

Inhalt

Vorwort	5
1 Psychoanalyse und Pädagogik – eine Verhältnisbestimmung	7
1.1 Psychotherapie und Pädagogik	7
1.2 Psychoanalyse und Pädagogik	12
2 Über Winnicott – Leben, Werk und Person	19
3 Der Weg zum „Ich bin“	23
3.1 Das „Material“ der Integration: „ererbtes Potenzial“ und Umweltbedingungen	25
3.2 Sein und Reagieren	29
3.3 Ich und Es	33
3.4 Anlage und Umwelt	35
3.5 Das „Subjekt“ der Integration: „Ich“ bzw. „Zusatz-Ich“	37
4 Verschmolzenheit und Trennung	41
4.1 Verschmolzenheit und Omnipotenzenerlebnis	41
4.2 Trennung und Realitätsprinzip	44

4.3	Der Weg der Integration: Von der absoluten Abhängigkeit zur relativen Unabhängigkeit	46
4.4	Meinen und Bedeuten (Introjektion und Projektion)	47
4.5	Integration und Desintegration – die Erwartung von Verfolgung	50
5	Der Beitrag der Umwelt zur Integration	53
5.1	Sein-lassen	53
5.2	Schützen	54
5.3	Halten	56
5.4	Behandeln	58
5.5	Realisieren	59
5.6	„Primäre Mütterlichkeit“	60
5.7	„Versagen“ der Umwelt; Ent-Anpassung; Ent-Täuschung	62
5.8	Zuverlässigkeit	64
6	Kreativität und Spiel	65
6.1	Kreatives Sein	65
6.2	Übergangsphänomene und Übergangsobjekte	68
6.3	Potenzieller Raum – „der Ort, an dem wir leben“	72
6.4	Spielen	77
6.5	Phantasieren	81
6.6	Symbolgebrauch	82

6.7	Wechsel zwischen Integriertheit und Unintegriertheit	84
6.8	Zusammenspiel und Kulturgemeinschaft	85
7	Wahres und falsches Selbst	87
7.1	Objektbeziehungen und Sozialbeziehungen	87
7.2	Ich und Selbst	88
7.3	Spiegelung	91
7.4	Wahres und soziales Selbst – Vermittlung	98
7.5	Falsches Selbst – Spaltung	103
7.6	Direkte (implizite) und indirekte (explizite) Kommunikation	107
7.7	Alleinsein können	110
7.8	Integration des Ich und soziale Integration	114
7.9	Kulturelle Tradition	116
8	Aggression, Verantwortungsfähigkeit und antisoziale Tendenz	119
8.1	Wurzeln der Aggression	119
8.2	Ambivalenz	120
8.3	Verantwortung	124
	8.3.1 Hemmung der Aggression	124
	8.3.2 Überleben des Objekts	125
	8.3.3 Wiedergutmachung	126
8.4	Deprivation und antisoziale Tendenz	128
8.5	Delinquenz als Zeichen von Hoffnung	131
8.6	Moralität	135

Werner Sesink: Vermittlungen des Selbst

9	Pädagogische Bezugnahmen	137
9.1	Archäologie des Subjekts	138
9.2	Pädagogik als „fördernde Umwelt“	144
	9.2.1 Pädagogischer Bezug	145
	9.2.2 Potenzieller Raum und Vermittlung	149
	Literatur	153

Vorwort

Hiermit wird der zweite Band in der Reihe meiner Darmstädter Vorlesungen vorgelegt. Auch diesen Text habe ich bewusst in der Fassung für den mündlichen Vortrag belassen, um die für eine Einführung wünschenswerte Verständlichkeit nicht aufs Spiel zu setzen.

Meine Auseinandersetzung mit Winnicott hat vor fast zwanzig Jahren begonnen, und bis heute hat seine Theorie der individuellen Entwicklung für mich nichts an Faszination eingebüßt. In den meisten meiner Veröffentlichungen wird man ihren direkten oder indirekten Einfluss aufspüren können. In Vorlesungen und Seminaren konnte ich zudem die Erfahrung machen, wie sehr auch die Studierenden der Pädagogik „gepackt“ werden von einer Theorie, die nicht nur höchst überraschende und bereichernde Einsichten in die Bedingungen, Wege und Formen der individuellen menschlichen Entwicklung zu geben vermag, sondern zudem von einer so aufrichtig respektvollen Haltung zum anderen Menschen getragen ist, dass auch das Herz berührt wird.

Da in der pädagogischen Literatur zwar gelegentlich auf Winnicotts Einsichten Bezug genommen wird, eine umfassendere pädagogisch und bildungstheoretisch motivierte Darstellung seiner Entwicklungstheorie aber fehlt, soll dieses Buch auch eine Lücke schließen. Ich lasse dabei die ohnehin spärliche Sekundärliteratur beiseite und konzentriere mich ausschließlich auf Winnicott selbst, den ich in Zitaten ausführlich zu Worte kommen lasse, um seine eigenwillige Vortragsweise wenigstens ansatzweise nacherlebbar werden zu lassen. Es versteht sich, dass dennoch eine persönlich gefärbte Interpretation vorgetragen wird, die zudem durch eine selektive Bezugnahme aus pädagogischer Sicht geprägt ist, welche unvermeidlich auf Kosten des Reichtums der Winnicottschen Gedankenwelt geht.

Werner Sesink: Vermittlungen des Selbst

Zu meiner Art, Winnicotts Theorie darzustellen, sind noch einige zusätzliche Vorbemerkungen angebracht:

- Ich nehme keine Einordnung Winnicotts in die Geschichte der psychoanalytischen Theoriebildung vor, teils um die Vorlesung nicht mit Inhalten zu überfrachten, deren verständiger Nachvollzug sich für die Zuhörenden außerordentlich aufwändig gestalten würde, teils um meine Kompetenzgrenzen nicht unzulässig zu überschreiten.
- Ich lese Winnicott als Pädagoge, nicht als Therapeut oder Psychologe. Mein Interesse gilt jenen Aspekten seiner Theorie, die für das Verständnis der pädagogischen Vermittlungsaufgaben hilfreich sind.
- Meine Lesart ist eingebettet in ein übergreifendes bildungstheoretisches Konzept, das im Rahmen dieser Vorlesung selbst nicht systematisch und umfassend vorgestellt und erklärt werden kann. (Vgl. hierzu mein Vorlesungsskript „Bildungstheorie“, das ebenfalls in dieser Reihe erscheinen wird, vorläufig aber nur in einer unfertigen Fassung als Download auf meiner Website zur Verfügung steht: www.sesink.de)

Darmstadt, März 2002
Werner Sesink

1. Kapitel

Psychoanalyse und Pädagogik – eine Verhältnisbestimmung

1.1 Psychotherapie und Pädagogik

Einen wichtigen Unterschied müssen wir gleich zu Beginn festhalten: Die Psychoanalyse ist entstanden aus den Bedürfnissen der Psychiatrie oder Nervenheilkunde. Ihre klinische Anwendung, die Psychotherapie, gehört deshalb in den Zusammenhang des Gesundheitswesens. Die therapeutische Praxis, die aus Psychoanalyse resultiert, soll zur Gesundheit führen. Ihr Ausgangspunkt ist ein Zustand des Patienten, der als Krankheit interpretiert wird.

Die Pädagogik teilt mit der Psychotherapie weder das Ziel noch den Ausgangspunkt. Ihr geht es um die Entwicklung eines Kindes oder eines Menschen, ohne dass eine Voraussetzung gemacht werden muss über seine Gesundheit. Ihr Ziel ist die Mündigkeit des erwachsenen Menschen; ihr Ausgangspunkt ist die Unmündigkeit des Kindes. Diese aber ist ebensowenig eine Krankheit, wie Mündigkeit Gesundheit bedeutet.

Soweit also haben beide Praxen zunächst einmal nichts miteinander zu tun. Kinder und Heranwachsende sind keine Patienten der Pädagogik. Das Wort „Patient“ kommt aus dem Lateinischen; es heißt wörtlich übersetzt: Leidende/r. Damit wird etwas Entscheidendes angesprochen: Therapie soll individuelles Leiden verringern oder beseitigen. Kinder werden jedoch nicht erzogen und gebildet, weil sie an ihrer Unmündigkeit leiden. Sie werden erzogen und gebildet, weil diese Gesellschaft bestimmte Ansprüche an sie hat, zu deren Erfüllung es nicht reicht, die Kinder in ihrer Entwicklung sich selbst zu überlassen. Und sie lassen sich erziehen und bilden, weil sie neugierig und wissbegierig sind; weil sie lernen wollen.

Dennoch wird Pädagogik auch immer wieder in Zusammenhang gebracht oder gar identifiziert mit Therapie. Warum?

Ich möchte drei Gründe anführen:

- Der Zustand des Kindes, seine Unmündigkeit, wird nicht selten als Mangel interpretiert. Er wird damit zumindest in die Nähe einer Krankheit gerückt, der abgeholfen werden soll. Das Maß des menschlichen Normalzustands wird vom Erwachsenen genommen. Dessen – angebliche oder tatsächliche, mehr oder weniger ausgeprägte – Mündigkeit rückt damit in eine dem Maßstab der Gesundheit vergleichbare Position. Kinder sind dann vor allem „noch nicht ...“ (und deshalb: defizitäre) Erwachsene. Nicht, was sie mitbringen, sondern was ihnen fehlt, ist es dann, was das pädagogische Interesse anzieht. Die Kinder werden sozusagen einer pädagogischen „Behandlung“ unterzogen.
- Pädagogik rechnet in ihrer Praxis mit bestimmten „normalen“ Voraussetzungen, welche die Kinder mitbringen. Diese Voraussetzungen werden bezeichnet als „Erziehungsfähigkeit“ und „Bildsamkeit“. Für Kinder, welche diese Normal-Voraussetzungen nicht mitbringen, ist dann eine „Sonder-Pädagogik“ zuständig. Diese Sonder-Pädagogiken weisen unterschiedliche Orientierungen auf.

In manchen Fällen bedeutet Sonder-Pädagogik nur, dass die besonderen Voraussetzungen, welche diese Kinder mitbringen, auch besonders berücksichtigt werden; zum Beispiel: Blindheit, Körperbehinderung, geistige Behinderung, Hochbegabung.

In anderen Fällen versteht sich die Sonderpädagogik aber auch als eine Praxis, welche dem Normalitäts-Mangel durch sonder-pädagogische „Behandlung“ abhelfen soll; so insbesondere bei verhaltensauffälligen und erziehungsschwierigen Kindern.

In den Sonder-Pädagogiken vermischen sich dann pädagogi-

sche und therapeutische Praxis. Dabei handelt es sich nicht nur darum, beispielsweise körperbehinderten Kindern durch Krankengymnastik eine medizinische Begleit-Therapie zukommen zu lassen. Auch dies ist Bestandteil des Betreuungskonzepts von Sonderschulen. Darüber hinaus aber geht es größtenteils darum, durch therapeutische Maßnahmen die Erziehungs- und Bildungsfähigkeit der Kinder zu „verbessern“, d.h. näher an das Normalmaß heranzuführen. Es handelt sich demzufolge auch um pädagogisch (nicht nur um medizinisch) motivierte Therapie. Die „Krankheit“, die hier therapiert werden soll, ist relativ bestimmt zu einer „Gesundheit“, welche pädagogisch definiert wird. Sie hat nichts mit dem Wohlbefinden des betreffenden Menschen zu tun, sondern mit seiner Eignung für die übliche Pädagogik.

- Gegenwärtig nehmen die Klagen aus den pädagogischen Institutionen zu, dass die Kinder immer seltener mit den „Normal-Voraussetzungen“ dorthin kommen; dass immer mehr Kinder in einer Verfassung dorthin kommen, welche es schwierig bis unmöglich macht, noch normale Pädagogik zu betreiben. Immer mehr Kinder gelten als „erziehungsschwierig“ oder „verhaltensauffällig“, auch wenn sie nicht gleich in die entsprechenden sonderpädagogischen Einrichtungen abgegeben werden. Das heißt: Die Notwendigkeit von Sonder-Pädagogik wird immer mehr „normal“. Und damit wird auch der Ruf nach therapeutischen Maßnahmen zur Herstellung der pädagogischen Normal-Voraussetzungen und so die Vermischung von Pädagogik und Therapie immer „normaler“.

Wenn diese Diagnose stimmt, dann ist allerdings etwas Merkwürdiges eingetreten. Es sind ja nicht angeborene oder durch Unfälle erworbene Behinderungen, um die es hier geht. Sondern die diagnostizierten Defizite resultieren aus Veränderungen der Lebensbedingungen, welche diese Gesellschaft ihren Kindern und Jugendlichen

bietet. Sie resultieren daraus, wie diese Gesellschaft mit ihren Kindern und Jugendlichen umgeht. Insofern gehören die Ursachen für die Defizite in dasselbe Strukturgefüge, dem auch die Pädagogik als gesellschaftliche Funktion zugehört. Zum Teil sind sie (zumindest mit-)verursacht durch die Art und Weise, wie Erwachsene mit Kindern und Jugendlichen direkt umgehen, also durch pädagogische Praxis im engeren Verständnis. Zum Teil resultieren sie aus jener indirekten Pädagogik, welche sich in den objektiven Lebensbedingungen manifestiert, welchen diese Gesellschaft ihre Kinder und Jugendlichen aussetzt. (Beispiele: Verkehr; Spiel-Räume; Konsumerismus; Medien; Leistungsdruck ...)

Das drückt sich aus in den Klagen der PädagogInnen, welche jeweils die PädagogInnen in anderen Institutionen des „Versagens“ beschuldigen. So klagen Eltern darüber, dass „die Schule“ versage. Während LehrerInnen beklagen, dass „das Elternhaus“ versage. PädagogInnen aller Couleur klagen darüber, dass „die Gesellschaft“ versagt habe. Und umgekehrt wird das Vertrauen der Gesellschaft immer geringer, dass „die Pädagogik“ noch in der Lage sei, das zu erfüllen, was man von ihr erwarte. Die „Krankheit“, welche der Pädagogik ihre Arbeit schwer macht, scheint sich epidemisch auszubreiten. Und daher auch die Frage, wieweit Pädagogik nicht auf Therapie angewiesen oder weitergehend gar durch Therapie zu ersetzen sei.

Die eigentlichen Aufgaben der Pädagogik, nämlich Erziehung und Bildung, geraten demgegenüber immer mehr in den Hintergrund. Sie werden auch in zunehmendem Maße durch andere Einrichtungen und Vorrichtungen übernommen; insbesondere durch die Medien, welche den Kindern die Vorbilder liefern, welche sie in den Erwachsenen, mit denen sie direkt zu tun haben, nicht mehr finden; welche ihnen die Orientierungen liefern, wie man zu leben habe; welche auch immer mehr die Informations- und Wissensquelle darstellen, aus denen die Kinder und Jugendlichen sich bedienen. Immer weniger die Vorbereitung auf eine zu gestaltende, offene Zukunft und immer mehr die Therapie der Deformationen, Mangel-

scheinungen, Auffälligkeiten und Abnormalitäten, welche den Kindern durch ihre Lebensbedingungen zugefügt werden, erscheint als die Aufgabe der Pädagogik, weshalb die Differenz von (Psycho-)Therapie und Pädagogik zusehends verschwimmt.

