gegen das Fallen (Wirkung der Schwerkraft) und den Umstand, dass der Säugling nicht von der Existenz irgendeiner anderen Sache als des Selbst weiß.

Es umfasst die ganze Pflegeroutine während des Tages und der Nacht, und sie ist bei jedem Säugling anders, weil sie Teil des Säuglings ist und weil kein Säugling dem anderen gleicht.

Es folgt ebenfalls den winzigen Veränderungen, die von Tag zu Tag eintreten und zum physischen und psychischen Wachstum und zur physischen und psychischen Entwicklung des Säuglings gehören.« (Winnicott g, S. 62f)

Auf der anderen Seite ist es ein Aushalten jener »erbarmungslosen« Gefühle und Handlungen des Neugeborenen, die so heftig sein können, dass sie die Wut oder Abwehr der Mutter hervorrufen könnten. Indem sie diese jedoch ohne »Vergeltung« aushält, signalisiert sie dem Säugling, dass ihre haltende Zuwendung durch nichts zerstört oder verringert werden kann. Sie zeigt ihm gleichzeitig, dass all dies aushaltbar ist und wo dies ausgehalten wird, ergeben sich die ersten Möglichkeiten der Veränderung.

Zweiter Schritt: Kontinuität des Seins

1. Im weiteren Verlauf der Trennungsprozesse zwischen dem kindlichen Subjekt und seiner Welt treten zwei markante Entwicklungspunkte auf, welche die psychoanalytische Objektbeziehungspsychologie im Anschluß an M. KLEIN (1972) als Schizoide und als Depressive Position bezeichnet. Diese Phasen werden zwar mit Begriffen aus der Krankheitslehre bezeichnet, gehören selbst aber in den Bereich der normalen Entwicklung, die in diesen Zeiten Züge trägt, die mit Verhaltensmustern aus diesem Bereich der Psychopathologie vergleichbar sind. Man kann diese Begrifflichkeit kritisieren; sie trägt jedoch dem Umstand Rechnung, dass pathologische Entwicklungen nach Meinung der Psychoanalyse keine völlig neuen Denk- und Verhaltensstrukturen einführen, sondern gegebene Entwicklungsaspekte verzerrend und dramatisierend umformen. Die Schizoide Position, von der zunächst die Rede sein soll wird dadurch charakterisiert, dass die Welt für das Kind noch keine innere Kohärenz besitzt. Sie scheint zunächst noch aus unverbundenen Erlebnisinseln zu bestehen, die noch zu keinem Gesamtmuster integriert werden können. Dies ist das Erbe des ersten Schrittes der Unintegration. In der Schizoiden Position wird nun ein erster Ordnungsversuch dieser Erlebnisinseln unternommen, der einerseits Getrenntheit beibehält, andererseits erste Integrationen ermöglicht. Dies geschieht dadurch, dass die guten und die schlechten Erfahrungen voneinander getrennt und verschiedenen Welten zugeordnet werden. Die ersteren bilden einen Aspekt des Selbst, die letzteren werden in die Welt außerhalb des Selbst projiziert. Das bedeutet, dass das

Gute vorwiegend im Subjekt, das Böse aber außerhalb angesiedelt wird. Die Erbarmungslosigkeit macht also einem einfachen Ordnungsmuster Platz und führt damit zum Beginn einer emotionalen Differenzierung; denn diese Vereinheitlichung von Gut einerseits, Böse andererseits ist die Voraussetzung dafür, dass später verschiedene Formen des Gut- und Böses miteinander verglichen und voneinander unterschieden werden können.

Dieses Schwarz-Weiß-Denken gibt es durchaus auch noch im emotionalen Umgang von Erwachsenen. Man muß nur daran erinnern, dass in Augenblicken sehr starker emotionaler Betroffenheit auch erwachsene Menschen dazu neigen, zur Vereinfachung der Orientierung, die augenblickliche Erlebniswelt einfach in Gut und Böse aufzuteilen, bevor man in entspannteren Situationen wieder zu feineren Differenzierungen übergeht.

2. Mit der Hilfe solcher erster Orientierungen in einer Welt, die in den unterschiedlichsten Erlebnissen Gestalt annimmt, gelingen dem Subjekt, erste Kontinuitätserfahrungen über den Augenblick hinaus, Kontinuitäten von vergleichbaren guten oder schlechten Gefühlen. Emotionen also sind es, welche die unterschiedlichsten Subjekt-Welt-Erlebnisse zusammenbinden, zwischen ihnen eine Verbindung herstellen und sie der einen oder anderen Kategorie zuordnen. Die Orientierungsfunktion von Emotionen, die DAMASIO (1994) oder – in vereinseitigender Weise auch GOLEMAN (1995) und die neuere Diskussion um die soziale Intelligenz (vgl. Stemme 1997) – hervorheben, wird in solchen Entwicklungsschritten offenkundig. WINNICOTT (c S. 41f) beschreibt die Erfahrung des Subjekts auf dieser Stufe als »ich bin«.

Zuerst kommt „Ich“, was einschließt, „alles andere ist nicht ich“. Dann kommt „Ich bin, ich existiere, ich sammle Erfahrungen und bereichere mich und habe eine introjektive und projektive Interaktion mit dem NICHT-ICH, der wirklichen Welt der gemeinsamen Realität.“ Man füge hinzu: „Jemand sieht oder begreift, dass ich existiere“; man füge ferner hinzu: „Ich bekomme (wie ein im Spiegel gesehenes Gesicht) den Beweis zurück, den ich brauche, dass ich als Wesen erkannt worden bin.“

»Unter günstigen Umständen wird die Haut die Grenze zwischen dem Ich und dem Nicht-Ich. Mit anderen Worten, die Psyche hat begonnen, im Soma zu leben und ein psychosomatisches Leben ist in Gang gekommen« (Winnicott e, S. 79).

„Ich bin“ schließt also eine Integration in Raum (Körper) und Zeit (Kontinuität des subjektiven Seins) ein. Sie wird von WINNICOTT auch Personalisation genannt (Winnicott c, e). Man kann also nicht davon ausgehen, dass der Körper als realisierte Einheit von Anfang an gegeben ist. Auch die Körpereinheit muß erworben werden oder, der Säugling muß sich seinen Körper erst entlang einer Linie von Erfahrungen entwerfen, „konstruieren“.

3. Die Empfindungen von Gut und Böse spielen auf dieser Stufe eine wichtige Rolle. Die Ängste in dieser Phase sind Ängste vor Desintegration, Zerstörung und vor Verfolgung durch das Böse außerhalb des Selbst. Von ihnen bekommt diese Phase ihren Namen. Auch wenn uns diese Ängste sehr massiv und global erscheinen darf man nicht übersehen, dass sie gegenüber dem globalen Schrecken, der namenlosen

Angst des ersten Schrittes eine Differenzierung darstellen. Mit dieser beginnenden Kontinuität des Seins verbindet sich schließlich das Empfinden einer Basissicherheit, einer anfänglichen Zuversicht, die die Augenblicke des unmittelbaren Erlebens überdauert.

4. Die soziale Unterstützung der pflegenden Umwelt, die Beziehungen, die diese Erfahrungen mitgestalten bestehen auch auf dieser Stufe hauptsächlich in der Fortsetzung der »primären Mütterlichkeit« und in dem damit verbundenen »Halten« – wir haben es ja immer noch mit Entwicklungen vor der Entfaltung von symbolischen Fähigkeiten zu tun.

»Liebe kann man seinem Kind in diesem Stadium nur in Form von körperlicher Pflege zeigen, genau wie im letzten Stadium vor der Geburt eines voll ausgetragenen Kindes« (Winnicott e, S. 74)

Dabei verstärkt sich jedoch der Aspekt des Aushaltens, denn die pflegende Umwelt muß damit rechnen, wenigstens zuzeiten mit jener »bösen Wirklichkeit« in einen Topf geworfen und dementsprechend »erbarmungslos« angegriffen zu werden, die der guten, inneren Welt des »auftauchenden Selbst« (Stern 1992) entgegensteht.

Dritter Schritt: Trennung zwischen Subjekt und Welt

1. Konnte bisher alles auf der Ebene der Beziehungen im konkreten Handeln bewältigt werden, folgt nun im nächsten Schritt eine Wende nach innen. Sie ist sicherlich vergleichbar mit der Entstehung innerer Bilder. Auf der Depressiven Position wird das Kind gewahr, dass diese klare Aufteilung in Gut und Böse so nicht haltbar ist. Zuweilen erlebt es sich als gut, zuweilen als böse. Genauso erscheint ihm seine Umwelt im guten und im bösen Gewand. In dem es diese Doppelgesichtigkeit der Welt, der anderen Menschen und seiner selbst realisiert, wird sein Selbst- und Weltbild realistischer. Es kann die Welt nicht mehr nach seinen Wünschen aufteilen. Wirklichkeit wird etwas, was einerseits Anteile des Subjekts – Projektionen – enthält, andererseits aber auch als etwas Unabhängiges von diesen existiert. Das Kind beginnt auch Phantasie und Wirklichkeit zu unterscheiden und damit Wirklichkeit als etwas äußeres und von ihm Unabhängiges zu erfahren.
2. Genauso erfährt es sich selbst zunehmend als etwas Abgegrenztes, Selbständiges. Das ist durchaus doppelgesichtig: Einerseits ein Zuwachs an Autonomie; andererseits aber drängt sich die Wahrnehmung auf, dass die nichtsubjektive Wirklichkeit in ihrer Eigenständigkeit nicht mehr einfach zuhanden ist, sondern erworben werden muß. „Ich bin allein“ ist die subjektive Grunderfahrung, die sich damit einstellt. Wer allein ist, muß Beziehungen zu anderen aufnehmen. Die können – je nachdem – gelingen oder misslingen. Das hängt einerseits von der Bereitwilligkeit der Objekte ab, andererseits aber auch vom Subjekt, seinen Wünschen, Projektionen und Phantasien, die es mit dem Objekt verbindet. Ein Misslingen erzeugt sicherlich immer noch so etwas wie Hass. Weil man aber nun dieses böse, gehasste Objekt nicht mehr ausstoßen, von sich weisen kann, da man es ja auch liebt, entwickeln sich aus dieser Mischung von Liebe und Hass die Anfänge von Schuldgefühlen. Sie bilden eine emotionale Basis dafür, dass man die Objekte nicht mehr nur »erbarmungslos«

- liebt oder zerstört, sondern beginnt sich darum zu sorgen, dass sie erhalten bleiben, auch wenn sie vielleicht Wut und Aggression hervorrufen. Einen solchen Gebrauch der Objekte, die sich damit von »subjektiven Objekten« in ein »objektive Objekte verwandeln«, nennt WINNICOTT Objektverwendung (Winnicott 1973).
3. Das Grundgefühl, welches dieses Erleben innerer Ambivalenz, Unsicherheit und von Schuldgefühlen erzeugt, ist das der Depression. Depressive Empfindungen – die hier nicht als krankhaft verstanden werden – sowie Schuldgefühle, könnte man als das Ergebnis der gebremsten Aggression bezeichnen. Sie kann immer wieder dadurch zurückgehalten und bewältigt werden, dass das Kind erlebt, dass es die Objekte auch liebt und seine eigene Gutheit die Aggression/Destruktion schließlich doch überwiegt. Vermuteter oder eingetretener Schaden lässt sich wiedergutmachen. Mit der »Objektverwendung« verbindet sich emotional eine Fähigkeit zur »Besorgnis« (Winnicott b).
 4. Als soziale Hilfe in diesen Prozessen der depressiven Position tritt zum Halten und Aushalten dieser emotionalen Prozesse des Kleinkindes so etwas wie »Zögern« hinzu. Dieser Begriff als ein systematischer Begriff für eine pädagogische Haltung leitet sich aus einer Beobachtung WINNICOTTs her (Winnicott a). Er nahm wahr, dass Babys etwa im letzten Drittel des ersten Lebensjahres anfangen zu zögern, bevor sie einen Gegenstand ergreifen, wie wenn ihnen etwas durch den Kopf ginge, das erst entschieden werden müsste. Sie blicken zur Mutter und, wenn diese nicht eingreift, sondern freundlich zugewandt bleibt, ergreifen sie vielleicht den gewünschten Gegenstand und stecken ihn in den Mund. WINNICOTT verbindet dieses Zögern des Kindes mit dem Entstehen von Be-Denken, die sich damit beschäftigen, ob man diesen Gegenstand ohne etwas befürchten zu müssen, ergreifen kann, also mit einer Art innerer Vorwegnahme, die mögliche Folgen in der Vorstellung aufkommen lässt. Das alles wird natürlich nicht als ein rationaler Denkprozess angenommen, sondern eher als sensorische Bilder. Doch über das Zögern des Kindes hinaus, dass diese Denk- und Vorstellungsprozesse aufkommen lässt, braucht das Kind auch eine Begleitung, die dieses Zögern nicht zu schnellen – und damit vielleicht vorschnellen – Lösungen vorantreibt, die Zeit lässt zur »Vollendung von Prozessen« (Winnicott g, S. 56) die sich im Kind abspielen, auch wenn man nicht genau weiß, welche Prozesse dies sind. Eine zögernde Zurückhaltung der Erwachsenen, welche die Ungewissheit darüber aushalten kann, was im Kind vorgeht, muss also das Zögern des Kindes begleiten.

5.3.2 Metamorphosen der Aggression

Es sollte deutlich geworden sein:

1. Dass Emotionen (spätestens) mit dem Beginn des Säuglingslebens die Handlungen des Kindes nicht nur begleiten, sondern strukturieren, ihnen eine Perspektive geben.
2. Dass diese Emotionen zunächst global und undifferenziert im Sinne DAMASIOS primären Gefühlen gegeben sind, dann aber differenziert werden.
3. Dass diese Weiterentwicklung individuell und entlang den Beziehungserfahrungen des Säuglings erfolgt.

4. Dass diese individuellen Erfahrungen sich aber an (für unsere Kultur) typischen Grundproblemstellungen ausrichten.
5. Dass diese basalen Problemstellungen sich mit einem Weg beschäftigen, auf dem die faktische Trennung zwischen Subjekt und Umwelt durch die Geburt auch emotional und sachlich realisiert wird. Man kann sagen, dass der Säugling bestimmte Grunderfahrungen durcharbeiten muß, mit deren Hilfe ein eigenständiges Subjekt und eine von diesem unabhängig existierende Welt im Vorstellungsbereich des Kindes erst „konstruiert“ werden kann.
6. Diese Grundprobleme lassen sich aus der Sicht der psychoanalytischen Objektbeziehungspsychologie als drei Schritte formulieren und unter den Begriffen Undifferenziertheit, Polarisierung und Integration zusammenfassen (vgl. auch Schäfer 1981).

Diese emotionale Entwicklungslinie läßt sich nun noch einmal speziell unter dem Aspekt der Aggression und ihren frühen Differenzierungen zusammenfassen. Dahinter steht ein Verständnis, nach dem Aggressionen einen konstruktiven Beitrag zur Entstehung des Selbst- und Wirklichkeitsverständnisses leisten. Ähnlich wie die Formen der Liebe entgleisen können, enthalten natürlich auch aggressive Entwicklungen die Möglichkeit in Destruktionen umzuschlagen. Aus dieser Sicht geht es aber nicht um die Zähmung oder Beherrschung von Aggression, sondern um ihre Entwicklung und Differenzierung in Zugriffsweisen, die zu einem nicht destruktiven Umgang mit sich selbst, mit anderen und mit der Dingwelt führen.

1. Zu Beginn des Lebens sind aggressive Momente in den Handlungen und Reaktionen des Kindes enthalten.

»Das Baby stößt im Mutterleib mit den Füßen; man kann nicht annehmen, es versuche, sich den Weg hinauszubahnen. Ein Baby von ein paar Wochen schlägt mit den Armen um sich; man kann nicht annehmen, es wolle schlagen. Das Baby kaut mit seinem zahnlosen Kiefer an der Brustwarze herum; man kann nicht annehmen, es wolle zerstören oder verletzen. Zu Anfang ist die Aggressivität fast das gleich wie Aktivität; sie tritt als Teilfunktion in Erscheinung.« (Winnicott d, S. 89)

Noch ungebremst von Schuldgefühlen ist diese Aggressivität erbarmungslos, wenn sie auch leicht von der Mutter ausgehalten werden kann. Sie muß aber auch ausgehalten werden, denn der Verlust der Aggressivität wäre gleichbedeutend mit dem Verlust der Aktivität und Lebendigkeit des Kindes. Mit dieser basalen Aggressivität, die WINNICOTT auch Motilität nennt, wird die Umwelt entdeckt.

2. Die Aggressivität wird aber nicht nur benötigt, um die Umwelt zu entdecken, sondern auch, um den Prozess einer Abgrenzung von Subjekt und Objekt aus dem noch wenig differenzierten Anfangszustand voranzutreiben. Sie ist die Triebfeder, welche die „Konstruktion“ von Selbst und Welt vorantreibt. In dieser Form ist sie auch Basis eines befriedigenden Selbsterlebens, in welchem das Subjekt seiner Eigenständigkeit gewahr wird und sie fortentwickeln kann.

3. In dem Maße, wie das Subjekt sich abgrenzt, wird auch die Umwelt als abgehoben und eigenständig erlebt. Durch den Widerstand, den sie bietet und den das Subjekt dank seiner Aggressivität aushalten und auch genießen kann, wird sie vom Subjekt als außen wahrgenommen. Aggressivität des Subjekts und Eigenständigkeit durch Widerstand der Umwelt spielen also zusammen. Das heißt aber auch: Wo das Individuum seine aggressiven Impulse nicht im Widerstand einer äußeren Realität unterbringen kann, kann es sich nicht real erleben.
4. Diese äußere, widerspenstige Welt muß einerseits angegriffen, darf aber durch diesen Angriff nicht zerstört werden. Sie muß die kaum noch realitätsangepassten Angriffe des Subjekts überleben. Sie kann dies in der Regel, da diese Angriffe ja noch kaum schwerwiegende Folgen haben. Ohne die Möglichkeiten solcher Angriffe auf die Wirklichkeit, ohne deren imaginäre Zerstörung und ihr Überleben im Kopf des Kindes, kann auch die Wirklichkeit nicht als real erlebt werden.
5. Der Entwicklungsprozess kann an dieser Stelle durch die Reaktionen der Umwelt wesentlich gestört werden, wenn tatsächlich durch einen unglücklichen Umstand die frühkindlichen Aggression zu einem größeren Schaden (z. B. Unfall) führen oder eine intolerante Umwelt auch die leichten Aggressionsformen des Kindes nicht erträgt und diese unterbindet. Was in diesem Alter noch gut ertragen werden kann, läßt sich in einem späteren Alter, wenn die geistigen und körperlichen Kräfte des Kindes gewachsen sind, kaum mehr nachträglich bewältigen. Man wird also der frühen Entwicklung der Aggressivität des Kindes in der frühen Erziehung eine besondere Aufmerksamkeit widmen müssen, vor allem im Hinblick auf die immer wieder konstatierte Zunahme von Destruktion im öffentlichen Leben.
6. In einem Prozess, an dem die Aggression in einem konstruktiven Sinn beteiligt ist, wird die Welt der Objekte als etwas erfahren, das unabhängig von den Projektionen und Wünschen des Säuglings existiert. Auf der anderen Seite ist die gleiche Aggressivität aber auch die Basis von Beziehungen, die zwischen dem nun abgegrenzten Subjekt und der ebenso abgegrenzten Objektwelt hergestellt werden können. Es versteht sich, dass diese letzte Aufgabe im Laufe der weiteren Entwicklung nur dann konstruktiv bewältigt werden kann, wenn die Aggressionen nicht mehr »erbarmungslos« wie beim Säugling sind, sondern durch vielfältige Beziehungserfahrungen differenziert und mit anderen Emotionen legiert wurden.

5.3.3 Zurück zur Körpererfahrung

Wenn der Körper in unserem Vorstellen und Denken immer präsent ist, wenn, wie LAKOFF annimmt (vgl. Abschnitt 4.3.3), die Erfahrung unseres Körpers das Denken vorstrukturiert, dann zeigen nun die klinischen Forschungen zur emotionalen Erfahrung, dass diese Körpererfahrungen nicht als ein selbstverständlicher Bezugspunkt gegeben sind, sondern brüchig sein können. Die Ungesicherheit einer individuellen Körpererfahrung auf der Basis seiner subjektiven Geschichte kann sich in einem unsicheren Bezug zur Wirklichkeit und einem instabilen Weltbild widerspiegeln. Die Erfahrung des Körpers als eines sicher begründeten Containers und Bezugspunktes für Erfahrungen kann durch innere oder äußere Ereignisse – z. B. sensorische Behinderungen oder soziale Vernachlässigungen – in Frage gestellt werden. Damit der Körper seine die menschliche Erfahrung sicher

fundierende Funktion übernehmen kann, bedarf das Kind einer emotionalen Unterstützung durch Halten, Aushalten, Zutrauen in den Ablauf seiner eigenen Erlebens- und Erfahrungsprozesse, die mitwirkt, dass dieser Körper-Als-Container entstehen kann. Wird der Säugling allzusehr von Erlebnissen heimgesucht, die er nicht organisieren und damit verarbeiten kann, mag es geschehen, dass dieses Empfinden, einen sicheren abgegrenzten Körper als Basis von Selbst- und Welterfahrung zu besitzen, in den dann auch neue Erfahrungen assimilierend aufgenommen werden können, sich vielleicht gar nicht einstellt. Weiter noch, es kann ein Erleben von einem fragmentierten Körper vorherrschen, welches die Frage einer Ganzheit des Körpers nicht aufkommen läßt.

