

Zur Bedeutung der elterlichen Mentalisierungsfunktion

1. Die Bürde der Elternschaft
2. Zum Konzept des Mentalisierens
3. Erschwerte Bedingungen von Mentalisierungsprozessen

1. Die Bürde der Elternschaft

Eltern sind Schweine. Denn sie müssen ihre Kinder aus dem Paradies vertreiben und zur Selbständigkeit anhalten. Wobei das eigentlich eine Illusion ist. Denn bereits im Uterus – als dem scheinbaren Garten Eden – erfährt der Fötus auf physiologischem Wege die seelischen Belastungen seiner Mutter, und auch wenn er sich dort gemeinhin nicht um sein Wohlergehen kümmern muss, wird es ihm am Ende zu eng, was ihm Motiv zur aktiven Einleitung des Geburtsvorgangs wird. Ganz so einseitig böse ist es also nicht. Aber wer möchte heute noch Differenzierungen vernehmen?

Immer wieder ist zu hören und zu lesen, dass Eltern ihren Kindern Grenzen setzen müssen und dass ein antiautoritärer Erziehungsstil Verhaltensstörungen hervorriefe. Die plakative Formel „Kinder brauchen Grenzen“ bringt es aktuell auf gut 31.000 Eintragungen bei Google, die komplementäre Formel „Kinder brauchen Freiheit“ auf ganze 84 (vgl. Göppel 2008, 59). Überdies kann diese Erwartung gänzlich unterschiedlich ankommen. Den einen tut diese Ermahnung gut, die anderen haben die Erfahrung gemacht, dass damit alles noch viel schlimmer wurde und erst die eingeräumten Freiheiten Besserung bewirkten. Eine völlig kontextlose Empfehlung ist unsinnig. Wie war die Stimmung der Eltern an diesem Tag, gab es schon vorher Streit, usf. Solange jede affektive Beteiligung unterschlagen wird, kann lediglich eine bestimmte *Technik* angewendet werden, die jede neue Erfahrung aber vereitelt. Erst die Berücksichtigung der intersubjektiven Affekt Abstimmung zwischen Eltern und Kind beseelt Begriffe wie Grenzen setzen (vgl. von Lüpke 2009, 79 ff).

Es ist also weit komplexer. Kinder erleben beständig Grenzen. Die Erwachsenen sind größer und mächtiger und haben mehr Geld – und man ist aus der Paarbeziehung der Eltern ausgeschlossen. Vor allem, wenn Eltern jedes empathische Gespür für die Sorgen, Nöte und Affektzustände ihrer Kinder vermissen lassen, oder wenn, was inzwischen jedes 6. Kind in Deutschland betrifft, Armut das Familienleben bestimmt, sind schmerzliche Grenzerfahrungen an der Tagesordnung.

Eltern müssen nicht Grenzen setzen, sondern ihre Kinder mit diesen Grenzen versöhnen. Sie müssen ihnen genügend gute Erfahrungen vermitteln, die ihre Selbstwirksamkeit bestärkt, damit sie ihre kindlichen Größenphantasien allmählich aufgeben und durch realitätsgerechtere Wahrnehmungen ersetzen können. „Spiegelungen statt Grenzen, könnten wir uns nicht darauf verständigen?“ fragt Wolfgang Bergmann (vgl. 2007, 29). Infantile Omnipotenz entsteht aus dem heimlichen Wissen um die Tatsache des Kleinseins, und mit dieser illusionären Verzerrung der Wirklichkeit kann sich nur konfrontieren, wer dieser Kränkung standzuhalten vermag. Dazu braucht er verständige und einfühlsame Beziehungspartner.

Über das Verhältnis von autoritärem Gebaren und pädagogischer Autorität ist viel geredet und geschrieben worden. Beginnend mit den Studien über Autorität und Familie des Frankfurter

Instituts für Sozialforschung in den 30er Jahren (vgl. Horkheimer u.a. 1987) bzw. jenen zum autoritären Charakter etwa zehn Jahre später (vgl. Adorno u.a. 1968/1969), über Mitscherlichs Vaterlose Gesellschaft (1963) bis zur heutigen Debatte um Buebs missglückte Darlegungen zur disziplinheischenden Autorität (Bueb 2006; Brumlik 2007, Bergmann 2007) zieht sich dieser Diskurs. Wobei anzumerken wäre, dass die Kritik an autoritär eingestellten, furchteinflößenden Vätern stillschweigend abgeklungen ist und die sozio-ökonomisch zunehmend labilisierte Rolle des Vaters als lohnabhängiger Ernährer, der Herrschaft erlebt und zu Hause auslebt, kaum mehr Beachtung finden will. Insofern wird die Diskussion, was an die Stelle autoritärer Erziehung treten soll und kann, vollkommen verkürzt und entpolitisiert geführt. Oder es scheint so, dass allein egalitäre Beziehungen zu den eigenen Kindern nachbleiben, ohne Anerkennung der Differenz, was jegliches disharmonisches Moment in der Eltern-Kind-Beziehung verleugnet, Eltern dazu verführt, Kinder für älter zu nehmen als sie sind, und diesen den Abschied von ihren Allmachtsphantasien und ödipalen Wünschen erschwert (vgl. Ahlheim 2009).

Wird ein Kind geboren, werden gleichzeitig Mutter und Vater geboren. Das elterliche Interaktionsangebot wird zunächst weitgehend durch die eigenen Erfahrungen bestimmt, die beide mit ihren leiblichen Eltern gemacht haben. Hier treffen also zwei lebensgeschichtliche Stränge aufeinander, was natürlich Raum für Friktionen bietet. Schon in der pränatalen Phase haben sich unbewusste Phantasien über das ungeborene, eben *imaginäre* Kind entwickelt, die für Mutter und Vater gänzlich unterschiedlich sein können. Insofern ist die Vorstellung einer ausschließlich dyadischen Mutter-Kind-Beziehung in Frage zu stellen, zumal es das Kind als das Dritte bereits vor seiner Zeugung in der Phantasie von Mann und Frau gibt, wo es Träger elterlicher Projektionen ist. Diese Projektionen müssen im Laufe der Schwangerschaft und nach der Geburt des realen Kindes „abgearbeitet“ werden (vgl. Schon 1995, 27). Gelingt dies allerdings nicht – z.B. weil das geborene Kind nicht den hohen narzisstischen Erwartungen entspricht und die Eltern keinen Trauerprozess durchlaufen wollen oder können –, dann gilt: „Das imaginierte Kind kann dem realen Kind zum Verhängnis werden“ (vgl. Garstick 2001, 35).

Unter günstigeren Voraussetzungen entstehen aus den sich dann entwickelnden Interaktionen mit dem *realen* Kind neue Erfahrungen, die zusammen mit der emotionalen Qualität der Erfahrung als Objekt- bzw. Selbstrepräsentanzen verinnerlicht werden (vgl. Kahl-Popp 2009, 303). Gleichzeitig muss sich das Paar neu finden. Das Kind benötigt die Empathie seiner Eltern *und* das Erleben von Eltern als sich beherrschenden Subjekten. Finden sich die Eltern nicht als Mann und Frau wieder, ist ein triadisches Entwicklungsklima für das Kind gefährdet (vgl. Garstick 2009, 27). Diese Situation erschwert es dem Kind, sich von seinem gesunden Narzissmus einer dyadisch organisierten inneren Welt zu lösen. Zurück bleibt dann ein destruktiver Narzissmus, welcher es dem Kind schier unmöglich macht, angemessen mit der Realität zu Recht zu kommen. Die narzisstische Triade ist von anderem Naturel. Sie beinhaltet die schmerzhafteste Entdeckung, den anderen immer mit einem weiteren anderen teilen zu müssen. Darin eingeschlossen ist die Erkenntnis, dass sich Vater und Mutter anders lieben als sie ihr Kind lieben. „Im Gegensatz zu der narzisstischen Dyade, in welcher die gegenseitigen Beziehungen aufgrund von Hass vermieden oder zerstört werden, geht es in der narzisstischen Triade darum, den Anderen zu finden, das Risiko einer Beziehung einzugehen und die Realität zu integrieren“ (vgl. Heuves 2008, 329).

Wünschen und Ängsten des Kindes korrespondieren Wünsche und Ängste der Elternfiguren, und wenn diese zu einnehmend sind – eben weil die eigene Kindheitsgeschichte voller Belastungen war – bleibt ihnen der emotionale Raum des Kindes weitestgehend verschlossen bzw. von Projektionen überlagert. Die elterlichen Interaktionsfiguren, die an der Persönlichkeits-

entwicklung des Kindes mitwirken, sind zu einem Großteil von deren inneren Selbst- und Objektrepräsentanzen bestimmt. Unter ungünstigen Voraussetzungen kommt es dabei – zumal, wenn die Eltern ihren problematischen Eigenanteil nicht selbstkritisch zu reflektieren vermögen – zu Störungen im Beziehungsgeschehen, mit allen pathogenen Konsequenzen für das erschütterte Gleichgewicht des Kindes. Die Beziehung von Eltern zu ihren Kindern wird von inneren Bildern überlagert, und dies umso massiver, je mehr sie sich selbst als Kinder gezwungen gesehen hatten, sich mit dem eigenen elterlichen Aggressor zu identifizieren. Insofern ist es relativ aussichtslos, die momentanen Beziehungen von Kindern zu ihren leiblichen Eltern ‚verbessern‘ zu wollen, solange wir diese „Gespenster im Kinderzimmer“ (vgl. Fraiberg et al. 2003) nicht als wichtige handlungsleitende Größe erkannt haben.

Mit der Geburt ihres Kindes wird die Mutter in eine neue psychische Organisation hineinge-
leitet, die Stern „Mutterschaftskonstellation“ nennt. Sie betrifft drei Themen: den Diskurs mit der Mutter der eigenen Kindheit, den Diskurs mit sich selbst und jenen mit dem Baby. Eine neue psychische Triade entsteht: Mutter der Mutter – Mutter – Baby (vgl. Stern 1998, 209 f.). Das Neugeborene konfrontiert die Mutter mit der Erfahrung weitgehendster Abhängigkeit, was ihre eine große Verantwortung auferlegt und gleichzeitig den eigenen Autonomie-
Abhängigkeits-Konflikt mit der eigenen Mutter reaktiviert (vgl. Pedrina 2006, 153). Erinnerungen an die frühen Erfahrungen des Bemuttertwerdens und die alten Schemata des Zusammen-
menseins mit der eigenen Mutter tauchen auf und durchdringen die aktuellen Erfahrungen mit dem eigenen Kind (vgl. Stern 1998, 223).