Das hat Konsequenzen für das Berufsbild von PädagogInnen. Wenn in pädagogischen Praxisfeldern einschließlich der Schule immer mehr Therapie gefragt ist, dann vermischen sich auch im Selbstbild der PädagogInnen und in den Qualifikationsanforderungen therapeutische und pädagogische Anteile, wobei letztere abnehmen. Auch dies leistet einer Dekonturierung der Pädagogik Vorschub. Es entsteht dann die Forderung, in die pädagogische Ausbildung beispielsweise von LehrerInnen psychotherapeutische Elemente mit einzubeziehen; und wo dies nicht der Fall ist, scheint die pädagogische Ausbildung der LehrerInnen defizitär. Tatsächlich gehört aber die Therapie nicht in die Pädagogik. Nicht die pädagogische Ausbildung, sondern die therapeutische Ausbildung der LehrerInnen ist defizitär. Pädagogische Ausbildung genügt für diesen Beruf eben nicht mehr. Aber dies kann und darf nicht heißen, dass Pädagogik in Ausbildung und Praxis durch Therapie ersetzt werden könnte. Sie muss durch sie ergänzt werden. Aber sie muss dabei ihren originär pädagogischen Charakter bewahren. Die Pädagogik ist nicht dazu da, Krankheiten zu heilen. Wenn Krankheiten Pädagogik unmöglich machen, weil alle Energie vom Leiden absorbiert wird, dann müssen selbstverständlich erst die Krankheiten geheilt werden. Aber Pädagogik selbst hat etwas anderes zu leisten: für das Sorge zu tragen, was Menschen, gesund oder krank, brauchen, um sich aus ihrem eigenen Sinn entwickeln zu können. Dafür gibt es keinen „Gesundheits“-Maßstab. Gesundheit gehört pädagogisch gesehen nur zu den Rahmenbedingungen für Erziehung und Bildung. Sie macht nicht ihren Sinn aus.

Und dennoch haben uns die vorausgehenden Überlegungen gezeigt, dass die Pädagogik etwas mit dem zu tun hat, worauf Therapie antwortet. Womit die Pädagogik – wenn wir sie als gesellschaftliche

Werner Sesink: Vermittlungen des Selbst

Funktion betrachten – nämlich konfrontiert ist, wenn Therapie notwendig zu werden scheint, sind größtenteils Folgen ihrer selbst. Man könnte es zugespitzt so ausdrücken: Pädagogik macht krank. Indem Pädagogik an einer Stelle (etwa in der Schule) damit konfrontiert ist, dass Kinder nicht in der Lage sind, auf das normale pädagogische Angebot einzugehen, wird sie auf anscheinend fatale Wirkungen von Pädagogik an anderer Stelle (etwa im Elternhaus oder in „der Gesellschaft“) hingewiesen.

Es bleibt also festzuhalten: Pädagogik ist etwas anderes als Therapie. Wir dürfen beides nicht miteinander verwechseln, auch wenn sich beides in der Praxis pädagogischer Institutionen mehr und mehr vermischt. Aber Pädagogik hat es nicht mit einem Verlust ihrer Voraussetzungen zu tun, die schlicht „woanders“ herkommen, sondern sie hat es – zumindest auch – mit den Wirkungen von direkter oder indirekter Pädagogik zu tun. Sie selbst ist Teil des Problems, das ihr zu schaffen macht. Und wenn das so ist, dann muss darüber in der pädagogischen Theorie nachgedacht werden.

1.2 Psychoanalyse und Pädagogik

Nun habe ich bisher allerdings über Therapie gesprochen und nicht über Psychoanalyse. Psychotherapie und Psychoanalyse müssen aber unterschieden werden. Psychoanalyse ist erstens eine bestimmte Therapieform, neben der es andere Therapieformen gibt (Gesprächstherapie, Verhaltenstherapie, Atemtherapie usw.). Und sie ist zweitens eine Theorie der Ursachen psychischer Erkrankungen. Diese beiden Bestimmungen der Psychoanalyse sind zu unterscheiden; aber sie hängen auch miteinander zusammen. Und wie sie miteinander zusammenhängen, dies macht eine der Bedeutungen aus, welche die Psychoanalyse für die Pädagogik haben kann.

Therapie ist die Behandlung eines Leidens. Um zu wissen, wie ein Leiden behandelt werden kann, bedarf es einer Vorstellung über die

Wirksamkeit therapeutischer Maßnahmen. Woher wird diese Vorstellung genommen?

In erster Linie kommt sie natürlich aus der klinischen Praxis. Ein Therapeut wird in aller Regel Verfahren anwenden, die sich in der Praxis bewährt haben, d.h. mit denen in einem nennenswerten Umfange Heilerfolge erzielt werden konnten. Aber mit dieser Aussage kommen auch schon weitere Schwierigkeiten ins Spiel: Was ist überhaupt ein Heilerfolg? Und: Wie stelle ich ihn fest?

Soll bestimmt werden, was ein Heilerfolg ist, muss zunächst einmal die Krankheit bezeichnet sein; und deren Bestimmung wiederum hängt sehr stark davon ab, was als gesund gilt. Gerade im Bereich psychischer Verfassung ist dies eine heikle Angelegenheit. Wir wissen, wie leicht das Verhalten eines Menschen, das seinem näheren oder weiteren Umfeld oder auch dem Staat nicht passt, als „psychisch krank“ eingestuft werden kann – mit den entsprechenden Konsequenzen: Aussonderung, Einsperren, Zwangstherapie. Hier sind es eigentlich nur die anderen, die „leiden“ und deren „Leid“ abgeholfen werden soll.

Um Willkürlichkeiten und möglichem Missbrauch der Diagnose zu begegnen, ist in unserer Gesellschaft die Möglichkeit, abweichendes Verhalten offiziell als krank zu diagnostizieren, relativ stark eingeschränkt. Ob stark genug, kann ich nicht beurteilen. (Es gibt Zweifel in dieser Hinsicht.) Natürlich müssen die Menschen im Umfeld und die Gesellschaft insgesamt vor Menschen geschützt werden, deren psychische Verfassung (z.B. sexuelle Zwangsvorstellungen; Gewaltneigung) sie gefährlich werden lässt. Manche Menschen müssen auch vor sich selbst geschützt werden (z.B. bei Suizidgefahr). Sie werden eingesperrt und bewacht, manchmal sogar gefesselt; mit Medikamenten ruhiggestellt. Psychotherapeutische Maßnahmen bedürfen jedoch grundsätzlich des Einverständnisses des Betroffenen, nicht zuletzt, weil aktive Mitwirkung des Patienten für sie unerlässlich ist.

Dafür aber ist erforderlich, dass nicht lediglich die anderen unter seiner psychischen Verfassung leiden, sondern auch und vor allem

der Betreffende selbst. Worunter genau jemand leidet, der als psychisch „erkrankt“ gilt, das ist allerdings gar nicht so leicht einzugrenzen. Denn meistens provoziert die „abnorme“ psychische Verfassung eines Menschen in seinem Umfeld Reaktionen wie Isolierung, Aggression, Verständnislosigkeit, Befremden usw. Für den Betroffenen ist oft nicht unterscheidbar, ob er eigentlich nur unter seiner eigenen psychischen Verfassung leidet oder nicht auch oder sogar hauptsächlich unter den Reaktionen seiner Umwelt darauf.

Psychisches Leiden ist kaum isolierbar von der sozialen Konstellation, in der es sich manifestiert. In seiner psychischen Verfassung findet ein Mensch sich immer auch mit seiner Sozialität konfrontiert. Deshalb lässt sich das, was psychische Gesundheit heißt, nicht zeitlich übergreifend und gesellschaftsneutral bestimmen. Das psychische Leiden ist immer auch ein Leiden an der jeweiligen Sozialität. Wenn ihm auf den Grund gegangen werden soll, dann ist das soziale Umfeld eines Menschen mit einzubeziehen. Und wenn ein Therapieversuch unternommen werden soll, dann ist auch hier das soziale Umfeld mit einzubeziehen.

Wohlgemerkt: Ich spreche von psychischer Erkrankung, nicht von organischer Erkrankung mit psychischen Auswirkungen. Das heißt, ich spreche von einer Erkrankung, deren Ursache nicht allein in der betreffenden Person zu suchen und zu finden ist, an der vielmehr das soziale Umfeld in irgendeiner Weise beteiligt ist.

Gesetzt also, ein psychisch erkrankter Mensch willige in eine Therapie ein. Heilung bedeutet für ihn zunächst einmal: Beseitigung des Leidens. Um das Leiden beseitigen oder wenigstens mildern zu können, muss man wissen, worin es seinen Grund hat. Der Therapie geht also nicht nur die Diagnose im Sinne der Symptom-Identifizierung voraus, sondern außerdem die Ätiologie bzw. eine Annahme über die Ätiologie: Was ist es, das die festgestellten Symptome hervorruft. (Eine Diagnose schließt meist – aber nicht immer – eine Ätiologie mit ein.) Die erste Frage ist daher die nach dem Verhältnis von Symptom und Ursache: Ist das Symptom Ausdruck eines psychi-

schen Leidens; oder leidet der Betreffende unter dem Symptom (bzw. den Reaktionen der Umwelt auf das Symptom)? Es macht keinen Sinn, nur das Symptom zu beseitigen („am Symptom zu kurieren“), wenn das eigentliche Leiden dahinter verborgen bleibt (und demzufolge lediglich in anderen Symptomen Ausdruck suchen wird). Es macht aber auch keinen Sinn, nach verborgenen Ursachen einer psychischen Erkrankung zu suchen, statt die Symptome ernstzunehmen, wenn diese es sind, unter denen der Kranke primär leidet.

Eine Erkrankung wird oft, vielleicht sogar meistens, als etwas Passives angesehen: sie wiederfährt jemandem; er „tut“ sie nicht. Für organische Erkrankungen mag dies auch so zutreffen. Bei psychischen Erkrankungen hingegen, welche nicht lediglich Symptome organischer Erkrankungen sind, kommt immer ein aktives Moment ins Spiel: die Art, in der die Umwelt mit diesem Menschen umgeht; die Reaktion des Betreffenden auf eine ungünstige Umwelt. Die psychische Erkrankung ist Resultat einer spezifischen psychischen Verarbeitung von Umwelterfahrungen. Um zu ihren Ursachen vorzudringen, muss man demnach nicht nur den in der Lebensgeschichte zurückliegenden Erfahrungen, sondern auch ihrer spezifischen Verarbeitung durch diesen Menschen auf den Grund gehen.

Wenn die Verarbeitung ein Grund der Erkrankung ist und diese sich nicht einfach unausweichlich aus spezifischen Erfahrungen ergibt, dann eröffnet sich eine Chance. Erfahrungen können nicht rückgängig gemacht werden. Aber ihre Verarbeitung kann, weil sie einen aktiven Beitrag des Betreffenden beinhaltet, sozusagen wiederholt und revidiert werden.

Dies ist der Ansatz der Psychoanalyse:

- Es wird nicht am Symptom kuriert. Das Symptom gilt als Ausdruck einer tieferliegenden Ursache, in welcher das eigentliche Leiden begründet liegt.
- Organische Ursachen werden ausgeklammert. Die Psychoanalyse wendet sich jenen Erkrankungen zu, welche Reaktion auf eine ungünstige soziale Lebenskonstellation sind.

- Die psychische Erkrankung ist nicht etwas nur Erlittenes; kein zwangsläufiges Resultat jener Konstellation, sondern Resultat einer spezifischen psychischen Verarbeitung.
- In einem gewissen Sinne hat dieser Mensch sich selbst krank „gemacht“. Deshalb ist er selbst es auch, der sich wieder gesund machen kann. Der Patient ist sein eigener Arzt. Der Therapeut hilft ihm nur, dies zu realisieren.
- Die Therapie besteht in einer Wiederholung: Die zurückliegenden Erfahrungen werden erinnert und erneut, jetzt besser gerüstet, verarbeitet.

Damit ist eine wichtige Gemeinsamkeit mit der Pädagogik erfasst:

Wie in der Pädagogik so soll auch in der analytisch orientierten Psychotherapie der betreffende Mensch dazu befähigt und darin unterstützt werden, seine Entwicklung selbst zu bestimmen. Im Unterschied zu einer Therapie, welche den Patienten in der Passivität lässt und allein dem Arzt die Heilung als Leistung zuschreibt, setzt die analytische Psychotherapie auf die (heilenden) Kräfte der Selbsterkenntnis und Selbsttätigkeit des Patienten. Die Psychoanalyse ist genau dieses Moment der Reflexion, durch welches sich diese Therapie von herkömmlichen Arzt-Patient-Verhältnissen unterscheidet.

Trotz dieser bemerkenswerten Verwandtschaft bleibt die Differenz von Psychoanalyse und Pädagogik davon unberührt. Pädagogik ist nicht Therapie. Sie ist nicht auf die Beseitigung eines Leidens gerichtet. Sie ist auf die Gegenwart und Zukunft, nicht auf die Wiederholung von Lebensgeschichte gerichtet. Wo Lebensgeschichte wiederholt werden muss, um für die Gegenwart und Zukunft fähig zu werden, wo also unbewältigte Lebensgeschichte der Entwicklung eines Menschen Barrieren setzt, wird Pädagogik unmöglich. Sie setzt jene Gesundheit voraus, welche Therapie sich zum Ziel setzt.

Therapie wird demnach sicher zu einer Bedingung der Möglichkeit von Pädagogik, wenn etwas so schiefgelaufen ist im Leben eines

Menschen, dass er für Pädagogik nicht mehr erreichbar ist. Aber sie bleibt von ihr unterschieden.

Dennoch gibt es noch etwas, das die Pädagogik von der Psychoanalyse lernen kann, das über diese Verhältnisbestimmung hinausgeht. Indem die Psychoanalyse herausarbeitet, welche sozialen Lebenskonstellationen ungünstig sind für die psychische Entwicklung eines Menschen und welche unbewussten Verarbeitungs- bzw. Abwehrformen dann zur psychischen Erkrankung geführt haben, gibt sie auch der Pädagogik Hinweise, für welche günstigen Konstellationen von vornherein gesorgt werden sollte und welche bewussten Verarbeitungsformen ermöglicht und unterstützt werden sollten, so dass gar nicht erst geschieht, was Therapie notwendig macht, bzw. von vornherein das geschieht, was Therapie, Lebensgeschichte wiederholend, nachzuholen versucht. Kenntnis der psychoanalytischen Theorie erhöht das Verständnis für die Bedingungen gelingender pädagogischer Praxis bzw. für Ursachen ihres Misslingens, insbesondere für die alle Entwicklung begleitenden unbewussten psychischen Prozesse. Psychoanalyse ist selbst bildend, wenn sie es den PädagogInnen ermöglicht, auch im eigenen pädagogischen Handeln wirkende unbewusste Mechanismen aufzuklären und zu reflektieren: ein Beitrag zur Mündigkeit der PädagogInnen.

Für eine Aufklärung von Pädagogik durch psychoanalytische Theorie (nicht Anleihe bei therapeutischer Praxis) bietet nun das Werk des englischen Kinderarztes und Psychoanalytikers David W. Winnicott einen besonders reichen Fundus. Winnicott hat nämlich großes Gewicht auf die Darstellung jener Entwicklungsbedingungen gelegt, welche „hinreichend“ sind für eine gesunde psychische Entwicklung, also die spätere therapeutische Wiederholung von Lebensgeschichte überflüssig machen. Und: Er hat den Beitrag der sozialen Umwelt speziell herausgestellt, welcher hierzu förderlich ist, indem er – wie die Pädagogik – die Bedingung der Möglichkeit von Entwicklung (statt Stillstand und Wiederholung) in der sozialen Konstellation begründet sah, in welcher sie sich vollzieht. Nicht nur für die päd-

Werner Sesink: Vermittlungen des Selbst

agogische Praxis, sondern auch für die pädagogische Theorie lassen sich hier wesentliche Einsichten und Anregungen gewinnen.