6 Ästhetische Erfahrung als Ausgangspunkt kindlicher Bildungsprozesse¹

6.1 Das seine Welt erfassende Kind

Die Kinderforschung der letzten zwei Jahrzehnte hat das Bild eines aktiven, sich aus eigener Initiative und mit eigenen Mitteln bildenden Kindes herausgearbeitet. So gesehen eignet sich bereits das Neugeborene seine Um- und Mitwelt durch die Möglichkeiten an, die ihm mit der Geburt zur Verfügung stehen. Erste Erfahrungen differenzieren die Ausgangspunkte seiner Weltwahrnehmung und -Verarbeitung. Daraus entwickeln sich verschiedene Formen des Welt- und des Selbstverständnisses, welche die Grundlage des kindlichen Bildungsprozesses ausmachen. Dabei benutzt das Kind die Mittel, die ihm seine Umwelt vorgibt, wie ein Bastler die Materialien in seinem Sinne verwandelt, die ihm zur Hand sind. Selbstbildung erfolgt daher im Rahmen der Möglichkeiten, die dem Kind von außen zugetragen werden.

Doch ist das Kind nicht diesen Bedingungen einfach ausgeliefert, sondern „entscheidet“ (Entscheidung begriffen als ein – beim Kind – vorwiegend nicht rationaler Prozess des Wählens) über sein Selbstwerden nach Maßgabe seiner subjektiven Welt- und Selbstdeutungen. Dieses Bild des aktiven, sich im Rahmen seiner Lebensbedingungen selbst entwickelnden Kindes, setzt voraus, das Kind von Anfang an als ein auswählendes und damit seine Welt- und Selbsterfahrungen (be)deutendes und gestaltendes Individuum zu betrachten – auch wenn diese (Be-) Deutungen nicht im Sinne eines begründenden Denkprozesses verstanden werden können. So gesehen bietet beispielsweise ein rigider Vierstunden-Fütterungsrythmus dem Säugling eine andere Grundlage für sein erstes Bild von der Welt, als die gemeinsame Suche von Mutter und Kind nach einem Rhythmus, der für beide verträglich ist.

Anders als für den Erwachsenen, ist die Welt dem Neugeborenen erst einmal neu. Es ist gänzlich damit beschäftigt, Muster in dieser Welt zu entdecken, die es wiedererkennen, auf die es sich verlassen kann. Auch das heranwachsende Kleinkind erschließt sich Schritt für Schritt neue Erfahrungsbereiche. Es sollte daher nicht verwundern, wenn kleine Kinder viel mehr mit Situationen zu tun haben, die unerschlossen, nicht vorher-gedacht sind, die es zu entdecken und zu erschließen gilt, als das im späteren Leben je wieder der Fall sein wird. Dass das Wahrnehmen mit allen menschlichen Möglichkeiten erst entwickelt, teilweise auch erst gelernt, dass es differenziert und in Denken verwandelt werden muss, ist zudem erst in den letzten Jahrzehnten in der Forschung richtig deutlich geworden.

¹Die folgenden Überlegungen geben die Kernthese wieder, die ich in meiner Expertise für den 10. Kinder- und Jugendbericht ausführlicher belegt und begründet habe. (Vgl. Schäfer 1999b)

Danach besteht die erste und wichtigste Denkleistung des kleinen Kindes darin, die Welt in verstehbaren Mustern wahrzunehmen, sie sinnlich zu begreifen und mit ihren Formen umzugehen. Kinder, die in eigener Aktivität ihre Welt zu erfahren trachten, sind daher vorwiegend damit beschäftigt, sie sinnlich zu erfassen, sie nachzuahmen, mit ihren Mustern zu spielen, sie phantasierend umzuformen und neu zu gestalten – Tätigkeiten, die als ästhetische Tätigkeiten angesehen werden können.

6.2 Autobiographisches zum Thema ästhetische Erfahrung

»Unter Suprematismus versteht man die Suprematie der reinen Empfindung.« Dieser Satz des Malers KASIMIR MALEWITSCH – ich habe ihn so im Gedächtnis behalten, weiß aber nicht mehr, aus welcher Schrift er stammt – hat auf mein Leben eingewirkt. Diese Bedeutsamkeit entfaltete er nicht, weil er besonders erhellend gewesen wäre und ich ihn begriffen hätte. Im Gegenteil, er hat lediglich die Suche nach einer Bedeutung in mir angestoßen. Als ich auf diesen Satz gestoßen wurde, war ich wohl gerade 17 Jahre alt und hatte bis dahin von den Bewegungen der Kunst in diesem Jahrhundert noch nichts mitbekommen. Aber es war nicht allein diese überraschend Begegnung mit der Kunst dieses Jahrhunderts die etwas in mir verwandelte; sie ging wohl nicht tiefer als bei vielen anderen Interessierten auch. Entscheidender war eine andere daran geknüpfte Erfahrung, nämlich die nach einem für mich bedeutungsvollen Lernen. Ich war ein mäßiger Schüler geblieben, weil ich mit dem Lernstoff, so wie ich ihn vor mir fand, keine Bedeutungen verbinden konnte, die mir wirklich wichtig waren. Und da war nun etwas angestoßen, das mich an einem Punkt traf, der – aus welchen Gründen auch immer, sie sind mir bis heute nicht wirklich klar geworden – mich nicht gleichgültig ließ. Diesen Unterschied zwischen einem für mich wirklich bedeutungsvollen Lernen, und einem Lernen, das ohne tiefere Wirkung auf mein Selbst- und Weltverständnis blieb, hatte ich zwar schon an vielen kleinen Momenten der schulischen Existenz geahnt. An dieser Stelle meiner Biographie, als man mir – der Kontext ist nur insoweit von Bedeutung, als er mit Schule nichts zu tun hat – MALEWITSCH und die Kunst dieses Jahrhunderts als Problem stellte, trat er endgültig in mein Bewusstsein und ließ mich fortan als Problem nicht mehr los.

Wissenschaft begreife ich auch heute noch – immer noch im Nachklang auf diese Erfahrung, die ich erst heute so formulieren kann – als eine Suche nach Sätzen, Erfahrungen oder beidem, die es erlauben, bedeutsame Unterschiede wahrzunehmen, bedeutsame Fragen aufzuwerfen. (Ob diese produktiv sind oder nicht, zeigt sich immer erst hinterher.) Sinn meiner Überlegungen im Folgenden wird sein – jedenfalls aus meiner Sicht – ein mir zugängliches Wissen über Ästhetik so zu strukturieren, dass damit die Wahrnehmung bedeutsamer Unterschiede im Arbeitsfeld einer Pädagogik der Frühen Kindheit erleichtert wird.

Mit dieser biographischen Episode befinde ich mich bereits mitten im Thema ästhetischer Erfahrung, das zwischen der Wahrnehmung von Unterschieden und ihrer Bedeutsamkeit angesiedelt ist: Man braucht ein Sensorium um Unterschiede in der Sache und Unterschiede in den Bedeutungen wahrzunehmen.

6.3 Was soll hier ästhetische Erfahrung heißen?

Zunächst möchte ich den Begriff der Erfahrung etwas näher bestimmen, Dabei lehne ich mich an DEWEY (1988) an.

Erfahrungen hat man nicht, Erfahrungen macht man. So verweist der Begriff der Erfahrung auf einen Weg, auf einen Prozess, in dessen Verlauf sie gebildet wird. Dadurch ist Erfahrung nichts, was einfach vorhanden oder nicht vorhanden ist. Vielmehr wird Erfahrung erzeugt, wenn bestimmte innere Wege der Verarbeitung und des Nach-Denkens eingeschlagen werden (können). Diese lassen sich thesenhaft beschreiben:

1. Erfahrung hat Breite. Sie steht niemals für sich. Sie braucht einen Hintergrund, vor dem sie entsteht und sich abhebt. Sie bedarf eines Netzes von Beziehungen zu anderen Gegenständen oder Vorgängen, mit welchen sie sich verbindet oder von welchen sie sich abgrenzt. Erfahrungen macht man in einer Situation: Wenn ich mich an eine Erfahrung erinnere, dann erinnere ich mich auch an die Umstände, die sie bestimmt haben, an Menschen, die hinein verwickelt waren, an Orte oder Zeiten, die ihre besondere Qualität beeinflusst, an Stimmungen, die sie eingehüllt haben.
2. Erfahrung gewinnt dadurch Tiefe, dass sie sich nicht nur an das aktuelle Fenster der bewussten Aufmerksamkeit richtet, sondern den gesamten Bereich menschlicher Erlebnisse und Tätigkeiten miteinbezieht. Gefühle, Sinnlichkeit, ästhetische Empfindungen durchdringen und gestalten die Erfahrung ebenso, wie bewusstes, logisches Denken. Sie bekommt damit einen unverwechselbaren, individuellen Stempel aufgeprägt. Es ist immer jemand, der eine Erfahrung macht.
3. Wenn Erfahrungen nur in Kontexten gemacht werden können, dann enthält dies, dass sie auch die Kontexte der Vergangenheit und der Gegenwart miteinander verbinden. Eine gegenwärtige Erfahrung wird mit vergangenen verglichen. Die Erinnerung bewahrt die Muster früherer Erfahrungen. Sie werden durch die neuen Erfahrungen bestätigt oder verändert. Die jetzigen Erfahrungen werden im Licht der vergangenen begutachtet. So hat Erfahrung eine Zeitgestalt. Ihre augenblickliche Erscheinungsweise hat ihren Grund gleichermaßen in den vorangegangenen Erfahrungen, wie auch in den Bedingungen der Gegenwart.
4. DEWEY hat an dieser Zeitgestalt den Rhythmus betont. »Die ›Erfahrung‹ besteht aus spannungsgeladenem Material und durch eine zusammenhängende Reihe von verschiedenen Ereignissen bewegt sie sich auf ihren Höhepunkt zu« (Dewey 1988, S. 56). Der Zeitraum einer Erfahrung beginnt und endet. Sie selbst entwickelt sich stürmisch oder gemächlich. Sie breitet sich aus oder schneidet ein. Sie trifft oder unterwandert mich. So entwickelt sich Erfahrung in einer individuellen und situationsbezogenen Dramatik. Es ist das ästhetische Wahrnehmungsvermögen, welches die Zeitgestalt und den Rhythmus einer Erfahrung erfasst.
5. In der Erfahrung schließen sich Denken, Sinnlichkeit, Emotionalität und Bewertung zu einem, individuellen Muster zusammen. Wenn wir dieses Muster erfassen, erfassen wir seine mehr oder weniger komplizierte Ordnung. Sie hat ästhetischen Charakter. Ästhetische Wahrnehmung ordnet also die vielfältigen, mit den Sinnen verbundenen Erfahrungen, noch bevor sie im strengen Sinn „gedacht“ werden können.

»Ohne sie kommt das Denken zu keinem Schluß. Kurz, die ästhetische Erfahrung läßt sich nicht scharf von der intellektuellen trennen, da letztere, um in sich vollständig zu sein, den Stempel der Ästhetik tragen muß« (Dewey 1988, S. 51). Jedes dieser Erfahrungsmuster wird auch als eine Qualität erlebt: Es ordnet sich ein irgendwo zwischen schön und hässlich, angenehm oder aufwühlend, umhüllend oder zerstörerisch, besänftigend oder aufdringlich, laut oder leise.

6. Erfahrung ist mithin – ob man das will oder nicht – ästhetisch geprägt. In ihr verbinden sich die Momente eines analysierend-differenzierenden Wahrnehmens und Denkens (gerichtete Aufmerksamkeit und analytisches Denken) mit denen eines auf Verbindungen und Zusammenhänge gerichteten Wahrnehmens und Verarbeitens (ungerichtete Aufmerksamkeit, ästhetisches Denken). Der Prozess der Erfahrung verweist somit auf sinnliche Wahrnehmung als eines seiner Fundamente.

DUNCKER (1999) versucht nun den Erfahrungsbegriff hinsichtlich seiner ästhetischen Anteile genauer zu bestimmen:

1. Ästhetische Erfahrung schafft einen Zugang zur Wirklichkeit über Sinneseindrücke. Hier wird, zum einen, besonders der Aspekt der Widerständigkeit von DUNCKER herausgehoben. Widerständig sind Erfahrungen, besonders wenn sie neu sind. Man muss sich vielleicht abmühen, um sie zu erfassen oder zu begreifen. Der Widerstand löst sich in einem Aha-Erlebnis auf, wenn wir endlich ihren Sinn für uns erfasst haben. Im Licht der neuen Erfahrung werden dann, zum zweiten, unsere früheren neu gesehen, begriffen und bewertet.
2. Ästhetische Erfahrung formt sich als eine besondere Weise des Denkens. Insbesondere zieht DUNCKER das symbolische Denken heran. Er stellt die Frage, wie dieses Denken in Symbolen, Bildern, Metaphern funktioniert, das Phantasie und Imagination mit einschließt.
3. Ästhetische Erfahrung läßt uns die Zeit prall gefüllt oder leer und inhaltslos erscheinen. Sie eilt wie im Flug, wenn uns unsere Erfahrungen bereichern; sie dehnt sich in Langeweile, wenn wir keine ernst zu nehmenden Erfahrungen machen, oder die Zeit totschiagen müssen.
4. Ästhetische Erfahrung hat spielerischen Charakter. Sie bewegt sich mühelos zwischen Gegenwart und Vergangenheit, zwischen Identifikation und Distanzierung. Die Phantasie stellt dafür die Bühne zur Verfügung.
5. Schließlich erscheint ästhetische Erfahrung als kultureller Ausdruck. Die eigene Erfahrung wird in Formen gebracht, wie sie die umgebende Kultur zur Verfügung stellt. Wir greifen Bilder auf, die uns in den Medien und in der Kunst begegnet sind. Wir drücken uns in Geschichten aus, die wir gelesen haben. Wir gestalten singend, musizierend oder, tanzend unsere Erfahrungen in den Melodien und Rhythmen unserer musikalischen Traditionen – gleichgültig ob dies die Traditionen einer klassischen oder Pop-Kultur sind.

Sinnliche Wahrnehmung, eine besondere Weise des Denkens in Symbolen, genußvolle Gestaltung der Zeit sowie kulturelle Formen machen – so DUNCKER – Erfahrung zu ästhetischer Erfahrung. DEWEY gegenüber hebt er insbesondere die Widerständigkeit von

sinnlichen Erfahrungen und den kulturellen Ausdruck hervor. Wenn DUNCKER jedoch von erfüllter Zeitlichkeit spricht, so scheint er mir zu sehr die angenehmen und befriedigenden Seiten ästhetischen Empfindens in den Vordergrund zu rücken. Zur ästhetischen Erfahrung gehören nämlich auch die der Grausamkeit, des Hässlichen, der Verspannungen, der Brüchigkeit, des Zerreißens oder der Abneigung. Sie dürfen in der Aufbereitung und im Nachdenken über ästhetische Erfahrungen nicht übergangen werden.

6.4 Annahmen

6.4.1 Zweierlei Denken

Das Konzept einer grundlegenden ästhetischen Erfahrung geht von der Entwicklung sinnlicher Erfahrung und ihrer Denkmöglichkeiten zu Beginn des menschlichen Lebens aus. Darüber hinaus bildet ästhetisches Denken aber auch die Grundlage jeglicher Erfahrung, die von eigenen Wahrnehmungen ausgeht. Damit wird eine Unterscheidung zwischen zwei Denkprozessen gesetzt: Erstens, einem Denken, welches aus der Verarbeitung eigener Wahrnehmungen entspringt. Für dieses dürfte ästhetische Erfahrungsbildung im Sinne der folgenden Überlegungen bedeutsam sein. Für dieses Denken gibt es keine prinzipielle Altersbegrenzung. Es wird überall da gebraucht, wo es um die eigenständige Wahrnehmung der Wirklichkeit und deren individuelle Verarbeitungen geht. Vermutlich wird es während der gesamten Entwicklungsspanne eines Subjekts weiterdifferenziert. Davon wird – zweitens – ein Denken unterschieden, welches von anderen vor-gedachte Gedanken aufgreift und weiterführt. Dieses funktioniert, solange es sich auf derart geistig strukturiertes Material bezieht. Es kommt u. U. mit einem Minimum an eigenen Wahrnehmungen der Wirklichkeit aus. Deswegen braucht es auch kaum ausführlich auf Prozesse ästhetischer Erfahrungsbildung zurückgreifen. Aus dieser Perspektive können diese sogar für überflüssig gehalten und gelehnet werden. In meinen eigenen Überlegungen hier wird nur vom ersten Fall die Rede sein.²

6.4.2 Kinder sind notwendig kreativ

Anders als für den Erwachsenen, ist die Welt dem Neugeborenen erst einmal neu. Es ist gänzlich damit beschäftigt, Muster in dieser Welt zu entdecken, die es wiedererkennen, auf die es sich verlassen kann. Auch das heranwachsende Kleinkind erschließt sich Schritt für Schritt neue Erfahrungsbereiche. Es sollte daher nicht verwundern, wenn kleine Kinder viel mehr mit Situationen zu tun haben, die unerschlossen, nicht vorher-gedacht sind, die es zu entdecken und zu erschließen gilt, als das im späteren Leben je wieder der Fall sein wird. Um es zu überspitzen: Kreativität ist eine Notwendigkeit für kleine Kinder, um damit die Bedeutungshaftigkeit ihrer Lebenswelt und ihrer Erfahrungen zu erschließen; je mehr dieser Alltag mit dem Heranwachsen durchschaubar und vorhersehbar geworden ist, desto weniger Kreativität wird benötigt, um in ihm zurecht zu kommen. Ja sie wird

²Diese Unterscheidung gilt nur idealtypisch. Sie soll nicht besagen, dass Denkmuster nicht auch Wahrnehmungsmuster beeinflussen und verändern. Vielmehr sollen zwei unterschiedliche Bezugspunkte gesetzt werden, an denen sich Denken unterschiedlich stark orientieren kann. Mein Ziel ist, eine Äquilibration des Denkens zwischen diesen beiden Bezugspunkten, derart, dass Denken einerseits Wahrnehmungen strukturieren und verändern kann, andererseits aber Wahrnehmung als Argument gegenüber einer in sich kreisenden Denkbewegung gelten kann.

dabei sogar zu einem u. U. störenden Geschehen. Über die Frühe Kindheit hinaus wird Kreativität zu einem Überschussphänomen und ist darauf angewiesen, genügend ungeklärtes Material über den geklärten Alltag hinaus zu finden. Dieses Material muss aktiv gesucht werden.

6.5 Bildung der sinnlichen Wahrnehmung³

Ausgangspunkt für die kindlichen Erfahrungen von der Welt und von sich selbst ist das, was das Kind wahrnimmt. Solange das Kind noch nicht Nutzen aus Medien ziehen kann, ist es allein die Wahrnehmung und Deutung seiner konkreten Lebenserfahrungen, die den Ausgangspunkt seines persönlichen Wachstums bildet. Man wird also den kindlichen Wahrnehmungsprozessen Aufmerksamkeit schenken müssen.

Zur Wahrnehmung gibt es nun eine reiche Forschungsliteratur aus Kognitionsforschung, Neurobiologie und verwandten Forschungszweigen, deren Grundtenor sich etwa so zusammenfassen läßt: Wahrnehmen ist ein breit angelegter, innerer Verarbeitungsprozess an dem die Sinnesorgane, der Körper, Gefühle, Denken und Erinnerung beteiligt sind. Es gibt kein Wahrnehmen als einfaches Abbilden der Außenwelt. Wahrnehmen ist Wählen, handelndes Strukturieren, Bewerten, Erinnern und sachliches Denken in einem. Deshalb muss man es bereits als eine Form der inneren Verarbeitung, als eine Form des Denkens ansehen (wenn man Denken nicht nur auf rationales Denken beschränkt).

Dieser innere Prozess der Wahrnehmungsverarbeitung scheint, nach den Zeugnissen der Neurobiologie, so angelegt zu sein, dass er nicht unbedingt auf präzise Informationen über die wahrgenommene Wirklichkeit angewiesen ist. Vielmehr sind Lebenssituationen vielfältig und vieldeutig. Darauf scheint die Verarbeitung unseres Gehirns eingestellt: Es filtert sich die Informationen, die es braucht, aus verzweigten Bedeutungszusammenhängen heraus. So werden Unklarheiten in den konkreten Wahrnehmungserfahrungen z. B. dadurch präzisiert, dass Wahrnehmung in der Alltagswirklichkeit vielsinnlich erfolgt: Es werden eben nicht nur visuelle, sondern auch akustische, körperliche, atmosphärische oder gefühlsmäßige Informationen gleichzeitig aufgenommen und verarbeitet, sodass sie sich gegenseitig verbessern können. Dadurch werden die benötigten Informationen verlässlicher. Andererseits strukturieren Erinnerungen aus vorausgegangenen Erfahrungen die augenblicklichen mit und ergänzen möglicherweise Lücken, manchmal zum Vorteil, manchmal allerdings auch zum Nachteil der aktuellen Wahrnehmung (eine Erinnerung kann z. B. die aktuellen möglichen Informationen überlagern oder einschränken).