Untersuchungen zur postpartalen Depression von Müttern legen den Schluss nahe, dass diese vor allem dann auftritt, wenn die neue Mutter auf keine eigene analoge, ganz frühe Erfahrung zurückgreifen kann, wie es ist, zu diesem Zeitpunkt bemuttert zu werden (vgl. Pedrina 2001). Schon die bereits vorgeburtliche Erfahrung der Mutter mit ihrer eigenen Mutter lässt Mutterschaft als ein „Mehr-Generationen-Geschehen“ erscheinen. Gerade die erfahrene oder verwehrte Erlaubnis der eigenen Mutter zu Separation und Individuation – darin eingeschlossen ihre Erlaubnis, ebenfalls Mutter zu werden (vgl. Stern 1998, 210) – spielt hier eine zentrale Rolle und kann unter erschwerten Bedingungen Auslöser von massiven Regulationsstörungen sein (vgl. Lorenz-Franzen 2008, 476 f).

Allerdings bietet die Begegnung mit dem eigenen Kind auch die Möglichkeit, in parallel verlaufenden Prozessen aktueller Konflikte *mit* dem Kind wie auch jener *als* Kind zu neuen Lösungen zu gelangen, die allen Beteiligten zu gute kommen. So identifiziert sich z.B. der Vater sowohl mit seinem Sohn als auch mit seinem Vater und erhält dadurch, dass er beide Positionen erlebt, Hilfe bei der Lösung noch unbewältigter Konflikte. „Dabei lernt er, das Streben seines Sohnes nach Autonomie sowie seine Ablösung von der Familie zu unterstützen“ (Jacob u.a. 1980, 336; Gerspach 1985, 41). Die Entwicklungskonflikte des Kindes rufen in den Eltern also längst verdrängte und vergessene Kindheitskonflikte wieder wach, die ihnen Wachstumsschritte ermöglichen – oder auch nicht (vgl. Ahlheim 2009, 348 ff).

Das, was hier geschieht, spielt sich in einem Zwischenraum – dem *potentiellen Raum* – ab, der erst die eigenaktive Entwicklung des Kindes ermöglicht. Winnicott stellte sich die frühe Entwicklungsphase als eine Mutter-Kind-Einheit an der fließenden Grenze zwischen diesen beiden Akteuren vor. Es ist ein zeitlicher und örtlicher Raum, der – etwa im Spiel – zusammen vom Kind und seiner Mutter gebildet wird (vgl. Crain 2005, 111; Winnicott 1990). Hier lernt der Säugling, im Beisein der Mutter allein zu sein. Die *gute* Mütter stellt paradoxe Situationen her: Sie signalisiert ihre emotionale Nichtverfügbarkeit, bleibt aber dennoch verfügbar. Das löst durchaus Stress aus, aber, indem das Kind bei überschießenden Affektzuständen auf seine Mutter zurückgreifen kann, erfährt es seine Selbstwirksamkeit – sich nämlich selbst

behelfen zu können – und erfährt die Anspannung als auszuhaltenden und zu regulierenden Gemütszustand. Das „Ich-Sein“ des Kindes wird also durch den Anderen, die Mutter, ermöglicht. Die Entdeckung seines Selbst geschieht, indem das „Ich-Sein“ und „ein-Anderer-Sein“ einander erzeugen und sich gegenseitig aufrechterhalten. „Die Mutter erschafft den Säugling, und der Säugling erschafft die Mutter“ (vgl. Ogden 1997, 5 ff).

Alle Bedeutungen, die im kindlichen Denken entstehen, erwachsen aus diesem Unterschied. In einem völlig homogenen Bereich könnte es keine Bedeutung geben. Mangelt es an dieser Erfahrung, gibt es nur Phantasie. Wenn Kinder auf Grund von anhaltenden Empathiestörungen ihrer primären Bezugspersonen diesen potentiellen Raum nicht ausreichend erfahren, bleibt die Entwicklung ihrer Symbolisierungsfähigkeit, allen voran die Sprache, erschüttert.

Dezidiert sei an dieser Stelle auf den Stellenwert des Vaters für gelingende Symbolisierungsprozesse hingewiesen. Hier lassen sich zunächst drei Ebenen unterscheiden:

1. Der *reale* Vater ist jener, der vom Kind als solcher erlebt wird. Fehlt ein solcher, schafft dies oft eine sehr schmerzhaft, unstillbare Sehnsucht, einen regelrechten *Vaterhunger*, verbunden mit einer unrealistischen Idealisierung.
2. Der *symbolische* Vater ist jener, der durch das Bild der Mutter vom Vater als Mann *und* Vater vermittelt wird. Für Mutter und Kind stellt er die Position des Dritten dar, der die Symbiose auflockert und für das Kind den Bezug zur Welt herstellt.
3. Der *phantasierte* Vater ist die vom Kind im Laufe seiner Entwicklung aufgebaute innere Repräsentanz, welche sich unabhängig davon bildet, ob der Vater präsent ist oder nicht. Im letzten Fall wird dieses Bild von den Erzählungen der Mutter gespeist. Zeichnet sie ein negatives Bild von ihm, entstehen beim Kind Vorstellungen eines *schwachen* und *bösen* Vaters (vgl. Neraal 2009, 81 f.; Schon 2002).

Von Klitzing u.a. haben in zwei prospektiven Studien die Bedeutung triadischer Beziehungen für die Entwicklung des Kindes von Geburt an untersucht und dabei die entwicklungsfördernde Bedeutung der triadischen Kompetenz der werdenden Eltern herausgestellt (vgl. von Klitzing 2002; Heberle 2006, 36 f). Einschränkend sei angemerkt, dass in der „zunehmend entdipalisierten Gesellschaft“ – gekennzeichnet durch die symbolische soziale Entwertung der Vaterrolle wie den statistischen Trend wachsender konkreter Vaterlosigkeit – die klassische familiäre Triade Mutter-Kind-Vater allmählich ihre Funktion als konstanter Rahmengerber kindlicher Entwicklung verliert (vgl. Dammasch 2001, 217). Die heutige Ferne der Väter begründet sich allerdings anders als zur Zeit des Patriarchats. „Sie ist eher ein Resultat der Verunsicherung, die oft einen unverbindlichen Rückzug, ein reales oder symbolisches Verschwinden der Väter zur Folge hat. Dadurch bleibt die Auseinandersetzung mit dem Vater unbestimmter und die Entwicklung triangulärer Strukturen unvollständig“ (Metzger 2008, 9).

Die Auswirkungen dieses familiensoziologischen Wandels sind drastisch, wie nicht zuletzt das Ansteigen von Verhaltensauffälligkeiten bei Jungen, denen die Väter als Identifikationsfiguren abhanden kommen, zeigen. Kindern fällt es immer schwerer, sich an ihrem inneren Vater – als einer stabilen psychischen Repräsentanz, die sie brauchen, um sich kognitiv und sozial gedeihlich zu entwickeln – orientieren zu können. Bleibt auch unbestritten, dass die frühe emotionale Bindung des Kindes zur Mutter intensiver ist als die zum Vater, so kann doch als gesichert gelten, dass sich bereits im Kleinkindalter eine aktive Beziehung zum Vater einstellt.

Forschungsergebnisse der letzten Jahre sprechen dafür, dass der Säugling viel früher als lange angenommen Differenzierungen in seiner Wahrnehmung vornehmen kann. Ein Gespür des

Säuglings für väterliche Einflüsse dürfte daher auch schon ganz früh trotz des Primats der Mutter-Säugling-Dyade vorhanden sein. Die Muster seiner Interaktion mit dem Vater unterscheiden sich bereits im ersten Lebensmonat deutlich von jenen mit der Mutter. Im Alter zwischen acht und neun Monaten suchen Kinder bei beiden gleichermaßen Schutz und Trost. Im Alter zwischen acht und zwölf Monaten verkraften sie belastende Verhältnisse besser, wenn sich der Vater an der Pflege beteiligt. Im Alter zwischen sechs und vierundzwanzig Monaten verfügen sie über um so weiter entwickelte kognitive und motorische Fähigkeiten, je aktiver sich der Vater mit ihnen beschäftigt hat (vgl. Mertens 1994, 78).

Das Kleinkind hat also schon eine Vorstellung von einem Vater als einem Objekt, das von der Mutter getrennt ist. Die Mutter gewährt als primäres Bindungsobjekt Schutz, während der Vater als darüber hinausgehendes Bezugsobjekt eminent wichtig ist. Vor allem für die allmähliche Loslösung des Kindes von der Mutter wird er bedeutungsvoll. Erst die Verinnerlichung eines weiteren Objektes neben der Mutter bewirkt, dass aus diesem Kontrast ein inneres Selbstbild aufgebaut werden kann. Das Kind benötigt diese Kontrastrepräsentanz des Vaters, um sich aus der verschmelzenden Einheit mit der Mutter lösen und allmählich eine eigene Identität aufbauen zu können. Unabhängig von diesen Aspekten erscheint es mir dennoch wesentlich, die Mutter-Kind-Beziehung aufmerksam in den Blick zu nehmen, weil das ganz junge Kind am Anfang sein noch recht undifferenziertes, wenngleich auch waches Umweltinteresse hauptsächlich auf die versorgende und im wahrsten Sinne des Wortes haltende Mutter konzentriert (vgl. Winnicott 1990, 317 f).

Winnicott hat bahnbrechende Arbeiten über die sehr frühe Beziehungsentwicklung vorgelegt und dabei der elterlichen Fürsorge, die mit der Haltephase (*holding function*) beginnt, seine ganze Aufmerksamkeit gewidmet. Halten bedeutet zunächst tatsächlich das physische Halten des Säuglings. Indem ihn die Mutter auf ihrem Arm hält, vermittelt sie ihm Sicherheit, Geborgenheit, Zärtlichkeit, Zuverlässigkeit, Schutz und Trost und garantiert ihm damit sein physisches und psychisches Überleben (vgl. Winnicott 1990, 317; Trescher; Finger-Trescher 1992, 94 ff; Seiffge-Krenke 2009, 54 ff). Im gelungenen Wechselspiel beider kommt es zu einer „Einigungssituation“, in der sich befriedigende und versagende Momente die Waage halten und sich keiner vom andern dominiert sieht (vgl. Lorenzer 1972, 45).