2. Kapitel

Über Winnicott – Leben, Werk und Person

Donald W. Winnicott lebte von 1896 bis 1971. Er stammte aus einer britischen Kaufmannsfamilie – protestantischen Glaubens, aber in der Haltung undoktrinär und nonkonformistisch. Toleranz und Anregung zur Selbständigkeit prägten das Klima des Umgangs der Eltern mit den Kindern. **D. Winnicott** war das jüngste von drei Kindern und hatte zwei ältere Schwestern. Mit 16 Jahren brach er sich beim Sport das Schlüsselbein. Das brachte ihn zum erstenmal in ärztliche Obhut. Er schrieb später dazu:

„Ich erkannte, daß ich für den Rest meines Lebens von Ärzten abhängig wäre, wenn ich mich verletzte oder krank wurde, und der einzige Ausweg aus dieser Lage bestand darin, selber Arzt zu werden – von da an wurde dieser Gedanke zu einem festen Vorsatz ...“ (zit. bei Davis/Wallbridge 1983, S. 28)

Während der medizinischen Ausbildung kam er in Kontakt mit Freuds Psychoanalyse. Er war von dieser neuen Sichtweise auf die Entwicklung eines Menschen und deren Störungen fasziniert und beschloss, sich auf diesem Gebiet systematisch ausbilden zu lassen. 1920 schloss er seine medizinische Ausbildung ab. Drei Jahre später, im Alter von 27 Jahren, begann Winnicott seine zehnjährige psychoanalytische Ausbildung, während er gleichzeitig die Arbeit als Kinderarzt an zwei Londoner Kliniken aufnahm. Am Paddington Green Hospital blieb er 40 Jahre, also bis 1963. So konnte er die Aussagen der Psychoanalyse über die Psychodynamik der frühkindlichen Entwicklung immer auch in Konfrontation mit den Erfahrungen in der kinderärztlichen Praxis überprüfen, teils bestätigt, teils nicht bestätigt finden, teils weiterentwickeln. Er wurde Mitglied der Britischen Psychoanalytischen Gesellschaft. Und als in den 20er/30er Jahren von Melanie Klein und Anna Freud die Kinder-Psychoanalyse begründet

und entwickelt wurde, beschäftigte Winnicott sich intensiv mit diesen Theorien. Zu beiden gab es auch persönliche Kontakte.

Während des Zweiten Weltkriegs wurden in England Heime für Kinder eingerichtet, die aufgrund der Evakuierung aus ihren Heimatorten und der Trennung von ihren Familien psychische Störungen aufwiesen, welche ihre Unterbringung in „normalen“ Pflegefamilien schwierig machte. Winnicott arbeitete als beratender Psychiater eng mit einigen dieser Heime zusammen. Seine Frau und er hatten selbst keine Kinder; für drei Monate nahmen sie eines dieser schwierigen Kinder, einen neunjährigen Jungen, als Pflegekind auf.

„... diese drei Monate“, schrieb er später, „waren die Hölle. Er war das liebenswürdigste und zermürbendste Kind und oft voll kommen verrückt ... Wir waren eigentlich beide mit dieser Aufgabe vollkommen beschäftigt, und wenn ich nicht zu Hause war, ereigneten sich die schlimmsten Zwischenfälle ...“

Entscheidend für mich ist die Art und Weise, wie die Entfaltung der Persönlichkeit des Jungen in mir Haß erzeugte und was ich damit anfang.

Ob ich ihn geschlagen habe? Die Antwort lautet: Nein, ich habe niemals geschlagen. Aber ich hätte es tun müssen, wenn ich nicht über meinen Haß genau Bescheid gewußt hätte und ihn nicht auch von diesem Haß hätte wissen lassen. In Krisenfällen pflegte ich ihn ohne Wut oder Tadel einfach hochzuheben und vor die Haustür zu stellen, ohne Rücksicht auf das Wetter, die Tages- oder Nachtzeit. Es gab eine besondere Glocke, die er in Gang setzen konnte, und er wußte, wenn er diese Glocke läutete, würde er wieder eingelassen werden, und über das Vergangene würde niemand ein Wort verlieren. Er bediente sich dieser Glocke, sobald er sich von seinem manischen Anfall erholt hatte.

Das Wichtigste ist, daß ich ihm immer dann, wenn ich ihn vor die Tür brachte, etwas sagte; ich sagte, was geschehen sei, habe in mir Haß gegen ihn erzeugt. Das war leicht, weil es wahr war.

Ich glaube, daß diese Worte unter dem Gesichtspunkt seines Fortschritts wichtig waren, aber sie waren haupt sächlich deswegen wichtig, weil sie mich befähigten, die Situation zu ertragen, ohne zuzuschlagen, ohne in Zorn zu geraten und ohne ihn ab und zu umzubringen“ (zit. bei Davis/Wallbridge 1983, S. 23f.).

Die eigentliche Entwicklung und Ausarbeitung seiner theoretischen Überzeugungen geschah nach dem Kriege. Winnicott wird zu den Psychoanalytikern gezählt, die ausgehend von der Freudschen Theorie wesentlich zur Weiterentwicklung der psychoanalytischen Theorie beigetragen haben, indem er vor allem die frühestkindliche Entwicklung und die Beziehung zwischen Mutter und Kind in der

Säuglingszeit mit einbezog. Hier kamen ihm seine Erfahrungen als Kinderarzt zugute.

Seine Beiträge liegen fast ausschließlich in Form von Vorträgen und Aufsätzen bzw. Aufsatzsammlungen vor. Dabei hat er sich immer wieder auf ein anderes Publikum eingestellt: Kinderschwestern, Mathematiklehrer, Mütter, Psychoanalytiker, Hebammen, Kindergärtnerinnen, Ärzte, Schüler. Ein systematisches Werk hat er begonnen, aber nicht fertiggestellt. Das macht die Lektüre seiner Schriften nicht ganz leicht, da man den Zusammenhang seiner theoretischen Auffassungen aus vielen Mosaikstückchen rekonstruieren muss. Zudem verstand Winnicott sich nicht primär als Theoretiker, sondern als Praktiker. Ein Versuch der Systematisierung, wie ich ihn hier vortrage, ist daher in einem gewissen Sinne ein Gewaltakt, der dem Charakter seiner Theoriebildung nicht gerecht wird.

Deshalb sollten Sie versuchen, gegenüber dem Vorgetragenen eine Haltung einzunehmen, wie Winnicott selbst sie befürwortet hat.

Es sei ihm, sagt er, nie möglich gewesen, jemandem nachzuzufolgen, „selbst Freud nicht“ (Menschliche Natur, S. 11). Theorien, die er vor-

„Zuallerletzt schaue ich interessiert nach, wo ich was gestohlen habe.“

fand, waren für ihn nichts Festgefügtes oder gar Ehrfurchterheischendes, dem man nur gerecht werden könne, indem man es möglichst unverändert reproduziere. Sie waren für ihn vielmehr eher eine Art Spiel-Material, etwas, das andere „liegengelassen“ hatten, Fundstücke, die man sich nur „aneignen“ kann, indem man sie auch „neuschafft“.

„Ich werde nicht damit beginnen, einen historischen Überblick zu geben und zu zeigen, wie sich meine Ideen aus den Theorien anderer entwickelt haben, denn auf diese Weise gehe ich nicht vor. Ich nehme dies hier und jenes dort auf, widme mich der klinischen Erfahrung, bilde meine eigenen Theorien und dann, zuallerletzt, schaue ich interessiert nach, um herauszubekommen, wo ich was gestohlen habe.“ (zit. bei Davis/Wallbridge 1983, S. 21)

Werner Sesink: Vermittlungen des Selbst

Dies ist eine Haltung, die ich voll und ganz teile. Ich zeige Ihnen also in dieser Vorlesung, was ich alles bei Winnicott geklaut und was ich daraus für mich gemacht habe. Ob dies eine authentische Wiedergabe Winnicotts aus seinem eigenen Erfahrungshorizont heraus ist, das kann mit gutem Recht bezweifelt werden. Aber dass so mit seinen Schriften umzugehen, ganz in seinem Sinne wäre, davon bin ich überzeugt.

3. Kapitel

Der Weg zum „Ich bin“

Anders als die klassische Psychoanalyse nimmt Winnicotts Entwicklungstheorie ihren Ausgang nicht von der Triebverfassung des Menschen. Das dynamische Grundmoment, das zur Ausbildung einer psychischen Struktur führt, sind bei ihm nicht die Triebe. Sondern: An den Anfang setzt er eine Tendenz, die für ihn sogleich schon mit dem Wort „Ich“ verbunden ist. Er nennt diese „Tendenz“ eine Tendenz zur Integration. Sie ist es, welche die Dynamik der psychischen Entwicklung begründet. Deshalb ist Integration nicht etwa der Weg zum Ich, sondern der Weg des Ich zu einem Zustand der Integration. Dieser Zustand wird bezeichnet durch den Satz „Ich bin“.

Wir haben daher eine Entwicklungslinie nachzuvollziehen, welche beginnt beim „Ich“, sich fortsetzt über einen Zustand des „Ich bin“ bis hin zu einer psychischen Verfassung, welche als „Selbst“ bezeichnet werden kann. Der Entwicklungsimpuls hin zu einem „Selbst“ über das Stadium des „Ich bin“ liegt im Ich; Bedingung des Gelingens ist eine hinreichend „fördernde Umwelt“.

Das Ich, welches hier den Ausgangspunkt bildet, ist also nicht eine bereits integrierte Person, nicht ein bereits zur Einheit integriertes Ich, sondern eine aktive Tendenz zur Integration. Wir werden auf das Ich, das diesen Ausgangspunkt bildet, noch zurückkommen.

„Integration“ meint bei Winnicott das Werden und die Verfassung einer integrierten Person. Integration ist der „normale“, „gesunde“ Zustand eines Menschen: Er selbst erlebt das, woraus er ist, als zusammengehörig, als ihm zugehörig, als sein eigen: als „sich“, und dies in Abgrenzung zur übrigen Welt.

„Integration“ ist demzufolge nicht der ursprüngliche Zustand eines Menschen von Anfang an. Integration ist nicht einfach. Sie wird. Die Umwelt sieht ein Kind, und sie sieht es als Einheit. Aber für sich

selbst ist das Kind nicht von Anfang an diese Einheit (und diese Einheit, die die Umwelt sieht, wird es für sich selbst vielleicht niemals, weil es sich zu einer anderen Einheit integriert, als sie die Umwelt – projektiv – gesehen hat).

„Der Beobachter kann von Anfang an sehen, daß ein Säugling schon ein menschliches Wesen, eine Einheit ist. ... Aber die Integration kann man nicht selbstverständlich voraussetzen; sie ist etwas, das sich bei jedem Kind allmählich entwickeln muß.“ (Familie und individuelle Entwicklung, 12f.)

„Sie führt ... schließlich zu einem Zustand der Einheit, zu dem persönlichen Fürwort ‚ich‘, zu der Ziffer eins; sie ermöglicht ein ‚Ich bin‘, das dem ‚Ich tue‘ erst einen Sinn gibt.“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 31)

„... die Reifungsprozesse, die auf eine höchst komplexe Weise durch die menschlichen Betreuer des kleinen Kindes gefördert werden, lassen das Kind an den Punkt gelangen, an dem es wegrückt von dem, was Nicht-Ich ist, und begründet, was ICH ist. Es kommt die Zeit, da das Kind, wenn es sprechen könnte, sagen würde: ICH BIN. Ist dieser Stand einmal erreicht, dann muß ... auf seine feste Etablierung hingearbeitet werden. Wir haben es hier mit einem ganz bestimmten Augenblick im Leben jedes Kindes zu tun – auch wenn wir ihn zeitlich nicht exakt festlegen können –, mit dem Augenblick, in dem das Kind seine individuelle Existenz begriffen hat und so etwas wie eine feste Identität nicht im Verständnis der Beobachter, sondern in seinem eigenen Verständnis besitzt.“ (Babys und ihre Mütter, 66)

Dieses Stadium des „Ich bin“, der Einheit der Person, zu erreichen, ist eine „Entwicklungsaufgabe“, vor die ein Mensch zu seinem Lebensbeginn gestellt ist. Es ist nicht identisch mit dem Vermögen des Kindes, „ich bin“ sagen zu können. Denn erstens kann das Sagen leer sein, wenn es kein Erleben ausdrückt; zum zweiten kann das Kind schon verstehen, was „ich bin“ bedeutet, bevor es dies auszusprechen vermag:

„... dem gesprochenen Wort ist das Verstehen der Sprache längst vorausgegangen, und hochkomplexe geistige Prozesse vollziehen sich vor der Zeit, in der das Kind fähig ist, Wörter zu bilden.“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 64)

Schließlich ist das „Ich bin“ Voraussetzung eines „Selbst“, nämlich der Reflexion des Ich auf das, was sein „Ich bin“ bedeutet im Rahmen seiner sozialen Umwelt und in Abgrenzung von allem, was Nicht-Ich ist:

„Das Wort ‚Selbst‘ wird sinnvoll, wenn das Kind angefangen hat, seinen Intellekt zu benützen, um das anzuschauen, was andere sehen oder fühlen oder hören und was sie begreifen, wenn sie diesem Säuglingskörper begegnen.“ (Reifungsprozesse, 72f.)

3. Kapitel: Der Weg zum „Ich bin“

In einem Vortrag, den Winnicott 1968 vor einer Vereinigung von Mathematiklehrern gehalten hat, versuchte er, das Erreichen des Stadiums des „Sum, Ich bin“ in Zusammenhang zu bringen mit der Fähigkeit, den Begriff der Summe (engl. ebenfalls sum) als Begriff für Einheit zu erfassen:

„... wenn ich behaupte, das wesentliche Merkmal der menschlichen Entwicklung bestehe darin, daß das Individuum die Phase des ICH BIN erreicht und diesen Zustand auch stabil aufrechterhält, so weiß ich, daß ich damit zugleich eine Aussage über die zentrale Tatsache der Arithmetik oder (wie man auch sagen könnte) der Summen gemacht habe.“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 62) „Was ich sagen möchte, ist, daß das Wort ‚Einheit‘ nur insoweit eine Bedeutung hat, als das menschliche Wesen eine Einheit ist. ... worauf ich hinauswill: auf den Gedanken, daß die Arithmetik mit der Vorstellung des Einigen beginnt und daß diese Vorstellung bei jedem heranwachsenden Kind aus der Einheit abgeleitet ist, die das Selbst bildet, und auch von dort abgeleitet werden muß – ein Zustand, der eine Wachstumsleistung darstellt, ja, ein Zustand, der vielleicht niemals erreicht wird.“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 64)

Letzteres kann darauf bezogen sein, dass nicht alle Individuen diesen Zustand zu erlangen vermögen; aber auch darauf, dass Integration eine nie abgeschlossene „Entwicklungsaufgabe“ ist, die auch dem Erwachsenen weiterhin auferlegt ist.

Die Frage ist: Was wird integriert? (Frage nach dem „Material“ der Integration) Und: Wer oder welche Instanz sorgt für die Integration? (Frage nach dem Subjekt der Integration)

3.1 Das „Material“ der Integration: „ererbtes Potenzial“ und Umweltbedingungen

Das „Material“ der Integration ist das, woraus ein Mensch ist; man könnte sagen: der Stoff, aus dem er Form und Einheit gewinnt (sich bildet). Es ist zunächst das, was ein Mensch von Natur aus mitbringt (genauer: was er von Natur aus ist): das nur ihm Eigene. Winnicott gebraucht hierfür meist den Begriff „ererbtes Potenzial“, aber er spricht auch von „individuellen Anlagen“, „ererbten Tendenzen“,

„Erbgut“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 24), „ererbten Anlagen“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 31)

Was gehört dazu? Winnicott nennt: Sensorik, Motorik und Motilität, Triebe, Emotionen, Intellekt. Sie alle enthalten eine Tendenz zur Objektwelt. Die sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit „verlangt“ nach sinnlichen Eindrücken; Motorik und Motilität erobern den Raum und vermitteln das Erleben einer Widerständigkeit oder Gegenständlichkeit der den Raum erfüllenden Dinge; Triebe richten sich auf Objekte, die zu ihrer Befriedigung dienen können; Emotionen entzünden sich an der Qualität von Weltbegegnung; der Intellekt schafft symbolische Repräsentationen der Objekte, mit denen er operiert. Nur vermittelt über Objektbegegnung kann das ererbte Potenzial überhaupt erfahrbar und Material der Integration werden.