Schließlich wissen wir aus Untersuchungen über frühe Sinneserfahrungen (vornehmlich der visuellen und der taktilen), dass die frühe Entwicklung von Wahrnehmungsfähigkeiten auch auf äußere Anregung angewiesen ist. Ohne solche frühe Differenzierung von Wahrnehmungserfahrungen bleibt Wahrnehmung ungenau im Hinblick auf die spezifisch gegebene Umweltbedingungen. Wahrnehmen muss also – im Feinbereich – in einem gewissen Maß gelernt werden. Hohe Differenzierungen von Wahrnehmungserfahrungen – z. B. in künstlerischen Arbeitsbereichen – verlangen sogar eine lebenslange differenzierend Übung und Ausbildung.

Wir müssen dem Wahrnehmen also mindestens ebensoviel Aufmerksamkeit schenken, wie dem Nach-Denken. Ein erster Schluß aus solchen Überlegungen: Kinder brauchen

³(Vgl. hierzu zusammenfassend Roth 1994)

vielfältige und vielverzweigte Erfahrungsmöglichkeiten. Ein isoliertes Üben von Einzel-funktionen reißt diese nicht nur aus dem Zusammenhang des netzförmigen Verarbeitungsgeschehens, sondern fördert auch nicht das komplexe Zusammenspiel, das notwendig ist, damit ein Mensch aus seinen vielschichtigen Alltagsbedingungen das herauslesen kann, was er zur Wahrnehmung und Deutung seines Welt- und Selbstbezugs benötigt.

6.6 Bildung der Leiberfahrung

6.6.1 Anfänge der somatosensorischen Entwicklung und Körpererfahrung

Die Entwicklung somatosensorischer Reaktionen beim Fötus ist in der 14.-15. Schwangerschaftswoche abgeschlossen. Zunächst sind es die Berührungsempfindungen der Haut, dann die des Gleichgewichtssinnes und die der propriozeptiven (die Körperbefindlichkeit betreffenden) Wahrnehmung, die sich ausbilden.

Man kann vermuten, dass die Bedeutungen eines Sinnesempfindens für die Entwicklung des Subjekts umso größer ist, je eher sich diese Sinnesfähigkeiten in der Ontogenese herausbilden. So gesehen scheinen Berührung, Raumlage und die Wahrnehmung der eigenen Körperorgane eine Ausgangsbasis für die Entwicklung der weiteren Sinneserfahrungen zu bilden (Gottfried 1990, S. 350f). Vermutlich können deshalb spätere Entwicklungen anderer Sinnesbereiche von Strukturierungen durch die vorausgegangenen somatosensorischen Basiserfahrungen profitieren (Greenough 1990, S. 113f). Dies würde die zahlreichen – aber unspezifischen – Befunde bestätigen, dass Förderungen des somatosensorischen Bereichs sich günstig auf die gesamte frühe Entwicklung auswirken (Diamond 1990; Gottfried 1990; Montagu 1971). Insbesondere die Integration der verschiedenen Sinnesbereiche dürfte auf der Basis von Körpererfahrungen vorangetrieben werden (Greenough 1990).

Somatosensorischen Empfindungen bilden die Grundlage einer Sprache des Leibes. Sie strukturiert die grundlegenden primären Erfahrungen vor der Geburt und in der ersten Zeit nach der Geburt des Kindes. Auf drei weitere Facetten einer Sprache des Leibes möchte ich aufmerksam machen.

6.7 Gedanken über eine Sprache des Leibes

6.7.1 Aktionsdinge und Aktionswelten

Kinder leben in einer Handlungswelt (Werner 1959). Die Dinge, die sie dabei erfahren, sind keine »Dinge an sich«, sondern »Dinge-in-einem-Handlungszusammenhang«, »Aktionsdinge«. Subjekte und Objekte sind in »Gesamtverhaltensweisen« (S. 38) miteinander verbunden. »Wahrnehmungen existieren daher nur so weit, soweit sie Bestandteil eines vitalen Aktionszusammenhanges sind, in dem Gegenständliches und Zuständliches in einer untrennbaren komplexen Einheit bestehen« (S. 38) und mit Gefühlen verbunden sind (vgl. S. 41). Ein Bauklötzchen, zum Schlagen benutzt, mag als »Hau-Ding«, ein Wägelchen als »Fahr-Ding« oder »Brmm-Brmm« bezeichnet werden.

Später, wenn Kinder beginnen die Wohnung zu verlassen um sich fernere Umwelten anzueignen, zeigt es sich, dass diese Verbindung von Körperbewegung und emotionaler Bedeutung für die Wahrnehmung der Umwelt fortbesteht. Je nach Alter, Aktionsradius

und subjektivem Interesse bekommen „gleiche“ Umwelten verschiedene Bedeutungen und werden auch unterschiedlich wahrgenommen.

Was für den Erwachsenen eine Kaufhaus mit seinen angehäuften Warenangeboten ist, zeigt sich für den Touristen u. U. als ein interessantes Feld, um die Menschen eines Landes im Spiegel ihrer Konsumgewohnheiten zu erfassen; ist für den Schulanfänger ein abenteuerliches Ziel, das er nur mit einer Kette öffentlicher Verkehrsmittel erreichen kann; gibt dem Vorschulkind Gelegenheit zum Untersuchen von öffentlichen Gebäuden, zum Verstecken, zu motorischen Abenteuern im Fahrstuhl und auf den Rolltreppen. Die Umwelten „verändern“ sich, je nach dem Standpunkt, von dem aus sie gesehen werden (Vgl. [Muchow und Muchow 1935](#)).

6.7.2 Basic-Level-Kategorien

Die neuere kognitionspsychologische Forschung fasst diese Aktionsdinge und Handlungswelten als eigene „Denk-Handlungsstrukturen“ zusammen. LAKOFF spricht von »*Basic-Level-Categories*«. Handlungs- und körperbezogene Verarbeitungsstrukturen bilden eine Zwischenstufe zwischen rein sensorischen Schematas und begrifflich-abstrakten Strukturierungen. Vornehmlich repräsentieren sie die handlungsbezogenen Umgangsmöglichkeiten mit einem Ding der äußeren Welt. Sie beruhen auf alltäglichem Handeln mit einem Gegenstand oder einer Person und enthalten ein praktisches Wissen. Vermutlich deshalb sind es auch Bereiche, die von Kindern als erste erlernt werden (Vgl. [Lakoff 1988](#), S. 132ff).

Auch Erwachsene kennen diese Denkform. Wir setzen ein Möbelstück aus dem Möbelmarkt zusammen, ohne die Gebrauchsanweisung zu lesen, weil wir empfinden, wie die Teile zusammengehören. Das Rückwärtsparken gelingt umso leichter, je mehr wir in der Lage sind, das Auto als eine Erweiterung unseres Körpers zu erfahren und nicht als ein fremdes Objekt, das soundso lang oder breit ist. Ohne eine Vielzahl solcher verinnerlichter Ding- und Handlungsschemata, die gleichsam automatisch funktionieren, würde unser Alltag zu einer unendlichen Kette von Einzelüberlegungen und -entscheidungen: Wir kämen wohl kaum mehr zum Handeln.

6.7.3 Empfindungsobjekte

Tiefenpsychologische Forschung – vornehmlich zum frühkindlichen Autismus – hat darüber hinaus darauf aufmerksam gemacht, dass es in der frühen Erfahrung so etwas wie Empfindungsobjekte gibt. Als solche sind Wahrnehmungs-Eindrücke von Gegenständen zu verstehen, die vornehmlich über den Körper – und hier über den Tastsinn – erfahren werden. Dazu ein klinisches Beispiel:

»Zu Anfang der Behandlung brachte David, ein zehnjähriges Kind, zu jeder Sitzung ein Spielzeugauto mit. Dieses Auto umklammerte er in der hohlen Hand so fest, dass es in der Haut tiefe Eindrücke hinterließ, wenn er es herausnahm. Im Verlauf der Arbeit wurde klar, dass David dem Spielzeugauto magische Eigenschaften zusprach, die ihn vor Gefahr schützen sollten. Insofern ähnelte es einem Talisman oder Amulett. Der Unterschied zwischen Davids Auto und einem Talisman bestand jedoch darin, dass es ihm zu einem harten zusätzlichen Körperteil zu werden schien, wenn er es fest in der hohlen

Hand zusammengepresst hielt. Selbst wenn er es auf den Tisch stellte, blieb die tief eingeprägte Empfindung, so dass das Auto gewissermaßen auch dann noch ein Teil seines Körpers war, der ihm Sicherheit bieten sollte.« (Tustin 1989, S. 127)

Das Objekt existiert für das Kind nicht außerhalb des Körpers, sondern als die Spur eines konkreten Eindrucks in Haut und Muskeln. Für den Beobachter ist das Objekt etwas Getrenntes, für das Kind ein Wahrnehmungseindruck an und in seinem eigenen Körper. Empfindungsobjekte bilden den Beginn einer Entwicklungslinie in der Beziehung zu den Objekten der Um- und Mitwelt. Aus ihnen entstehen körperliche „Vorstellungsbilder“, jedoch weniger visuelle Vorstellungen, als die Präsenz einer Struktur, die blind weiß, wie sich etwas anfühlt oder zusammenfügt. GREENSPAN (1996) sieht in ihnen »... *the basic unit of intelligence*« (S. 16).

6.8 Bildung der Gefühle

6.8.1 Zweierlei Gefühle

Um die Bedeutung der Emotionen für das „Denken der Wirklichkeitserfahrungen“ auszuloten, scheint es sinnvoll mit DAMASIO (1994, S. 183ff) zwischen primären und sekundären Gefühlen zu unterscheiden.

Unter primären Gefühlen sind Gefühle zu verstehen, wie sie durch unsere biologische Ausstattung mitgegeben sind. Sie werden durch bestimmte Reiz- bzw. Schlüsselmerkmale in der Welt – also durch eine Beziehungserfahrung – im Körper ausgelöst und lassen eine präorganisierte Reaktion ablaufen, z. B. Kampf oder Flucht. Auch ein Säugling reagiert reflexartig mit einer Schreckreaktion, wenn er körperlich nicht sicher gehalten wird und zu fallen droht.

Zumindest für den Menschen nimmt DAMASIO jedoch eine weitere Entwicklungsstufe der Gefühle an: Eine Umgestaltung emotionaler Reaktionsmöglichkeiten über Erfahrung und Bewusstsein (= sekundäre Gefühle). Man gewinnt damit »... eine Flexibilität der Reaktionsfähigkeit, die auf der besonderen Geschichte Ihrer Interaktionen mit der Umwelt beruht« (S. 186)

6.8.2 Gefühle müssen gebildet werden

Diese Unterteilung in primäre und sekundäre Gefühle unterstellt also eine mögliche Entwicklung der Gefühle: Primäre Gefühle sind noch nicht in eine differenzierte, psychische Organisation eingebettet und in ihrer Äußerungsform roh und »erbarmungslos« (Winnicott 1973).

Sie werden in sekundäre Gefühle verwandelt indem sie durch die Beziehungserfahrungen, die ein Kind zu Personen zunächst, später auch zu Dingen erlebt, modifiziert werden. Ohne ausreichende und zureichende Beziehungserfahrungen aus zwischenmenschlichen und sachlichen Beziehungen bleiben die Gefühle aber grob und unentwickelt.

Indem Gefühle die bisherigen Beziehungserfahrungen des Kindes in den augenblicklichen Umgang mit Dingen oder Menschen einbringen, können die neuen Situationen und Gegebenheiten im Licht der alten Erfahrungen emotional differenziert bewertet werden (Damasio 1994; Goleman 1995; Greenspan 1996; Stemme 1997). Wenn Gefühle grob und

ungebildet bleiben, taugen sie mit fortschreitendem Alter immer weniger dazu, in den zunehmend komplexer werdenden und vom Verstand nicht überschaubaren Situationen eine solche hilfreiche Orientierung zu bieten. Sie stören dann nur noch und müssen beherrscht, d. h. ferngehalten werden. Eine Grundbildung der Gefühle muss daher bevorzugtes Anliegen aller Früherziehung – ob in der Familie oder in Institutionen – sein. Sie setzt ein ausreichendes Maß an geeigneten Beziehungserfahrungen voraus.

6.9 Bildung der Vorstellungswelt und der Phantasie

Kinder denken in Bildern. Wahrnehmungen rufen Bilder hervor. Bilder fügen sich zu Geschichten. Wahrgenommenes und Imagination greifen ineinander. Das ist keine Willkür, sondern folgerichtig: Im Denken des Kindes geht es noch nicht um den Gegenstand als unabhängiges Objekt, sondern um die Sache in ihrer Beziehung zum Kind. Deshalb ist die Wahrnehmung des Kindes doppelbödig: Es sieht die Wirklichkeit ein wenig so, wie sie ist, und es sieht sie ein wenig so, wie sie ihm bedeutungsvoll erscheinen will. Es nimmt sie also nicht nur als etwas Außenstehendes wahr, sondern auch als etwas, das Gefühle, Gedanken, Vorstellungen in ihm anstößt, die über die Wahrnehmung selbst hinausgehen. Diese Doppelbödigkeit artikuliert sich in seinen Phantasien: Sie sind Wahrnehmungen der Wirklichkeit und Ausdruck der persönlichen Bedeutung dieser Wahrnehmung zugleich. Trennen wird die Phantasien von den Wahrnehmungen der Wirklichkeit, weil wir glauben, eine objektive Weltansicht der Kinder anbahnen und unterstützen zu müssen, dann nehmen wir den Dingen ihre persönlichen Bedeutungshintergründe. Doch Kinder müssen die Wirklichkeit erst einmal in ihrer subjektiven Bedeutsamkeit erfahren, bevor sie – von dieser subjektiven Dimension teilweise absehend – die Bedeutung der Wirklichkeit als Wirklichkeit erfassen können und wollen. Wirklichkeit ist zunächst nicht als solche für das Kind wichtig, sondern als ein Element, das in einer engen Beziehung zu seinem subjektiven Leben und Erleben steht. Bevor z. B. Naturerfahrung nicht einen persönlichen, emotional bedeutsamen Wert darstellt, ist es nicht mehr als eine abstrakte, moralische Übung, über Umweltschutz zu reden, die allenfalls zu Lippenbekenntnissen führt. Umwelterziehung setzt eine starke, gefühlsmäßige Beziehung zur natürlichen Umwelt voraus. Deren Grundlage sind vielfältige persönliche Erfahrungen und Erlebnisse in und mit Natur. Sie wird sicherlich nicht durch ökologisches Wissen und moralische Appelle hervorgerufen.

Kinder suchen daher Gelegenheit, ihre Welt- und Selbsterfahrungen mit ihren eigenen Phantasien zu verbinden, sie in erlebbare Szenen zu betten, sie in persönlichen Träumen auszuweiten und mit diesen Erfahrungen zu spielen. Spielen, Phantasieren und Gestalten sind die Prozesse, in denen dieses Potential der persönlichen Bedeutungen der Dinge ausgebreitet, ausprobiert und ausgearbeitet wird. Legt man Kinder frühzeitig auf ein so genanntes realistisches Bild von der Wirklichkeit fest, versagt man ihnen, ihren persönlichen Sinn mit dieser Wirklichkeit zu verknüpfen, von dem aus sie dann zu einer Ordnung der Dinge vordringen könnten. So wie die Zeichnungen kleiner Kinder kein Abbild der Wirklichkeit, sondern Protokoll einer persönlichen Erfahrung mit einem Stück Realität sind, so zeugen kindliche Wahrnehmungen der Wirklichkeit von einem subjektiven Erfahrungsprozess, der sich u. a. in den imaginativen und phantasievollen Anreicherungen ihrer Wirklichkeitsvorstellungen ausdrückt.

Deshalb brauchen Kinder aber auch eine umgebende häusliche, urbane und natürliche

Wirklichkeit, die ihren Phantasien und Vorstellungen Nahrung gibt. Das scheint mir der tiefere Sinn einer kinderfreundlichen Umwelt zu sein. Phantasie, die aus der lebendigen Erfahrung von Wirklichkeit hervorgeht, bereichert Wirklichkeitserfahrung. Wo Imagination und Phantasie nicht an Wirklichkeitserfahrungen anknüpfen können, laufen sie Gefahr zur Ersatz- und Fluchtwelt zu werden.

6.10 Zehn Thesen zu einer basalen ästhetischen Bildung

1. Sinnliche Erfahrungen über die Fernsinne, den Körper und die Gefühle (Bion 1990, spricht von Sinnesdaten emotionaler Wahrnehmung) bilden die Ausgangsbasis ästhetischer Erfahrung. Darauf baut ein „Denken“ dieser Wahrnehmungserfahrungen mit Hilfe von Vorstellungen, Bildern, Imaginationen und Phantasien auf.
2. Vielsinnliche Wahrnehmung und imaginatives Denken dieser Wahrnehmungserfahrung fasse ich als ästhetische Erfahrungs-Bildung zusammen. Sie besteht in der Differenzierung und Strukturierung von Wahrnehmung oder Vorstellungen, sowie in der Bildung einer sinnlichen Ordnung der Welterfahrung im Kopf des Kindes. Ästhetische Erfahrung bildet damit den Ausgangspunkt aller Selbst und Welterfahrung jedes neuen Erdenbürgers.
3. Nur das, was auf diese Weise in die Vorstellungs- Phantasie- und Denkweltwelt überhaupt eingeht, kann von einem Kind als eigenständige Erfahrung verarbeitet werden. Wo solche Erfahrungen fehlen ist das Kind auf ein Kennenlernen aus zweiter Hand angewiesen. Deshalb scheint es sinnvoll, der Bildung dieser Wahrnehmungs- und Vorstellungstätigkeit genausoviel Aufmerksamkeit zu schenken, wie dem urteilenden Denken.
4. Wegen seiner grundlegenden Bedeutung stellte ich das ästhetische Denken dem urteilenden Denken gegenüber und meine, dass der wichtigste Bildungsprozess in der frühen Kindheit in der Ausformung und Differenzierung dieses ästhetischen Denk- und Tätigkeitsbereiches liegt.
5. Ästhetische Erfahrung ist damit nichts, was man der kindlichen Entwicklung willkürlich oder auch ergänzend hinzufügen oder einfach von ihr wegnehmen könnte. Sie ist grundlegend dafür, dass ein Kind aus eigener Erfahrung heraus – und diese bedeutet ja, dass man eigene Wahrnehmungen gemacht hat – sich seine Welt deuten kann.
6. Man kann allerdings diesen Erfahrungsraum fördern oder einengen, unterstützen oder stören. Dementsprechend wird die Erfahrungsgrundlage des kindlichen Denkens breiter oder schmaler, differenzierter oder holzschnittartiger ausfallen.
7. Sammeln, Phantasieren, Spielen und Gestalten (in allen Formen) sind zentrale – wenn auch nicht die einzigen – Bereiche, in denen Kinder ihre ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten vieldimensional ausloten.
8. Ästhetische Erfahrung steht nicht im Gegensatz zu dem, was wir als das eigentliche Denken anzusehen gewohnt sind, nämlich das rationale. Es bildet vielmehr

- bewusst oder unbewusst – dessen Grundlage und seine Ausdifferenzierung entscheidet auch mit über die Qualität rationalen Denkens. Man könnte sagen: Denken beginnt mit der Frage: Was nehme ich überhaupt wahr?
9. Lernprozesse, die nur die Realitätsgerechtigkeit und Rationalität kindlichen Denkens im Auge haben, lassen die Wahrnehmungs – und Erlebnisfähigkeit der Kinder unentwickelt. Damit ist Rationalität zwar leichter möglich; aber um den Preis von persönlichen Sinnfindungs- und Glücksmöglichkeiten.
 10. Lernen wir besser wahrnehmen, das scheint die wichtigste Forderung zu sein, wenn wir ästhetische Erfahrung als Grundlage von (frühkindlicher) Bildung anerkennen wollen. Unter anderem verhilft uns die Kunst zu solchem vertieften Wahrnehmen.

7 Selbst-Bildung als Verkörperung präreflexiver Erkenntnistheorie

»Menschliches Leben ist eine philosophische Anstrengung. Jeder Gedanke, den wir haben, jede Entscheidung, die wir fällen, jede Handlung, die wir ausführen, ruht auf so zahllosen philosophischen Annahmen, dass man sie kaum aufzählen kann. Wir bewegen uns in unserer Welt, ausgerüstet mit einer Vielzahl von Vorannahmen über die Frage, was wirklich ist, welches Wissen zählt, wie der Geist arbeitet, wer wir sind und wie wir handeln sollten. Solche Fragen, die aus unseren Alltagstätigkeiten erwachsen, bilden die Grundlage der Philosophie: Metaphysik, Erkenntnistheorie, Philosophie des Geistes, Ethik usw.« (Lakoff und Johnson 1999, S. 9 (eigene, freie Übersetzung))

7.1 Selbst-Bildung

In einem weiten Sinn kann man von Selbst-Bildung sprechen, wenn man damit alle Tätigkeiten meint, mit welchen das kleine Kind sich selbst hervorbringt. Spezifischer und enger soll dieser Begriff Prozesse fassen, die dazu beitragen, dass – etwa Ende des zweiten Lebensjahres – das Kleinkind ein Bild von sich selbst entwirft, zu dem es einmal „ich“ sagen wird.