Neben dieser Halte-Funktion ist für das Gelingen der kindlichen Entwicklung das *Containing* von großer Bedeutung (vgl. Bion 1992). *Containing* meint die Aufnahme unbewusster Ängste und Zustände im Anderen sowie die Fähigkeit, sie miterleben und aushalten zu können. Die Mutter als Behälter/Container bewahrt die noch unverdaulichen Elemente des Kindes eine Zeitlang in sich und hilft ihm damit, sie zunehmend eigenständig in verdauliche Elemente zu verwandeln. Über die Empathie hinaus wird damit aber ein Moment des Nachdenkens eingeführt, eine *negative Kapazität*, um Gefühlszustände aufzunehmen, ohne sie zu beurteilen oder nach schnellen Lösungen zu suchen (vgl. Hirschmüller 2000, S. 421).

An dieser Stelle sei auf das Konzept einer nicht-pathologischen Form der projektiven Identifizierung hingewiesen, in welchem sich der innere mit dem äußeren Bereich verbindet (vgl. Stemmer-Lück 2004, 101 ff; Gerspach 2009, 89 ff):

1. Unerwünschte Selbstanteile werden in eine andere Person / die Mutter projiziert.
2. Über die konkrete Interaktion wird Druck auf diese Person / die Mutter ausgeübt, so zu fühlen und zu handeln, wie es der Projektion entspricht.
3. Die projizierten Phantasien und Gefühle werden durch die andere Person / die Mutter gehalten und verarbeitet, was zu einer Reintrojektion in modifizierter Form führt.

Die Verarbeitung der projektiven Identifikation beinhaltet einen Vorgang, durch den ein psychologischer dialektischer Prozess wiederhergestellt wird, in dem der induzierte Gefühlszustand erfahren, gedanklich nachvollzogen und durch das interpretierende Subjekt verstanden werden kann (vgl. Ogden 1997, 15). Diesem Verständnis nach wird z.B. eine gute Mutter die projektiv vermittelten Gefühlszustände ihres Kindes nicht abwehren, sondern über dessen Erleben solange emotional nachdenken, bis in ihr eine Ahnung über sein Befinden aufkommt. Die interpretative Haltefunktion der Mutter muss dem Kind ausreichend Gelegenheit gegeben haben zur Entwicklung eines Apparates, der dann selbst psychische Arbeit vollbringen kann. Für das psychische und physische Überleben ist ein „Rest gelingenden Containments“ nötig (vgl. Hinz 2001, 145). Versagt die Mutter in ihrer Container-Funktion, kommt es zu keiner Transformation von Affekten in Gefühle, die mit der Einführung von Bedeutungen einhergehen (vgl. Böhme-Bloem 2002, 382). Daraus folgt: „Ein frustriertes Kind frustriert seine Mutter“ (Jacob u.a. 1980, 321).

Das Wesen der Container-Contained-Beziehung liegt im Wechsel von Misslingen und Wiederherstellung von Containment. Die vom Kind ausgeschiedenen Empfindungen, Affekte und Wahrnehmungen, die vom mütterlichen Behälter aufgefangen werden sollen, können auch „daneben fallen“ und bleiben dann ohne Bearbeitung im Kind liegen. Nach einer immer möglichen gescheiterten Abstimmung muss der Dialog wiederhergestellt werden (vgl. Bovensiepen 2008, 15 ff). Der frühe Dialog ist also sehr anfällig für mancherlei Fehl Abstimmung. Gut abgestimmte Interaktionsprozesse gelingen nicht immer, zumal der Dialog offensichtlich nur innerhalb der Grenzen eines optimalen Erregungsniveaus ablaufen kann (vgl. Schnoor 1997, 70). Bei Unter- oder Überschreiten dieser Grenze sowie mangelnder Einigungsprozesse, die mit dem Erleben eines *Nicht-zu-einander-Passens* (vgl. Balint 1970, 33) zusammenfallen, stellt sich ein Trauma als Folge starker, nicht mehr konstruktiv bewältigbarer Krisen ein. In späteren Lebensphasen wird dieses Trauma beständig neu belebt (vgl. Schnoor 1997, 73).

Deshalb auch ist die Gegenwart des Vaters für diesen Ausdifferenzierungsprozess so eminent wichtig. Zwar verlangt er Frustration, weil er die Trennung vom geliebten mütterlichen Objekt repräsentiert, aber er hebt sie im doppelten Sinne wieder auf, weil er dem Kind aus der verschlingenden Enge eines symbiotischen Treibhauses heraushilft und ihm damit eine triadische Perspektive eröffnet, die ganz neue Welt- und Selbstsichten ermöglicht und so vielleicht neue Frustrationen vermeiden und alte bewältigen hilft. Auch er muss ja Frustrationen erleiden und verkraften, weil ihm das Teilen der libidinösen Aufmerksamkeit im triadischen Feld auferlegt ist (vgl. Garstick 2009, 33). Insofern bietet er sich als Identifikationsfigur an, wie mit diesem Dilemma umzugehen

Auch zahlreiche Ergebnisse der Bindungsforschung weisen in die gleiche Richtung. Dort wird seit den Arbeiten von John Bowlby das Interaktionsverhalten zwischen Kind und Mutter in seiner Auswirkung auf die Ausbildung der inneren Repräsentanzen beim Kind untersucht, um festzustellen, was sich davon in seinem späteren Bindungs- und Sozialverhalten zeigen wird. Es sei darauf hingewiesen, dass dies in Abhängigkeit von den bestehenden inneren Repräsentanzen der Mutter geschieht, denn ihr Verhalten ist immer von den eigenen früheren Erfahrungen und den damit verknüpften Erwartungen, Phantasien und Ängsten abhängig. Für die Bindungsqualität ist das Bindungsverhalten der mütterlichen Bezugsperson bedeutsam. Bedingung für eine gute Bindungsqualität ist deren kontinuierliche Verfügbarkeit. Außerdem ist wichtig, *wie* die Mutter die Signale des Kindes beantwortet: „feinfühlig, einfühlsam oder uneinfühlsam bis hin zur Misshandlung und zum Missbrauch“ (vgl. Stemmer-Lück 2004, 111 ff). Die „resonante, emotionale Reaktion der Bezugsperson“ kann als wichtiges Einstimmen (*attunement*) erachtet werden, das dem Kind die so dringend benötigte Sicherheit gewährt.

„Fehlen die Fähigkeiten zum ‚attunement‘, ‚containing‘ und ‚holding‘ (...) ist auch das Kind nicht in der Lage, durch Identifikation mit dem ‚genügend guten‘ Objekt (...) eine eigene innere Impuls- und Affektregulierung zu entwickeln“ (vgl. Leuzinger-Bohleber u.a. 2008, 627). Zwar fühlen sich Kinder im Alter zwischen 12 – 18 Monaten offenbar in der Nähe ihrer Mutter sicherer, dennoch ist eine – qualitativ *andere* – Bindung an den Vater empirisch deutlich nachweisbar (vgl. Seiffge-Krenke 2009, 7).

2. Zum Konzept des Mentalisierens

Damit komme ich auf mein eigentliches Thema zu sprechen: die *Mentalisierung* bzw. die reflexiven Funktion (vgl. Gerspach 2009, 93 ff). In Fortführung der kognitionspsychologischen *theory of mind* und unter maßgeblichem Einschluss der beteiligten Affekte geht die Gruppe um Peter Fonagy der Frage nach, wie und wann Kinder entdecken, dass sie selbst und andere Wesen mit mentalen Zuständen sind (vgl. Fonagy u.a. 2004, Fonagy, Target 2006; Dornes 2005; Dornes 2006, 167 ff; Mentzos 2009, 62 f). Die Fähigkeit, den Anderen und die eigene Person als Wesen mit geistig-seelischen Zuständen zu verstehen, nennen sie dabei Mentalisierung. Sie ist in hohem Maße von der Qualität der Primärbeziehung abhängig, die das Kind mit einem mentalen Verarbeitungssystem ausstattet. Empirische Studien von kleinen Kindern zeigen die Abhängigkeit ihrer Vorstellungen über die mentalen Prozesse anderer Personen von diesen familialen Faktoren. So lässt sich inzwischen auch empirisch belegen, dass sicher gebundene Kinder bei der Lösung von theory-of-mind-Aufgaben früher erfolgreich sind als unsicher gebundene und dass die frühe Bindung Auswirkungen auf die mentalen Prozesse des Kindes hat. Eine sichere Bindung umfasst ein Repräsentationssystem, bei dem das Kind die Bindungsfigur als zugänglich erlebt, wenn es sie braucht (vgl. Seiffge-Krenke 2009, 80 ff).

Sie verhilft dazu, die Unterschiede zwischen der mentalen und der realen Welt zu verstehen. Im Alter von etwa vier bis fünf Jahren kann ein Kind den repräsentationalen Charakter des menschlichen Geistes eigentlich gut erfassen und begreifen, dass das, was im Geist vorhanden ist, nicht immer auch in der Realität vorkommt – und umgekehrt. Dem Kind wird in diesem Moment klar, dass unsere mentale Welt die Realität nie im Verhältnis 1 : 1 abbildet (vgl. Bielska-Content 2007, 757 ff).

Mentalisieren steht für die menschliche Fähigkeit, eigene mentale Verfassungen in ursächlichen Zusammenhang mit der mentalen Verfassung anderer Personen zu bringen (vgl. Fonagy, Target 2002, 840). Die Mentalisierung befähigt ein Kind, die Gedanken und Gefühle anderer Menschen zu ‚lesen‘ (vgl. Fonagy, Target 2001b, 233). Vermögen die Eltern die mentale Verfassung ihres Kindes korrekt zu erfassen und also zu modifizieren, wird die Symbolisierung seiner inneren Verfassung bestärkt, was wiederum zu einer besseren Affektregulierung führt (vgl. Fonagy 2003, 176).

Die Mutter hat eine – zunächst unrealistische – Theorie von Geist und Seele ihres Kindes, die es diesem ermöglicht, ein Bewusstsein seines eigenen Bewusstseins zu entwickeln. Sie denkt ihr Kind als denkendes Wesen. Aus der Sicht des Kindes heißt dies: „Sie denkt mich, also bin ich“. Von Klitzing weist auf den engen Zusammenhang der erworbenen Mentalisierungsfähigkeit eines Kindes mit der Fähigkeit seiner Mutter hin, seine psychischen Zustände und insbesondere (aggressiven) Affekte mittels projektiver Identifikation in sich wie in einen Container aufzunehmen, zu halten, in eine für das Kind erträgliche Form zu bringen und ihm dann als solche zurückzugeben (vgl. von Klitzing 2002, 883).