„Triebe können ebenso außerhalb sein wie ein Donnerhall.“

Integration leistet also die Verbindung der Elemente des ererbten Potenzials, indem zugleich eine

Beziehung zur Objektwelt, zu den Umwelt- oder Lebensbedingungen, in die ein Mensch hineingeboren ist, hergestellt wird. So wird auch die Objektwelt zum Material der Integration. Wichtig ist: Winnicott verlangt, davon auszugehen, dass diese Trennung zunächst überhaupt nicht für das Kind existiert, dass es kein Ich hier und Nicht-Ich dort, kein Innen und Außen gibt, sondern in gewisser Weise für das Kind in dieser Phase alles „außen“ ist, auch wenn wir als Beobachter viele Regungen des Kindes, beispielsweise seine Triebregerungen, ohne jeden Zweifel ihm zurechnen würden.

„In dem Bereich, den ich untersuche, sind die Triebe für den Säugling noch nicht klar als etwas Inneres definiert. Die Triebe können ebenso außen sein wie ein Donnerhall oder ein Schlag.“ (Reifungsprozesse, 184)

„Manche Leute erstaunt es zu hören, die angeborenen Tendenzen des Kindes seien externe Faktoren, doch sind sie für die Person des Kindes so eindeutig extern wie die Fähigkeit der Mutter, eine hinreichend gute Mutter zu sein, oder wie der Umstand, daß die Mutter sich wegen ihrer depressiven Stimmung in dem, was sie tut, behindert sieht.“ (Babys und ihre Mütter, 98)

3. Kapitel: Der Weg zum „Ich bin“

Was es erfährt, ist ein Chaos isolierter Ereignisse. Es befindet sich im Zustand der Unintegriertheit.

„Die Integration entsteht allmählich aus einem primären unintegrierten Zustand. Am Anfang besteht der Säugling aus einer Anzahl von Motilitätsphasen und sensorischen Wahrnehmungen.“ (Familie und individuelle Entwicklung, 13)

Wenn es Hunger spürt, dann ist dies eines. Dass es instinktiv schreit, ist ein anderes (es schreit nicht, weil es Hunger hat oder um gestillt zu werden; „weil“ im Sinne einer Motivation, „um zu“ im Sinne einer Absicht), und hierbei gehören für das Kind die motorische Empfindung des Schreiens als Anstrengung seiner Stimmbänder und die akustische Wahrnehmung des ausgelösten Schalls zunächst keineswegs kausal zusammen (wie wir als Außenstehende das sehen), so wenig, wie ein Donner, der zufällig gleichzeitig ertönt, kausale Folge seines Hungergefühls oder seines Schreiens ist. Die Darbietung der Mutterbrust schließlich hat als ein weiteres isoliertes Ereignis interpretiert zu werden, wobei wiederum die verschiedenen Sinneseindrücke (Berührung, Duft, Stimme der Mutter, Gesättigtwerden) aus der Perspektive des Kindes gedacht werden müssen, als ob sie keine Verbindung miteinander hätten.

Es ist klar, dass im Verlaufe der Entwicklung des Kindes sehr bald und wahrscheinlich z.T. schon von Geburt an und vielleicht schon davor diese unterschiedlichen und zunächst isolierten Ereignisse zusammengebracht werden.

„Wenn ich bin, dann habe ich dies und das zusammengeholt und habe den Anspruch erhoben, daß ich das bin“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 63).

„Alle kleinsten Momente und Formen von Aktivität und Wahrnehmung, die miteinander das bilden, was wir schließlich als dieses ganz bestimmte Kind erkennen, fügen sich gelegentlich zusammen, so daß es zu Augenblicken der Integration kommt, in denen das Baby eine Einheit ist“. (Babys und ihre Mütter, 23)

Integration heißt Ordnung schaffen, Struktur bilden, Zusammenhang stiften. Für den außenstehenden Betrachter stellt sich die Frage: Wovon geht die Stiftung des Zusammenhangs, die durch den Integrationsprozess geleistet wird, aus?

Werner Sesink: Vermittlungen des Selbst

„Es ist nützlich, sich das Material, aus dem die Integration hervorgeht, als motorische und sensorische Elemente zu denken, als den Stoff des primären Narzißmus.“ (Reifungsprozesse, 77f.)

Winnicott postuliert hier, dass die Integration aus dem Material des ererbten Potenzials hervor-, also vom Kinde selbst ausgeht. Mit anderen Worten: Nach seiner Auffassung gibt es eine ererbte oder angeborene Tendenz zur Integration.

„Das ererbte Potential schließt eine Tendenz zum Wachstum und zur Entwicklung ein.“ (Reifungsprozesse, 55)

Heißt dies aber, dass Integration und die Stiftung von Zusammenhängen eine reine Leistung des Kindes sind, ohne objektive Anteile?

Eine Tendenz zur Integration wird man wohl ebenso wie dem ererbten Potenzial des Kindes der natürlichen und sozialen Umwelt zuschreiben können, in die das Kind hineingeboren wurde. Auch die Umwelt des Kindes meldet Ansprüche an: das Kind soll sich den Zusammenhängen integrieren, die die Objektwelt in ihrem Inneren zusammenhält. Wenn das Kind in seiner angeborenen Integrations-tendenz seinen Lebenswillen anmeldet, so setzt seine Umwelt in ihren Integrationsansprüchen ihm seine Lebensbedingungen. Beides miteinander zu vermitteln – auch dies ist Integrationsaufgabe.

Winnicott hält diese Aufgabe für prinzipiell lösbar; ja mehr noch, er ist der Auffassung, dass diese Aufgabe im Normalfall einer „hinreichend guten Umwelt“ in einer Weise gelöst ist, die akzeptabel ist, nicht nur aus der Sicht der Gesellschaft, sondern auch aus der Sicht der Ansprüche des Kindes. Die Zusammenhangsstiftung, die durch Integration geleistet wird, ist fundamentale Sinnstiftung des Lebens dieser Person. Und die Alternative, die sich stellt, ist die, ob es individueller, eigener Sinn dieses Kindes ist, der gestiftet wird, oder ob es sich einem objektiven Sinnzusammenhang zu fügen hat, der unabhängig von ihm existiert.

3.2 Sein und Reagieren

Der Zusammenhang, der zu stiften ist, ist auch der Zusammenhang einer individuellen Lebenslinie in der Zeit. Die eben bezeichnete Alternative von Selbst- und Fremdbestimmung fasst Winnicott diesbezüglich in der Alternative: Kontinuität oder Zerstückelung der Lebenslinie, Sein oder Reagieren? Kann es eine Kontinuität des eigenen Seins, und das meint: eine Kontinuität aus den Impulsen des ererbten Potentials, geben? Oder wird das Kind – wegen mangelnder Einstellung seiner Betreuungspersonen auf seine Bedürfnisse – ständig gezwungen, auf Anforderungen und Zumutungen der Umwelt zu reagieren, was jeweils einer Unterbrechung der Kontinuität seines eigenen Seins und damit einer Zerstückelung seiner Lebenslinie gleichkommt? Anders gesagt: Geht die Vermittlung von Kind und Welt vom Kinde aus oder von der Welt? Passt sich die Umwelt, vermittelt über die mütterliche bzw. elterliche Fürsorge, den Bedürfnissen des Kindes an, oder zwingt sie das Kind, sich an ihre Erwartungen und Erfordernisse anzupassen? Von der Seite der Umwelt her betrachtet ist dies die Alternative einer (reaktive Anpassung) fordernden oder einer (Kontinuität des Seins aus eigenem Sinn) fördernden Umwelt.

Unter günstigen Bedingungen „wird das ‚ererbte Potential‘ selbst ein ‚kontinuierliches Sein‘. Die Alternative zum Sein ist Reagieren; reagieren unterbricht das Sein und vernichtet. Sein und Vernichtung sind die beiden Alternativen. Die Hauptfunktion der haltenden [auf den Begriff des Haltens wird unten noch genauer einzugehen sein] Umwelt besteht deshalb darin, die störenden Übergriffe, auf die der Säugling reagieren muß, woraus eine Vernichtung personalen Seins folgt, auf ein Minimum zu reduzieren.“ (Reifungsprozesse, 60f.)

„Infolge einer geglückten mütterlichen Fürsorge wird im Säugling eine Kontinuität des Seins aufgebaut, die die Grundlage der Ich-Stärke ist. Die Folge jedes Versagens der mütterlichen Fürsorge ist hingegen, daß die Kontinuität des Seins durch Reaktionen auf die Folgen dieses Versagens unterbrochen wird, woraus eine Ich-Schwächung resultiert. Solche Unterbrechungen stellen eine Vernichtung dar; sie sind offensichtlich mit Schmerz von psychotischer Qualität und Intensität verbunden. Im Extremfall existiert das Kind nur auf der Grundlage einer Kontinuität von Reaktionen auf Störungen und von Erholungen von solchen Reaktionen. Dies steht in scharfem Gegensatz zur Kontinuität des Seins, die meine Auffassung von Ich-Stärke ist.“ (Reifungsprozesse, 67)

„Mit der ‚Fürsorge, die er von seiner Mutter empfängt‘, wird jeder Säugling fähig, eine personale Existenz zu haben; er beginnt also, das aufzubauen, was man als ‚Kontinuität des Seins‘ bezeichnen könnte. Auf der Grundlage dieser Kontinuität des Seins entwickelt sich das ererbte Potential allmählich zu einem Säuglingsindividuum. Wenn die ‚Mutterpflege‘ nicht gut genug ist, kommt der Säugling nicht wirklich zu einer Existenz, da es keine Kontinuität des Seins gibt; statt dessen baut sich die Persönlichkeit auf der Grundlage von Reaktionen auf Umweltstörungen auf.“ (Reifungsprozesse, 70)

„Jedes Versagen (das unvorstellbare Ängste hervorrufen könnte) führt eine Reaktion des Säuglings herbei, und diese Reaktion durchschneidet das fortdauernde Sein. Wenn Reaktionen, die die Fortdauer des Seins zerstören, ständig wiederkehren, wird ein Schema der Zerstückelung des Seins in Gang gesetzt.“ (Reifungsprozesse, 78)

„Alle Lebensprozesse eines Säuglings sind ein fortwährendes Sein, eine Art Blaupause für den Existentialismus. Die Mutter, die sich eine begrenzte Zeitlang ... ihrer natürlichen Aufgabe hingeben kann, ist fähig, das fortdauernde Sein ihres Säuglings zu beschützen. Jeder störende Einfluß oder jedes Versagen der Anpassung bringt im Säugling eine Reaktion hervor, und die Reaktion zerbricht das fortdauernde Sein. Wenn Reagieren auf störende Einflüsse das Lebensmuster eines Säuglings ist, dann besteht eine ernsthafte Störung der natürlichen Tendenz des Säuglings, zu einer integrierten Einheit zu werden, die fähig ist, kontinuierlich ein Selbst mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu haben.“ (Reifungsprozesse, 110f.)

Statt „Sein“ könnten wir „auch Existieren sagen und von der Existenz sprechen, und wir könnten das Ganze zu einer Philosophie erheben und sie als Existentialismus bezeichnen, aber irgendwie ziehen wir es doch vor, mit dem Wort Sein ... anzufangen. ... Man kann es gar nicht ausdrücklich genug sagen, daß alles mit dem Sein beginnt und daß ohne Sein das, was das Kind tut oder was ihm widerfährt, keine Bedeutung hat.“ (Babys und ihre Mütter, 24)

Kontinuität des Seins ist „das sich selbst erfahrende Sein“ (Babys und ihre Mütter, 19) und wird unterbrochen, wenn das Kind auf plötzliche überwältigende (traumatische) Ereignisse von außen reagieren muss, die den Fluss seines Sich-selbst-Erlebens unterbrechen, weil sie in keinem erlebbaren Zusammenhang mit ihm stehen. Der Zusammenhang seines Erlebens geht dann nicht vom Kind aus, sondern wird von der Umwelt diktiert. Wird dies zum beherrschenden Erlebnismuster, fängt das Kind zwangsläufig an, einen Zusammenhang seines Lebens nicht aus sich zu entwickeln, sondern sich einem äußeren Gefüge von Geschehnissen reaktiv anzupassen. Es entwickelt keinen Zusammenhang des Seins („Kontinuität des Seins“), sondern einen Zusammenhang des Reagierens (man könnte analog sagen: eine „Kontinuität der Anpassung, der Gefügigkeit“).

3. Kapitel: Der Weg zum „Ich bin“

„Von einem Trauma sprechen wir, wenn die Linie der Kontinuität im Dasein des Individuums unterbrochen wird. Nur auf der Grundlage einer Kontinuität des Seins kann das Gefühl des Selbst, das Gefühl, wirklich zu sein, das Gefühl zu sein, sich schließlich entwickeln als ein Wesensmerkmal der individuellen Persönlichkeit.“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 24)

„In einer Umgebung, die das Baby in befriedigender Weise hält, ist dieses fähig, sich entsprechend den ererbten Anlagen individuell zu entwickeln. Das Ergebnis ist eine Kontinuität der Existenz, die zu dem Gefühl führt, zu leben und dazusein, zu einem Gefühl des eigenen Selbst, was schließlich Autonomie zur Folge hat.“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 31)

„Zu sein und sich wirklich zu fühlen, gehört unabdingbar zur Gesundheit, und nur wenn wir die Tatsache, daß wir sind, als etwas Selbstverständliches annehmen können, können wir uns den konkreteren Dingen zuwenden.“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 39)

Betrachten wir diese Alternative an einem konkreten Beispiel: In den 70er Jahren war es üblich, die Zeiten, zu denen Säuglinge während ihres Aufenthalts auf der Säuglingsstation gestillt wurden, auszurichten nach den normierten Rhythmen des Krankenhausbetriebs: alle vier Stunden war Stillzeit, und zwar unabhängig vom individuellen Rhythmus des Säuglings. Auch in Ratgebern zur Säuglingspflege für zu Hause wurde empfohlen, einen analogen festen Rhythmus einzuführen, um das Kind in die Zeitstruktur des Haushalts, des Tageslaufs der Eltern usw. zu integrieren. Der Zusammenhang von Hungergefühl und Gesättigtwerden, in dem das eigene Bedürfnis Ausgangspunkt einer sinnvollen Kette von Ereignissen ist, wurde so unterbrochen. Stattdessen ging die Initiative von der Umwelt aus, indem sie zu einem von ihr bestimmten Zeitpunkt dem Kind Brust oder Flasche anbot bzw. aufnötigte und es auf diese Weise zur Reaktion zwang. Wenn es sich anpasste, war seinem Gesättigtwerden fortan die Ich-Komponente geraubt, die Initiative ihm abgenommen worden.

Wenn so etwas geschieht, agiert das Kind in der Befriedigung eines seiner grundlegenden Bedürfnisse nicht mehr aus sich selbst, sondern als Marionette eines fremden Willens bzw. Funktionszusammenhangs. Die Bedürfnis- oder Triebbefriedigung kann nicht integriert werden in die Kontinuität eines eigenen Seins, sondern bleibt

ein äußerer, nicht-integrierter, abgespaltener, fremder Aspekt der Persönlichkeit.