Der Begriff der Selbst-Bildung weist demnach darauf hin, dass ohne die aktive oder wenigstens passiv-reagierende Tätigkeit des Subjekts weder Selbstbilder noch Weltbilder zustande kommen. Er soll jedoch nicht suggerieren, dass Selbstbildung im engeren oder im weiteren Sinn eine autonome Tätigkeit des Subjekts aus sich selbst heraus sei. Vielmehr dienen die folgenden Überlegungen dazu, deutlich zu machen, dass Selbst- und Welt-Bild – bis in körperliche Strukturen – durch die biographisch erfahrenen Beziehungen mit strukturiert werden und zwar im Sinne einer sozialen und kulturellen Ausdifferenzierung oder auch Einschränkung von Möglichkeiten, die dem Säugling als allgemein menschlichem Wesen, wie auch als spezifischem Individuum mitgegeben sind.

Die folgenden Überlegungen gehen ferner davon aus, dass in der Entwicklung eines frühkindlichen Selbst nicht zwischen sozialen und sachlichen Bezügen unterschieden wird. Das frühe Selbst entsteht aus Sach- und Sozialbezügen gleichermaßen. Eine Trennung in eine soziale Entwicklung einerseits und in kognitive Entwicklung andererseits, sowie die Verknüpfung der Selbstentwicklung mit der sozialen, ist zwar aus analytischen und forschungsmethodischen Gesichtspunkten möglich und teilweise auch sinnvoll. Doch darf man eine solche Trennung, die dem wissenschaftlichen Interesse entspringt, der frühkindlichen Selbst- und Weltsicht nicht als faktisch unterlegen. Die Ergebnisse einer Säuglingsforschung, welche das kleine Kind in ihren Alltagszusammenhängen beobachtet, legen nahe, dass die Trennung in sachliche und soziale Welt, sowie die Entwicklung eines früh-

kindlichen Selbst, erst als das Ergebnis eines Prozesses angesehen werden können in dem der Säugling Fähigkeiten erwirbt, solche Unterscheidungen – bezogen auf unseren Kulturkreis – zu treffen.

Der hier verwendete Selbst-Begriff ist abgeleitet von den Vorstellungen eines Selbst, wie sie bei älteren Kindern und bei Erwachsenen vorhanden sind und unterstellt, dass es so etwas wie Vorläufer dieses Selbst gibt: Prozesse, welche die Entstehung eines Selbstbildes ermöglichen und ihm vorausgehen. Deshalb verwende ich den Begriff des Selbst auch nur als einen Näherungsbegriff.

Die Vorläufer eines sich bildenden Selbst werde ich als einen sich bildenden Körper beschreiben. Damit berücksichtige ich, dass die Selbst-Bildung, von der hier die Rede sein wird, noch nicht die Bildung eines mentalen Selbst-Bildes betrifft, sondern eine individuelle Strukturierung des Körpers ausdrückt, noch bevor dieser Körper Repräsentationen im Sinne von Bildern und Gedanken entwickeln kann. Wenn man davon ausgeht, dass Identität ein reflexives Selbstbild in Verbindung mit sozialen Identitätsentwürfen widerspiegelt, kann auch nicht von einer frühkindlichen Identität gesprochen werden.

Damit ein Kleinkind ein Selbst-Bild verbunden mit einem Welt-Bild entwerfen kann, braucht es eine Art Theorie des Erkennens, eine präreflexive Erkenntnistheorie, die bereits in den Körper, sein Wahrnehmen und Handeln eingebaut ist, noch bevor es beginnt, (in einem strengen Sinn) zu denken.¹ Diese verkörperte Erkenntnistheorie geht sicherlich von basalen Mustern aus, die von Geburt an gegeben sind. Diese müssen aber differenziert, weiterentwickelt und erweitert werden, um für den Gebrauch in einem bestimmten soziokulturellen Umfeld zu taugen. Eine präreflexive Erkenntnistheorie wird in dieser differenzierenden Form zu einem Großteil in der Zeit der frühen Kindheit erworben, in der Zeit bevor und in der das Sprechen beginnt und zwar im dialogischen Austausch zwischen dem Kind und seiner Umwelt. Es sind die subjektiven und zwischenmenschlichen Erfahrungen, welche den Grund für diese, dem Körper einverlebte, Erkenntnistheorie bilden. Ich werde im Folgenden einige Überlegungen zu ihrer Entwicklung skizzieren.

Wenn ich dabei einen zeitlichen Entwicklungsablauf unterlege, so suche ich nach einer inneren Logik des Zusammenhangs. Diese muß sich nicht unbedingt an einem klar abgrenzbaren phasenhaften Entwicklungsablauf ablesen lassen. Sie ist vielmehr ein idealtypisches Konstrukt, welches demjenigen, der sich mit kleinen Kindern beschäftigt, eine Orientierung geben kann. Im Groben stimmt meine phasische Einteilung mit denen von STERN (1992; 1998) und GREENSPAN (2001) überein, wählt aber einen bildungstheoretischen und keinen entwicklungspsychologischen Fokus als Bezugspunkt. Die zeitliche Linie kann sich im einzelnen Fall möglicherweise anders entwickeln. Überschneidungen im zeitlichen Ablauf, Rückgriffe oder Diskontinuitäten im Einzelfall sollten den Gesamtzusammenhang nicht irritieren. Ich behaupte nicht, so entwickle sich der frühkindliche Selbstbildungsprozess, sondern, so erscheint er als sinnvoll zu ordnender Zusammenhang, der auf wesentliche Aspekte aufmerksam macht, die nach meiner Überzeugung in der frühkindlichen Bildung nicht außer Acht gelassen werden dürfen.

Um die Entwicklung einer präreflexiven Erkenntnistheorie zu beschreiben, orientiere ich mich am Modell der Organisatoren (Vgl. Spitz 1973, S. 135ff). Der Stand der Säuglings- und Kleinkindforschung erlaubt gegenüber SPITZ eine wesentliche Differenzierung solcher Organisatoren. Für die ersten beiden Lebensjahre werde ich vier solcher Organi-

¹In ähnlicher Weise „enthält“ der Körper eines Fisches eine Theorie der Strömungsdynamik, die ihm seine Bewegung im Wasser ermöglicht.

satoren beschreiben: den sinnlichen, den szenischen, den sozialen, den imaginären und eine Anmerkung zum sprachlichen Körper machen. Eine solche Beschreibung der Entwicklung trägt auch zeitlichen Diskontinuitäten und Ungleichgewichtigkeiten der Entwicklung Rechnung. Zudem erlaubt sie spätere Rückgriffe auf diese Organisatoren der Erfahrung, ohne dass dabei die (vermutliche) Reihenfolge ihrer Entwicklung berücksichtigt werden muß. Das heisst, wenn die Umstände es erfordern, kann im späteren Leben z. B. auf den Organisator des szenischen oder des imaginären Körpers zurückgegriffen werden, ohne dass dieser Rückgriff in eine bestimmte zeitliche Ordnung mit den anderen Organisatoren gebracht werden muß; oder, bestimmte Organisatoren können auch als Begabungsschwerpunkte individuell in besonderer Weise ausdifferenziert werden.

In der Beschreibung dieser Organisatoren werde ich mehrere Aspekte unterscheiden: Objektbeziehungen, welche gleichermaßen Beziehungen zu sachlichen wie sozialen „Objekten“ umfassen, Gefühlerfahrungen, Selbsterleben, Wahrnehmen und Erkennen, sowie Spiel. Dem Spiel widme ich dabei besondere Aufmerksamkeit, weil ich der Überzeugung bin, dass Spiel der Verhaltensbereich ist, in dem das kleine Kind die wichtigsten Schritte seiner Selbst-Bildung unternimmt. Am Ende dieses Kapitels werde ich dann den Beitrag der hier skizzierten Erlebens- und Verhaltensbereiche zur Entwicklung einer präreflexiven Erkenntnistheorie zusammenfassen und einen Ausblick auf einige Grundbedingungen von Selbst-Bildung geben.

Zunächst jedoch werde ich im zweiten Kapitel einige systematische Überlegungen anstellen, welche die Notwendigkeit der Entwicklung einer präreflexiven Erkenntnistheorie genauer begründen können.

Systematische Überlegungen zur Notwendigkeit der Entwicklung einer präreflexiven Erkenntnistheorie in der frühen Kindheit

7.1.1 Die Notwendigkeit von Repräsentation

Wir handeln, erkennen, denken auf der Grundlage von Repräsentationen der Wirklichkeit, die wir in und mit unserem Gehirn erzeugen. Zeichen, Symbole, Bilder, Szenen, Geschichten, Handlungsmuster usw. sind solche Repräsentationen. Alles, was wir über die Wirklichkeit erfahren, wird durch das Zentrale Nervensystem und seine verschiedenen Leistungen vermittelt. Wir nehmen also Wirklichkeit so wahr, wie sie mit Hilfe des Zentrale Nervensystem wahrgenommen werden kann. Außerhalb dieser Möglichkeiten und Begrenzungen wissen wir nicht, was Wirklichkeit ist. Damit wir handeln und denken können, brauchen wir so etwas wie eine zweite Wirklichkeit in uns.

Soll der Begriff des Selbst für die früheste Kindheit einen Sinn enthalten, so muss man unterstellen, dass es auch eine Repräsentation des Subjekts von sich selbst gibt. Meine These wird sein: Bevor das Selbst durch Bilder und Begriffe repräsentiert werden kann, prägt es sich als Körper aus.

7.1.2 Die Strukturierung des Gehirn-Körpers

Das Gehirn bekommen wir nicht ausgebildet mit auf den Weg. Es reift auch nicht einfach selbständig heran. Ausgehend von basalen, biologisch vorgegebenen Mustern, strukturiert es sich dadurch selbst, dass es in Austausch mit der Wirklichkeit tritt (Vgl. SINGERS Beschreibung einer epigenetischen Entwicklung der sinnlichen Wahrnehmung in [Singer](#))

1990). Was das Gehirn kann, wie es denkt, wie es arbeitet, ist das Ergebnis von Lernprozessen: dem Lernprozess der Evolution, den epigenetischen Lernprozessen, dem Lernen in Alltagssituationen und dem bewussten Lernen. Das in diesem Beitrag angesprochene Lernen meint kein Lernen über uns und unsere Welt. Auch die Programme, mit welchen wir „denken“, werden von den Erfahrungen mitgeschrieben, die Individuen machen und gemacht haben (Vgl. [Gopnik u. a. 1999](#), »*Children reprogram themselves*« (S. 143)). Es ist die frühe Kindheit, in der die grundlegenden Verfahren erworben werden, mit deren Hilfe ein Mensch die Welt um sich herum wahrnimmt und verarbeitet. In den ersten Lebensjahren erarbeitet sich das Kind die grundlegenden Erkenntnistheorien, die als unbewusste Struktur in das Denken eingebaut werden: Was ist ein Objekt, wie wird es von anderen abgegrenzt? Wie geht man mit Dingen oder Menschen um? Welche Bedeutung haben Emotionen für den Umgang mit Wirklichkeit? Wie unterscheiden sich Gegenstände von lebenden Wesen? Stimmen die subjektiven Wahrnehmungen mit denen der anderen Menschen überein? Oder – auf das Selbsterleben bezogen – was bedeuten die zwischenmenschlichen Erfahrungen eines Kindes für sein basales Erleben von sich selbst? Das sind nur einige der Fragen, auf die kleine Kinder eine Antwort finden müssen, damit sie sich in ihrer Umwelt zurechtfinden können. So gesehen müssen schon die kleinsten Kinder philosophische Fragen lösen, um überhaupt handlungsfähig zu werden. Aber sie lösen diese Fragen nicht durch Nachdenken, sondern auf präreflexive Weise.

7.1.3 Die frühkindliche Lebens- und Beziehungsgeschichte bildet die Grundlage der Entwicklung einer präreflexiven, im Körper verankerten Erkenntnistheorie

Was kleine Kinder also lernen müssen, sind nicht nur und nicht in erster Linie Inhalte oder Lernstrategien. Vielmehr müssen sie – darüber hinaus – lernen, ihren Körper und Geist so zu strukturieren, dass sie etwas erkennen und darüber nachdenken können. Sie müssen Verfahren der Umwandlung körperlich-sinnlicher Erfahrung in gedachte Erfahrung entwickeln, Verfahren also, wie man aus Wahrnehmen Denken macht. Dazu brauchen sie in erster Linie keine Lerntheorien, sondern Erkenntnistheorien. Der frühkindlichen Bildung geht es mehr um die Verfahren des Erkennens, also um die Programme, mit denen wir denken und lernen, und erst in zweiter Linie darum, was mit diesen Verfahren und Programmen alles zu lernen wäre. Folglich handelt es sich bei der Bildung eines Selbst um die Bildung von Erkenntnistheorie, mit der man so etwas wie ein Bild von sich selbst und von der Welt entwerfen kann.

Die jeweilige Kultur, in der jemand aufwächst, bestimmt mit darüber, in welchem Ausmaß unterschiedliche Handlungs-, Vorstellungs-, Erfahrungsmöglichkeiten ausgebildet werden können. Was das Kind als subjektive Erkenntnistheorie ausbaut, ist also zu einem nicht geringen Teil von dem abhängig, was in seiner Umgebung an Wahrnehmungs-, Repräsentations- und Denkmöglichkeiten gepflegt und zugelassen wird. Ganz augenfällig werden Selbst-Bilder durch den kulturellen Rahmen geprägt.

Außerdem gibt es individuelle (domänenspezifische, bzw. begabungsabhängige) Schwerpunkte in der Ausdifferenzierung von Denk- und Handlungsweisen (Vgl. [Gardner 1991](#); [Weinert 2000](#)). Wir können also davon ausgehen, dass Kinder differenzierte Arten und Weisen entwickeln, wie sie die Welt betrachten, sie sich auf unterschiedliche Weise erschließen.

Die in einem Subjekt verkörperte Erkenntnistheorie teilt also – zum einen – einen allge-

meinen Rahmen, der allen Menschen gemeinsam zu sein scheint. Sie wird – zum zweiten – ebenso geprägt von den Betonungen, Vorlieben, Differenzierungen und Begrenzungen, die für einen Kulturkreis typisch sind. Zum dritten schließlich wird sie aus den domänenspezifischen, subjektiven Begabungsmustern gebildet. Die frühe Kindheit ist die Zeit, in der diese Rahmenbedingungen entlang den biographischen Erfahrungen zu einer individuellen Erkenntnistheorie ausgestaltet werden. Auch wenn die Rahmenbedingungen von Evolution, Kultur und individueller Genetik vorgegeben sind, so verbinden sie sich auf der Grundlage der Lebensgeschichte doch zu subjektiven Erkenntnistheorien, die innerhalb dieses Rahmens individuell einmalig ausdifferenziert und verkörpert, d. h. körperlich strukturiert, werden.

7.2 Ordnung und Abgrenzung von Objekten – Die Bildung eines sinnlichen Körpers

7.2.1 Objektbeziehungen

Über die Erlebnisweise der ersten Erfahrungen nach der Geburt sind sich die Forscher nicht ganz einig. Die traditionelle Säuglings- und Kleinkindforschung geht eher von undifferenzierten Erfahrungen aus, innerhalb derer der Säugling nicht zwischen sich selbst und seiner Umgebung unterscheiden kann. Die neuere Säuglingsforschung – allen voran STERN und DORNES – betonen die von Anfang an gegebene Differenz zwischen Säugling und Umwelt, zwischen Selbst- und Wirklichkeitserleben, auch wenn eine Undifferenziertheit der Wahrnehmungen selbst durchaus zugestanden wird. Um diesen Dissens zu klären schlägt DORNES vor, zwischen dem Erkennen und dem Anerkennen der Unabhängigkeit der Außenwelt einen Unterschied zu machen.² Damit wird zwischen den Prozessen der Wahrnehmung sowie der Verarbeitung und dem differenziert, was diese Wahrnehmung für das Kind bedeutet. Diese Bedeutung muß nicht mit den faktischen Wahrnehmungen übereinstimmen.

7.2.2 Gefühlserfahrungen

Nach WINNICOTT äußern sich die Gefühle des Neugeborenen noch ungebrochen, unstrukturiert und für den außenstehenden Erwachsenen »erbarmungslos«, was ausdrücken soll, dass der Säugling im Ausdruck seiner Gefühle auf die umgebende Wirklichkeit noch keine Rücksicht nimmt. GREENSPAN (2001, S 72), und DORNES (2000, S. 198f) sprechen – in jeweils unterschiedlichen Begriffsnuancen – von primären Affekten. DAMASIO (1994) unterscheidet hinsichtlich der Verarbeitung von Gefühlen durch das Zentrale Nervensystem ebenfalls zwischen primären und sekundären – d. h. in Beziehungen weiter differenzierten – Gefühlen.

²»Zwar erkennt der Säugling in einem wahrnehmungspsychologischen Sinne die Welt sehr früh als von sich selbst unabhängig, aber um sie als solche auch emotional anerkennen zu können – d. h. vor allem, um dieses Wissen auch in Beziehungen zu lebendigen Personen zwanglos und ohne allzuviel Anstrengung praktizieren / anwenden zu können –, muss er vorher in seinem Bedürfnis nach ›Anerkannt-werden-wollen‹ bestätigt worden sein.« (Dornes 1997, S. 153)

7.2.3 Selbsterleben

Den Ausgangspunkt des Selbst- und Welterlebens bildet – nach WINNICOTT – ein Stadium der Unintegriertheit, in welchem noch keine Notwendigkeit zur Integration verspürt wird (Vgl. hierzu insbesondere Winnicott g, e, b). Nahrungsaufnahme, Füttern, täglichen Pflege, Schlafen verbinden sich zu einzelnen Erlebnisverläufen. Diese bilden die Basis für ein vage empfundenen Ich-in-der-Wirklichkeit. In ähnlicher Weise formuliert dies auch GREENSPAN. Werden diese Erfahrungen ohne allzu große Störungen gemacht, unterstützen sie ein Gefühl der Omnipotenz. Denn durch eine genügend gute Mutterpflege treten das Begehren des Kindes und dessen Erfüllung durch die Mutter nur so weit auseinander, dass das Kind gerade die Möglichkeit hat, so etwas wie Wünsche zu entwickeln. Der Säugling handelt so, als ob ihm auf Wunsch alles zur Verfügung stünde.

Auf der anderen Seite, als Gegenstück zu diesen omnipotenten Empfindungen, stehen vielleicht eine namenlose Angst, ein bodenloses Erschrecken. Diese treten ein, wenn das Kind unbewältigbaren Erlebnissen ausgesetzt ist. So gesehen wird bereits ein Hunger, der zu lange andauert, zu einer Grenzerfahrung, die das Fortbestehen, die Lebendigkeit bedroht.³

Nach STERN hingegen müssten wir eher von einem »auftauchenden Selbst« in einer auftauchenden Welt sprechen.⁴ Dabei macht der Säugling

»... viele einzelne Erfahrungen, die für ihn vielleicht von herrlicher Klarheit und Lebendigkeit sind. Er nimmt die mangelnde Bezogenheit zwischen diesen Erlebnissen gar nicht wahr.

Werden die mannigfaltigen Erlebnisse nun auf irgendeine Weise gekoppelt [...], so erlebt der Säugling das Auftauchen von Organisation [...]. Die erste Organisation dieser Art betrifft den Körper: seine Kohärenz, seine Handlungen, Gefühlszustände und die Erinnerung an all dies.« (Stern 1992, S. 73)

7.2.4 Wahrnehmen und Erkennen

Wir müssen davon ausgehen, dass Neugeborene zwar mit weitgehend funktionierenden Sinnen auf die Welt kommen, in der Vielfalt und Unstrukturiertheit der Sinneseindrücke aber erst die Ordnungen entdecken müssen, die es erlauben, diese Wahrnehmungen zu Objekten und Phänomenen zu sortieren. Mit den Wahrnehmungsmechanismen, welche die Evolution zur Verfügung stellt, verleiht das Kind den Dingen Konturen, welche sie in voneinander abgrenzbare und damit erkennbare Objekte und Subjekte verwandelt. Indem diese Wahrnehmungsmechanismen in einer bestimmten Umwelt eingesetzt werden,

³DORNES (1993; 1997) und STERN (1992) neigen dazu, solche Erlebnisweisen nur im klinischen Bereich der mißlingenden Entwicklung anzusiedeln (Dornes 2000, relativiert diese Einschätzung etwas und versucht eine Brücke zu klinischen Erfahrungen zu schlagen). Bei einer solchen betonten Trennung zwischen „normal“ und „klinisch“ bleibt jedoch zu sehr unberücksichtigt, dass auch der Bereich des Normalen ein Schwankungsbereich ist, der sich zwischen selbstverständlichem Gelingen und Grenzerlebnissen des mehr oder weniger Erträglichen abspielt. Von daher vermute ich, dass solche Erlebnisweisen durchaus vorübergehend eintreten.