Unbewusst schreibt die Mutter dem Kind durch ihr Verhalten einen mentalen Zustand zu und behandelt es als mentalen Akteur. Dies nimmt das Kind schließlich wahr und beginnt, mentale Kausalitätsmodelle auszuarbeiten. So kann sich allmählich ein Kerngewahrsein eines mentalistisch organisierten Selbstgefühls herausbilden (vgl. Fonagy, Target 2006, 368). Das Kind erkennt jetzt anderen Personen eine mentale Verfassung zu, gibt deren Verhalten Bedeutung und macht es damit vorhersagbar. Entfaltet also ein Kind im Rahmen seiner Entwicklung die Fähigkeit zum Mentalisieren, kann es nicht nur auf das Verhalten anderer Personen reagieren, sondern „auch auf sein eigenes *Bild* anderer, d.h. auf deren Gefühle, Wissen, scheinbare und wirkliche Absichten usw.“ (vgl. Fonagy, Target 2002, 840).

In der gelungenen Interaktion mit den primären Objekten entdeckt das Kind, dass ihm seine eigene Befindlichkeit gespiegelt wird. Es entdeckt einen Kontingenzzusammenhang zwischen seinem eigenen unwillkürlichen Emotionsausdruck und der mimischen wie vokalen Antwort der Mutter. Da die Mutter die kindlichen Regungen verstärkt *und* kommentiert, wird der Säugling nicht nur über das informiert, was er hat, sondern auch angeregt, etwas Neues zu entwickeln (vgl. Dornes 1999b, 53). Gergely nennt dies „markierte Affektspiegelung“ (vgl. Gergely 2002, 820 ff). Diese Markierung des empathischen Affektspiegels bewirkt, dass ein Unterschied zum realistischen emotionalen Ausdruck der Mutter sichtbar wird, ähnlich wie beim so genannten *So-tun-als-ob*-Spiel. Das ist vor allem für die Spiegelung negativer Affekte wichtig, denn das Kind merkt, dass die markierte Wut der Mutter nicht *echt* ist, sie ist nicht wirklich böse (vgl. Gergely 2002, 820). Auf diese Weise erlebt sich das Kind bei der Regulierung seiner *schlimmen* Gefühlszustände als aktiver kausaler Akteur und kann lernen, diese Affekte in sein Selbst zu integrieren. Die wiederholte Erfahrung des markierten mütterlichen Affektspiegels führt zum Aufbau sekundärer Repräsentationen. Emotionale Selbstkontrolle wird nur möglich, wenn sich *sekundäre Regulations- oder Kontrollstrukturen über Repräsentationen* gebildet haben (vgl. Fonagy, Target 2002, 841).

Im Alter von eineinhalb bis vier Jahren treten zwei Modi gleichzeitig auf, die sich eigentlich gegenseitig ausschließen. Zunächst gewinnt das „playing with reality“ des symbolischen Spiels an Bedeutung (vgl. Dornes 2006, 528 ff). Ein Kind spielt jetzt zum Beispiel, dass die Tiere schlafen gehen, bezieht sich also auf die Realität und entkoppelt sich von ihr. Im Spiel kommt der Teufel aus der Wand, aber weil das Kind weiß, dass es kein realer Teufel ist, kann so etwas gespielt werden. Der Umgang der Eltern mit diesem *Als-ob-Modus* erfüllt dabei die gleiche Funktion wie zuvor das Affektspiegeln. Daneben erlebt das Kind seine Gedanken, als wären sie Realität: „Der Gedanke an ein Krokodil unter dem Bett hat eine ähnlich ängstigende Wirkung wie ein wirkliches Krokodil (...) Im Spiel werden Gedanken und Gefühle von der Wirklichkeit abgekoppelt und sind dann unreal, im Äquivalenzmodus sind sie überreal“ (vgl. Dornes 2006, 530). Das Kind hat Angst vor dem Krokodil unter dem Bett *und* weiß im selben Moment, dass es dort nicht vorhanden ist.

Unter geglückten Entwicklungsbedingungen findet mit vier bis fünf Jahren eine Integration von *Als-ob-* und *Äquivalenzmodus* statt. Sie ermöglicht eine neue Qualität im Erleben der eigenen Gedanken- und Gefühlswelt. Ab diesem Zeitpunkt kann man von einer ausgeprägten Fähigkeit zur Mentalisierung sprechen (vgl. Dornes 2006, 532). Zunächst erwartet das Kind, dass seine eigene innere Welt und die Innenwelt anderer Personen der äußeren Realität entsprechen, es weiß aber auch, dass sein inneres Erleben beim intensiven Spiel die äußere Realität nicht zwangsläufig widerspiegelt. Mit etwa vier Jahren beginnt es dann, diese beiden Modi zu integrieren und gelangt auf die Stufe der Mentalisierung (vgl. Fonagy, Target 2006, 370). Das Kind kann nun die vermuteten mentalen Zustände selbst wieder zum Gegenstand des (Nach-)Denkens machen (vgl. Dornes 2006, 521) und auch über den Wahrheitsgehalt seiner eigenen Phantasien und Ängste nachsinnen.

Beim Aufbau der Mentalisierungsfunktion werden unterschiedliche Phasen durchlaufen. Sie reichen vom Affektspiegeln über das Mit-der-Realität-Spielen bis zum Nachdenken als einer intuitiven und habituellen Form des Umgangs mit den eigenen Gedanken und Gefühlen oder denen anderer (vgl. Dornes 2006, 523).

Am Ende fassen Fonagy und Target ihre Mentalisierungsvorstellungen wie folgt zusammen: „Wir konzeptualisieren die Fähigkeit der Eltern, sich gegenüber dem Kind spielerisch empathisch zu verhalten, als wahrscheinlich unabdingbare Voraussetzung dafür, dass ein Kind seine Projektionen so erleben kann, dass sie aufgefangen (contained) werden. Wenn Eltern für das Kind affektiv unerreichbar sind, verhindern sie, dass das Kind in den Eltern eine mentale Abbildung seiner eigenen inneren Welt etabliert, die es dann wiederum internalisieren könnte als Kristallisationspunkt eines eigenen Kern-Selbst“ (vgl. Fonagy, Target 2001a, 969). An anderer Stelle heißt es: „Wenn Mentalisierung und sichere Bindung das Ergebnis erfolgreichen Containments sind, dann könnte man eine unsichere Bindung als Identifizierung des Säuglings mit dem Abwehrverhalten der Mutter betrachten“ (vgl. Fonagy, Target 2006, 374).

In ihrer Diskussion der Auffassung von Fonagy u.a. über gestörte Affektspiegelung geht Bielska-Content davon aus, dass der Säugling in einem solchen Fall zwar Angst, Scham, Traurigkeit oder Wut als seinen eigenen Affekt erlebt, jedoch als einen, der eine andere Qualität hat als ein durch die Bezugsperson richtig gespiegelter Affekt. Seine Erfahrung in diesem Moment ist z.B. die, dass eine (wirkliche oder phantasierte) äußere Gefahr in ihm Angst auslöst, die er der Mutter gegenüber ausdrückt. Erst jetzt scheint die Mutter diese Gefahr zu bemerken, und erst jetzt reagiert sie selbst mit Angst. Dadurch fühlt sich das Kind in seiner Wahrnehmung und in seinem Gefühl bestätigt. Dadurch entwickelt es die Gewissheit, durch seine Angst schneller auf die Gefahr hingewiesen zu werden als seine Mutter. Die Realität erscheint ihm jetzt so, wie sie ihm seine mentale Welt darstellt, die Grenze zwischen Affekt und äußerer Realität verschwimmt.

Wenn also ein Kind Angst davor hat, dass ein Krokodil unter seinem Bett liegt, es diese Angst der Mutter gegenüber äußert und diese wiederum ebenfalls mit Angst reagiert, weil sie mit heftigen Affekten ihres Kindes nicht umgehen kann, fühlt sich das Kind durch die Ansteckung seiner Mutter mit Angst in seinen Vorstellungen einer Gefahr bestätigt: Jetzt liegt also tatsächlich ein Krokodil unter dem Bett! Seine Gefühle und Gedanken haben demnach die Realität richtig vorausgesagt, und dieses Gefühl scheint offenbar mehr und schneller zu ‚wissen‘ als die Mutter. Erhalten bleibt dann im impliziten Wissen bis ins Erwachsenenalter die Überzeugung, dass die Realität genauso ist, wie die eigenen Vorstellungen sie beschreiben.

Im Falle gelungener Affektspiegelung reagiert die Mutter zwar auch erst, nachdem das Kind seine Angst zum Ausdruck gebracht hat, aber sie reagiert nicht mit eigener Angst, sondern mit *Maßnahmen*, die ihm helfen sollen, seine Angst zu mildern und so die wahrgenommene Gefahr zu relativieren. Die Mutter signalisiert dem Kind, dass sie die Situation anders als es selbst eingeschätzt hat und bei ihrer Einschätzung bleibt. So beginnt das Kind zu lernen, dass seine Wahrnehmung der Realität weder mit der Wahrnehmung anderer noch der Realität selbst übereinstimmen muss (vgl. Bielska-Content 2007, 763 f).

In einer Lehr-Lern-Situation befindet sich der Erwachsene in der Position der Überlegenheit. Der lehrende Erwachsene spiegelt markiert und sagt dem Kind, was ist. Geht der Vater z.B. mit seiner eineinhalbjährigen Tochter in den Zoo, und das Kind ist enttäuscht, dass das große Krokodil nicht mehr da ist, so wird ihr der Vater sein Wissen anbieten, dass es nach Dänemark gebracht worden ist. Wird das Kind später gefragt, wo das große Krokodil denn hinge-

kommen sei, so wird es antworten: „Dänemark“. Das Mädchen hat eine erste Vorstellung von Dänemark erworben, von einem Land, von dem es bis dahin noch nie etwas gehört hat, das aber offensichtlich so bedeutsam ist, dass man das Krokodil dorthin gebracht hat. Hier steht Mentalisierung für ein Moment sozialen Konstruktivismus.

Auf der einen Seite schafft das „Dänemark“-Beispiel im Sinne einer Vorgabe des Erwachsenen Mythos und Wissen in einem. Das Kind spürt, dass der Erwachsene hier etwas Wichtiges *mehr* weiß und ihm davon eine Ahnung vermittelt – Dänemark erscheint ihm jetzt signifikant, ohne genau zu wissen, worin diese Signifikanz begründet ist. Auf der anderen Seite wird ihm damit aber angedeutet, dass es an diesem Wissen teilhaben darf, auch wenn dies noch nicht nachvollziehbar ist. Für kleine Kinder stellt sich also eine zweifache Herausforderung: Sie müssen die Fähigkeit erlangen, sich und anderen eine innere psychische Welt zuzuschreiben *und* in kurzer Zeit ein immenses kulturelles Wissen aufbauen. Das Kind erfährt so eine „doppelte Kommunikation“ (vgl. Stark 2009, 691).