Winnicott hat diesen Aspekt besonders hervorgehoben, weil hieran deutlich wird, dass die Förderung, um die es ihm geht, nicht primär mit der Befriedigung von Bedürfnissen oder Trieben zu identifizieren ist und nur dann mit ihr zusammengeht, wenn das Kind sich selbst als ihr Initiator erleben kann:

„Es ist eine Verletzung – vielleicht sollte ich sagen, eine Art Vergewaltigung –, wenn eine gehetzte Schwester dem Kind die Brustwarze der Mutter oder den Sauger der Flasche in den Mund stopft und damit einen Reflex auslöst.“ (Babys und ihre Mütter, 74)

„Es ist tatsächlich möglich, einen oralen Trieb zu befriedigen und damit die Ich-Funktion des Säuglings oder das, was später eifersüchtig als das Selbst, der Kern der Persönlichkeit, gehütet wird, zu verletzen. Eine Befriedigung durch Fütterung kann eine Verführung sein und traumatisch wirken, wenn sie einem Säugling geschieht, der nicht durch Ich-Funktionen gedeckt ist.“ (Reifungsprozesse, 74)

„Es ist möglich, ein Baby zum Saugen und ganz allgemein zum körperlichen Funktionieren sozusagen zu verleiten, aber das Baby wird diese Dinge nicht als Erfahrungen wahrnehmen, solange sie nicht auf einer gewissen Menge von schlichtem Sein aufliegen, die ausreicht, um jenes Selbst zu etablieren, das schließlich zur Person wird.“ (Babys und ihre Mütter, 24)

Integration meint das Erreichen einer personalen Einheit, welches verbunden ist mit der Gewissheit des Seins, des Zusammengehörens

„Sein und Vernichtung sind die beiden Alternativen.“

ursprünglich isolierter Teile des ererbten Potenzials und dem Dazugehören zur Welt.

Was die eigene Person und ihre Welt im Innersten zusammenhält, sind letztlich gleichgesinnte Kräfte. Nur in einer integrierten („gesunden“) Umwelt kann ein Kind auf integrierte („gesunde“) Weise existieren.

Integration führt zu einer abgegrenzten Einheit. Das beinhaltet: Es wird zusammengefügt und zusammengehalten, was zu dieser Person gehört; Integration schließt dabei als negativen Pol auch Nicht-Integration, Abspaltung von Momenten des ererbten Potenzials mit ein, die keine positive Umweltresonanz erfahren haben. Kontinuität des Seins heißt zudem: Integration in der Zeit.

Verbunden damit ist das Heimischwerden der Psyche in einem Körper. Winnicott nennt dies Personalisation:

„Das, was man als ‚Innewohnen‘ bezeichnen könnte: die Erlangung einer engen und leichten Beziehung zwischen Psyche und Körper und den Körperfunktionen.“ (Reifungsprozesse, 87)

Integration ist „das Wirksamwerden der angeborenen Tendenz des Kindes, den Körper zu bewohnen und die Körperfunktionen zu genießen und die Begrenzung zu akzeptieren, die die Haut liefert, eine begrenzende Membran, die ‚Ich‘ von ‚Nicht-Ich‘ trennt.“ (Reifungsprozesse, 88f.)

„Wir können es nicht als selbstverständlich ansehen, daß die Psyche des kleinen Kindes sich sozusagen in einer gelungenen Partnerschaft mit dem Soma entwickelt, also mit dem Körper und seinem Funktionieren. Die Fähigkeit, Psyche und Soma zu integrieren, ist eine Leistung.“ (Babys und ihre Mütter, 25)

„Das Kleinkind von einem Jahr lebt fest in seinem Körper. Psyche und Soma haben sich geeinigt. Der Neurologe würde sagen, der Körpertonus sei befriedigend, und die Koordination des Kindes sei gut. Dieser Zustand, in dem Psyche und Soma eng miteinander verbunden sind, entwickelt sich aus den Anfangsphasen heraus, in denen die unreife Psyche ... nicht eng an den Körper und an das Leben des Körpers gebunden ist. Wenn der Säugling ein vernünftiges Maß der Anpassung an seine Bedürfnisse erfährt, besteht die bestmögliche Aussicht auf ein frühes Entstehen einer festen Beziehung zwischen Psyche und Soma. Wo die Anpassung nicht funktioniert, besteht eine Tendenz der Psyche, eine Existenz zu entwickeln, die nur lose mit körperlicher Erfahrung zusammenhängt ... Selbst ein gesundes Kind ist im Alter von einem Jahr nur zu gewissen Zeiten fest im Körper verwurzelt. Die Psyche eines normalen Kleinkindes kann den Kontakt zum Körper verlieren, und es kann Phasen geben, in denen es dem Kind nicht leicht fällt, plötzlich in den Körper zurückzukehren, z.B. wenn es aus tiefem Schlaf erwacht.“ (Familie und individuelle Entwicklung, 13f.)

Ich und Nicht-Ich treten schließlich auseinander. Es gibt eine Grenze zwischen Ich und Nicht-Ich, und so kann das Ich Objektbeziehungen, d.h. Beziehungen zum Nicht-Ich aufnehmen.

3.3 Ich und Es

Das ererbte Potenzial beinhaltet unzweifelhaft auch das, was in der Freud'schen psychoanalytischen Theorie das „Es“ genannt wird. Aber für Winnicott ist es nicht dieser Es-Anteil der individuellen Anlagen, von dem die Integration ausgeht. Die Energie, mit der die Es-Triebe versehen sind, ist nicht auf Integration gerichtet. Sie gehört zu etwas Äußerem, genau so, wie die Energie, mit der Ereignisse der Welt, die

wir von unserem Standpunkt aus (der nicht der Standpunkt des Kindes ist) als Außenwelt betrachten, über das Kind hereinbrechen können.

Das Erleben und Ausleben der Es-Triebe ebenso wie ihre Befriedigung können nur dann als Entwicklungsbeiträge zur Integration

wirken, wenn hinter ihnen die Initiative des Ich steht.
„Es gibt kein Es vor dem Ich.“

Das Es geht – darauf hat Winnicott wiederholt ausdrücklich bestanden –, als integriertes Moment der Persönlichkeitsentwicklung, dem Ich nicht voraus, sondern folgt ihm.

„Ein Beispiel: Ein Baby trinkt an der Brust und erlangt Befriedigung. Dieser Umstand an sich zeigt noch nicht, ob es ein ichtyntones Es-Erlebnis hat oder ob es, im Gegenteil, das Trauma einer Verführung erleidet, eine Bedrohung der personalen Ich-Kontinuität oder eine Bedrohung durch ein nicht ichtyntones Es-Erlebnis, mit dem das Ich nicht fertigzuwerden imstande ist.“ (Reifungsprozesse, 60)

„Die Es-Kräfte schreien nach Aufmerksamkeit. Zunächst sind sie dem Säugling etwas Äußeres. In einer gesunden Entwicklung wird das Es in den Dienst des Ichs genommen, und das Ich beherrscht das Es, so daß Es-Befriedigungen Ich-Stärkungen werden. Dies ist jedoch das Ergebnis einer gesunden Entwicklung, und im Säuglingsalter gibt es viele Varianten, die von einem relativen Ausbleiben dieses Erlebnisses abhängig sind. Bei ungesunder Entwicklung im Säuglingsalter werden Ergebnisse dieser Art nur in geringstem Umfang erreicht oder gewonnen und wieder verloren. Bei der infantilen Psychose (oder Schizophrenie) bleibt das Es für das Ich relativ oder ganz ‚außerhalb‘; Es-Befriedigungen bleiben physisch und haben die Wirkung, die Ich-Struktur zu bedrohen.“ (Reifungsprozesse, 51f.)

„Es ist ... sinnlos, das Wort ‚Es‘ für Phänomene zu benützen, die nicht durch Ich-Funktionen erfaßt, katalogisiert, erlebt und schließlich interpretiert werden. ... In den sehr frühen Entwicklungsstadien eines Menschenkindes muß man also die Ich-Funktionen als ein Konzept betrachten, das von dem Konzept der Existenz des Säuglings als Person untrennbar ist. Was für ein Triebleben abgesehen von den Ich-Funktionen vorhanden sein mag, kann man vernachlässigen, denn der Säugling ist noch keine Einheit, die Erlebnisse hat. Es gibt kein Es vor dem Ich.“ (Reifungsprozesse, 72)

Nicht die Triebe oder Es-Bedürfnisse sind es, welche die Integrationsenergie liefern und der individuellen Lebenslinie Kontinuität, Zusammenhang und Sinn geben, sondern jener Teil des ererbten Potenzials, von dem allein die Initiative des Seins ausgehen kann und den Winnicott „Ich“ nennt. Hier, im anfänglichen rudimentären Ich des Säuglings, das in seinen Ich-Bedürfnissen, und das heißt in seiner

Initiativkraft, wahrgenommen zu werden beansprucht, sind Ursprung und Kern des späteren Selbst zu postulieren.

3.4 Anlage und Umwelt

„Ich habe einmal gesagt: ‚Es gibt den Säugling gar nicht‘, womit ich natürlich meine, daß man überall da, wo man einen Säugling findet, auch die mütterliche Fürsorge findet, und ohne die mütterliche Fürsorge gäbe es keinen Säugling.“ „Der Säugling und die ‚Mutterpflege‘ bilden zusammen eine Einheit.“ (Reifungsprozesse, 50)

Winnicott hält es für sinnlos, den Säugling betrachten zu wollen, ohne seine Umwelt mit einzubeziehen. Was in seiner subjektiven Innenwelt geschieht, sei nicht zu begreifen, ohne den Beitrag der Umwelt zu berücksichtigen. Die Frage nach dem Primat von Anlage oder Umwelt stellt sich für ihn nicht, da er sie nur in dialektischer Bezogenheit für sinnvoll thematisierbar hält.

Integration im Sinne eines kontinuierlichen Seins wird möglich, wenn die Umwelt auf die Impulse des Säuglings, die aus seinem ererbten Potenzial aufsteigen, in einer positiven Weise antwortet. Nicht jeder Impuls des Kindes wird und kann eine Antwort erfahren. Erstens kann die Umwelt nur

„An sich gibt es den Säugling gar nicht.“

wahrnehmen, was ihr in einer ihr verständlichen Weise mitgeteilt wird. Oft sind aber die Verhaltensweisen des Kindes seiner Umwelt unverständlich. Sie will verstehen, aber sie kann nicht – weil sich etwas im Innern des Kindes abspielt, was gar nicht zutage tritt; weil das Kind seine Bedürfnisse nicht in Verhaltensweisen zeigt oder artikuliert, die seine Umwelt zu entschlüsseln vermag; oder weil die Umwelt nicht über die Wahrnehmungsfähigkeit oder Sensibilität verfügt, um zu verstehen, was in dem Kind vorgeht. Manchmal ist niemand da, oder wer da ist, ist gerade mit den Gedanken woanders. Manches will die Umwelt auch nicht wahrnehmen, weil sie es nicht wahrhaben will. Mit anderen Worten: Die Antwort fällt selektiv aus.

Oder sie ist ablehnend. Eine Resonanz ist da, aber diese signalisiert dem Kind: Wenn Du dies noch einmal tust, wirst du bestraft. Oder: Diese Seite an Dir werden wir nicht akzeptieren. Die Antwort der Umwelt ist somit mitkonstitutiv für die entstehende Einheit der Person, aber nicht im Sinne des Herstellens oder Machens, sondern des Förderns oder (Zer-)Störens.

„Wir können sagen, die fördernde Umwelt macht das stetige Fortschreiten der Reifungsprozesse möglich. Aber die Umwelt macht nicht das Kind. Bestenfalls befähigt sie das Kind, Potential zu verwirklichen.“ (Reifungsprozesse, 108)

Es liegt nahe, Winnicotts Begriff des „ererbten Potenzials“ als Naturanlage, die ein Kind mitbringt, als dessen Naturursprünglichkeit biologisch zu interpretieren, zumal er selbst Formulierungen gebraucht, die eine solche Interpretation unterstützen („ererbtes Entwicklungsmuster“ u.dgl.). Aber das wäre ein Missverständnis.

Das „ererbte Potenzial“ ist für Winnicott sicher das an Menschen, wodurch sie „Natur“ sind: bedürftige Wesen und Naturkraft zugleich, ständige Quelle ihrer Lebendigkeit. Daraus leben sie; sie empfangen daraus ihre Leidenschaften und ihre Produktivität. Aber jede konkrete Gestalt, Form und Äußerung ihrer Leidenschaften und produktiven Kräfte ist außerdem geprägt durch die äußere, gesellschaftlich gestaltete (historisch gewordene) und soziale Umwelt. Es hängt daher nicht vom „ererbten Potenzial“ allein ab, was Menschen sein können und was ihnen in der Welt möglich ist, sondern ebenso davon, in welcher objektiven und sozialen Umwelt sie leben. Dafür aber sind letztlich nicht nur die anderen Menschen, die ihr Leben unmittelbar begleitet und geteilt haben, bedeutsam, sondern ebenso bedeutsam ist die geschichtlich gewordene gesamt-soziale Situation, in die sie geboren sind. Sie leben nicht nur aus einem „ererbten Potenzial“, sondern auch aus einem geschichtlich gewordenen und sozial erworbenen Potenzial.

3.5 Das „Subjekt“ der Integration: „Ich“ bzw. „Zusatz-Ich“

„Man kann den Ausdruck ‚Ich‘ gebrauchen, um jenen Teil der wachsenden menschlichen Persönlichkeit zu bezeichnen, der dazu neigt, sich unter geeigneten Bedingungen zu einer Einheit zu integrieren.“ (Reifungsprozesse, 72)

Integration ist dann geleistet, wenn dieser Mensch ein Gefühl des „Ich bin“ erlangt hat, die Gewissheit seines Seins, und zwar in Abgrenzung von allem, was nicht Ich ist. Die Fähigkeit zur Integration gilt Winnicott als eine jedem Menschen eingeborene Kraft, wenn sie auch zu Lebensbeginn noch so schwach entwickelt ist, dass sie allein es nicht vermöchte, sich auch unter widrigen Umständen durchzusetzen, und erst mit zunehmender Integration zu hinreichender Stärke wächst. Das heißt aber auch: An dieser Kraft mangelt es umso mehr, je mehr sie gebraucht wird. Dennoch ist sie vorauszusetzen, wenn von Integration gesprochen wird. Integration ist eine Leistung des Ich, nicht das Ich erst ein Ergebnis der Integration. Das heißt, es gibt ein Ich, bevor der Zustand erreicht ist, in dem dieses Ich eine Gewissheit seiner selbst hat. Gibt es also von Anfang an ein Ich?

Auf diese Frage gibt Winnicott eine überraschend lapidare Antwort, die das Verhältnis von Anfang und Ich umkehrt:

„... der Anfang ist da, wenn das Ich beginnt.“ (Reifungsprozesse, 73)

Man könnte hinzufügen: ... wann immer das sein mag. Eine zeitliche Angabe macht Winnicott nicht; aber er gibt zu verstehen, dass er diese Anfänge schon im vorgeburtlichen Stadium vermutet. Es hat jedenfalls, das die Intention seiner lapidaren Antwort, keinen Sinn, einen Anfang in der psychischen Entwicklung anzunehmen, bevor es ein Ich gibt und bevor dieses seine Integrationsarbeit aufnimmt, einen sozusagen ich-losen Anfangszustand, aus dem dann irgendwie ein Ich hervorgeht. Wenn wir von den Anfängen der psychischen Entwicklung sprechen, dann sprechen wir von den Anfängen der Integrationsleistung des Ich.

Wir dürfen hierbei nicht vergessen, dass das, was Winnicott hier „Ich“ nennt, nicht das „Ich“ im Sinne des persönlichen Fürworts ist. Ein solches Ich gehört zum Stadium des „Ich bin“. Das Ich vor diesem Stadium hingegen ist nicht Subjekt eines Satzes mit Prädikat. Man könnte sagen, es ist das Ich, das im Begriffe ist, jenen Satz erst zu bilden, der dann lautet „Ich bin“, das Ich, das noch davor steht, sich auszusprechen. Es meint die vom Kinde und von nirgendwo sonst ausgehende Kraft der Initiative zur Integration, seine ihm eigene Spontaneität. Es gehört zum Sein, bevor es im Stadium des „Ich bin“ die Gewissheit seines Seins erlangt hat.