⁴Bis zum Alter von zwei Monaten nimmt der Säugling »... aktiv ein Empfinden seines auftauchenden Selbst« (Stern 1992, S. 61) wahr. »Es ist das Empfinden einer im Entstehen begriffenen Organisation.« (ebenda S. 61)

passen sie sich in einer epigenetischen Entwicklungsphase den besonderen Bedingungen der gegebenen Umwelt an. Die individuelle Wahrnehmungsarchitektur des Zentralen Nervensystems erfährt dadurch eine weitgehend irreversible Feineinstellung, die mit der jeweils vorhandenen Lebensumwelt korrespondiert (Singer 1990). Das Kind wird also zuallererst „lernen“, wie man Objekte – und dabei auch sich selbst als Subjekt – in ersten Konturen des Wahrnehmens und Selbstempfindens innerhalb eines bestimmten kulturellen Umfeldes entdeckt.

Die frühesten Erfahrungen des Säuglings sind amodal organisiert, d. h. der Säugling unterscheidet seine Erfahrungen nicht getrennt nach den Modalitäten der Sinne. Visuelle, akustische, olfaktorische oder körperbezogene Wahrnehmungen werden noch nicht voneinander getrennt, sondern bilden ein einheitliches Wahrnehmungsmuster. Der Säugling kann z. B. problemlos visuelle Eindrücke und die dazu passenden akustischen Wahrnehmungen miteinander verbinden. Genausowenig werden kognitive und emotionale Wahrnehmungsaspekte getrennt wahrgenommen. Über die emotionalen Anteile seines Erlebens trifft der Säugling erste Entscheidungen, indem er sich bestimmten Erfahrungsmöglichkeiten zu und von anderen abwendet.

»... dass Kleinkinder die Welt nicht entsprechend den Kategorien unserer akademischen Subdisziplinen erfahren. Das frühkindliche Erleben ist einheitlicher und globaler. Den Säugling kümmert es nicht, in welchem Bereich seine Erfahrungen auftreten. Er nimmt Empfindungen, Wahrnehmungen, Aktionen, Kognitionen, innere motivationale und Verhaltenszustände unmittelbar wahr: als Intensität, Form, Zeitmuster, als Vitalitätsaffekte, kategoriale Affekte, Lust oder Unlust. Dies sind die Grundelemente des frühkindlichen subjektiven Erlebens. Erkenntnisse, Aktionen und Wahrnehmungen als solche gibt es nicht.« (Stern 1992, S. 102)

Daraus ergibt sich die Entwicklungsaufgabe, diese Amodalität in eine Multimodalität zu verwandeln, damit die Informationen bestimmter Sinnesbereiche der inneren Verarbeitung nicht verloren gehen.

Diese sensorische Ordnung erlaubt es nicht nur, Wirklichkeit zu strukturieren, sondern auch die Wiederkehr dieser Strukturierung zu erwarten. Auch frühe Affekterlebnisse bedürfen einer elementaren Strukturierung und werden wieder erwartet.

Solches In-Ordnung-Bringen ereignet sich jedoch nicht nur zu Beginn des kindlichen Lebens. Es bleibt eine Aufgabe auch in allen späteren Lebensphasen, wenn ein Mensch mit der Neuheit von Erfahrungen konfrontiert wird, mit Erfahrungsaspekten, die mit seinen bisherigen Mustern der Verarbeitung nicht bewältigt werden können. Ein Stück weit muß auch hier immer wieder Organisation neu geschaffen werden. Dieses Auftauchen von Organisation und globalen Strukturierungen in der frühesten Kindheit wird gleichsam zur Urszene für alle späteren Erfahrungen dieser Art. Die Grammatik ihrer Bewältigung, die zu Beginn des Lebens dafür geschaffen wird, bleibt die Ausgangsstruktur für alle Differenzierungen und Weiterentwicklungen, die in vergleichbaren Situationen späteren Lebens dafür gewonnen werden.

»Diese globale, subjektive Welt auftauchender Organisation ist und bleibt der grundlegende Bereich menschlicher Subjektivität. Außerhalb des Gewahrseins schaffte er die Erfahrungsmatrix, aus der später Gedanken, wahrgenommene

Formen, identifizierbare Handlungen und verbalisierte Gefühle hervorgehen. Er liegt auch der kontinuierlichen affektiven Bewertung aller Vorgänge zugrunde. Und schließlich wird er zum Urquell schöpferischen Erlebens.

Jegliches Lernen und schöpferisches Tun nimmt seinen Ausgang im Bereich der auftauchenden Bezogenheit. Nur dieser Erfahrungsbereich hat an der Herausbildung von Organisation, die den Kern des Schaffens und Lernens bildet, teil.« (Stern 1992, S. 103)

Die basale Ordnung aller sensorischen und emotionalen Wahrnehmungen, wie auch die daraus folgenden Differenzierungen, sind für jeden Menschen letztlich individuell. Sie liegen wohl innerhalb eines Spektrums, welches für alle menschlichen Individuen gilt. Im Rahmen dieses Spektrums entwickeln sich jedoch individuelle Variationen entlang den persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen, die das Individuum im Kontext seines Alltags und seiner Kultur macht, in der es aufwächst.

Diese Aussagen gelten auch für die im Folgenden beschriebenen weiteren Entwicklungen.

7.2.5 Spiel

Spielerische Phänomene scheint es zu diesem frühen Zeitpunkt der kindlichen Entwicklung noch nicht zu geben. Allerdings gibt es eine wichtige Einsicht über einen Vorläufer des Spiels, die Nachahmung. Nach MELTZOFF / MOORE sind Säuglinge vom ersten Lebenstag an fähig, ihre Eltern zu imitieren. Allerdings beziehen sich diese Möglichkeiten vor allem auf drei mimische Gebärden des Gesichts: das Zungeherausstrecken, Mundöffnen und das Lippenschürzen.

Vielleicht ist auch die Amodalität der Erfahrung für das Spiel und Symbolverarbeitung bedeutsam. Wenn es später darum gehen wird, sowohl die subjektiv-biographischen Elemente, wie auch die sozialen und sachlichen Bezüge einer Wirklichkeitserfahrung in Symbolen zu repräsentieren, dann muß das Gesamt des möglichen Wahrnehmungs- und Erfahrungsspektrums in den Prozess einer präreflexiven Erfahrungsstrukturierung mit eingehen. Nicht nur für den Therapeuten, sondern auch für denjenigen, der sich für frühe Lern- und Bildungsprozesse interessiert, dürfte es wichtig sein zu erfahren, welche Anteile der Wahrnehmungserfahrungen bereits in diesem Prozess präreflexiver Strukturierung ignoriert oder gar verdrängt werden und damit später nicht mehr in den symbolischen Austausch eingehen. Im Spiel jedenfalls haben wir einen Raum, in dem zunächst die Amodalität und später die Multimodalität von Erfahrungen (in unserer Kultur) akzeptiert wird.

„Volles“ und „leeres“ Sprechen, also die Frage, ob jemand seine Erfahrungen später in subjektiv bedeutungsvoller Weise zur Sprache bringen kann, ob jemand seine emotionalen Erfahrungen „balancieren“ und in subjektiv bedeutsamen Szenen gestalten kann, hängt bereits von der Anerkennung oder Abweisung relevanter Erfahrungsdaten in diesem vorstrukturierenden Geschehen ab. Die Bildung subjektiv und objektiv bedeutungsvoller Erfahrungszusammenhänge einschließlich ihrer Symbolisierung läßt sich also nicht einfach durch den Ausschluss von Erfahrungsdimensionen aus dem Denken lösen, sondern nur durch eine Integration multimodaler Erfahrungsanteile in den präreflexiven Strukturierungsprozess, so dass sie später einmal gedacht und in den zwischenmenschlichen Austausch eingebracht werden können.

7.3 Integration von Wahrnehmungseinheiten – Die Bildung eines szenischen Körpers

7.3.1 Objektbeziehungen

Im dritten Monat beginnt der Säugling die Anwesenheit eines Anderen zu bemerken. Er beginnt Andersartigkeit zu erkennen und wenigstens ansatzweise anzuerkennen.

Durch die Anwesenheit eines Anderen entsteht beim Säugling eine Gerichtetheit. Bezogenheit – als die Steigerung von Gerichtetheit – kann erlebt werden, weil sich die Mutter synchron zu dem verhält, was der Säugling durch seine Körpersprache übermittelt. Der Säugling richtet sich an die Mutter, diese nimmt seine Gerichtetheit auf und bettet seine Handlungen in ihre Bezogenheit ein. In Beziehungen eingefügt, die von der Mutter gestaltet werden, erfahren die Handlungen des Kindes eine Regulierung, die – nach Möglichkeit – vermeidet, dass der Kompetenzrahmen des Kindes dabei überschritten wird.

7.3.2 Gefühlserfahrungen

Gefühle, in das Erleben von Beziehung eingebettet, erfahren eine Abstufung, eine Verfeinerung. Das Interesse des Säuglings an den Personen, die mit diesen Gefühlen verbunden sind, also den vertrauten Personen seiner Umgebung, wächst. Diese Feinabstufung des Interesses und der Emotionen gelingt da am besten, wo die Mutter ihre Handlungen auf die Möglichkeiten und Erwartungen des Kindes ausreichend abstimmt. Wo dies nicht der Fall ist, gibt es wenig Spielraum für die Entwicklung solcher Abstufungen. Es sind also die beginnenden Erlebnisse von Beziehungen und ihre spezifische Qualität, die eine Differenzierung von Interessen und Gefühlen herbeiführen.

7.3.3 Selbsterleben

Gelingt Integration, so heben sich Invarianten des Selbst in einer bestimmten Situation als »Inseln der Konsistenz« (Stern 1992, S. 144) aus dem Fluss der Ereignisse heraus. Wird dieser kindliche Kompetenzrahmen jedoch überschritten, so stehen den »Inseln der Konsistenz« Erfahrungen der Desintegration gegenüber (Vgl. Winnicott e, S. 79).

Nach STERN wird die Entstehung solcher »Selbst-Invarianten« oder situationsbezogenen Erfahrungsmustern des Selbsterlebens durch die zunehmende Deutlichkeit begünstigt, selbst etwas hervorrufen zu können, also Urheber einer Handlung zu sein. In diese Erfahrung der Urheberschaft gehen die Empfindungen eines motorischen Plans, die Erlebnismuster des Handelns selbst und schließlich die Wirkung, sowie ihre Bewertung durch den Säugling (Zu- oder Abwendung) ein (Vgl. Stern 1992, S. 114).

In solchen situationsbezogenen, szenischen Erlebniseinheiten erfährt sich der Säugling in verschiedenen Modi der Selbstkohärenz: Als Einheit eines Ortes, als Einheit eines dynamischen Bewegungszusammenhanges, als zeitliche Einheit, als Intensitätsmuster und vielleicht auch als Zusammenhang einer Form (Vgl. Stern 1992, S. 121ff). Diese in szenischen Zusammenhängen organisierten Momente kohärenten Erlebens sind mit Gefühlsmustern verbunden. Sie werden im Episodengedächtnis⁵ gespeichert und bilden die Grundlage

⁵»Um als Erinnerung empfunden zu werden, muß sich die abgerufene Information in den Kontext einer bestimmten Zeit und eines bestimmten Ortes einordnen, und wir selbst müssen in der erinnerten Situation als Teilnehmer in Erscheinung treten.« (Vgl. Schacter 2001, S. 39ff)

eines »Kern-Selbst« (Stern 1992), welches durch die weiteren biografischen Erfahrungen ausdifferenziert wird und sich von einem »Kern-Anderen« abzuheben beginnt.

Auf der Basis der emotionalen Feineinstellung in den entstehenden Beziehungsmustern und der »Inseln der Konsistenz« kann ein globales Selbstempfinden wachsen, das ein Empfinden von ersten Unterscheidungen zwischen sich und anderen zulässt, zwischen belebt und unbelebt. Dadurch beginnt das Kind in einer Beziehung zu leben und, wo dies zufriedenstellend möglich ist, wird ein Empfinden von Intimität und Nähe erreicht. Das Gefühl von Lebendigkeit des Selbst erweitert sich um affektive Übereinstimmung und Harmonie.

7.3.4 Wahrnehmen und Erkennen

Unter einem erkenntnistheoretischem Blickwinkel verbindet sich diese Zeit bis etwa zum sechsten Lebensmonat mit dem Zusammenspiel von Wahrnehmungen, Empfindungen und sich differenzierenden Gefühlen und der damit zusammenhängenden Möglichkeit, kohärente Erlebnis-, Erfahrungs- und Selbsteinheiten aus dem Fluss der Ereignisse heraus zu gliedern. Da sie als szenische Erinnerungsmuster im Episodengedächtnis gespeichert werden, wird es möglich, diese oder eine vergleichbare Erfahrungseinheit wieder zu erwarten. Wann aber eine Handlung beginnt oder zu Ende geht, kann das kleine Kind aus der Dynamik der Empfindungen und Gefühle herauslesen, welche durch die Wahrnehmung der Szene hervorgerufen werden. Das setzt voraus, dass die verschiedenen Wahrnehmungsmodalitäten zusammenpassen, d. h., was gesehen, gehört, gefühlt und erlebt wird, sich zu einem (rhythmischen) Gesamtmuster fügt. Szenische Zusammenhänge sind jedoch für das Kind nicht erkennbar, wenn diese nicht zusammenpassen und zusammenwirken, oder wenn es durch die Umgebung etwas anderes gespiegelt bekommen, als es selbst an sich bemerkt. Die Entwicklung eines szenischen Körpers erfordert also vom Säugling erstens eine Integration von Handlungszusammenhängen mit den Modalitäten von Wahrnehmungen, Empfindungen und Gefühlen. Zum zweiten bedarf es dazu einer Integration der möglichst dazu passenden Handlungen und Gefühlen der Person der Mutter. Zum dritten müssen Innen- und Außensicht wechselseitig balanciert werden können.

STERN beschreibt mit seinem Begriff der »Schemata-des-Zusammenseins« etwas ähnliches, wie das, was ich mit szenischem Körper meine. Danach nimmt der Säugling nicht einzelne Elemente der Wirklichkeit wahr, sondern erfasst sie in ihrer Bezogenheit zu sich und dem sozialen Umfeld (Dornes 1997, S. 126ff, stellt die Auffassung von STERN übersichtlich dar). Danach sind es sechs verschiedene Komponenten, die in diesen Schemata des Zusammenseins miteinander verbunden und integriert werden: 1. sensorische Empfindungen; 2. visuelle Wahrnehmungsschemata; 3. Konzeptuell ordnende Denkkategorien (von denen allerdings fraglich ist, ob es sie in den ersten Lebensmonaten schon gibt); 4. die zeitliche Abfolge oder Zeitgestalt; 5. Gefühlsgestalten und 6. die »protonarrativen Hüllen«, was in meiner Begrifflichkeit dem szenischen Zusammenhang am meisten entspricht. STERN versteht darunter, dass erlebte Episoden wie eine Geschichte strukturiert

sind.^{6 7}

7.3.5 Spiel

Welche Facetten dieses szenischen Körpers gehen nun eine besondere Verbindung mit dem Spiel ein? Zunächst einmal ist es die Erfahrung der Szene als eines zeitlich-dynamischen-emotionalen Handlungszusammenhangs, der dem Spiel zugrunde liegt. Die szenische Ordnung des Spiels selbst wird in diesem Entwicklungsgeschehen erfasst und gefestigt. Damit sind zu diesem frühen Entwicklungszeitpunkt zwei wesentliche Grundbausteine spielerischen Verhaltens in ihren Grundelementen geben: einfache Formen der Nachahmung (ein wichtiger Baustein der Kommunikation) und die Erfahrung szenisch handelnder Strukturierung (als Organisator und Gestalter eines Zusammenhangs).

Dies geht einher mit einer Art des Eltern-Kind-Dialogs, dem bereits deutliche Elemente spielerischen Verhaltens anzumerken sind: Funktionslust, Wiederholung und Variation. Sie finden sich in dem, was STERN (1974) als »Mitziehen« beschrieben hat. BRAZELTON und CRAMER haben es zusammengefasst:

»Die immer wiederkehrenden Signale und die Erwartung der Wiederholung von bestimmten Verhaltensmustern werden in »Spielsequenzen« endlos variiert. Die Mutter erwartet, dass das Baby in diesem Alter auf die eine oder andere Weise reagiert und sich ausdrückt. Wenn einer von beiden die Interaktion auf eine bestimmte Weise einleitet, wird der andere vermutlich auf dieselbe Weise reagieren. Lächelt die Mutter, so lächelt das Baby zurück; nun wird sie ihr Lächeln intensivieren, das Baby wird erneut lächeln. Mit dem dritten Lächeln verlegt das Baby sich unter Umständen darauf zu »erzählen«. Wenn sie merkt, dass das Spiel sich geändert hat, wird sie dem Baby auf gleiche Weise antworten. Nun variiert das Baby den Tonfall seiner Lautäußerungen. Die Mutter erweitert ihre Antwort um ein Wort, um ihr Nachdruck zu verleihen. Das Baby strahlt auf und wiederholt den Laut. Sie fügt ein weiteres Wort hinzu; das Baby antwortet ein drittes Mal. Nun wird sie versuchen, den Dialog noch weiter zu steigern. Der Säugling wird die Sequenz bald beenden und wegsehen, als wolle er sagen: »Das reicht fürs erste«. Im nächsten Spiel verlegen sie sich vielleicht auf motorische Aktivitäten und ahmen einander nach: Achselzucken, Gesichterschneiden usw.« (Brazelton und Cramer 1991, S. 153)

Bei diesem »Mitziehen« werden variierend auch die Grenzen der jeweils möglichen Interaktionssequenzen erreicht und abgesteckt:

»Sobald es möglich ist, einen längeren Dialog miteinander zu führen, beginnen sowohl die Eltern als auch die Säuglinge, die Grenzen des Babys zu testen

⁶Der Begriff der Szene scheint mir da geeigneter, als der einer erzählten Geschichte, weil er auf eine bildlich-zeitliche Strukturierung anspielt und nicht auf eine verbale. Damit erübrigt sich, sie zusätzlich als eine »präverbale« (DORNES) oder »protonarrative« Struktur zu charakterisieren, um sie von einer sprachlichen Erzählung wieder abzugrenzen.

⁷»Die Rede von den Hüllen will besagen, dass der Säugling nicht im Fluss von in der Zeit einfach strömenden Ereignissen versinkt, sondern dass er die Ereignisse gewissermaßen interpunktiert, ein Ereignis vom nächsten abgrenzt, wie wenn wir erzählen würden ...« (Dornes 1997, S. 130)

und zu erweitern. Sie versuchen, die Fähigkeit des Babys zu steigern, (1) Informationen aufzunehmen und auf sie zu reagieren, und (2) sich zurückzuziehen und sein Gleichgewicht wiederzugewinnen. Im Laufe des dritten und vierten Lebensmonats bringen sensible Erwachsene das Baby an die Grenzen dieser beiden Fähigkeiten und geben ihm dabei Zeit und Gelegenheit wahrzunehmen, dass sie diese gesteigerten Fähigkeiten in ihr eigenes Verhaltensrepertoire aufgenommen haben. Die Mutter hat ihre Rolle gelernt; jetzt kann das Baby ›üben‹.

Da Mutter und Säugling nun über einen längeren Zeitraum hinweg in harmonischem Einklang kommunizieren, können sie miteinander spielen: auf jedes Lächeln, jede Lautäußerung und jede Berührung erfolgt die entsprechende Antwort« (Brazelton und Cramer 1991, S. 141f)

Die Rolle von Mutter und Vater sind bei diesen »Mitziehspielen« durchaus unterschiedlich:

»Väter neigen eher zu lebhaften, animierenden Spielen. Sie knuffen und berühren das Baby und steigern auf diese Weise seine Erregung [...] Die Interaktionen zwischen Säuglingen und ihren Vätern sind im Vergleich zur Mutter-Säugling-Interaktion durch höhere Erregbarkeitsgrade und längere Erholungsphasen gekennzeichnet.

Die Unterschiede bleiben im Laufe der Zeit konstant und kommen in vorher-sagbaren Gruppen von Verhaltensweisen (Verhaltensbündel) zum Ausdruck [...] Darüber hinaus weisen sie den Erwachsenen unterschiedliche Rollen zu – die Mutter soll eine Hülle für das Interaktionsverhalten schaffen, der Vater die Grundlage, auf der sich ein Spiel entwickeln kann.« (Brazelton und Cramer 1991, S. 130)

Die Strukturierung von Zusammenhängen betreffen nicht nur die erlebte Situation, sondern auch das Erleben des daran beteiligten Selbst (Kern-Selbst) und des ebenso eingebundenen Anderen (Kern-Anderen). Es sind die Spannungsspiele (wie „Guck-Guck-Da“) oder die eben erwähnten Mitziehspiele, die es dem Kind erleichtern, Selbst und Andere besser voneinander abzugrenzen: Die Variationen der Spiele bei Mutter oder Vater verdeutlichen dem Säugling, was von seinem Erleben in den Kontext Mutter und was in den Zusammenhang mit dem Vater gehört. Was in diesen wechselnden Situationen gleich bleibt, das muss wohl Teil seiner selbst sein, vor allem wenn es auch einen Anteil am propriozeptiven Erleben im eigenen Körper hat.⁸

Szenisches Erleben, Mitziehen und Austesten der eigenen Grenzen, die Suche nach den Grenzen von Selbst und Anderem, das scheinen die Momente zu sein, welche die heutige Säuglingsforschung mit Elementen des Spiels auf der Stufe des von mir so bezeichneten »szenischen Körpers« verbindet

⁸Auch wenn diese Unterscheidungen wahrnehmungsmäßig differenziert werden, muss das nicht heißen, dass sie bereits bewusst sind. DORNES (1997, S. 182f) unterscheidet zwischen einer impliziten Selbstwahrnehmung, die Kinder »... leben in der Unmittelbarkeit des Lebensvollzuges (ein bis 18 Monate), danach entsteht ein explizites Bewusstsein ihres Selbst (ab 18 Monate)« (a. a. O., S. 182), eine Selbstbewusstheit als Bemerkung der eigenen Wahrnehmung. Selbstreflexion, als Nachdenken über die Wahrnehmungen des eigenen Selbst gibt es wahrscheinlich nicht eher als im vierten Lebensjahr.