Die aktuelle Theoriedebatte in der Psychoanalyse ist sehr stark auf das Thema Mentalisierung ausgerichtet. Gerade die darin eingeschlossene Verbindung von kognitiven, affektiven und Beziehungsaspekten stellt eine wertvolle und unabdingbare Bereicherung der ursprünglichen theory of mind dar. Über einige Aspekte sollte man allerdings nachdenken. So frage ich mich auch, ob das Kind am Anfang nicht eher eine authentische denn eine markierte Reaktion der Mutter braucht, um nicht (psychotisch) irritiert zu werden. Nach Auffassung von Dornes ist das Mentalisierungskonzept zudem ein stark dyadisch verkürztes (vgl. Dornes 2005, 80). In ähnlicher Absicht äußert sich von Klitzing: „Im Gegensatz zu Fonagy und Target sehen wir die Bildung mentalisierender Prozesse im Kind nicht nur als Konsequenz der Bindungssicherheit und Erfahrung mütterlicher Sensitivität an (...) Die Beziehungssituation in einer von den Eltern lebendig gelebten Triade scheint uns für die Entwicklung besonders stimulierend zu sein, weil das Kind in der triadischen Beziehung nicht nur die Abwesenheit der Beziehungsperson, sondern auch die Anwesenheit eines anderen Dritten erlebt“ (vgl. von Klitzing 2002, 883).

3. Erschwerte Bedingungen von Mentalisierungsprozessen

Es sind vor allem zwei psychosoziale Felder, auf denen sich meines Erachtens gravierende Mentalisierungsprobleme auftun können, und zwar in bezug auf:

1. verhaltensgestörte Kinder mit einem psychosozial randständigen Hintergrund und einer daraus resultierenden strukturellen Mangelerfahrung elterlicher Mentalisierungsfähigkeit, sowie
2. behinderte Kinder mit einem sozial gesicherten Hintergrund und einer (vorübergehenden) Verlusterfahrung der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit.

1. Ich habe aufgezeigt, dass es zu signifikanten Entwicklungsproblemen auf Seiten des Kindes kommen kann, wenn die Eltern auf Grund eigenen Schwierigkeiten, ihre Affekte zu regulieren, nicht zu einer markierten Affektspiegelung fähig sind (vgl. Fonagy, Target 2002, 855). So ist es durchaus möglich, dass die Mutter dann von den negativen Affekten ihres kleinen Kindes regelrecht überwältigt wird und sich nur zum realistischen, d.h. kongruenten Affektspiegeln in der Lage fühlt. Das Kind erfährt den Affektausdruck seiner Mutter nicht als markiert, sondern als ihr tatsächliches Gefühl. Oder der Vater reagiert mit realem Ärger, wenn das Kind „Vater-Erschießen“ spielt. Aus dem Spiel wird Ernst und „der Kommentar des Vaters

hat nicht zur Regulierung des aggressiven Impulses beigetragen, sondern zu dessen Eskalation oder zu Angst und Verwirrung“ (vgl. Dornes 2005, 74).

Sind die Mentalisierungsfunktionen der Eltern dergestalt eingeschränkt, dass diese zu keinen angemessenen Kommentaren des kindlichen Als-ob- und Äquivalenzmodus fähig sind, kann beim Kind kein Nachdenken über seine Gefühle und Gedanken bzw. die der Eltern einsetzen. Mit einem verzerrten Erleben im Äquivalenzmodus wird beim Kind keine reflektierte Distanz zu seinen eigenen Empfindungen oder denen der Mutter oder des Vaters entstehen (vgl. Dornes 2005, 75). Daraufhin wird es seine eigene Gefühlsreaktion als noch gefährlicher erleben, weil sie offenbar ansteckend wirkt. Es kommt zu einem Defizit in der Selbstwahrnehmung, d.h. zur pathologisch *verzerrten Selbstrepräsentation* (vgl. Fonagy, Target 2002, 856 f). In diesem Sinne wird die Entwicklung der Denkfunktionen blockiert und auf ein frühes Stadium fixiert. Schnoor weist darauf hin, dass Verhaltensstörungen als „früh erlernte Anpassungsstrategien auf elterliches Verhalten zu verstehen sind“, und es überrascht nicht, dass sowohl vermeidend als auch ambivalent gebundene Kinder ein größeres Risiko haben, psychische Störungen und auffällige Verhaltensweisen zu entwickeln (vgl. Schnoor 2005, 66).

Wenn also die frühe Lebenssituation von einem elementaren emotionalen Mangel beherrscht wird, in der sich das Kind nicht von seiner Mutter empathisch gehalten fühlt, misslingt eine stabile Unterscheidung des Selbst von seinen Objekten. Es entsteht eine tiefe narzisstische Kränkung, wenn das Selbst-Objekt sich unerwartet verweigert (vgl. Kohut 1975, 243). Unzureichendes Spiegeln von Seiten der Mutter führt dann bei dem Kind zur Ausbildung eines „primären Defekts“ (vgl. Kohut 1981, 3f). Zurück bleibt eine narzisstische Wut, die immer dann reaktiviert wird, wenn eine äußere Bedrohung fantasiert wird.

Es zeigt sich immer wieder, dass die Anfälligkeit für narzisstische Kränkungen ein hervorstechendes Merkmal von als verhaltensgestört bezeichneten Kindern ist. Sie reagieren schnell hochsensibel auf bestimmte Auslösereize und geraten dabei in eine große Wut. Oft werden Handlungsweisen der Eltern und Elternersatzfiguren als Abweisung interpretiert und wie eine Vernichtungskampagne erlebt, was dann als Reaktion tiefe Rachedgedanken nährt.

Bei diesen Kindern stoßen wir häufig auf ein massives Unvermögen, sich kognitiven oder sozialen Herausforderungen gegenüber angemessen zu verhalten. In vielen dieser Fälle übersteigt die innerfamiliäre Beziehungsdynamik ihre seelische Belastbarkeit und entfaltet eine traumatogene Wirkung. Dabei handelt es sich meist nicht um ein eher neurotisierendes Konfliktgeschehen, sondern es ist eher der Mangel an empathischen, verlässlichen und konstant verfügbaren frühen Beziehungspartnern, der sich in der Folge strukturschädigend in der kindlichen Persönlichkeit eingräbt. Die schmerzlichen Erinnerungen bleiben aber der eigenen Wahrnehmung entzogen. Es kommt zu keinem Aufbau reifer symbolischer Verarbeitungsformen, der es ermöglichte, in Sprache zu fassen, was als emotional unzureichend erlebt wurde. Einzig hinter dem agierten Verhalten anderen Menschen gegenüber – die z.B. aufs schärfste bekämpft werden, weil man auf Grund einer nicht entwickelten Mentalisierungsfunktion implizit befürchtet, von ihnen vernichtet zu werden – lässt sich das wahre Motiv erahnen.

Wie kann man dem entgegenwirken? Sadler u.a. beschreiben, wie in dem mentalisierungsgestützten Erziehungsberatungsprojekt *Minding the Baby* „Mütter mit hohem Risiko“ vor und nach der Geburt ihres Babys betreut wurden (vgl. Sadler u.a. 2009; Meißner 2009). Ziel war es, die körperliche und seelische Gesundheit von Säuglingen und ihren Müttern zu verbessern sowie die Voraussetzungen für stabile Bindungen zwischen Mutter, Kind und der erweiterten Familie zu schaffen. Der Übergang zur Mutterschaft ist gerade für die in Armutsvierteln le-

benden jungen Frauen eine beängstigende Herausforderung. Denn trotz sozialer Benachteiligung, Isolation und den Gefahren für ihr körperliches und emotionales Überleben müssen sie lernen, für ihre Kinder verantwortungsbewusst zu sorgen und sie zu mentalisieren. Viele dieser Mütter waren selbst traumatisiert, waren vernachlässigt worden und hatten Verluste erleiden müssen.

Vor allem die Entwicklung einer ausreichend guten Bindungsbeziehung stand im Vordergrund des Projekts. In Form von Hausbesuchen wurden verschiedenartige Dienste zur Verbesserung der körperlichen und psychischen Gesundheit, der Entwicklungsförderung sowie der Versorgung des Kindes angeboten, gekennzeichnet durch eine wohlwollende und unterstützende Präsenz. Dem Gefühl vieler junger Frauen, dem Geschehen hilflos ausgeliefert zu sein, sollte etwas anderes entgegengesetzt werden. Indem man die jungen Mütter mit dem mentalen und konkreten Rüstzeug auszustatten suchte, wollte man ihnen helfen, bessere Mütter zu sein und zudem sich selbst als junge Erwachsene weiterzuentwickeln. Zwar ist die Reflexionsfunktion bei dieser Hochrisikopopulation allgemein niedriger, jedoch werden oftmals die Auswirkungen von Armut und Trauma auf die Reflexionsfunktion durch Drogenkonsum noch weiter massiv verstärkt. Die gezielte Verbesserung der Mentalisierungsfähigkeit von Müttern ist daher für jede erfolgreiche Intervention dieser Art von zentraler Bedeutung.

Im Kontext einer frühen sicheren und containenden Beziehung entwickelte sich gemeinhin die Fähigkeit, über das eigene Erleben sowie die innere Welt Anderer nachzudenken. Jedoch hatte kaum eine Mutter der Studie mit ihrer eigenen Mutter oder anderen Bezugspersonen eine sichere und dauerhafte Bindung erlebt. Stattdessen waren ihre frühen Beziehungserfahrungen von Gewalt und Verlassenwerden geprägt. Viele fühlten sich durch Depressionen und Ängste, einige von ihnen mit noch schwerwiegenderen psychischen Erkrankungen wie Psychosen, stark belastet. Bei Menschen, die in ihren Beziehungen dauerhaft Angst und Böswilligkeit erfahren haben und von intensiven Erinnerungen und Gefühlen überwältigt werden, kann das Nachdenken über innere Zustände so belastet sein, dass die Entwicklung ihrer Mentalisierungsfähigkeiten gehemmt wird. Tatsächlich bereitete es vielen der Mütter große Angst, über sich selbst und andere nachzudenken.