Wenn nun, wie Winnicott immer wieder betont, das Ich des Kindes am Anfang noch sehr schwach ist, so schwach, dass es nur aus ei-

**„Der Anfang ist da,
wenn das Ich beginnt.“**

gener Kraft nicht überlebensfähig wäre, worauf bezieht sich dann diese Schwäche? Die Schwäche

oder Stärke des Ich ist keine absolute Größe; sie ist vielmehr immer auch in Relation zu sehen zur Stärke, mit der die Umwelt ihre Forderungen zur Geltung bringt, Forderungen, die das Kind zur Reaktion zwingen, die Kontinuität seines Seins unterbrechen und seine Lebenslinie zerstückeln. Das relativ schwache Ich kann also gestärkt werden, wenn die Umwelt sich zurückhält und ihre überlegene Macht nicht „ausspielt“. Oder andersherum: die im Kind angelegte Kraft kann ihre Stärke entfalten, wenn die Umwelt sich zurückhält.

„... der Antrieb zur Entwicklung kommt aus dem Kind selbst. Die Kräfte, die zum Leben, zur Integration der Persönlichkeit und zur Selbständigkeit drängen, sind unendlich stark, und wenn die Bedingungen gut genug sind, macht das Kind Fortschritte; wenn die Bedingungen nicht gut genug sind, bleiben diese Kräfte im Kind eingeschlossen und haben die Tendenz, es auf die eine oder andere Weise zu zerstören.“ (Reifungsprozesse, 83)

Dafür zu sorgen, dass die Integrationskräfte des Ich sich entfalten können, ist die Aufgabe der Mutter bzw. der Person, die Mutters Stelle vertritt. Sie hat die Forderungen der Umwelt, die als störende Ein- und Übergriffe die Kontinuität des Seins unterbrechen würden,

3. Kapitel: Der Weg zum „Ich bin“

vom Kind fernzuhalten und so ihre Übermacht zu brechen. Sie stärkt das Ich des Kindes relativ, indem sie die Gewalt, mit der die Umweltforderungen auf das Kind eindringen, schwächt. Tut sie dies, tritt sie als „Zusatz-Ich“ (Babys und ihre Mütter, 48) an die Seite des Kindes, nicht etwa, um stellvertretend für das Kind dessen Bedürfnisse gegen die Umweltforderungen durchzusetzen, sondern um dem Ich des Kindes trotz der unbezweifelbaren Unterlegenheit seiner Kräfte gegenüber der Macht der Umwelt Entfaltungsraum und Gelegenheit zur Integration zu geben.

„Wir wollen ... den Säugling betrachten, der eine ausreichend gute Mutter hat ... von diesem Kind würde ich sagen: sein Ich ist sowohl schwach als auch stark. Alles hängt von der Fähigkeit ab, Ich-Unterstützung zu geben. Das Ich der Mutter ist auf das Ich des Säuglings eingestellt ... Wenn wir es mit einem gut funktionierenden Mutter-Kind-Paar zu tun haben, ist das Ich des Säuglings tatsächlich sehr stark, denn das kindliche Ich wird in jeder Hinsicht unterstützt. Das verstärkte und daher starke Ich kann schon sehr früh Abwehrmechanismen [gegen Umweltübergriffe] aufbauen und Verhaltensmuster entwickeln, die persönlich und von ererbten Tendenzen stark geprägt sind. ... Dieses Kind, dessen Ich wegen der Ich-Unterstützung durch die Mutter stark ist, wird wirklich und wahrhaftig früh es selbst. Wo die Ich-Unterstützung durch die Mutter schwach ist oder lückenhaft, kann sich der Säugling nicht auf persönliche Weise entwickeln, und die Entwicklung hängt dann ... mehr mit einer Abfolge von Reaktionen auf ein Versagen der Umwelt zusammen als mit innerem Drang und genetischen Faktoren.“ (Familie und individuelle Entwicklung, 30)

„Das Ich des Babys ist stark, wenn die Ich-Unterstützung seitens der Mutter gegeben ist, die es stark macht; wenn nicht, ist das Ich des Kindes schwach.“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 70)

Das Ich des Kindes kann sich entfalten, weil dies von seiner Mutter gewollt ist. Aber dazu, dass die Mutter die nötige Stützung für das Ich des Kindes geben und es vor überwältigenden Ansprüchen der Umwelt schützen kann, braucht sie ihrerseits Unterstützung durch die Umwelt. Dass Müttern dieser Raum gegeben wird, in dem sie sich ganz auf die Bedürfnisse der Ich-Entwicklung ihrer Kinder einstellen können, ist insofern selbst Ausdruck dessen, dass diese Gesellschaft dies will – und dass sie dies wollen, weil „sich leisten“ kann. Die fördernde Umwelt, obwohl in der Mutter primär personifiziert, umfasst insofern die ganze Gesellschaft und meint eine Gesellschaft, die darauf Wert legt, ihren Mitgliedern Gelegenheit und Raum zur Entfaltung ihrer Ich-Kräfte zu geben. Man muss noch weitergehen. Denn

Werner Sesink: Vermittlungen des Selbst

auch dafür, dass eine Gesellschaft ein solches Selbstverständnis entwickeln kann, gibt es Voraussetzungen: ohne dass die menschliche Gesellschaft selbst sich in einem gewissen Maß vor der Gewalt ihrer natürlichen Umwelt schützen kann, also ohne dass sie ein gewisses Maß an Emanzipation von den Zwängen der Natur erlangt hat, ohne ausreichende Entwicklung ihrer technischen Produktivkräfte wird es ihr schwer fallen, für Mütter und Kinder den Schonraum zu schaffen, den die von Winnicott postulierte Entwicklung eines starken Ich benötigt.

So spricht Winnicott keineswegs von anthropologischen Standards und Normen. Er spricht über die Entwicklung des Individuums auf einer bestimmten gesellschaftlichen Entwicklungsstufe.

4. Kapitel

Verschmolzenheit und Trennung

Am Anfang gibt es das Baby oder das Kind nicht; jedenfalls nicht, wenn man versucht, es für sich allein zu betrachten. Es gibt nur die Mutter-Kind-Dyade, „dieses saugend-säugende Zweigespann“ (Babys und ihre Mütter, 45).

„Ich wagte einmal die Bemerkung: ‚So etwas wie den Säugling gibt es nicht‘, womit ich meinte, daß man in dem Augenblick, da man versucht, einen Säugling zu beschreiben, feststellt, daß man einen Säugling und jemand anderes beschreibt. Ein Säugling kann nicht allein existieren, sondern ist ganz wesentlich Teil einer Beziehung.“ (zitiert nach Davis/Wallbridge, 57)

4.1 Verschmolzenheit und Omnipotenzenerlebnis

Integration vollzieht sich nach Winnicott in zwei Phasen. Die erste Phase ist die der Verschmolzenheit: Ereignisse werden in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht in Raum und Zeit. Dabei wird vom Kind selbst nicht unterschieden, was von ihm, aus seinem ererbten Potenzial, kommt, und was von der Umwelt, insbesondere der Mutter kommt. In gewissem Sinne ist alles „außen“, sogar seine eigenen Triebempfindungen; aber auch alles „innen“, einschließlich dem, was die Mutter zur Integration beiträgt. Die Trennung von Innen und Außen, von Kind und Mutter ist für das Kind noch nicht psychische Realität. Alles Gute, das geschieht, ereignet sich in einem umfassenden, noch grenzenlosen Machtbereich. Ereignisse, die nicht gut sind, d.h. sich nicht in die Kontinuität des Seins fügen, werden nicht integriert.

„Der Säugling ist ... in diesem ersten und frühesten Stadium in einem Zustand der Verschmolzenheit mit der Mutter, da er die Mutter und ‚nicht-ich‘-Objekte noch nicht vom ‚Ich‘ gesondert hat, so daß das, was in der Umwelt an ihn angepaßt oder ‚gut‘ ist, sich im Erfahrungsspeicher des Säuglings als Qualität des Selbst aufbaut, zu-

nächst (für den Säugling) ununterscheidbar vom gesunden eigenen Funktionieren des Säuglings.“ (Reifungsprozesse, 125f)

Es ist ein „seltsamer Ort“, an dem Säuglinge leben: „... wo *noch nichts als Nicht-Ich ausgesondert worden ist*, so daß es *noch kein ICH* gibt. Hier ist Identifikation das, *womit* das Kind *beginnt*. Es ist nicht so, daß das Kind sich mit der Mutter identifiziert, sondern vielmehr so, daß es keine Mutter, kein Objekt, das außerhalb des Selbst liegt, kennt, und sogar diese Aussage ist falsch, denn es gibt auch noch kein Selbst. ... Das infantile Selbst hat sich noch nicht gebildet; man kann also auch nicht sagen, es sei verschmolzen.“ (Familie und individuelle Entwicklung, 31)

Die grenzenlose Macht, die das Kind erlebt, seine „Omnipotenz“, ist die Macht des Mutter-Kind-Systems, des von der Mutter gestärkten Ich. Die Beiträge der Mutter erscheinen nicht als Beiträge einer anderen Person, sondern als Äußerungen des Machtsystems, als dessen Zentrum das Kind sich erlebt und dessen Teil die Mutter ist. Gelingt es der Mutter, genau dann, wenn das Kind dies braucht, da zu sein und das Richtige zu tun bzw. darzubieten, dann erscheint das, was sie tut bzw. darbietet, dem Kind als Hervorbringung, als „Projektion“ seiner omnipotenten Schöpfungskraft.

„Das Paradoxe ist, daß das, was in der Umwelt des Säuglings gut und schlecht ist, in Wirklichkeit keine Projektion ist; aber trotzdem ist es, wenn der Säugling sich gesund entwickeln soll, notwendig, daß ihm alles als Projektion erscheint.“ (Reifungsprozesse, 49)

Er sucht mit dem Mund, und da ist die Brust. Er streckt die Hand aus, und da ist ein Ding. Dass die Brust, das Ding da waren, bevor er sie fühlte, dass da überhaupt eine Welt ist, die existiert, unabhängig von dem, was er mit ihr tut, ist im subjektiven Erleben nicht präsent.

„... wenn die Mutter fähig ist, sich seinen Bedürfnissen anzupassen, hat es [das Baby] zunächst keinerlei Anlaß, die Tatsache zu würdigen, daß die Welt da war, bevor es von seiner Mutter empfangen wurde oder irgend jemand auch nur eine Vorstellung von ihm hatte.“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 44) „... das Individuum streckt, wenn es nicht gerade schläft, auf die eine oder andere Art seine Hand aus, so daß eine Beziehung entstehen kann, wenn ein Objekt vorhanden ist.“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 46)

Diese Beziehung besteht darin, dass die Existenz des Objekts eine Folge des Impulses, des sich Ausstreckens des Kindes ist. Es gibt ein diffuses Begehren des Kindes, das zuerst noch keine Erwartung eines bestimmten Objekts ist. Dieses Begehren erfährt seine Bestimmtheit,

4. Kapitel: Verschmelzung und Trennung

wenn genau zu diesem „richtigen“ Zeitpunkt das „richtige“ Objekt erscheint (weil es von der Umwelt dargeboten wird). Das Kind streckt sich aus in diffusem Begehren, und eine Welt entsteht, die diesem Begehren entspricht. (Es schafft das Gute aus dem Nichts.)

Dann kann es in Zukunft bei entsprechendem Anlass eine Imagination des erwarteten Objekts geben, ein mehr oder weniger scharf umrissenes inneres Bild, das aus der Erinnerung gespeist ist, und wieder taucht das Objekt, jetzt schon einer sich festigenden Erwartung entsprechend, auf. Das Kind hat das Objekt erschaffen, und wenn es das Objekt loslässt oder sich von ihm abwendet, verschwindet das Objekt nicht nur, sondern ist es gar nicht mehr existent. Objekt Konstanz gibt es für das Kind noch nicht.

„Jedes Baby beginnt seinen Weg mit einer neuen Erschaffung der Welt. Und am siebenten Tag, so hoffen wir, sieht es, daß es gut ist, und ruht sich aus.“

„Zu Anfang sind ... das wirkliche Leben und das Phantasieleben ... ein und dasselbe, weil das kleine Kind am Anfang seines Lebens nicht objektiv wahrzunehmen vermag, sondern in einem subjektiven Zustand lebt, in dem es sich seine gesamte Welt selbst erschafft.“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 17)

„Jedes Kind muß die Welt neu erschaffen, aber das ist nur möglich, wenn die Welt Stück für Stück in den Augenblicken der Kreativität des Kindes ‚ankommt‘. Der Säugling streckt die Ärmchen aus, und die Brust ist da, die Brust ist geschaffen.“ (Familie und individuelle Entwicklung, 22)

„Der Säugling, der unter der Ägide der fördernden Umwelt Omnipotenz erlebt, erschafft das Objekt und erschafft es neu.“ (Reifungsprozesse, 236)

„Jedes Baby beginnt seinen Weg mit einer neuen Erschaffung der Welt. Und am siebenten Tag, so hoffen wir, sieht es, daß es gut ist, und ruht sich aus.“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 55)

Die Welt, soweit sie eine Antwort auf den eigenen Impuls des Kindes ist, erscheint ihm als seine Kreation. Diese Welt (das „Objekt“) ist zunächst die Mutter („primäres Objekt“ in psychoanalytischer Terminologie) (bzw. die Mutters Stelle einnehmende Person). Sie selbst ist es, die dadurch, dass sie die Bedürfnisse des Kindes spürt und sich zur Verfügung stellt, ihrem Kind die Allmachts- oder Omnipotenz Erfahrung ermöglicht:

Werner Sesink: Vermittlungen des Selbst

„Das Kleinkind erschafft das Objekt, aber das Objekt war bereits vorher da, um geschaffen ... zu werden.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 104)

Es wurde dafür gesorgt, dass das Objekt da war, um vom Kind gefunden und d.h. geschaffen zu werden. Aus der Perspektive des Beobachters war das Objekt da und wurde lediglich gefunden. Finden heißt aus der Perspektive des Kindes aber erschaffen. Damit das Kind diese Erfahrung des Erschaffens machen kann, damit es Vertrauen in seine kreativen Fähigkeiten gewinnen kann, muss das Objekt (die Mutter) sich bereithalten, vom Kind gefunden zu werden, und zwar so gefunden zu werden, wie das Kind es gerade braucht.

4.2 Trennung und Realitätsprinzip

Bleibe es dabei, dass „das Objekt“, „die Welt“ (sprich: die Mutter) sich immer so verhält, dass sie wie durch Magie jeweils genau dann entsteht, wenn sie gebraucht wird, und so, wie sie gebraucht wird, dann könnte die Mutter nie mehr ein eigenes Leben führen, und das Kind würde niemals selbständig und realitätstüchtig werden.

„Es wäre nicht gut für ein Menschenkind, sich immer weiter als allmächtig zu erfahren, wenn doch der Apparat inzwischen vorhanden ist, der mit Frustrationen und einem relativen Versagen der Umwelt fertig werden kann.“ (Babys und ihre Mütter, 20)

Die Mutter als Teil des Machtsystems Kind ist in gewissem Sinn „zunächst eine Täuschung und das Baby muß fähig sein, diese Täuschung auf Dauer nicht gelten zu lassen; an ihre Stelle muß das unbequeme ICH BIN treten, was den Verlust der ursprünglichen Verschmelzungs-Einheit bedeutet.“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 70)

In ihrer Anpassung an das Kind muss die Mutter daher mit zunehmender Reife des Kindes „versagen“, das Kind „ent-täuschen“. Das Kind erfährt dann, dass die Objekte und vor allem seine Mutter durchaus eine eigene von ihm unabhängige Existenz haben, dass sie ihm nicht vollständig willfährig und verfügbar sind, dass sie seinen Impulsen Widerstand entgegensetzen, dass sie eigenen Sinn (Eigen-Sinn) in sich tragen.