7.4 Austausch und Synchronisation – Die Bildung eines sozialen Körpers

7.4.1 Objektbeziehung

»Während das gestische Repertoire des Kleinkindes reichhaltiger wird, beginnt es, in seinem eigenen Verhalten und in dem anderer Muster zu entdecken. Gewöhnlich reagiert Mama auf seine freundliche Bitten, aber nicht, wenn sie schlecht gelaunt ist. Papa tobt gern mit ihm herum, singt aber nicht gern Schlaflieder. Oma ist bei weitem nicht so streng wie Papa und Mama.« (Greenspan 2001, S. 86f)

Auf der Basis solcher individualisierender und situationsbezogener Muster verstärkt und erweitert sich in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres der interaktive Austausch. Der Hauptunterschied zur Zeit davor besteht darin, dass zunehmend der Säugling selbst diesen Austausch anstößt und vorantreibt. Obwohl weder Symbole noch Sprache zur Verfügung stehen, beginnen Babys in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres mit Mimik und Gestik präverbale Dialoge zu führen. Dialogische Momente sind wohl in den Mutter-Kind-Beziehungen von Anfang an vorhanden (Brazelton und Cramer 1991; Papousek 1994). Doch sie beruhen weitgehend auf der Entzifferung des Babyverhaltens durch die Mutter. Nun aber geht es auch darum, dass das Kind seinerseits mit seinen präverbalen Mitteln stärker von sich aus den Dialog mitgestaltet.

Diese Dialogfähigkeit ermöglicht die Abstimmung des Verhaltens zwischen Mutter und Kind. Sie zeigt sich in der gemeinsamen Ausrichtung der Aufmerksamkeit und an der gemeinsamen Ausrichtung der Intentionen von Mutter und Kind. Sie führt weiter zu dem, was als »*social referencing*« beschrieben wird. Das Kind, das in einer

»Situation unsicher wird, schaut [...] zur Mutter hin, um ihrem Gesicht abzulesen, was sie empfindet; es will im Grunde sehen, was es selbst empfinden sollte, sucht nach einer zweiten Beurteilung der Situation, die ihm aus seiner eigenen Unsicherheit heraushelfen könnte.« (ebenda, S. 189)

Auf diese Weise wird die affektive Bedeutung eines Geschehens zwischen Mutter und Kind aufeinander abgestimmt. Genauer:

»Die Entsprechung wird nicht zu dem Verhalten an sich hergestellt, das die andere Person zeigt, sondern zu einem bestimmten Aspekt des Verhaltens, in dem sich der Gefühlszustand dieses Menschen widerspiegelt.« (ebenda, S. 203)

7.4.2 Gefühlserfahrung

Dieses Erkennen der typischen Muster in der Außen- und der eigenen Innenwelt setzt eine verfeinertes Erleben, sowie eine größere Sicherheit im Aushalten der eigenen Gefühlswelt voraus. Wo die Umwelt durch überschaubares Verhalten diese Sicherheit noch unterstützt, kann sie das Kind – auch über räumliche Trennungen von Mutter oder anderen vertrauten Personen hinweg – erhalten und sein emotionales Erleben weitgehend

eigenständig balancieren. Das soziale Band, das die Aktionen des Kindes leitet, verlängert sich allmählich. Es ermöglicht zunächst die Distanz im gleichen Zimmer, später dann auch in verschiedenen – wenn die Türe offen ist.⁹

Wo sich ein solcher interpersonaler Austausch einfindet, können auch die Grenzen zwischen dem frühkindlichen Subjekt und seiner umgebenden Welt, wie auch die Grenzen zwischen den Subjekten deutlicher wahrgenommen und akzeptiert werden. Diese Grenzerfahrungen sind nicht nur soziale, oder kognitive, sondern auch emotionale Erfahrungen. Sie können sich mit Angst oder auch Enttäuschungen verbinden, oder auch emotionale Rückzüge hervorrufen. Im günstigen Fall jedoch bieten sie einen lustvollen Ansporn zu neuen Eroberungen. Es werden dabei positive Emotionen in dem Maß überwiegen, in dem das Kleinkind erfahren kann, dass seinen Aktionen dort in den äußeren Teilen der Wirklichkeit Wirkungen hervorrufen, die es befriedigen. Dass die Trennung zwischen der subjektiven Welt des Kindes und seiner Umwelt nicht gleichbedeutend mit Macht- oder Wirkungslosigkeit ist, erleichtert das Akzeptieren der getrennten Welten und die Bewältigung der damit verbundenen Angst vor der Fremdheit.

Die individuelle, emotional bewertete Erfahrung des interpersonellen Austausches, der Abgrenzung oder der Beziehung bleibt als »gelebte Erfahrung«, als »Erfahrung des Zusammenseins« (Stern 1998, insbes. Kapitel fünf, S. 102ff) in Erinnerung. Genauer wird man wohl sagen müssen, sie strukturiert den Gehirnkörper indem sie ihm Erfahrungsdimensionen zugänglich macht über die man mit anderen in Austausch treten kann. Andere, die im Kontext der gelebten Erfahrung keine Rolle spielen, werden jedoch aus dem Erfahrungsraum ausgeblendet. Die vielfachen Übereinstimmungen von Mustern gelebter Erfahrung, über unterschiedliche Situationen hinweg, führen letztlich dazu, dass die in diesen Mustern bevorzugten Erlebnis- und Verhaltensweisen weiter ausgearbeitet, die dabei immer wieder ausgeblendet, jedoch zunehmend zum Schweigen gebracht werden. Sie erhalten „keine Stimme“. Das heißt, sie gehen in die körperlichen, gestischen, stimmlichen und späteren verbalen Dialoge – auch versuchsweise – nicht mehr ein. Sie werden zu etwas, worüber das Kind in jeglicher Hinsicht schweigen muss.

7.4.3 Selbsterleben

Bezogen auf die Erfahrung eines Selbst geht es nun ebenfalls um „Patterns“ der Selbstwahrnehmung. Situative Verhaltensweisen schließen sich zu Verhaltensmustern in typischen Situationen zusammen. Das Kind, das ärgerlich ist, und das Kind, das sich freut, empfindet sich nicht mehr als zwei „unterschiedliche Kinder“, sondern beginnt ein Selbstempfinden zu entwickeln, das die verschiedensten – auch gegensätzlichen – Selbstaspekte und Selbstempfindungen umfassen kann (Vgl. Greenspan 2001, insb. S. 93ff)

Darüber hinaus erweitert sich das kindliche Selbst dadurch, dass es sich Verhaltensweisen aus seiner sozialen Umwelt imitierend anverwandelt. Gleichzeitig gewinnt es dadurch auch Distanz zu sich selbst, fängt an, sich mit den Augen anderer zu sehen.

Das Selbstempfinden auf dieser Stufe könnte man mit GREENSPAN als ein »Patchwork-

⁹Allein sein mit anderen, hat WINNICOTT (c) diese Fähigkeit genannt. Das bedeutet, das Kind kann sich mit sich und seinen Dingen beschäftigen, ohne dass es dabei das Gefühl hat, dass seine Beziehungen zu den anderen ihm während dieser Zeit verlorengehen. Umgekehrt ermöglicht ihm diese Sicherheit auch, sich selbst in der Anwesenheit anderer so abzugrenzen, dass es sich mit etwas anderem einlassen, sich an etwas anderes verlieren kann und nicht damit beschäftigt sein muß, seine Beziehungen zu den wichtigen Personen seiner Umgebung ununterbrochen aufrecht zu erhalten.

Self« umschreiben: Es gibt eine Reihe integrierter Erfahrungen von sich und dem eigenen Handeln in der Umwelt. Aber besonders dann, wenn diese Erfahrungen nicht von gleicher oder ähnlicher emotionaler Tönung sind, werden sie nicht von vornherein als identisch mit einem Selbst erlebt, das verschiedene, auch gegensätzliche, Dimensionen umfaßt. Damit verbinden sich die ersten Ansätze eines kindlichen Selbst, das sich als ein Subjekt erlebt.¹⁰ STERN spricht deshalb in dieser Phase vom »Empfinden eines subjektiven Selbst« (Stern 1992, Kapitel 6 und 7, S. 179ff).

Dabei bleibt dieses Wollen noch völlig in die kindlichen Handlungsweisen oder seine Mimik eingebunden: Es zeigt, was es will, durch seine motorischen Aktionen.¹¹

7.4.4 Wahrnehmen und Erkennen

»Es ist klar, dass die interpersonale, durch Abstimmungen geschaffene Gemeinsamkeit eine wichtige Rolle dabei spielt, dass das Kind innerliche Gefühlszustände als Formen des menschlichen Erlebens kennenlernt, die man mit anderen Menschen teilen kann. Auch das Gegenteil trifft zu: Gefühlszustände, auf die sich nie ein anderer Mensch einstimmt, wird man nur allein, isoliert vom interpersonalen Kontext mitteilbarer und potentiell gemeinsamer Erfahrungen, erleben. Auf dem Spiel steht dabei nichts Geringeres als die Gestalt und die Größe des gemeinsam mit den Anderen erlebbaren inneren Universums.« (Stern 1992, S. 217)

Die so erworbenen Möglichkeiten eines präsymbolischen Austauschs, wie auch ihre Grenzen werden lebenslang für die Einschätzung und Abstimmung zwischenmenschlicher Prozesse benötigt.

Unter erkenntnistheoretischem Aspekt wird in dieser Entwicklungsphase also sichergestellt, dass die kindliche Interpretation der Wirklichkeit und des Erlebens mit der sozialen Umgebung abgestimmt werden kann, während sie gleichzeitig individuell als stimmig erlebt wird. Das heisst, im Falle des überwiegenden Mißlingens solcher wechselseitigen Abstimmung – z. B. dann, wenn sich die Figur der Mutter nicht genügend empathisch auf das Erleben des Kindes einläßt und dann etwas zurück spiegelt, was vom Kind als nicht stimmig mit seinem eigenen Erleben erfahren wird – entsteht ein Zweifel, ob die Deutungen der subjektiven Erfahrungen dem sozialen Umfeld auch vermittelt und mit diesem in Übereinstimmung gebracht werden können.

7.4.5 Spiel

Das kindliche Selbst erweitert sich in dieser Phase durch eifrige Beobachtung seiner sozialen Umwelt und vor allem durch deren Imitation. Damit unterstützt es seine Fähigkeit

¹⁰»Jetzt ist nicht nur ein Wunsch da, etwas zu tun, sondern auch ein ›Ich‹ – oder zumindest ein Teil von einem ›Ich‹ –, das es tut. Durch die Kombination von Wollen und Tun erlebt das Baby erstmals diese rudimentären Bruchstücke seiner selbst.« (Greenspan 2001, S. 83)

¹¹»Eine Aktion definiert ein Verlangen genauso, wie später ein verbales Symbol eine Idee definieren wird; sie stellt die erforderliche Form oder Struktur bereit, um die Absicht aus der inneren Welt der Subjektivität des Babys in die äußere Welt der interpersonalen Objektivität zu befördern. Ohne solche definierenden Aktionen könnte der potentielle Wunsch nicht zu einem unabhängigen Wunsch oder einem unabhängigen Verlangen werden.« (Greenspan 2001, S. 84)

zur Empathie. Über die Imitation versetzt es sich in andere hinein und verlebendigt deren Verhaltensmuster und die daran geknüpften Gefühle in sich selbst. Indem es eine Zeit lang ein anderer als es selbst sein kann – z. B. in Imitationsspielen – gewinnt es auch Distanz zu sich selbst und vermag sich selbst auch von außen wahrzunehmen.

Sodann setzt sich erweitert fort, was unter dem Begriff des »Mitziehens« an spielerischen Interaktionen zwischen Eltern und Kind bereits früher begonnen hat, mit dem wesentlichen Unterschied, dass nun viel mehr Initiative von den Kindern ausgeht. Sie stacheln nicht nur zu solchen Spielen an, sie ergreifen auch die Initiative bei Veränderungen und wissen sich dem Geschehen auch zu entziehen. Unter dem Begriff des »*mirroring*«, des „Spiegelns“¹² werden diese Spiele in der Literatur beschrieben.

»Lächelt eine Mutter ihren Säugling an, so lächelt er zurück. Dadurch gerät er automatisch in denselben Affektzustand wie sie, weil dieser Gesichtsausdruck das ihm entsprechende Gefühl produziert.« (Dornes 2000, S. 198)

DORNES deutet – unter Berufung auf die Arbeiten GERGELYS – diese Spiele als Weisen der Affektregulierung zwischen dem Kind und seinen Eltern.

»Dies ist so, weil die Gesichtsausdrücke der sogenannten Basisemotionen Ärger, Furcht, Traurigkeit, Ekel und Freude mit den entsprechenden Gefühlen verknüpft sind und weiter, weil bestimmte Parameter des autonomen Nervensystems (ANS) – wie Blutdruck, Pulsfrequenz, elektrischer Hautwiderstand – ebenfalls emotionsspezifisch sind.« (ebenda, S. 199)

»Der Säugling macht somit nicht nur die Erfahrung, dass sein affektiv-expressives Verhalten ein entsprechendes Ereignis in der Außenwelt auslöst, sondern auch die, dass er gleichzeitig damit – also dadurch – ruhig und heiterer wird. Er stellt fest, dass seine Affekte durch seine eigenen Bemühungen reguliert werden.« (ebenda, S. 200)

Dabei ist es wichtig, dass die Spiegelungen durch die erwachsene Person durch eine leichte Übertreibung akzentuiert werden. Dadurch

»... kommt es zu einer Markierung, die es dem Säugling erlaubt zu bemerken, dass die Eltern etwas darstellen und nicht nur etwas Eigenes ausdrücken. Ihre Gesichtsausdrücke und vokalen Reaktionen sind für den Säugling der ›Bildschirm‹, der, wie im Biofeedback, eine bisher nicht bemerkte (Gefühls-)Regung wahrnehmbar macht.« (ebenda, S. 196)

Das bedeutet, dass diese Markierung das kleine Kind darin unterstützen, zwischen dem Geschehen in der Wirklichkeit und seiner Spiegelung zu unterscheiden, also einen feinen Unterschied zwischen Realität und Repräsentation zu bemerken. Man könnte dies als einen Vorläufer des „So-tun-als-ob“ ansehen, also eines weiteren Merkmals des Spiels.¹³

¹²Unter Spiegeln »... wird die mimische, gestische und vokale elterliche Antwort verstanden, mit der diese auf kommunikative und sonstige Äußerungen ihrer kleinen Kinder reagieren.« (Dornes 2000, S. 177)

¹³Bisher war von Multimodalität, szenischem Erleben, Imitation, Variation als Merkmalen des Spiels die Rede.

Gelingt das Zusammenspiel dieser markierten Spiegelung nicht, so kann das Kind die Spiegelungen als Ein- oder Übergriffe erleben und sich dagegen sperren. Dadurch stagniert zum einen die differenzierende Modulation der Gefühle durch eine gelingende Interaktion. Zum zweiten wird die Unterscheidung zwischen dem realen Geschehen und seiner inneren Spiegelung als Vorform der innerpsychischen symbolischen Repräsentation der Wirklichkeit – also die Entstehung eines Raums des Imaginären – erschwert.

»Eltern, die auf die Affekte ihrer Säuglinge eher selten in der „Als-ob-Modalität“ reagieren, beeinträchtigen vermutlich die Entwicklung dieser Fähigkeit bei ihren Kindern, die ein zentrales Kennzeichen des symbolischen Spiels ist.«
(Dornes 2000, S. 204)

7.5 Frühe Muster der Welt- und Selbsterfahrung – Die Bildung eines imaginären Körpers¹⁴

7.6 Objektbeziehungen

Etwa im Alter zwischen zwölf und achtzehn Monaten, immer noch nicht der Sprache mächtig, kann das Kind Muster eigenen und fremden Verhaltens erkennen bzw. unterscheiden. Das Kind weiß, was die Mutter gewöhnlich tut, was sie nicht tut, wer wie streng oder nachgiebig ist, was ein bestimmtes Verhalten nach sich zieht. Es setzt sich auch selbst in Beziehung zu solchen Verhaltensmustern und weiß, was es mit wem tun- oder nicht tun kann.

Genauso werden die jeweiligen Gegebenheiten der sachlichen Umwelt unterschieden. Das Kind kennt die Dinge, die ihm täglich begegnen, hat Verhaltensmuster, wie es/man mit ihnen umgehen kann, hat Vorstellungen, wozu es sie gebrauchen kann, ob sie als Spielzeug taugen oder tabu sind.

Auch emotionale Muster werden erkannt und in ihrer Bedeutung eingeordnet. Was gefährlich ist oder Angst erzeugt, wird gemieden, das Angenehme, das Faszinierende gesucht, Freundlichkeit von Ärger geschieden. Im Verlauf des weiteren Lebens werden diese Fähigkeiten nicht nur beibehalten, sondern auch noch weiter differenziert, unabhängig von den sprachlichen Entwicklungen. Sie ermöglichen einen ersten emotionalen Eindruck von Situationen, unabhängig davon, mit welchen Wörtern sie verbunden werden.

Über die Entzifferung der Muster des eigenen und fremden Verhaltens und über deren emotionale Bewertung, wie sie durch den konkreten Erfahrungszusammenhang ausgelöst werden, fügt sich das kleine Kind, noch vor jedem sprachlichen Austausch und jeder Form von Begründung, in die grundlegenden Werte, Normen und Einstellungen der Kultur ein, die es umgibt.¹⁵ Verbunden damit ist ein strukturiertes Bild von der Welt in der es

¹⁴Entspricht in etwa GREENSPANS Stufen 4 und 5. Bei STERN gibt es hier keine Entsprechung. Er überspringt diesen Zwischenbereich und kommt gleich zum »verbalen Selbst«.

¹⁵»Mit diesem Übersinn beobachtet es, wie die Menschen seiner Umgebung ihr tägliches Leben führen und entziffert den Subtext, der ihren emotionalen Reaktionen auf Alltagsereignisse zugrunde liegt. Ihr Verhalten liefert einen stillschweigenden, aber äußerst freimütigen laufenden Kommentar auf einer Skala von Zustimmung, Mißbilligung, Ärger, Erregung, Glück und Furcht. Indem es Hinweise aus diesem Subtext auffängt, lernt das Kind eindrücklicher und genauer als durch irgendeine Sprache, was gut und was schlecht ist, was man tut und was man nicht tut, was in der sozialen Welt in der es lebt, akzeptabel und inakzeptabel ist.« (Greenspan 2001, S. 91)

lebt und mit der es Beziehungen unterhält.

7.6.1 Gefühlserfahrungen

Im Bereich des Gefühlserlebens und Gefühlsausdruckes prägen sich nun deutliche individuelle Profile aus. Kinder suchen die Felder ihrer bevorzugten Erlebnisweisen auf und entwickeln dort fortlaufend neue Erfahrungsbereiche weiter, während sie anderen „aus dem Weg gehen“, was wörtlich zu verstehen ist, sobald sie laufen können. Dies geht einher mit der sozialen Ausdifferenzierung der Empfindungs- und Gefühlsbereiche. Dabei können ganze Bereiche des Wahrnehmens, Empfindens, Erlebens ausdifferenziert oder aus dem Erfahrungsbereich ausgeblendet werden. Mannigfaltige Mischungen sind möglich: Individuelle Stärken und Vorlieben finden in Kultur und sozialem Umfeld keinen Widerhall. Wenn die individuelle Vorliebe und Potenz sich nicht von sich aus sehr stark durchsetzt, dann verkümmert sie vielleicht. Ist sie stark und entfaltet sich auch ohne äußere Unterstützung, können Konflikte vorprogrammiert sein, wenn das Umfeld sich gegen sie abschottet. Oder, die Vorlieben des sozialen Umfeldes finden keine oder wenig Resonanz in den Möglichkeiten des Kindes. Je nachdem, für wie wichtig dieser Bereich gehalten wird, mag auch dies Anlaß zu mehr oder weniger großen Problemsituationen geben. Oder, ein anderer klarer Fall, individuelle Abneigungen und Schwächen treffen sich mit sozialem Desinteresse des sozialen Feldes. Dann können ganze Bereiche des Wahrnehmens, Empfindens, Erlebens aus dem Erfahrungsbereich ausgeblendet werden. Es mag sein, dass jemand Hundert Weisen der Zuwendung oder Zuneigung entwickeln kann, aber keine Möglichkeiten der Ablehnung, der Abgrenzung oder der Äußerung von Aggression entwickelt, oder sich in diesem Bereich auf nur wenige, archaisch erscheinende Grundmuster beschränkt sieht. Solche einmal etablierten Schwerpunktsetzungen und Ausblendungen sind als basale Strukturierungen des Körpers später – wenn überhaupt – nur mit großem Aufwand (z. B. in einer Psychotherapie) zu verändern. Sie prägen das emotionale Erkenntnismuster dauerhaft und dies umso mehr, je mehr sie im Verlauf der weiteren Entwicklung bestätigt werden.