Die Erfahrung der jungen Mutter, bei einer fürsorglichen, containenden Erwachsenen Gehör zu finden, die sie nicht verurteilte und in der Lage war, sich die chaotische und schmerzhaftes Vorgeschichte der Mutter zu vergegenwärtigen, ohne selbst die Fassung zu verlieren, wirkte in höchstem Maße heilend (vgl. Sadler u.a. 2009, 384). Diese Beziehung gab der Mutter einerseits die Möglichkeit, einen anderen Menschen als vertrauenswürdig und verlässlich zu erfahren, andererseits wurde diese jedoch auch zu einer Schablone für die Beziehung zu ihrem eigenen Kind. Die Mutter erhielt die Gelegenheit, ihre eigenen Gefühle und Fähigkeiten zu entdecken. Gleichzeitig werden ihr aber auch contained wirkende Grenzen gesetzt, die ihr ein Gefühl der Sicherheit vermittelten. Wichtig war ein langsamer und respektvoller Beziehungsaufbau und die Wahrnehmung der Mutter als einem mentalisierenden Wesen, deren Erfahrungen bedeutsam sind.

Indem die Hausbesucherinnen davon ausgingen, dass das Verhalten der Mutter und ihre emotionalen Zustände einen Sinn ergeben, demonstrieren sie die notwendige reflexive Haltung. Mentalisieren wird eben nicht gelehrt, sondern ergibt sich aus der Beziehung. Die Mutter fühlte sich in ihrem Bemühen unterstützt, sich selbst und ihr Kind zu verstehen. So wurde sie allmählich befähigt, sich selbst und ihr Baby als ein Wesen mit körperlichen und seelischen Bedürfnissen wahrzunehmen, die man beschreiben und auch befriedigen kann.

Vielen der in dem Projekt betreuten Mütter war das eigene Selbst fremd und undurchsichtig, weil sie nie oder fast nie erfahren durften, dass sie ihrer primären Bezugsperson wirklich vertraut waren. Daher war die Entwicklung einer tragfähigen Beziehung – und darin eingeschlossen das Angebot konkreter Hilfen – essentielle Voraussetzungen für die beginnende Mentalisierungsarbeit. Meist besaßen die Mütter, die an dem Projekt teilnahmen, nur ein geringes Reflexionsvermögen; sie mentalisierten sehr eingeschränkt und verließen sich dabei auf eine physikalische Gedankenwelt, indem sie eigene Erfahrungen und das Erleben anderer Menschen lediglich in bezug auf konkrete Verhaltensweisen und körperliche Eigenschaften beschrieben. Viele konnten zu Beginn des Projektes ihre elementarsten emotionalen Erfahrungen kaum in Sprache fassen. Sie vermochten es nicht, eine Verbindung zwischen Gefühlen, Aktionen und Gedanken herzustellen und tendierten zu unflexiblen und impulsiven Einschätzungen. Auch waren sie sich ihrer eigenen Biographie und insbesondere ihrer Beziehungserfahrungen oder eines möglichen Sinns in ihrem Leben kaum bewusst.

Damit eine Mutter lernt, ihr Baby zu mentalisieren, muss sie zunächst Worte für ihr eigenes Erleben und ihre Lebensgeschichte finden. Dann erst kann sie beginnen, das Erleben ihres Babys zu tolerieren und zu regulieren. Zu verstehen, dass ihr Baby tatsächlich Gefühle und Wünsche hat, war für viele dieser Mütter bereits ein Fortschritt.

Die von den Hausbesucherinnen den Müttern entgegengebrachte reflexive Haltung beinhaltete drei Aspekte, welche die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit unterstützte:

1. Erstens versuchten sie fortdauernd, den inneren Zustand von Mutter und Kind sowie die dem Verhalten zugrunde liegende Intention zu ergründen und sprachen ihre Überlegungen aus.
2. Zweitens forderten sie die Mutter immer wieder auf, sich zu fragen, was sie selbst empfand und was ihr Kind empfinden könnte und regten damit kontinuierlich zum Nachdenken über sich selbst und zum Mentalisieren an.
3. Drittens wurde die Mutter ermuntert, sich diese Haltung selbst anzueignen. Dadurch lernte sie, dass es für die Affekt- und Verhaltensregulierung wichtig ist, auch einmal eine Pause einzulegen und nachzudenken.

Ein solches intensives, beziehungsgestütztes Hausbesuchsprogramm kann für Hochrisikofamilien mit massiven Erfahrungen mit Bindungs- und Beziehungsstörungen eine entscheidende Hilfe sein, die für das Gedeihen ihrer Kinder wichtige Voraussetzung zum Mentalisieren nachträglich – aber noch rechtzeitig – zu erlernen.

2. Auch für Kinder, die mit einer geistigen Behinderung zur Welt kommen, gilt Ähnliches. Bis vor gut zwanzig Jahren nahm man an, dass eine geistige Behinderung hauptsächlich biologisch festgelegt sei und es in diesen Fällen wenig Aussicht auf individuelle Förderung gebe. Inzwischen aber hat sich weitgehend die Erkenntnis durchgesetzt, dass erst unter der Einwirkung unangemessener Reaktionen der Umwelt biologische Normabweichungen zu den eigentlich isolierenden und beschämenden Erfahrungen von Behinderung führen.

Es wäre aber ein Fehlschluss, von allgemeingültigen Besonderheiten zu sprechen, die auf alle Familien behinderter Kinder zuträfen. Vor allem der Wandel von einer defizitorientierten zu einer differenzierteren, auch auf die Stärken ausgerichteten Erfassung der Familien im Rahmen ihres sozialen Netzes bringt genaueren Aufschluss. Die Lebensthemen der Eltern behinderter Kinder wie beispielsweise Enttäuschung der eigenen Lebenserwartungen, Einsamkeit, Erfahrung der Verwundbarkeit der eigenen Existenz, Machtlosigkeit, Erfahrung der Ungerechtigkeit entfalten allerdings einen nicht zu unterschätzenden Einfluss (vgl. Hackenberg

2008, 45). Andererseits wirkt die Zufriedenheit mit den sozialen und familiären Beziehungen auch einschränkungs-mindernd (vgl. Sarimski 2001, 17 f).

Vielfache Erfahrungen bestätigen allerdings, dass die Empathiefähigkeit von Müttern, die ein behindertes Kind zur Welt gebracht haben, zunächst erschüttert ist. Erhalten sie keine genügende Hilfestellung, kann sich dieser Zustand chronifizieren und alle ‚gutartigen‘ Phantasien über und mentalisierende Zuschreibungen an das Kind im Keim ersticken. So kommt schnell die Gefahr auf, dass das Kind ein sehr fragiles und negativ getöntes Selbstkonzept entwickelt (vgl. Gerspach 2004). Wir wissen aber auch, dass die Fähigkeit eines solchen Kindes, sich selbst zu regulieren, oft gering ist. Es lässt sich auch schlechter von seinen Bezugspersonen regulieren, da es weniger ausgeprägte, undeutliche und nur schwer verständliche Signale sendet.

Behinderte Kinder sind den Affekten ihrer Bezugspersonen ausgeliefert, die in einem größeren Ausmaß als bei nicht-behinderten Altersgenossen auf die Qualität der Interaktion Einfluss nehmen (vgl. Calvet-Kruppa 2001, 2 ff). Eine Reihe vorliegender Untersuchungen legen den Gedanken nahe, dass Kinder mit organischen Schädigungen oder Entwicklungsstörungen ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung unsicherer Bindungen aufweisen. Eine Studie von Niederhofer zeigt, dass nicht behinderte Kinder signifikant sicherer gebunden sind als Kinder mit einer geistigen Behinderung (vgl. Niederhofer 2001, 168). Auch Interaktionsstörungen in Folge eines vorübergehenden Mangels an Feinfühligkeit der Bezugsperson können auftreten. Hier wären zu unterscheiden:

- verdeckte Feinfühligkeit durch Verunsicherung,
- verdeckte Feinfühligkeit durch Angst und depressive Stimmung,
- verdeckte Feinfühligkeit durch Enttäuschung,
- Mangel an Feinfühligkeit (vgl. Calvet-Kruppa 2001, 5 ff).

Ein mögliches Motiv mag darin liegen, dass es Mutter und Vater nicht ohne Weiteres gelingt, responsiv auf das entwicklungs-auffällige Kind einzugehen (vgl. Hackenberg 2003, 5 f). Sie reagieren oft mit Kummer, Depression, versteckter oder auch offener Ablehnung oder Feindseligkeit. Für behinderte Kinder stellt sich allerdings sehr oft das Problem, dass sie in einer symbiotisch dualen Beziehung zur Mutter mit all ihren Ambivalenzen verhaftet bleiben. Durch die fehlende Auseinandersetzung mit dem Vater entfällt dann die Möglichkeit, sich als Subjekt zu erleben (vgl. Fröhlich 1994, 158). Der Vater ist in seiner haltenden Funktion mit-zudenken, mit der er die Mutter darin unterstützt, ihre schädlichen Projektionen zu verdauen und zu entgiften (vgl. Pedrina 1992, 58 ff).

Ein Grund für die Unmöglichkeit, die Trauer zuzulassen, ist die unaufhörliche Existenz des imaginären Kindes. Die Kluft ist so groß, dass das reale Kind keinen Platz finden kann. Der Gedanke kommt auf, dass es besser sei, wenn das Kind tot wäre, weil die Trauer um das reale Kind weniger schwer wäre als die Trauer um das imaginäre Kind. Korff-Sausse folgert: „Die Behinderung schafft ein Ereignis, das etwas Udenkbares und Schreckenerregendes umfasst“ (vgl. Korff-Sausse 1997, 61).

Das *Udenkbare* – wenn also die Eltern das Kind und seine Behinderung aus Angst vor ihren ungeheuerlichen Fantasien nicht zu denken vermögen, dann kann auch das Kind keinen Raum finden, in dem es sich denken kann. Geistige Behinderung kann so als Widerstand gegen Wissen verstanden werden (vgl. Morelle 1997, 75; Mannoni 1972). Das Kind muss sich nicht nur mit seiner Behinderung konfrontieren, sondern auch mit dem Schmerz, den es in seinen Eltern und in den Augen anderer auslöst.