4. Kapitel: Verschmelzung und Trennung

„Dann kann das Realitätsprinzip allmählich eingeführt werden, und das Kind, das die Erfahrung der Omnipotenz gemacht hat, erfährt nun die Begrenzungen, welche die Welt auferlegt. Aber zu diesem Zeitpunkt ist es fähig, quasi aus zweiter Hand zu leben, die Mechanismen der Projektion und Introjektion zu gebrauchen, dem anderen gelegentlich die Führung zu überlassen und Omnipotenz abzugeben. Schließlich kann das individuelle menschliche Wesen darauf verzichten, das Antriebsrad zu sein oder das gesamte Räderwerk, und es nimmt allmählich die angenehmere Position eines kleinen Rädchens ein.“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 55)

Das „subjektive Objekt“ (das subjektiv geschaffene Objekt) wird zum „objektiv wahrgenommenen Objekt“ (zu einem Objekt, dessen objektive, unabhängige Existenz anerkannt wird). Das Kind erfährt die Grenzen seiner Macht. Das Realitätsprinzip macht sich geltend.

„Das Realitätsprinzip besteht in der Tatsache, daß die Welt existiert, ob das Baby sie erschafft oder nicht. Das Realitätsprinzip ist ganz einfach ein Ärgernis, aber wenn das Kind erst einmal gelernt hat, ‚dada‘ zu sagen, haben sich bereits große Entwicklungen vollzogen, und das Kind hat . . . seelisch-geistige Funktionsweisen erworben, die es ihm ermöglichen, mit dieser Zumutung fertigzuwerden. Denn das Realitätsprinzip ist eine Beleidigung für die menschliche Natur.“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 44)

Die Erfahrung, die Omnipotenz zu verlieren, ist, wie Winnicott vermutet, ein „Ärgernis“, ja mehr noch: eine „Beleidigung“, eine „gewalttätige Erschütterung“ (Vom Spiel zur Kreativität, 84) für das Kind, wird doch damit seine „Göttlichkeit“ in Frage gestellt. Im Extrem gibt es zwei mögliche Reaktionen des Kindes: Es hält an seiner Omnipotenz fest und leugnet die Realität, verschließt sich in einer rein subjektiven Welt, deren alleiniger Machthaber es ist – was Realitätsuntüchtigkeit zur Folge hat. Oder es gibt sich selbst auf und unterwirft sich als mechanisch funktionierendes Wesen vollständig der objektiven Welt – was paradoxerweise ebenfalls Realitätsuntüchtigkeit bedeutet, da diese Realität eben gerade Menschen braucht, die fähig sind, selbständig und d.h. auch aus eigener Initiative zu handeln.

Das Kind kann nur realitätstüchtig werden, wenn es ihm gelingt, das Realitätsprinzip anzuerkennen, ohne den Anspruch auf Gestaltung der Welt aus eigener schöpferischer Initiativ-Kraft aufzugeben. Die Herauslösung der Mutter als eigener Person aus dem Machtsystem des Kindes, diese Trennung der Mutter als Nicht-Ich vom Ich des Kindes muss begleitet werden von der Entwicklung einer neuen

Werner Sesink: *Vermittlungen des Selbst*

Qualität in der Beziehung zur Mutter. Diesen Prozess werden wir im nächsten Kapitel näher betrachten. Und der Schock des Omnipotenzverlustes muss konstruktiv verarbeitet werden können. Das ist Thema des sechsten Kapitels.

Gelingt der Übergang zur Anerkennung des Realitätsprinzips, dann bewahrt das Kind sich das Vertrauen in die eigenen schöpferischen Kräfte, ohne an Allmachtsphantasien festhalten zu müssen. Es akzeptiert die Existenz einer unabhängigen Realität, ohne sich dieser bedingungslos zu unterwerfen. Die Aufnahme von Objektbeziehungen wird möglich.

„Das Realitätsprinzip ist eine Beleidigung für die menschliche Natur.“

4.3 Der Weg der Integration: Von der absoluten Abhängigkeit zur relativen Unabhängigkeit

Wegen der relativen Schwäche seines Ichs zu Anfang ist das Kind überhaupt nur lebensfähig, weil es von der Mutter unterstützt wird. Diese Abhängigkeit ist eine absolute, wie Winnicott sagt, weil sie das Kind, das in dieser Phase mit der Mutter verschmolzen ist, als solche gar nicht wahrnimmt. Subjektiv erlebt es – im Gegenteil – sogar Omnipotenz.

„Ganz am Anfang besteht eine absolute Abhängigkeit von der physischen und emotionalen Umgebung. Im frühesten Stadium ist keine Spur eines Bewußtseins dieser Abhängigkeit vorhanden, und aus diesem Grund ist die Abhängigkeit absolut.“ (Familie und individuelle Entwicklung, 11)

„Absolute Abhängigkeit. In diesem Zustand hat der Säugling keine Möglichkeit, etwas von der mütterlichen Fürsorge zu wissen ... Er kann nicht steuern, was gut und was schlecht getan wird, er ist nur in der Lage, Nutzen zu haben oder Störungen zu erleiden.“ (Reifungsprozesse, 58f.)

Mit der Zeit entwickelt das Ich des Kindes seine eigene Stärke. Es bleibt abhängig, aber insofern es das Realitätsprinzip akzeptiert hat, weiß es jetzt um seine Abhängigkeit und kann sie berücksichtigen, in-

4. Kapitel: Verschmelzung und Trennung

dem es die Mutter sich zu Hilfe nimmt. Es kann die Mutter benutzen.

„Relative Abhängigkeit. Hier kann der Säugling das Bedürfnis nach den Einzelheiten der mütterlichen Fürsorge bemerken und kann sie in wachsendem Maß zu einem persönlichen Impuls in Beziehung setzen“. (Reifungsprozesse, 59)

Das Besondere dieses Stadiums ist, „daß der Säugling auf irgendeine Weise seiner Abhängigkeit gewahr wird“. (Reifungsprozesse, 113)

Schließlich erlangt das Kind eine gewisse Selbständigkeit: Es kann ohne die Mutter auskommen, weil es über ein inneres Mutterbild verfügt, das ihm hilft, die Zeiten der Abwesenheit der Mutter zu überstehen, bis es schließlich selbst stark genug ist, für sich zu sorgen. Absolute Unabhängigkeit wird es nie geben; denn immer bleibt die Angewiesenheit des einzelnen Menschen, auch des Erwachsenen, auf eine fördernde Umwelt.

„Zur Unabhängigkeit hin. Der Säugling entwickelt Möglichkeiten, ohne wirkliche Fürsorge auszukommen. Dies wird durch die Anhäufung von Erinnerungen an Fürsorge, die Projektion persönlicher Bedürfnisse und die Introjektion von Fürsorge-Details bewerkstelligt, zusammen mit der Entwicklung von Vertrauen in die Umwelt. Hier muß noch das Element des intellektuellen Verstehens mit seinen ungeheuren Folgen hinzugefügt werden.“ (Reifungsprozesse, 59)

4.4 Meinen und Bedeuten (Introjektion und Projektion)

Die Entwicklung des Intellekts, der ein Teil der ererbten Potenzials ist, spielt sowohl für den Prozess der Integration insgesamt als auch spezifisch für die Bewältigung des Übergangs vom Omnipotenzlerlebnis zur Anerkennung des Realitätsprinzips eine entscheidende Rolle.

Dies hat zuerst noch nichts mit Denken und Verstand im ausgeprägten rationalen Sinne zu tun. Am Anfang steht wohl die Entstehung innerer Bilder oder allgemeiner: psychischer Repräsentationen von „äußeren“ Ereignissen wie Körperfunktionen, Trieberlebnissen, Sinneseindrücken, die „behalten“ werden. Winnicott spricht oft von „Imaginationen“. Durch das Behalten kann Vergangenes gegenwärtig bleiben oder wieder vergegenwärtigt werden, was dem Ich des

Kindes die Möglichkeit gibt, Verbindungen zwischen räumlich und zeitlich getrennten Ereignissen herzustellen, die seinen Bedürfnissen entsprechen und daher „gut“ bzw. „sinnvoll“ sind. Sofern dem psychisch hervorgebrachten Sinnzusammenhang äußere Ereignisabfolgen entsprechen, kann man ihn als eine Abbildung oder Reproduktion objektiver Sinnzusammenhänge ansehen. Aber der Gedanke einer Entsprechung von innerer und äußerer Realität hat aus der Perspektive des Kindes zuerst noch keine Bedeutung, weil es in ihr die Differenz von Innen und Außen noch nicht gibt. Vielmehr erscheint das „Äußere“ lediglich als Sich-selbst-Erfüllen einer aus diffusem Begehren sich festigenden Erwartung: das wahrgenommene Objekt, das in den subjektiven Sinnzusammenhang integriert wird, ist noch rein subjektives Objekt, ein Objekt, das seine Existenz allein dem subjektiven Begehren und der subjektiven Imaginationskraft des Kindes verdankt. Erst wenn das Ich und das Nicht-Ich sich getrennt haben und wenn es infolge der Etablierung eines Körperschemas mit der Haut als begrenzender Membran ein Innen und ein Außen gibt, gibt es auch die Differenz des subjektiven Objekts und des objektiv wahrgenommenen Objekts und damit eine Referenzbeziehung zwischen beiden: Meinen und Bedeuten.

Meinen und Bedeuten bezeichnen diese Referenzbeziehung aus zwei unterschiedlichen Gesichtswinkeln. Im Meinen findet das statt, was Winnicott in psychoanalytischer Terminologie als „Introjektion“ bezeichnet. Introjektion heißt, dass Dinge oder Ereignisse der äußeren Welt in die subjektive Welt der Vorstellungen und Phantasien hereingenommen werden, dass es innere Bilder, Namen, Begriffe gibt, welche einerseits Bestandteile der inneren psychischen Realität dieses Kindes sind, aber von ihm gleichzeitig bezogen werden auf äußere, „objektiv wahrgenommene“ Gegebenheiten, als deren innere Repräsentationen. Der umgekehrte Vorgang wird durch das Wort Bedeutung angezeigt. Ihn nennt Winnicott Projektion. Projektion heißt, dass subjektive Vorstellungen, Phantasien, vor allem Wünsche und das Triebbegehren auf äußere Objekte nicht nur gerichtet wer-

4. Kapitel: Verschmelzung und Trennung

den, sondern diese Objekte hierdurch auch als „besetzt“ gelten vom Anspruch des Kindes, (auch) dazu da zu sein, ihnen zu „entsprechen“. Diese „Besetzung“ ist in der Tat eine Form der „An-eignung“. Durch Projektion werden Dinge und Ereignisse der äußeren Welt bedeutungsvoll für das Kind.

Wichtig ist auch hier wieder, die Perspektive des Beobachters nicht mit der Perspektive des Kindes zu verwechseln. Dem Beobachter mag klar sein, dass die Äußerung eines Kindes etwas „meint“, das außerhalb des Kindes eine eigene Realität hat. Aber wenn das Kind sich noch in der Phase der Omnipotenz befindet, sieht dies in seiner Perspektive anders aus. Dann ist das Objekt nämlich lediglich eine vorübergehende Materialisierung des subjektiv erzeugten Objekts.

Das Baby lebt in der „Illusion ... , daß das, was es aufgrund seines Bedürfnisses und durch seinen Impuls erschaffen hat, real existiert“. (Menschliche Natur, S. 155)

Das Kind versucht dann nicht, in seiner subjektiven Vorstellung der objektiven Existenz eines Dinges oder Ereignisses gerecht zu werden, wie dies im Meinen der Fall ist. Und zwar versucht es dies ganz einfach deshalb nicht, weil es die Differenz noch gar nicht kennt, die einem „Meinen“ unterliegt: dass das subjektive Objekt und das objektiv wahrgenommene Objekt nicht in eins fallen. Ebensowenig wie bei einem Kind in der Omnipotenzphase davon gesprochen werden kann, dass es etwas „meint“, wenn es sich äußert (es kann sich in dieser Zeit noch nicht um sprachliche Äußerungen handeln), kann gesagt werden, die Dinge der Welt hätten oder bekämen für es eine bestimmte „Bedeutung“. Auch das „Deuten“ der Dinge setzt schon die Anerkennung ihrer eigenen getrennten Existenz voraus; und einem Kind, das „deutet“ – was die Geste des „Deutens“ impliziert („dada“) –, ist bewusst, dass es da Dinge und Ereignisse außerhalb von ihm gibt, zu denen es jetzt eine Beziehung aufnimmt, indem es sie mit seinen Ansprüchen „besetzt“. Die „An-eignung“, die im Deuten liegt, besagt ja, dass das Bedeutete nicht immer schon Eigenes war.

Meinen und Deuten setzen also ein, wenn das Realitätsprinzip sich bereits zur Geltung gebracht und vom Kind akzeptiert worden

ist, ohne dass es seine Gestaltungsansprüche aufgegeben hat. Dieser Entwicklungsschritt beinhaltet eine wichtige intellektuelle Komponente. Denn hier finden wir die Anfänge der Symbolbildung wieder, welche die Grundlage aller Rationalität und Kultur ist. Symbolbildung umschließt nämlich genau diese beiden Prozesse in ihrer wechselseitigen Bezogenheit: die Introjektion und die Projektion; durch Introjektion werden innere psychische Repräsentationen der äußeren Objektwelt gebildet, welche u.a. ein geistiges Probedenken ermöglichen; durch Projektion werden äußere Dinge mit subjektiven Gestaltungsansprüchen besetzt und erhalten so „symbolische“ Bedeutung. Sowohl die Dinge der inneren Welt als auch die der äußeren Welt stehen für etwas anderes, auf das sie gedanklich und handelnd bezogen werden: für die Vermittlung von Innen und Außen, Subjekt und Objekt, Kind und Welt.

Das „Kind kann ... beginnen, Symbole zu verwenden, die in gleicher Weise für Phänomene der äußeren Welt wie für den einzelnen Menschen, um den es hier geht, stehen“. (Vom Spiel zur Kreativität, S. 126)

4.5 Integration und Desintegration – die Erwartung von Verfolgung

Wenn das Stadium des „Ich bin“ erreicht ist, ist Integration nicht abgeschlossen. Denn der erreichte Zustand, die Abgrenzung von Ich und Nicht-Ich ist nichts Endgültiges. Die Grenze zwischen Ich und Nicht-Ich bleibt durchlässig und verschiebbar. Was zur Einheit des Ich gehört, also in die eigene Persönlichkeit integriert werden kann, muss weiterhin in ständiger Auseinandersetzung mit der Umwelt „ausgehandelt“ werden.

Es sind zwei extreme Gefahren, denen das Ich ausgesetzt ist, und beide bedeuten Desintegration. Die erste Gefahr droht von der Implodivkraft der Umwelt, welche die Grenze des Ich nicht anerkennt und versucht, sich seines „Inneren“ zu bemächtigen, in sein „Selbst“ zu implodieren.

4. Kapitel: Verschmelzung und Trennung

Der „Augenblick, in dem das *ich bin* erscheint, ist, so glaube ich, ein Moment höchster Empfindlichkeit; das neue Wesen fühlt sich unendlich ausgeliefert. Dieser Moment kann nur ertragen – oder eher: gewagt – werden, wenn jemand da ist, der den Säugling fest in seinen Armen hält.“ (Aggression, S. 246)

Gegen diese Bedrohung muss das Ich eine Abwehr errichten; und die Aufrechterhaltung dieser Abwehr absorbiert eine erhebliche Menge an Lebensenergie.