Die so im sozialen Miteinander ausgehandelten und anerkannten emotionalen Muster werden dann für das weitere Leben als eine Art Radar benutzt, mit dem man sich im sozialen Zusammenleben orientiert, noch bevor die Bedeutung der Situation sprachlich erfaßt und reflektiert werden kann.¹⁶ Dieses Sinnesorgan emotionaler Wahrnehmung kann prinzipiell weiter differenziert werden. Wo dies jedoch vom sozialen Umfeld nicht für wesentlich erachtet wird, kann es grob und unentwickelt bleiben. Es gibt dann auch Anlaß zu Mißverständnissen, Unsicherheiten und Widersprüchen gegenüber dem kognitiven Denken.

Schließlich muß festgehalten werden, dass – unter der Leitung der Emotionen und ihrer Differenzierungen – Denken und Handeln integriert werden. Darauf weist insbesondere

¹⁶»Für den Rest des Lebens werden wir diese Fähigkeit als eine Art Radar benutzen, um uns im sozialen Universum zu bewegen; ihm verdanken wir die unausgesprochenen Eindrücke, die die erste und oft zuverlässigste Einschätzung der Gefühle und Absichten anderer bilden und die uns jenseits aller Worte die emotionale Bedeutung einer Begegnung erkennen lassen. Die intuitive Fähigkeit herauszubekommen, was hinter einem menschlichen Austausch steckt, affektive Hinweise aufzufangen, noch ehe ein Wort gefallen ist, und ihre Bedeutung zu verstehen, funktioniert schließlich wie eine Art Sinnesorgan. Sie wird sogar zu einer Art ›Übersinn‹, der Elemente aller anderen Sinne in sich aufnimmt und uns befähigt, augenblicklich Einschätzungen zu treffen und unsere Reaktionen darauf abzustimmen. Erst dadurch wird gesellschaftliches Leben möglich.« (Greenspan 2001, S. 91)

die neuere Neuroforschung hin (Insbesondere [Damasio 1994](#)). Auch GRENSPANS Untersuchungen zum Autismus legen einen solchen Zusammenhang nahe ([Greenspan 2001](#), S. 91ff).

7.6.2 Selbsterleben

»Mit zwölf bis dreizehn Monaten existiert dieses Selbst noch in getrennten, wenn auch ziemlich großen Teilbereichen. Das glückliche ›Ich‹ hat das neugierige und forschende und selbstbewußte ›Ich‹ subsumiert, ist aber noch recht weit von dem wütenden oder traurigen ›Ich‹ entfernt.« ([Greenspan 2001](#), S. 95)

Allmählich wachsen aber die Inseln eines situationsbezogenen Selbsterlebens zusammen. Gemeinsamkeiten zwischen unterschiedlichen Situation werden erfahren, genauso wie differenzierende Unterschiede. Sie finden zu den spezifischen Qualitäten eines Ich zusammen, das sich in unterschiedlichen Situationen wieder erkennt, auch wenn es unterschiedlich gefärbt erscheint.

»Die vierte Stufe ist dauerhaft erreicht, wenn durch das Zusammenbringen vieler Intentionen und Affekt immer größere Teile des Selbst zu einer Einheit verschmelzen. Diese Organisation ergibt sich aus dem Handeln. Das Kind kann seinen Ärger mit seinem Glücksgefühl verbinden, wenn es beides innerhalb einer Handlungsepisode erlebt.« ([Greenspan 2001](#), S. 97)

7.6.3 Wahrnehmen und Erkennen

Bei der Bildung des imaginären Körpers lösen sich die „Muster des Zusammenseins“ zunächst zunehmend aus ihrem situationsbezogenen Kontext. Erinnerungsmuster dienen als Leitfaden, um neue Situationen zu ordnen und einzuschätzen. Wir finden zwar noch kein reflexives Bewusstsein, aber ein Bewusstsein als Wahrnehmung von Gefühlen, Verhalten, Handlungen. Wo diese Form des Bewusstseins nicht gut ausgebildet ist, hängt später auch das reflexive Bewusstsein gleichsam in der Luft, kann sich nicht auf selbst erfahrene und selbst geklärte Wahrnehmungen beziehen, sondern muss sich dem Zeugnis anderer überlassen. Imitation und Spiel ermöglichen einen Blick auf die Welt aus einer anderen als der persönlichen Perspektive. Distanz zu sich selbst und Empathie haben hier ihren Ursprung.

Bezüglich der Erfahrung mit der Welt der Objekte kommt ebenfalls eine neue Dimension des Erlebens hinzu: Gegen Ende des ersten Lebensjahres reagieren Kinder auf unbekannte Situationen nicht mehr nur unmittelbar, sondern zögerlich, wie wenn ihnen etwas durch den Kopf ginge, das erst entschieden werden müßte. Sie blicken zur Mutter und, wenn diese nicht eingreift, sondern freundlich zugewandt bleibt, ergreifen sie vielleicht den gewünschten Gegenstand und stecken ihn in den Mund. WINNICOTT (a) verbindet dieses Zögern des Kindes mit dem Entstehen von Be-Denken, die sich damit beschäftigen, ob man diesen Gegenstand ohne etwas befürchten zu müssen, ergreifen kann, also mit einer Art innerer Vorwegnahme, die mögliche Folgen in der Vorstellung aufkommen läßt. Man muß also Formen einer mentalen Repräsentation annehmen, die eine Art Vorwegnahme der Situation erlaubt, ohne sie bereits mit einem Denken im strengeren Sinne zu identifizieren.

Von nun an braucht das Kind auch eine Begleitung, die ihm die Möglichkeit zu dieser Bedenklichkeit gibt, es nicht zu schnellen – und damit vielleicht vorschnellen – Lösungen dieses Nachdenkens vorantreibt, eine Begleitung, die Zeit läßt zur »Vollendung von Prozessen« (Winnicott g, S. 56) die sich im Kind abspielen, auch wenn man nicht genau weiß, welche Prozesse dies sind. Eine geduldige Zurückhaltung der Erwachsenen, welche die Ungewißheit darüber aushalten kann, was im Kind vorgeht, muß also ein solches Zögern des Kindes begleiten und helfen, es so zu verlängern, dass das Kind seinen Verarbeitungs- und Denkprozess im eigenen Rhythmus erfährt, vorantreibt und beendet.

Die Bildung des imaginären Körpers ermöglicht dem Kind den Gebrauch von Vorstellung, Phantasie, Simulation. Dabei werden die bisher erworbenen Erfahrungsmuster nicht nur geordnet, sondern können auf einer Bühne des Probehandelns neu zusammengesetzt, ausprobiert und umgestaltet werden. Deshalb sind Spielen und Gestalten wichtige Bausteine eines imaginären Körpers.

7.6.4 Spiel

Durch eifrige Beobachtung seiner sozialen Umwelt und durch deren Imitation, weitet das Kind seine eigenen Möglichkeiten auch weiterhin aus. Sie erfolgt nun nicht mehr als unmittelbare Antwort auf das Verhalten eines anderen Menschen. Es tritt ein zeitlicher Abstand ein zwischen der Wahrnehmung eines Verhaltens und seiner (spielerischen) Imitation. Damit verschobene Nachahmung (Piaget 1975) stattfinden kann, muss das Kind über Fähigkeiten verfügen: Zunächst muss es zur Person, die es nachahmt eine Beziehung haben. Sodann muss es in der Lage sein, die Verhaltensmuster anderer Menschen, die noch nicht Teil seiner eigenen Handlungsschemata sind, in geeigneter Weise in sich zu repräsentieren.¹⁷ Diese Repräsentation muss, drittens in komplexer Weise gespeichert werden. Zum vierten muss es die Fähigkeit besitzen, die imitierten Handlungsmuster selbst auszuführen.

Die Muster der Selbst- und Welterfahrung, sowie die Muster der Imitation dienen der Imagination, Phantasie und dem Spiel als Ausgangspunkt (Vgl. hierzu Piaget 1975) Mimetisches sich Anverwandeln,¹⁸ Imagination, Phantasie und Spiel werden nun zu einem wesentlichen Teil der Wirklichkeitserfahrung und des Umgangs mit ihr. Entscheidend dabei ist, dass sich über diese Prozesse ein (innerer und äußerer) Raum der Simulation öffnet, in dem das Kind das, was es bisher erfahren und als Erfahrungsmuster in sich gespeichert hat, in neuer und individueller Weise zusammensetzen kann. Es entsteht damit die Möglichkeit, nicht nur die konkret erfahrenen Zusammenhänge zu denken, nicht nur die Muster der Vergangenheit in die Zukunft hinein zu erwarten, sondern mit den Erfahrungsmustern der Vergangenheit zu spielen, mit ihnen neue Möglichkeiten zu entwerfen und zu erproben, zu simulieren also, wie sie zu neuen Erfahrungsmustern hypothetisch zusammengesetzt werden könnten und welche Konsequenzen sich daraus ergeben könnten. Gleichzeitig bildet dieser Raum der Imagination und Simulation die Voraussetzung,

¹⁷Ob, wie STERN (1985, S. 233) annimmt, zwei Repräsentationen von Wirklichkeit gegenwärtig sein müssen – die Wirklichkeit, die imitiert wird und die Erfahrung der eigenen Imitation dieser Wirklichkeit – scheint mir zumindest fraglich: Worin sollte denn die Repräsentation der Wirklichkeit, die nachgeahmt wird bestehen, wenn nicht in ihrer Nachahmung?

¹⁸Mit Mimesis bezeichne ich eine Imitation, die das nachgeahmte Verhalten in die Erfahrungszusammenhänge der eigenen Biografie einbettet, sie individuell ausgestaltet, sowie spielerisch weiterentwickelt. Dabei beziehe ich mich auf den von WULF pädagogisch explizierten Begriff der Mimesis. (Vergleiche insbesondere Wulf 1996)

das Selbsterleben mit dem Wirklichkeitserleben so zu verbinden, dass so etwas wie eine authentisch erlebte Erfahrung von Objekten und Prozessen entstehen kann (Vgl. Winnicott 1973).

Die aufgeschobene Nachahmung, Mimesis und Simulation bilden die Grundlage der „Als-ob-Spiele“, die Kinder im Laufe des zweiten Lebensjahres zunehmend spielen:

»Zunächst besteht dieses Spiel aus feststehenden Stücken wie Geburtstagskaffe oder Püppchen schlafen legen. Dann entwickelt es sich zu Dramen, in denen ein Geburtstagskaffee, ein Streit, Sichherrichten und Schlafengehen einander in rascher Folge ablösen, und wenn dann die Darsteller lebendig werden, beginnt ein ganz neues Abenteuer. Mit wachsender Komplexität gehen immer mehr Grundthemen des Lebens in das Spiel ein: Fürsorge und Vertrauen, Selbstbewusstsein und Aggression, Neugier und Faszination, Empathie und Liebe, Grenzen und Schranken, Ängste und Sorgen. Im Idealfall wird das alles zum Bestandteil des reichen kindlichen Innenlebens.« (Greenspan 1996, S. 112)

In diesen Als-ob-Spielen bildet sich zum einen die erlebte Wirklichkeit in all den bedeutungsvollen Beziehungen ab, die das spielende Kind zu dieser unterhält. Indem diese Beziehungen inszeniert werden, kann das Kind – zum anderen – darüber „nachdenken“. Das Spielen bildet also einen Zwischenbereich zwischen handeln und denken. Es spielt und denkt mit der szenischen Repräsentation und ihren Variationsmöglichkeiten. Symbolisierung, die auf solchen spielerischen Inszenierungen aufbaut, z. B. ein Sprechen, das ausdrückt, was sich hier inszeniert, enthält die besondere Bedeutung einer Erfahrung oder eines Erlebens genauso wie die sachlichen Bedeutung der so erfahrenen Wirklichkeit.

Als-ob-Spiele stehen also in einem engen Zusammenhang mit dem Prozess der Symbolisierung. Dabei lege ich einen umfassenden Symbolbegriff zugrunde. Danach besteht die symbolische Verinnerlichung der Wirklichkeit nicht einfach darin, dass sie im Subjekt in realitätsgerechter Weise repräsentiert wird. Diese häufig übliche Verkürzung des Symbolbegriffs würde den bisherigen Überlegungen nicht gerecht. In ihnen ging es vor allem darum, dass kleine Kinder ihre Wirklichkeit nicht in Einzelementen wahrnehmen, sondern als Teil eines Beziehungs-, Wahrnehmungs-, Handlungs- und gefühlsmäßigen Bewertungsgeflechts. Die Gegenstände und Ereignisse, die es bemerkt sind gleichermaßen in die Tätigkeiten und Interaktionen seines Körpers eingebettet, wie auch szenisch auf die Situation bezogen, in der es sich befindet.

Ich bin bis hier der These gefolgt, dass die Wirklichkeit des Kindes in dieser Komplexität erfahren und diese Erfahrungen dementsprechend auch gespeichert werden. Wenn es nun darum geht, dass Wirklichkeit symbolisch repräsentiert wird, dann kann dies konsequenterweise nur bedeuten, dass diese Komplexität der Erfahrung auch auf die symbolische Ebene transformiert wird. Die zu repräsentierende Wirklichkeit ist damit zugleich die Wirklichkeit, wie sie dem Kind vorliegt, wie auch die, die das Kind aufgrund seiner zu ihr unterhaltenen Beziehungen erlebt und in ihrer subjektiven Bedeutung erfasst.

So gesehen bestehen Symbole aus einer Mischung innerer und äußerer Wirklichkeit. Das ist die Auffassung, die WINNICOTT (1973) seinem Verständnis von Spiel zugrunde legt. Für ihn ist das Spiel der Bereich, in dem das Kind nicht die Notwendigkeit empfindet, innere und äußere Wirklichkeit getrennt halten zu müssen. Die Linie, die er vom Übergangsobjekt zum Spiel und von da zum kulturellen Erleben zeichnet, umgrenzt einen „intermediären Bereich“ in dem subjektive und objektive Bedeutungsebenen auf eine persönliche

Weise miteinander vermittelt und gestaltet werden. Nur wo ein solches Amalgam aus beiden (Be-) Deutungsbereichen so zustande kommt, dass es vom Individuum als sinnvoll erlebt wird, kommen auch symbolische Repräsentationen zustande, die in der Lage sind beide Bedeutungsebenen auszusprechen. Das ermöglicht dann, dass subjektive und objektive Bedeutungsdimensionen in die symbolische Kommunikation eingehen und die Basis einer intersubjektiven Verständigung bilden. Wo der Spielbereich unentwickelt bleibt, bleiben auch die subjektiven und objektiven Bedeutungsebenen unvermittelt: Wenn das Kind von Wirklichkeit spricht, kann es nicht von der Bedeutung sprechen, die es mit ihr verbindet; umgekehrt haben die subjektiven Bedeutungen keinen Zugang zur Wirklichkeit, lassen sich nicht in der gegebenen Wirklichkeit unterbringen.

Diese Auffassung wird durch GERGELYS Deutung des „*Mirroring*“ erweitert (Gergely und Watson 1996, Dornes 2000, S. 194-217, hat sie übersichtlich zusammengefasst). Dabei wird dem Spiel eine zentrale Aufgabe in der Affektregulation zugesprochen. Auf Seite 104 habe ich bereits ausgeführt, wie durch das Spiegeln eine Kommunikation zwischen Eltern und Kind inszeniert wird, die diesem hilft, seine Beziehungserfahrungen wahrzunehmen. Da die Differenzierung von Gefühlen durch diese Beziehungserfahrungen vorangetrieben wird, tragen diese Spiegelungsspiele zur Regulierung der kindlichen Gefühle und Empfindungen bei.¹⁹

Durch die Als-ob-Spiele des Kindes erreicht nun auch die Bildung und Regulierung der Gefühle und Empfindungen eine neue Dimension. Während bei den Spiegelspielen eine in geeigneter Weise spiegelnde Person anwesend sein musste, macht sich das Kind in den Als-ob-Spielen von einer solchen Person unabhängig. Im Spiel erschafft sich das Kind

»... nämlich eine externalisierte oder externe Version seines inneren Zustandes und lernt ihn so – jetzt ohne elterliche Spiegelung, aber vermittelt »Spiegelung« in den Spielfiguren und Figurationen – zu regulieren.« (Dornes 2000, S. 203)

Indem die Spielfiguren nun mit den Mustern der eigenen Erfahrung spielend, phantasierend, simulierend umgehen, gestaltet das Kind in dieser Gegenüberstellungen einen Kommentar zu seinen eigenen Erlebnis- und Erfahrungsmustern. Indem es sich mit diesen Möglichkeiten identifiziert, erweitert es die Variationsbreite dieser Muster.

Es kommt aber noch etwas hinzu. Vielfach spielen die Kinder ja nicht allein, sondern mit anderen zusammen. Indem die Mitspielenden ihre Beiträge und Kommentare zum Spiel liefern bleibt die spielerische Spiegelung nicht nur eine narzisstische Variation des eigenen Gefühls- und Verhaltensrepertoires. Die Mitspieler treten an die Stelle des spiegelnden Erwachsenen²⁰. Das bedeutet aber auch, das Kind ist unabhängiger davon geworden und

¹⁹DORNES spricht zwar mit GERGELY von Affektregulation. Doch ich halte diesen Begriff für unzureichend, um das tatsächliche Geschehen zu beschreiben. Denn es geht nicht nur um eine Regulation von Affekten, also ihre Beherrschung und Einschränkung, sondern um ihre Differenzierung und Verfeinerung. Davon hängt ab, ob sie sich zur Wahrnehmung subtiler Gefühlssituationen und Empfindungen eignen. Das impliziert, dass sich dieser Prozess der Differenzierung nicht nur auf die Basisaffekte bezieht, sondern die Grundlage für die Wahrnehmung aller möglichen Gefühle und Empfindungen bildet. Wir können zwar von einer Grundausstattung von primären Affekten ausgehen. Aber, wie es den Anschein hat, werden die feineren Gefühlsnuancen erst in der Interaktion mit der gegebenen Umwelt ausgebildet. (Vgl. hierzu Damasio 1994, S. 194ff)

²⁰»Wichtiger scheint mir noch, dass Kinder echte Spielgefährten haben, deren »Stellungnahme« zum Spiel sie verinnerlichen können. Die Regulierungsfunktion des Spiels würde dann nicht in erster Linie durch die

verfügt in freierer und selbstbestimmterer Weise über den Gebrauch dieser Kommentare bei der Konstruktion seiner Selbst- und Wirklichkeitserfahrung.

7.6.5 Kurzer Hinweis auf einen sprachlichen Körper

Damit sind die wichtigsten Entwicklungen durchlaufen, die dann den nächsten Schritt zum Entstehen und Empfinden eines verbalen Selbst (STERN) einleiten.

Der Übergang von den episodisch gespeicherten Wirklichkeits- und Selbsterfahrung zu deren Repräsentation in inneren Bildern, die Variation und Simulation solcher innerer Bilder zu neuen, zunächst imaginären Möglichkeiten, sowie die Transformation von Bildern in Sprache, das sind Prozesse, die einer weitergehenden, differenzierteren Darstellung bedürften, als es in diesem Zusammenhang möglich ist. Es beginnt der sprachliche Reflexionsbereich, der üblicherweise mit Erkenntnistheorie in Zusammenhang gebracht wird. Hier ist nur der Raum, sie soweit anzudeuten, dass ihre Bedeutung im Rahmen einer Verkörperung von Erkenntnistheorien nachvollziehbar wird.

Ich möchte nur andeuten, dass es mir sinnvoll erscheint, auch diese Entwicklung als die Entwicklung eines – nun auch sprachlich strukturierten Körpers aufzufassen. GREENSPAN fasst die Entwicklung der ersten zwei Lebensjahre – unter bildungstheoretischer Perspektive – als einen Übergang des Denkens vom Aktionsmodus in den symbolischen Modus zusammen. Dieser Aktionsmodus geht dabei nicht wirklich verloren. Zwei vorläufige Hinweise mögen hier genügen. Auch später, wenn das Individuum über Begriffe verfügt und sie benutzt, ohne motorisch tätig zu werden, ist über bildgebende Verfahren die (gehemmte) Mitbeteiligung der mit diesen Begriffen verbunden motorischen Anteile nachweisbar. Zum zweiten, jedes Denken – und sei es noch so abstrakt und fern jeglichen Handlungszusammenhangs – ist eingebettet in ein subjektives körperliches Prozesserleben, das ins Bewusstsein tritt, wenn es Störungen registriert; ansonsten bleibt es „unbewusst“. Dieses Prozesserleben zeigt, dass weder Imagination noch das Sprechen vom Körpererleben wirklich zu trennen sind. Wie man zumindest der Poesie entnehmen kann, spielt dort die rhythmische Strukturierung des Sprachgeschehens eine wesentliche Rolle. Wortwitz und Wortspiele der Kinder schließen sich hier zwanglos an. Mir scheint es deshalb sinnvoll, auch von einem sprachlichen Körper zu sprechen. Das bedeutet, die Sprache wird nicht nur semantisch und grammatikalisch strukturiert, sondern auch durch das Erleben des sprachlichen Prozesses.