Die Fähigkeit, den Ausdrucksformen des behinderten Säuglings die nötige Einfühlung, Responsivität und Kontingenz entgegenzubringen, hängt hauptsächlich davon ab, wie die Eltern ihre Trauer und Enttäuschung zu verarbeiten vermögen (vgl. Hackenberg 1992; Jonas 1991). Hier kann es schnell zu Fehlregulationen kommen, die sich vor allem als Über- oder Unterstimulation zeigen (vgl. Paulsen 1992). Solche Fehlregulationen können dazu führen, dass geistig behinderte Menschen als „ewige Babys“ behandelt werden. Allerdings wird der entlastende Spielraum der mütterlichen Phantasien immer wieder durch die mögliche Gefährdung ihres Kindes bedroht. Ihre Phantasie, dass das Kind zum Teufel gehen solle, kann durch eine kleine Unachtsamkeit beim Füttern schreckliche Wirklichkeit werden (vgl. Fröhlich 1994, 154 ff).

Unumstößlicher Teil eines jeden gelingenden Erziehungsprozesses ist es, dass man Kindern dosiert Versagungen zumutet, auf dass sie selbstständig wachsen können. Die Aufgabe der Eltern besteht darin, ihre Enttäuschung und ihr Missbehagen auszuhalten. Figdor nennt dies die Haltung der *verantworteten Schuld* (vgl. Figdor 2006, 118 ff). Wenn man dagegen kein Zutrauen in die Entwicklung eines Kindes fassen kann – u.a. weil einem sogar die Fachleute diese Hoffnung nehmen –, dann wird diesem Kind jede Neugier genommen. Lernen entsteht aus der zu verarbeitenden Erfahrung eines realisierten Mangels: Weil ich klein und unwissend bin, bin ich abhängig von den Großen, und um das zu ändern, muss ich noch viel lernen und jetzt damit anfangen. Die kränkende Selbsterkenntnis dieses Mangels kann aber nur verkräftet werden, wenn man zuvor genügend gutartige Beziehungserfahrungen gemacht hat. Im andern Fall kommt es zu Entwicklungslähmung und Lernhemmung bzw. -verweigerung.

Also bedarf es der Fähigkeit wie Bereitschaft der Eltern, ihren Kindern etwas zuzumuten, damit sie lernen können, selbstständig zu werden. Vor allem der Umgang mit Frustration will gelernt sein. Frustration macht Wut – und Eltern müssen die Wut ihrer Kinder aushalten und ihnen helfen, sie in ihr Selbst zu integrieren damit sie handlungsfähig werden. Eltern müssen also dazu imstande sein, sich – im wahrsten Wortsinne – auseinanderzusetzen. Wenn das Kind aber keinen vertraulichen Partner findet, um sich an seine negativen Zustände zu gewöhnen, können diese nicht verdaut werden. Der erschütterte Glaube an die guten Objekte stört dann die geistige Entwicklung aufs Tiefste (vgl. Alvarez 2001, 216 ff).

Dies trifft vielfach für Eltern behinderter Kinder zu, die sich aus verschiedenen Gründen nicht abzulösen wagen – aus Sorge um das Wohlergehen des Kindes, aus Schuldgefühlen, aus abgewehrter Feindseligkeit usf. Damit aber wird dem Kind nichts zugemutet, weil man ihm nichts zutraut. Ohne die ausreichende Erfahrung zu machen, Entbehrenen standhalten zu können, werden aber basale Lernprozesse verhindert, was oftmals für das weitere Leben richtungweisend bleibt. Wenn es den betroffenen Eltern auf Grund der emotionalen Erschwerenisse kaum möglich ist, ihrem behinderten Kind unmittelbar eine positive Grundstimmung zu vermitteln, übersteigt die Frustrationen, der sie es damit aussetzen, ein erträgliches Maß. Das Erschrecken über die Behinderung lähmt ihre Spiegelungs- und Mentalisierungsfunktion und zieht das Kind in den Bann einer lähmenden, defektorientierten Zuschreibung.

In einem Projekt zur Erforschung der Frage, wie sich das Thema Behinderung in einer integrativ arbeitenden Vorschuleinrichtung niederschlägt (vgl. Mainkrokodile 2004; Gerspach 2004), stellten wir fest, dass Eltern – und auch die Pädagoginnen und Pädagogen – ihren geistig behinderten Kindern keine Entwicklung zur Selbstständigkeit abforderten, wie sie dies bei altersgleichen Kinder ohne Behinderung für gewöhnlich taten. Ihnen wurden z.B. in der gemeinsamen Essenssituation erstaunliche Freiräume an unsozialem Verhalten zugestanden. Im Zuge der Reflexion dieses Phänomens kamen wir der Phantasie auf die Spur, dass man von

diesen Kindern nichts erwartete, weil man sie für völlig unfähig, um nicht zu sagen: unnützlich, hielt. Das Mentalisieren ist hier in sein Gegenteil verkehrt und damit neutralisiert. Wem ich die diskrete Botschaft vermittele, dass ich ihm nichts zutraue, der erspürt dies jenseits seiner kognitiven Einschränkung offenbar sehr genau. Er fühlt sich gekränkt und in der Missachtung aggressiv behandelt und reagiert dementsprechend mit Entwicklungsverweigerung.

Hier nun muss die Pädagogik ansetzen. Dies beinhaltet zuallererst, die Phantasien, die sich um das behinderte Kind ranken, zu reflektieren, um es so zu schaffen, *nicht* die Idee der Eltern zu übernehmen. Solange man einem behinderten Kind weniger zutraut oder auch zumutet, verhindert man, dass es sich entwickeln kann. Dann mag es passieren, dass man die Regeln aufweicht, zum Beispiel beim Essen, und ihm insgeheim signalisiert: „Ich erwarte von dir nicht das, was ich von den anderen erwarte“. Nicht selten beruht dieser Habitus auf einer unbewussten Angst vor den eigenen Aggressionen gegen das behinderte Kind. Denn auf der Einhaltung von Regeln zu bestehen, würde Konflikt und das Aufkommen von Feindseligkeit bedeuten, was im Umgang mit behinderten Kindern ungewohnt erscheint, besonders dann, wenn diese Kinder zu Hause andere, *schonendere* – d.h. entwertendere – Erfahrungen machen.

Riskieren die Pädagog/innen aber den Konflikt („Du bleibst am Tisch sitzen wie alle anderen auch, bis wir fertig sind“), so nehmen sie die heftigen Reaktionen des Kindes, die dann zunächst aufkommen, in sich auf, verdauen sie und geben sie dosiert zurück. Sie zeigen, dass sie sich von den Aggressionen des Kindes nicht zerstören lassen und sie umgekehrt das Kind nicht zerstören. So erlebt das Kind, dass es nicht zerstört wird, wenn es protestiert und dass es selbst das geliebte Objekt nicht zerstören kann. Auf diese Weise wird ein genuiner Beitrag zur Strukturbildung der kindlichen Persönlichkeit geleistet. Es verwundert nicht, dass behinderte Kinder sehr schnell lernen, sich an Regeln zu halten und sie gleichzeitig für die anderen an Interesse gewinnen. Wir setzen ihrem schlechten Selbstbild ein gutes entgegen und stecken sie damit an.

Der Verlust der Mentalisierungsfunktion aufseiten der Eltern bewirkt, dass die Aktivität beim Kind unterbunden und kaum Raum mehr gelassen wird für neue, eigenständige Lernprozesse. Die Aufdeckung dieser Phantasie führte in unserem Projekt zu der, bis dahin blockierten Fähigkeit, aufseiten der Erwachsenen, in einen Konflikt mit den Kindern um die Einhaltung von Regeln einzutreten, wie sie auch den anderen abverlangt wurden. Natürlich löste dies bei ihnen zunächst heftige Aggressionen aus, schließlich bedrohte es ihre infantilen Allmachtsfantasien. Die Mütter bekamen anfangs Angst vor dem Konfliktgeschehen in der Einrichtung, das sich in den elterlichen Raum fortsetzte. Sie nahmen aber bald wahr, dass es die Kinder nicht zerstörte und sie auf einmal ungeahnte Entwicklungsschritte machten.

Wie beide Projekte zeigen, brauchen Eltern wie Kinder eine je eigene Unterstützung. Sie sollen markiert erfahren dürfen, dass sie Hoffnungsträger auf Entwicklung sein können.

Und damit eine letzte Bemerkung übers „Grenzen setzen“. Mit dieser doch schlichten Formulierung deutet sich eine sehr behaviouristisch gewirkte Auffassung pädagogischer Wirkweisen an. Es ist ein plattes Klischee, dem ein symbolisiertes Verstehen kindlichen Erlebens abgeht. Ergo fehlt darin ein mentalisierungsgestütztes Einfühlen in die kindliche Grenzerfahrung, was den Erwerb einer negativen Kapazität eher verhindern muss als sie zu befördern.