7.7 Entwicklung einer verkörperten Erkenntnistheorie (Zusammenfassung) Differenzierung der Sinne

7.7.1 Abgrenzung von Objekten

Zunächst muß der Säugling seine Möglichkeiten entwickeln, Gegenstände, Objekte Personen aus der Komplexität seiner amodalen Sinneserfahrungen herauszufiltern. Er strukturiert seinen sinnlichen Körper.

Externalisierung innerer Zustände und Phantasien, sondern durch die Verinnerlichung der Kommentare zu den Externalisierungen zustande kommen [...]« (Dornes 2000, S. 204)

7.7.2 Verbindung zu erlebten szenischen Einheiten

Diese Sinneserfahrungen werden zu relativ abgeschlossenen Einheiten des Welt- und Selbsterlebens verbunden. Damit einher geht eine Differenzierung des Gefühlserlebens entlang den Mustern der erfahrenen Beziehungserlebnisse. Diese situativen Erlebnis- und Erfahrungsmuster werden im Episodengedächtnis gespeichert und, wenn sie in vergleichbarer Weise nochmals auftreten, wieder erkannt und auf eine vage Weise auch wieder erwartet. Durch die Verbindung von Gefühl und Wahrnehmung erfährt sich das kindliche Selbst in szenischen Erlebniseinheiten, als eine Art Ich-in-einer-Situation. Ich nenne dies einen szenischen Körper.

7.7.3 Synchronisation mit der sozialen Umwelt

Durch präverbale, dialogische Abstimmung zwischen Mutter und Kind gewinnt das Baby einen ersten Abstand gegenüber seinem Erleben, erfährt sich mit den Augen eines Anderen. Bei ausreichender Empathie der sozialen Umwelt werden individuelles Erleben und soziale Interpretation so aufeinander abgestimmt, dass kein unüberwindbarer Bruch zwischen Selbst- und Fremderleben empfunden wird. Auf diese Weise entwickelt es seinen sozialen Körper.

7.7.4 Öffnung eines intermediären Raums der Imagination und Simulation

Die Muster szenischen Erlebens werden vom Kind in Szenen und Bildern repräsentiert. Imagination und Phantasie öffnen einen Spielraum der Simulation. Er erweitert sich durch die Muster der sozialen und sachlichen Wirklichkeit, die sich das Kind über Imitation und Mimesis anverwandelt. Es entsteht ein imaginärer Körper. Dabei entwickelt das Kind ein Empfinden für den Erfahrungsprozess, in dem sich Wahrnehmung, szenische Repräsentation, Denken und Simulation wechselseitig ablösen, ergänzen oder vorantreiben.

7.7.5 Hinweis auf einen sprachlichen Körper

Wir können davon ausgehen, dass auch im Sprachgeschehen die körperliche Strukturierung eine wichtige Rolle spielt, die hier jedoch nicht weiter untersucht werden konnte.

7.7.6 Zurück zur Selbstbildung

Ich begreife also frühe Selbst-Bildungs-Prozesse also als Prozesse einer verkörperten Erkenntnistheorie, weil die – oben skizzierten – Wahrnehmungs-, Repräsentations- und Verarbeitungsweisen den individuellen Körper über die biographische Erfahrung in elementarer Weise strukturieren. Wie ich wahrnehme, ob und wie ich das Wahrgenommene in szenischen und bildhaften Zusammenhängen in mir vergegenwärtige, welche Rolle ich dabei den Empfindungen und Emotionen zubillige, in welchem Ausmaß ich Imagination und Phantasie in das denkende Verarbeiten einlasse, inwieweit das rationale Denken nicht nur logisch, sondern auch mit einem Stück erfahrener Wirklichkeit verbunden wird, in welchen Bereichen dieser Verarbeitungsmöglichkeiten ein Individuum Schwächen oder Stärken entwickelt, die spezifische Weise des Zusammenspiels dieser Erfahrungsmöglichkeiten im subjektiven Denken, all dies wird von den ersten Lebenstagen an über die biographische Erfahrung als subjektive Erkenntnisstruktur entwickelt. Je nachdem, wie

diese Erkenntnistheorie individuell ausdifferenziert wird, bildet sich ein individueller, erkennender Körper, der die Bedingungen der Möglichkeit einer zunehmend bewussteren Selbstausslegung in Selbstbildern und Begriffen enthält. Insofern sind die Entwicklung einer verkörperten präreflexiven Erkenntnistheorie und die Bildung eines körperlichen Selbstvorläufers (Körperselbst) voneinander nicht zu trennen.

Damit solche Prozesse der Selbst-Bildung stattfinden können, müssen nach dem Vorangegangenen einige Grundbedingungen erfüllt werden:

Selbst-Bildung braucht einen Rahmen, der sicherstellt, dass die Möglichkeiten und Kräfte eines Kindes eingesetzt werden können. Dieser Rahmen sichert ein individuelles Gleichgewicht irgendwo zwischen Über- und Unterforderung.

Selbst-Bildung braucht eine Umwelt, die eine den Möglichkeiten des Kindes entsprechende Entwicklungen unterstützt, anregt und weiterentwickeln hilft. Das muss keine besonders pädagogisch inszenierte Umwelt sein, wenn die Vielfalt der sinnlichen Modalitäten, der Denk- und Verhaltensweisen in Alltagssituationen einen Ort, sowie mit ausreichenden Ressourcen an Zeit und Aufmerksamkeit bedacht werden.

Selbst-Bildung braucht Partner, die sich in eine bedeutungsvolle Kommunikation (nicht-sprachlich oder sprachlich) verwickeln lassen, die auf die Tätigkeiten und Aktivitäten des Kindes antworten und ihm nicht nur passiv Platz und Gelegenheit dazu schaffen.

Selbst-Bildung braucht Spielräume, in welchen, zum einen, die kleinen Kinder die Möglichkeiten ihrer Selbst- und Weltsicht simulierend entfalten, zum anderen, innere, biographisch bedingte Bedeutungsgebungen mit äußeren, den Sach- und Sozialzusammenhängen entspringenden Bedeutungsgebungen in Zusammenhang bringen.

Selbst-Bildung braucht Bedeutungshorizonte, die ein bisher unübersichtliches Feld von Eindrücken und Erfahrungsreizen ordnen, so dass für das Kind sinnvolle Muster entdeckt werden können, die es wieder erwarten oder zum Ausgangspunkt neuer Bedeutungsfindungen nutzen kann. Auch die vielfältigste und anregungsreichste Umgebung bietet keinen Anlass zu Selbst-Bildungs-Prozessen, wenn sie sich nicht – mit Hilfe bedeutungsvoller Anderer – in eine Beziehung einfügen lassen, die ihnen Bedeutung geben.

Literaturverzeichnis

- Bateson 1982** BATESON, G.: *Geist und Natur – Eine notwendige Einheit*. Frankfurt/M. : Suhrkamp, 1982
- Bettelheim 1977** BETTELHEIM, B.: *Die Geburt des Selbst*. München : Kindler, 1977
- Bion 1990** BION, W.: *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt/M. : Suhrkamp, 1990
- Bittner und Thalhammer 1989** BITTNER, G. (Hrsg.) ; THALHAMMER, M. (Hrsg.): „*Das Ich ist vor allem ein Körperliches...*“. Würzburg : Edition Bentheim, 1989
- Braitenberg und Schüz 1990** BRAITENBERG, V. ; SCHÜZ, A.: Cortex, hohe Ordnung oder größtmögliches Durcheinander? In: *Spektrum der Wissenschaft* Gehirn und Kognition (1990), S. 182–194
- Brazelton und Cramer 1991** BRAZELTON, T. B. ; CRAMER, B. G.: *Die frühe Bindung. Die ersten Beziehungen zwischen dem Baby und seinen Eltern*. Stuttgart : Klett-Cotta, 1991
- Ciampi 1982** CIOMPI, L.: *Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. Ein Beitrag zur Schizophrenieforschung*. Stuttgart : Klett-Cotta, 1982
- Damasio 1994** DAMASIO, A. R.: *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München : List, 1994
- Dewey 1988** DEWEY, J.: *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt/M. : Suhrkamp, 1988
- Diamond 1990** DIAMOND, M. C.: Evidence for Tactile Stimulation Improving CNS Function. In: BARNARD, K. N. (Hrsg.) ; BRAZELTON, T. B. (Hrsg.): *Touch: The Foundation of Experience*. Madison/Connecticut : Int. Univ. Press, 1990, S. 73–96
- Dornes 1993** DORNES, M.: *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*. Frankfurt/M. : Fischer, 1993
- Dornes 1997** DORNES, M.: *Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre*. Frankfurt/M. : Fischer, 1997
- Dornes 2000** DORNES, M.: *Die emotionale Welt des Kindes*. Frankfurt/M. : Fischer, 2000
- Duncker 1999** DUNCKER, L.: Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. Zum Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis. In: NEUSS, N. (Hrsg.): *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung bei Kindern*. Frankfurt/M. : GEP Verlag, 1999, S. 9–19
- Engel 1992** ENGEL: Vorstoß zu den Quellen der Intelligenz. In: *Geo Wissen* Intelligenz und Bewußtsein (1992), Nr. 3, S. 22–25

- Gardner 1991** GARDNER, H.: *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart : Klett-Cotta, 1991
- Gergely und Watson 1996** GERGELY, G. ; WATSON, J.: The social biofeedback theorie of parental affect-mirroring. In: *Int. J. PsA* (1996), Nr. 77, S. 1181–1212
- Goleman 1995** GOLEMAN, D.: *Emotionale Intelligenz*. München : Hanser, 1995
- Gopnik u. a. 1999** GOPNIK, A. ; MELTZOFF, A. N. ; KUHL, P. K.: *The Scientist in the Crib. Minds, Brains, and How Children Learn*. New York : William Morrow & Co, 1999
- Gottfried 1990** GOTTFRIED, A. W.: Touch as an Organizer of Development and Learning. In: BARNARD, K. E. (Hrsg.) ; BRAZELTON, T. B. (Hrsg.): *Touch: The Foundation of Experience*. Madison/Connecticut : Int. Univ. Press, 1990, S. 349–361
- Greenough 1990** GREENOUGH, W. T.: Brain Storage of Information from Cutaneous and Other Modalities in Development and Adulthood. In: BARNARD, K. N. (Hrsg.) ; BRAZELTON, T. B. (Hrsg.): *Touch: The Foundation of Experience*. Madison/Connecticut : Int. Univ. Press, 1990, S. 97–128
- Greenspan 1996** GREENSPAN, S. J.: *The Growth of the Mind*. Reading, Menlo Park, New York etc. : Merloyd Lawrence, 1996
- Greenspan 2001** GREENSPAN, S. J.: *Die bedrohte Intelligenz*. München : Goldmann, 2001
- Infans 2000** INFANS: *Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. 2000. – Dokumentation
- Johnson 1987** JOHNSON, M.: *The body in the mind*. Chicago : University of Chicago Press, 1987
- Klein 1972** KLEIN, M.: *Das Seelenleben des Kleinkindes*. Reinbek : rororo, 1972
- Laewen 2000** LAEWEN, H.-J.: *Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin : Infans, 2000
- Lakoff 1988** LAKOFF, G.: Cognitive Semantics. In: ECO, U. et. a. (Hrsg.): *Meaning and Mental Representation*. Bloomington, 1988, S. 119–154
- Lakoff und Johnson 1998** LAKOFF, G. ; JOHNSON, M.: *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg : Carl-Auer-Systeme Verlag, 1998
- Lakoff und Johnson 1999** LAKOFF, G. ; JOHNSON, M.: *Philosophy in the Flesh. The embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York : Basic Books, 1999
- LeDoux 1994** LEDOUX, J. E.: Emotion, memory and the brain. In: *Scientific American* (1994), Nr. 6, S. 32–39
- Maturana und Varela 1987** MATURANA, H. ; VARELA, F.: *Der Baum der Erkenntnis*. Bern [u.a.] : Scherz, 1987

- Merzenich 1990** MERZENICH, M.: Development and maintenance of cortical somatosensory representations: Functional 'maps' and neuroanatomical repertoire. In: BARNARD, K. N. (Hrsg.) ; BRAZELTON, T. B. (Hrsg.): *Touch: The Foundation of Experience*. Madison/Connecticut : Int. Univ. Press, 1990, S. 47–72
- Montada 1982** MONTADA, L.: Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: OERTER, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. München, Wien, Baltimore : Urban & Schwarzenberg, 1982, S. 375–424
- Montagu 1971** MONTAGU, A.: *Touching*. New York : Columbia University Press, 1971
- Muchow und Muchow 1935** MUCHOW, M. ; MUCHOW, H. H.: *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Nachdruck: Bensheim 1978 : Riegel, 1935
- Oerter 1969** OERTER, R.: *Moderne Entwicklungspsychologie*. Donauwörth : Auer, 1969
- Ogden 1995** OGDEN, Th.: *Frühe Formen des Erlebens*. Wien, New York : Springer, 1995
- Papousek 1994** PAPOUSEK, M.: *Vom ersten Schrei zum ersten Wort*. Bern [u.a.] : Huber, 1994
- Piaget 1966** PIAGET, J.: Response to Brian Sutton-Smith. In: *Psychol. Rev.* (1966), Nr. 77, S. 111–112
- Piaget 1967** PIAGET, J.: *Psychologie der Intelligenz*. Zürich, Stuttgart : Rascher, 1967
- Piaget 1975** PIAGET, J.: *Gesammelte Werke*. Bd. 5: *Nachahmung, Spiel und Traum*. Klett-Cotta, 1975
- Piaget 1976** PIAGET, J.: *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart : Klett, 1976
- Roth 1987** ROTH, G.: Erkenntnis und Realität. Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. In: SCHMIDT, S. J. (Hrsg.): *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt/M. : Suhrkamp, 1987, S. 229–255
- Roth 1994** ROTH, G.: *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*. Frankfurt/M. : Suhrkamp, 1994
- Schacter 2001** SCHACTER, D. L.: *Wir sind Erinnerung. Gedächtnis und Persönlichkeit*. Reinbek bei Hamburg : rororo, 2001
- Schäfer 1981** SCHÄFER, G. E.: Wege zur Realität - Bildung des Selbst im Realitätskontakt. In: BITTNER, G. (Hrsg.): *Selbstwerden des Kindes*. Fellbach : Bonz, 1981, S. 119–148
- Schäfer 1989** SCHÄFER, G. E.: *Spielphantasie und Spielumwelt. Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Außen*. Weinheim/München : Juventa-Verl, 1989
- Schäfer 1992** SCHÄFER, G. E.: Mißlingende Erfahrung - Zur Frage beeinträchtigter Bildungsprozesse. In: *Sonderpädagogik* (1992), Nr. 22, S. 200–207
- Schäfer 1993** SCHÄFER, G. E.: Erfahrungen verdauen – W. Bions Theorie des Denkens. In: SCHÄFER, G. E. (Hrsg.): *Riß im Subjekt. Pädagogisch-psychoanalytische Beiträge zum Bildungsgeschehen*. Würzburg : Königshausen und Neumann, 1993, S. 127–141

- Schäfer 1995** SCHÄFER, G. E.: *Bildungsprozesse im Kindesalter*. Weinheim, München : Juventa, 1995
- Schäfer 1999a** SCHÄFER, G. E.: Sinnliche Erfahrung bei Kindern. In: LEPENIES, A. (Hrsg.) ; NUNNER-WINKLER, G. (Hrsg.) ; SCHÄFER, G. E. (Hrsg.) ; WALPER, W. (Hrsg.): *Kindliche Entwicklungspotentiale. Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht* Bd. 1. München : DJI-Verlag, 1999, S. 153–290
- Schäfer 1999b** SCHÄFER, G. E.: *Sinnliche Erfahrung. Expertise zum 10. Kinder- und Jugendbericht*. 1999
- Schäfer 2001** SCHÄFER, G. E.: 10 Thesen frühkindlicher Bildung. In: *Klein und Gross* (2001), Nr. 9, S. 6–11
- Singer 1990** SINGER, W.: Die Entwicklung kognitiver Strukturen, ein selbstreferentieller Lernprozeß. In: SCHMIDT, S. J. (Hrsg.): *Gedächtnis*. Frankfurt/M. : Suhrkamp, 1990, S. 96–126
- Spitz 1973** SPITZ, R.: *Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr*. Stuttgart : Klett-Cotta, 1973. – 3. Aufl.
- Spitz 1972** SPITZ, R. A.: *Vom Säugling zum Kleinkind - Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr*. Stuttgart : Klett-Cotta, 1972
- Stemme 1997** STEMME, F.: *Die Entdeckung der emotionalen Intelligenz*. München : Goldmann, 1997
- Stern 1974** STERN, D. N.: Mother and infant play. The dyadic interaction involving facial, vocal, and gaze behaviors. In: LEWIS, N. (Hrsg.) ; ROSENBLUM, L. (Hrsg.): *The Effect of the Infant on It's Caregiver*. New York u.a. : Wiley, 1974, S. 187–213
- Stern 1985** STERN, D. N.: *Mutter und Kind. Die erste Beziehung*. Klett-Cotta, 1985
- Stern 1992** STERN, D. N.: *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart : Klett-Cotta, 1992
- Stern 1998** STERN, D. N.: *Die Mutterschaftskonstellation*. Stuttgart : Klett-Cotta, 1998
- Sutton 1996** SUTTON, N.: *Bruno Bettelheim. Auf dem Weg zur Seele des Kindes*. Hamburg : Hoffmann und Campe Verlag, 1996
- Tustin 1989** TUSTIN, F.: *Autistische Zustände bei Kindern*. Stuttgart : Klett-Cotta, 1989
- Varela u. a. 1995** VARELA, F. J. ; THOMPSON, E. ; ROSCH, E.: *Der mittlere Weg der Erkenntnis*. München : Wilhelm Goldmann Verlag, 1995
- Vincent 1992** VINCENT, J.-D.: *Biologie des Begehrens – Wie Gefühle entstehen*. Reinbek : Rowohlt, 1992
- Wagner und Sakovits 1986** WAGNER, S. ; SAKOVITS, L.: A process analysis of infant visual und crossmodal recognition memory: Implications for an amodal code. In: LIPSITT, C. (Hrsg.) ; ROVEE-COLLIER, C. (Hrsg.): *Advances in Infancy Research*. Norwood, New York : Ablex, 1986, S. 195–217

- Wagner u. a. 1981** WAGNER, W. ; WINNER, E. ; CICHETTI, D. ; GARDENER, H.: 'Metaphorical' mapping in human infants. In: *Child Development* (1981), Nr. 52, S. 728–731
- Weinert 2000** WEINERT, F. E.: Begabung und Lernen. In: *Neue Sammlung* 40 (2000), S. 353–368
- Wendeler 1992** WENDELER, H.: Neuere Forschungsergebnisse. In: WING, J. K. (Hrsg.): *Frühkindlicher Autismus. Klinische, pädagogische und soziale Aspekte*. Weinheim : Beltz, 1992, S. 283–347
- Werner 1959** WERNER, H.: *Einführung in die Entwicklungspsychologie*. München : Barth, 1959
- Wilker 1992** WILKER, F. W.: *Autismus*. Darmstadt : Wiss. Buchges., 1992
- Wing 1992** WING, J. K.: Symptome, Verbreitung und Ursachen des frühkindlichen Autismus. In: WING, J. K. (Hrsg.): *Frühkindlicher Autismus. Klinische, pädagogische und soziale Aspekte*. Weinheim : Beltz, 1992, S. 17–51
- Winnicott a** WINNICOTT, D. W.: Die Beobachtung von Säuglingen in einer vorgegebenen Situation. In: WINNICOTT, D. W. (Hrsg.): *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse*. München : Kindler, S. 31–56. – (1941)
- Winnicott b** WINNICOTT, D. W.: Die Entwicklung der Fähigkeit zur Besorgnis. In: WINNICOTT, D. W. (Hrsg.): *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. München : Kindler, S. 93–105. – (1963)
- Winnicott c** WINNICOTT, D. W.: Die Fähigkeit zum Alleinsein. In: WINNICOTT, D. W. (Hrsg.): *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. München : Kindler, S. 36–46. – (1958)
- Winnicott d** WINNICOTT, D. W.: Haß in der Gegenübertragung. In: WINNICOTT, D. W. (Hrsg.): *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse*. München : Kindler, S. 293–312. – (1947)
- Winnicott e** WINNICOTT, D. W.: Ich-Integration in der Entwicklung des Kindes. In: WINNICOTT, D. W. (Hrsg.): *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. München : Kindler, S. 72–81. – (1962)
- Winnicott f** WINNICOTT, D. W.: Primäre Mütterlichkeit. In: WINNICOTT, D. W. (Hrsg.): *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse*. München : Kindler, S. 153–160. – (1956)
- Winnicott g** WINNICOTT, D. W.: Die Theorie von der Beziehung zwischen Mutter und Kind. In: WINNICOTT, D. W. (Hrsg.): *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. München : Kindler, S. 47–71. – (1960)
- Winnicott 1973** WINNICOTT, D. W.: *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart : Klett-Cotta, 1973
- Wulf 1996** WULF, Ch.: Mimesis. In: WULF, Ch. (Hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim : Beltz, 1996, S. 1015–1029
- Zeki 1993** ZEKI, S.: *A vision of the brain*. Oxford [u.a.] : Blackwell, 1993