Literatur

Adorno, Th.W.u.a.: Der autoritäre Charakter. Bde I und II. Amsterdam 1968 / 1969

- Ahlheim, R.: Über die Bedeutung der Differenz innerhalb der Triade. In: Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie 3. 2009. 345 – 362
- Alvarez, A.: Frustration und Getrenntheit, Lust und Verbundenheit: Reflexionen über Bedingungen, unter denen böse oder gute Überraschungen zum Lernen anspornen. In: Kinderanalyse 2. 2001. 210 – 228
- Balint, M.: Therapeutische Aspekte der Regression. Die Grundstörung. Stuttgart 1970
- Baumgart, M.: Psychoanalyse und Säuglingsforschung. In: Psyche 9. 1991. 780 – 809
- Bergmann, W.: Disziplin ohne Angst. Weinheim, Basel 2007
- Bielska-Content, E.: Die Realität fühlen: Das „Modell der Multiplen Theories of Mind“ und die Erweiterung der „Operationalisierbaren Psychodynamischen Diagnostik“. In: Psyche 8. 2007. 754 – 780
- Bion, W.: Lernen durch Erfahrung. Frankfurt 1992 (1965)
- Böhme-Bloem, C.: Das Ergriffene im Begriff. Gedanken zum Symbolisierungsprozess. In: Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis 4. 2002. 371 – 392
- Bovensiepen, G.: Mentalisierung und Containment. Kritische Anmerkungen zur Rezeption der Entwicklungs- und Bindungsforschung in der klinischen Praxis. In: Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie 1. 2008. 7 – 28
- Brumlik, M. (Hrsg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim, Basel 2007
- Bueb, B.: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin 2006
- Calvet-Kruppa, C.: Feinfühligkeit als Interaktionsqualität: Ein Leitfaden entwicklungspsychologischer Intervention. In: Decker, O., Borkenhagen, A. (Hrsg.): Psychoanalyse. Texte zur Sozialforschung. Leipzig 2001. 1 – 15
- Crain, F.: Fürsorglichkeit und Konfrontation. Psychoanalytisches Lehrbuch zur Arbeit mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen. Gießen 2005
- Dammasch, F.: Das Vaterbild in den psychoanalytischen Konzepten zur kindlichen Entwicklung. In: Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie 2. 2001. 215 - 243
- Dornes, M.: Theorien der Symbolbildung. In: Psyche 1. 2005. 72 – 81
- Dornes, M.: Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. Frankfurt 2006
- Figdor, H.: Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe. In: Steinhardt, K., Büttner, Ch., Müller, B. (Hrsg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Gießen 2006. 97 – 126
- Fonagy, P.: Bindungstheorie und Psychoanalyse. Stuttgart 2003
- Fonagy, P., Target, M.: Mit der Realität spielen. Zur Doppelgesichtigkeit psychischer Realität von Borderline-Patienten. In: Psyche 9/10. 2001a. 961 – 995
- Fonagy, P., Target, M.: Mentalisation und die sich ändernden Ziele der Psychoanalyse des Kindes. In: Kinderanalyse 2. 2001b. 229 – 244
- Fonagy, P., Target, M.: Neubewertung der Entwicklung der Affektregulation vor dem Hintergrund von Winnicotts Konzept des „falschen Selbst“. In: Psyche 9/19.2002. 839 – 862
- Fonagy, P., Target, M.: Psychoanalyse und die Psychopathologie der Entwicklung. Stuttgart 2006
- Fonagy, P. u.a.: Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart 2004
- Fraiberg, S., Adelson, E., Shapiro, V. (2003): Gespenster im Kinderzimmer. Probleme gestörter Mutter-Säugling-Beziehungen aus psychoanalytischer Sicht. In: Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie 4. 2003. 465 – 504
- Fröhlich, V.: Psychoanalyse und Behindertenpädagogik. Würzburg 1994
- Garstick, E.: Vom Elternwerden zur Elternschaft. In: Pedrina, F. (Hrsg.) 2001. 51 – 51
- Garstick, E.: Gefährdete Elternschaft und psychoanalytisch orientierte Entwicklungshilfe für Eltern-Kind-Beziehungen. In: Journal für Psychoanalyse 50. 2009. 25 – 43
- Gerspach, M.: Gibt es eine neue Väterlichkeit? In: Gerspach, M., Hafenecker, B. (Hrsg.): Das Väterbuch. Frankfurt 1985³
- Gerspach, M.: König Schwellfuß. Der ödipale Konflikt ums behinderte Kind. In: Werkstattgruppe Frühförderung (Hrsg.) 1994. 3 – 19
- Gerspach, M.: Die Idee vom Kind und seine Behinderung. In: Mainkrokodile (Hrsg.) 2004. 9 – 101
- Gerspach, M.: Psychoanalytische Heilpädagogik. Ein systematischer Überblick. Stuttgart 2009
- Göpel, R.: Grenzen der Erziehung – Erziehung an den Grenzen – Erziehung durch Grenzen. In: Riser, H. u.a. (Hrsg.): Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Hamburg 2008. 45 – 66
- Hackenberg, W.: Abwehr und Bewältigung in der Auseinandersetzung mit Behinderung. In: Frühförderung interdisziplinär 11. 1992. 97 – 107
- Hackenberg, W.: Beziehung in der Frühförderung – Konsequenzen für die Ausbildung. In: Frühförderung interdisziplinär 1. 2003. 3 – 11
- Hackenberg, W.: Geschwister von Menschen mit Behinderung. Entwicklung, Risiken, Chancen. München 2008
- Heberle, B.: Die frühe Vater-Kind-Beziehung. In: Dammasch, F., Metzger, H.-G. (Hrsg.): Die Bedeutung des Vaters. Frankfurt 2006. 20 – 41

- Heinemann, E., de Groef, J. (Hrsg.): Psychoanalyse und geistige Behinderung. Mainz 1997
- Heuves, W.: Frühe Adoleszenz, Sexualität und Behandlung. In: Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie 3. 2008. 319 – 332
- Hirschmüller, B.: Von der Säuglingsbeobachtung zur analytischen Psychotherapie von Müttern mit Säuglingen und sehr kleinen Kindern. In: Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie 4. 2000. 419 – 449
- Horkheimer, M. u.a.: Studien über Autorität und Familie. Lüneburg 1987 (1936)
- Jacob, E. u.a.: Heilpädagogik und Familiendynamik. In Leber, A. (Hrsg.): Heilpädagogik. Darmstadt 1980. 315 – 347
- Jonas, M.: Trauer und Autonomie bei Müttern schwerstbehinderter Kinder. Mainz 1991
- Kahl-Popp, J.: Die therapeutische Wirkung der Elternbehandlung. In: Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie 3. 2009. 301 – 329
- Klitzing, K. von: Frühe Entwicklung im Längsschnitt: Von der Beziehungswelt der Eltern zur Vorstellungswelt des Kindes. In: Psyche 9/10.2002. 863 – 887
- Kohut, H.: Die Zukunft der Psychoanalyse. Frankfurt 1975
- Korff-Sausse, S.: Ein psychoanalytischer Ansatz bei geistiger Behinderung. In: Heinemann, E., de Groef, J. (Hrsg.) 1997. 58 – 73
- Kreutz, A.: Die Füße des Ödipus – Psychoanalyse und Behinderung. In: Eckes-Lapp, R., Körner, J. (Hrsg.): Psychoanalyse im sozialen Feld. Gießen 1998. 211 – 231
- Leuzinger-Bohleber, M. u.a.: Störungen der frühen Affektregulation: Klinische und extraklinische Annäherungen an ADHS. In: Psyche 7. 2008. 621 – 653
- Lorenzer, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt 1972
- Lorenz-Franzen, F.: Schwere Geburt. Zur Psychodynamik der postpartalen Depression. In: Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie 4. 2008. 473 – 497
- Lüpke, H. von: Dialogische Beratung braucht neue Denkmodelle. In: Eggert-Schmid Noerr, A. u.a. (Hrsg.): Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen 2009. 79 – 93
- Mainkrokodile gGmbH (Hrsg.): Die gespiegelte Behinderung. Gelungene Integration in Krabbelstube und Kindergarten. Lüneburg 2004
- Mannoni, M.: Das zurückgebliebene Kind und seine Mutter. Olten 1972
- Meißner, M.: Die Bedeutung des Mentalisierungskonzepts und der Ideen von inneren Zuständen des Anderen für die soziale Arbeit. Unveröffentl. Masterarbeit an der Hochschule Darmstadt. 2009
- Mentzos, S.: Lehrbuch der Psychodynamik. Die Funktion der Dysfunktionalität psychischer Störungen. Göttingen 2009
- Mertens, W.: Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. Band 1. Stuttgart, Berlin, Köln 1994
- Metzger, H.-G.: Prolog: Vaterimago und realer Vater. In: Metzger, H.-G. (Hrsg.): Psychoanalyse des Vaters. Frankfurt 2008. 7 – 17
- Morelle, C.: Selbstverletzung: Körper und geistige Behinderung. In: Heinemann, E., de Groef, J. (Hrsg.) 1997. 74 – 81
- Neraal, T.: Derzeitige Theoriekonzepte. In: Neraal, T., Wildermuth, M. (Hrsg.): ADHS. Symptome verstehen – Beziehungen verändern. Gießen 2009. 39 – 93
- Niederhofer, H.: Bindungsunterschiede zwischen geistig behinderten und nicht behinderten Kindern. In: Frühförderung interdisziplinär 4. 2001. 166 – 169
- Ogden, Th.: Über den potentiellen Raum. In: Forum der Psychoanalyse 13. 1997. 1 – 18
- Paulsen, S.: Wie entsteht Beziehung? Beitrag und Perspektive der Säuglingsforschung. In: Beiträge zur analytischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie 76. 1992
- Pedrina, F.: Psychotherapien mit Säuglingen und Eltern. Gedanken zu den frühen Symbolisierungsprozessen. In: Kinderanalyse 0. 1992. 46 – 67
- Pedrina, F. (Hrsg.): Beziehung und Entwicklung in der frühen Kindheit. Tübingen 2001
- Pedrina, F.: Mütter und Babys in psychischen Krisen. Frankfurt 2006
- Sadler, L., Slade, A., Mayes, L.: Das Baby bedenken: mentalisierungsgestützte Erziehungsberatung. In: Allen, J.G., Fonagy, P. (Hrsg.): Mentalisierungsgestützte Therapie. Stuttgart 2009. 375 – 398
- Sarimski, K.: Zur Validität des Fragebogens zur Beurteilung der „Sozialen Orientierung von Eltern behinderter Kinder“ (SOEBEK). In: Frühförderung interdisziplinär 1. 2001. 13 – 19
- Schnoor, H.: Die sozialisierende Funktion früher Dialoge zwischen Mutter und Kind. In: Frühförderung interdisziplinär 2. 1997. 66 – 74
- Schnoor, H.: Die Bedeutung früher Interaktionen zwischen Mutter und Kind als Basis langfristig wirksamer Beziehungsmuster. In: Kühl, J. (Hrsg.): Autonomie und Dialog – kleine Kinder in der Frühförderung. München, Basel 2005. 62 – 69
- Schon, L.: Entwicklung des Beziehungsdreiecks Vater – Mutter – Kind. Stuttgart, Berlin, Köln 1995

- Schon, L.: Sehnsucht nach dem Vater. Die Bedeutung des Vaters und die Vaterlosigkeit in den ersten drei Lebensjahren. In: Steinhardt, K., Datler, W., Gstach, J. (Hrsg.): Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit. Gießen 2002. 15 – 28
- Seiffge-Krenke, I.: Psychotherapie und Entwicklungspsychologie. Heidelberg 2009
- Stark, Th.: Die Widerspenstigkeit des Subjekts. Zur „quasi-natürlichen Kraft des Negativen“ (A. Honneth). In: Psyche 7. 2009. 683 – 703
- Stemmer-Lück, M.: Beziehungsräume in der Sozialen Arbeit. Stuttgart 2004
- Stern, D.: Die Mutterschaftskonstellation. 1998
- Thomä, H.: Zur Theorie und Praxis von Übertragung und Gegenübertragung im psychoanalytischen Pluralismus. In: Psyche 9/10. 1999. 820 – 872
- Trescher, H.-G., Finger-Trescher, U.: Setting und Holding-Function. In: Finger-Trescher, U., Trescher, H.-G. (Hrsg.): Aggression und Wachstum. Mainz 1992. 90 – 116
- Winnicott, D. W.: Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. München 1976
- Winnicott, D.W.: Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Frankfurt 1990
- Winnicott, D.W.: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart 1993