Winnicott spricht diesbezüglich von der „Erwartung der Verfolgung“, die zwar immer auch mit der „Angst vor Verfolgung“ einhergeht, aber niemals nur Angst ist.

„Die Integration ist mit der Erwartung, von außen angegriffen zu werden, verbunden.“ (Menschliche Natur, 176)

„Die Herstellung eines Zustands des ICH BIN, zugleich mit dem Erreichen des psychosomatischen Innewohnens oder Zusammenhalts, bedeutet eine Sachlage, die von einem bestimmten Angstaffekt begleitet ist, der eine Erwartung von Verfolgung mit sich bringt.“ (Reifungsprozesse, S. 79f.)

Die „Erwartung“ von Verfolgung heißt, dass da draußen eine vom Ich getrennte und seiner Potenz nicht vollständig unterworfenen Welt existiert, die auch von sich aus auf dieses Kind zugeht, nach ihm „sucht“. Und das Kind – wenn es die Existenz dieser äußeren Realität anerkannt hat – möchte, dass es „gefunden“ wird. Nichtsdestoweniger bedeutet, „gefunden“ zu werden, auch eine äußerste Gefahr; die Gefahr nämlich, von dieser Welt überwältigt und verschlungen, in der eigenen getrennten Existenz vernichtet zu werden. Und

„Die Herstellung eines Zustands des ICH BIN bringt eine Erwartung von Verfolgung mit sich.“

dies löst die tiefe „Angst“ vor Verfolgung aus, gegen die eine Abwehr aufgebaut werden muss, die nicht total sein darf (sonst würde es nicht „gefunden“ werden können und wäre verloren), die aber auch hinreichend stark sein muss, damit das Risiko der Weltbegegnung ausgehalten werden kann.

Die zweite Gefahr droht von der Explosivkraft des ererbten Potenzials, welches seinerseits die Existenz einer unabhängigen Welt nicht zu akzeptieren bereit ist und versucht, sich des Äußeren voll-

ständig zu bemächtigen und d.h. in seiner Eigenexistenz zu vernichten. Sie resultiert aus der Nichtakzeptanz des Realitätsprinzips und stellt eine in verschlingende und vernichtende Aggression umschlagende Behauptung der Omnipotenz dar. Auch diese Gefahr muss gebannt, muss abgewehrt werden, so dass das Ich schließlich in einer doppelten Abwehrhaltung steht, die sowohl nach außen als auch nach innen gerichtet ist. Auch die Abwehr nach innen darf niemals total werden, sie darf die Impulse des ererbten Potenzials nicht so einsperren, dass sie keinen Kontakt mehr mit der Wirklichkeit erfahren können, sonst verliert dieses Kind seine Lebendigkeit.

Die Angst vor Implosion fordert den Versuch heraus, die Außenwelt unter Kontrolle zu halten; die Angst vor Explosion fordert den Versuch heraus, die Innenwelt unter Kontrolle zu halten. Beides ist nötig, sobald das Realitätsprinzip anerkannt ist, ohne dass die subjektiven Gestaltungsansprüche aufgegeben wurden. Außenkontrolle begegnet der Todesangst. Selbstkontrolle begegnet der Tötungsangst, einer Angst davor, schuldig zu werden an einem Zustand der Umwelt, in welcher alles „zu Stein erstarrt“ ist und die nur noch von toten Wesen bevölkert wird.

5. Kapitel

Der Beitrag der Umwelt zur Integration

Wir verschieben nun ein wenig die Perspektive. Haben wir den Entwicklungsweg des Kindes bisher vorrangig aus dem Blickwinkel der Entwicklungsbedürfnisse des Kindes betrachtet, so fragen wir jetzt: Was kann die Umwelt tun, um die Integration des Kindes zu fördern?

5.1 Sein-lassen

„Sein“ zu können, ist nach Winnicott die Grundbedingung der Ich-Integration. Im Kind wirkt zwar von Lebensanfang an eine ihm eigene, starke Kraft zur Integration. Aber ohne den Beitrag der Umwelt (Mutter) wäre diese Kraft dennoch nicht stark genug, sich gegen die Gewalt zu behaupten, mit der die Umwelt Anpassung an ihre Bedingungen und Unterwerfung unter ihre Forderungen durchsetzen könnte, wenn sie wollte. Das heißt: Allein aus sich heraus kann das Kind nicht „sein“. Das Sein-Können hat eine entscheidende Voraussetzung außerhalb des Kindes: dass die Umwelt (Mutter) es „sein“ lässt.

„Sein lassen“ hat eine doppelte Bedeutung. Es heißt zum einen, das Kind zu seinem eigenen „Sein“ kommen zu lassen, es zuzulassen, dass es „ist“, es aus sich selbst, aus seinen eigenen kreativen Impulsen sein zu lassen und es nicht permanent zu Reaktionen auf Anforderungen zu zwingen, was das Kind im Extremfalle zu einer Reaktionsmaschine machen würde, dessen Lebenslinie nicht von ihm selbst ausgeht, sondern von außen vorgezeichnet wird. Es heißt zum anderen, dass die Mutter es „sein lässt“, dem Kind seine Lebenslinie vor-

zuschreiben, sich bestimmend einzumischen. Wenn ich vorhin gefragt habe: Was kann die Umwelt tun, so muss ich diese Frage jetzt also umformulieren. Es geht um Tun ebenso wie um Nicht-tun; also eher um eine (pädagogische) Haltung als um eine (pädagogische) Handlungsanforderung. Die Mutter soll sich sowohl mit ihren eigenen Anforderungen an das Kind zurückhalten als auch die Forderungen und Störungen der Umwelt von ihm fernhalten. Man könnte sagen, sie soll durch diese doppelte Zurückhaltung einen beschützten Frei-Raum für das „Sein“ des Kindes schaffen.

„Sein lassen“ ist Ausdruck einer Haltung, welche das soziale Komplement zum „Ich bin“ ausdrückt; eine Wahrnehmung und eine Anerkennung des Kindes, welche sagt: „Du bist“. Diese soziale Haltung ist Bedingung der Ich-Integration. Aber es wird deutlich: Die Umwelt anerkennt damit Ich-Integration als einen Weg der sozialen Integration. Sie nimmt dieses Kind in ihre Ordnung auf, indem sie es ihm erlaubt, aus seinem eigenen Potenzial heraus zu einer Kontinuität seiner Lebenslinie zu finden. Damit wird der Boden bereitet, dass aus dem „Ich bin“ ein „Wir sind“ wird. „Du bist“ (Sein-lassen) ist die Vermittlung von Ich-Integration und sozialer Integration. Wir werden darauf zurückkommen, wenn es um die soziale Gestalt des Selbst geht.

5.2 Schützen

„Sein-lassen“ heißt nicht, dass das Kind – in einem sozusagen leeren Raum – sich selbst überlassen, gar verlassen oder im Stich gelassen wird. Zu Beginn kann das Kind gar nicht ohne die Mutter „sein“. Die Mutter ist präsent, und ihre Präsenz ist sowohl Schutz als auch aktive Unterstützung.

Zum „Sein-lassen“ gehört, dass die Mutter ihr Kind vor den „unvorstellbaren Ängsten“ schützt, an deren Rande sich das Kind zu Beginn seines Lebens – wie Winnicott immer wieder ausführt – ständig

5. Kapitel: Der Beitrag der Umwelt zur Integration

bewegt. Wir können sie insgesamt als Desintegrations-Ängste verstehen; denn sie bilden gewissermaßen den Gegenpol zur Integration.

„Falsches Halten ruft im Kind extremes Unbehagen hervor; es ist die Grundlage für: das Gefühl des Zusammenbrechens, das Gefühl, unaufhaltsam zu fallen, das Gefühl, die äußere Realität sei zur Beruhigung nicht zu gebrauchen, und andere Ängste, die gewöhnlich als ‚psychotisch‘ bezeichnet werden.“ (Familie und individuelle Entwicklung, 32)

Grobe „Versäumnisse im Bereich des Haltens bewirken ... unvorstellbare Ängste, die empfunden werden als: 1. Zusammenbrechen, 2. unaufhaltsames Fallen, 3. vollständige Isolation, weil es keine Möglichkeit der Kommunikation gibt, 4. Zerstörung der Einheit von Psyche und Soma.“ (Babys und ihre Mütter, 107)

„Daß man das Kind vor massiv störenden Eindrücken bewahren muß, dürfte selbstverständlich sein. So sollte kein tiefliegendes Flugzeug über seine Wiege hinwegdonnern, und die Sonne darf ihm nicht direkt in die Augen scheinen. Ferner gibt es Bedürfnisse von sehr subtiler Art, die nur durch Kontakte mit anderen Menschen befriedigt werden können. Das Baby braucht vielleicht die Einbeziehung in den Atemrhythmus der Mutter, es muß vielleicht den Herzschlag einer erwachsenen Person hören oder spüren. Oder es will den Geruch von Mutter oder Vater; oder es verlangt nach Geräuschen, die auf Geschäftigkeit und Leben in seiner Umgebung deuten, oder nach Farben und Bewegungen – damit es nicht sich selbst überlassen bleibt, wo es doch noch zu jung und unreif ist, um die volle Verantwortung für sein Dasein zu tragen. Hinter diesen Bedürfnissen verbirgt sich der Umstand, daß kleine Kinder die schwersten Ängste empfinden können, die man sich nur vorstellen kann. Läßt man sie zu lange (für Stunden, Minuten) ohne den vertrauten menschlichen Kontakt, dann haben sie Erfahrungen, die sich nur beschreiben lassen als das Gefühl des Zusammenbrechens, das Gefühl des unaufhaltsamen Fallens, das Gefühl des anhaltenden Sterbens, das Gefühl, daß Kontakt niemals wieder möglich sein wird. ... Bei guter Zuwendung und Fürsorge wandeln sich solche erschreckenden Gefühle in gute Erfahrungen, die sich ihrerseits summieren, so daß am Ende Vertrauen in die Welt und die Menschen zustande kommt. Das Zusammenbrechen beispielsweise wird zur Entspannung und Beruhigung, wenn das Kind in guten Händen ist; das unaufhaltsame Fallen wird zur Lust am Getragenwerden und zur freudigen Erregung beim Bewegtwerden; das anhaltende Sterben verkehrt sich in das genußvolle Wissen um die eigene Lebendigkeit, und der Verlust der Hoffnung auf zukünftige Beziehungen wandelt sich, wenn der Abhängigkeit mit Konstanz entsprochen wird, zu dem beruhigenden Gefühl, daß da jemand ist, der hegt und umsorgt, auch wenn das Kind im Augenblick allein ist.“ (Babys und ihre Mütter, 94f.)

Wir können Winnicotts Charakterisierungen dieser grundlegenden Ängste jeweils als Verlust oder Nicht-Zustandekommen bestimmter Integrationsleistungen ansehen. Winnicott nimmt eine Dreiteilung dessen vor, was insgesamt zur Integration gehört, und ordnet dem drei „Funktionen“ der Mutter zu.

Werner Sesink: Vermittlungen des Selbst

Zur Integration gehören „drei wesentliche Leistungen ...: die Integration des Selbst, die Ansiedlung der Psyche im Körper und das Entstehen der Objektbeziehung. Mit diesen Leistungen korrespondieren mehr oder weniger die drei Funktionen der Mutter: das Halten des Kindes, das Umgehen mit dem Kind und die Objektpräsentation.“ (Babys und ihre Mütter, 48f.) (Die Terminologie ist nicht ganz einheitlich. An anderen Stellen ist statt vom „Umgehen“ vom „Behandeln“ die Rede.)

So erhalten wir folgendes Schema:

Integration	Desintegration	Funktionen der Umwelt/Mutter
Kontinuität des Seins; Einheit der Person; Sinnzusammenhang	ins Bodenlose Stürzen; Zerfallen; Chaos; Sinnlosigkeit	Halten
Personalisation; Einheit von Soma und Psyche	Depersonalisation; Verlust der Verbindung von Soma und Psyche; Sterben	Behandeln
Aufnahme von Objekt- beziehungen; Gefunden-werden	Isoliertsein; Verloren-sein; Hoffnungslosigkeit	Realisieren

Halten, Behandeln und Fördern kann man betrachten als Schutz vor Desintegration oder als Unterstützung von Integration. Der Schutz vor Desintegration besteht eben in nichts anderem als in der Unterstützung von Integration.

5.3 Halten

Im Mutterleib war das Kind – wenn alles „normal“ verlaufen ist – rundum geschützt. Es wurde „gehalten“ vom Leib der Mutter. Insbesondere wurde es vor den Wirkungen der Schwerkraft bewahrt.

„Wir müssen ein Stadium im intra-uterinen Leben postulieren, in dem die Schwerkraft noch keine Rolle spielt; Liebe oder Fürsorge können nur körperlich ausge-

5. Kapitel: Der Beitrag der Umwelt zur Integration

drückt und registriert werden, als gewissermaßen allumfassende Umwelthanpassung.“ (Menschliche Natur, 187)

Die Umwelt (Mutter) ist zunächst all-umfassend. Dann aber geschieht die Geburt.

„Eine der durch die Geburt bedingten Veränderungen bewirkt, daß der neugeborene Säugling sich auf etwas völlig Neues einstellen muß, nämlich auf die Erfahrung, emporgehoben statt ringsum gehalten zu werden. Er wird sozusagen nicht mehr von allen Seiten [„all-umfassend“] geliebt, sondern nur noch von unten. Mütter wissen dies zu berücksichtigen, indem sie ihre Babys so halten, daß diese sich ringsum geborgen fühlen“. Nötig ist die Fähigkeit der Mutter, „dem Baby diesen Übergang von einem Leben in der Schwerelosigkeit zum Leben mit der Schwerkraft durch einfühlsame Anpassung zu erleichtern.“ (Menschliche Natur, 187).

Die Schwerkraft zieht das Kind herab. Wenn ihr nicht entgegengewirkt wird, vermittelt sie ein Gefühl des Fallens ins Bodenlose, des endlosen Stürzens. Später wird das Kind selbst sich der Schwerkraft entgegenstemmen können und u.a. den aufrechten Gang erlernen. Aber zu Beginn braucht es jemanden, der dies für es tut; jemanden, der es „hält“.

Halten ist in gewissem Sinne „eine Fortsetzung der physiologischen Versorgung, die den pränatalen Zustand kennzeichnet“. (Reifungsprozesse, 64)

„Der Begriff des Haltens gilt für das physische Halten des intrauterinen Lebens und erweitert seinen Bedeutungshorizont allmählich dahingehend, daß er die Gesamtheit der dem Kinde angepaßten Pflege umfaßt, eingeschlossen die Art, wie es berührt und getragen wird.“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 30)

„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 nichts 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 andern 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. ... Zum Halten gehört besonders das physische Halten und Tragen des Säuglings, das eine Form der Liebe ist.“ (Reifungsprozesse, 62f.)

Das „Halten“ ist sowohl im wörtlichen als auch im übertragenen Sinne zu verstehen. Im wörtlichen Sinne ist es der physische Umgang mit dem Kind, der diesem das Gefühl vermittelt, auf dem Schoß oder in den Armen der Mutter gehalten zu sein und nicht in einen boden-

Werner Sesink: *Vermittlungen des Selbst*

losen Abgrund zu stürzen. Im übertragenen Sinne ist es das von der Mutter vermittelte Gefühl, einen Grund unter sich zu haben, von dem es getragen wird.

Die Mutter „hält“ das Kind (in der Geborgenheit ihres Schoßes, ihrer Arme), bedeutet: Sie hält es fest, damit es nicht stürzt, und sie hält es zusammen, damit es nicht auseinanderfällt oder zerfällt. Sie lässt ihr Kind „nicht fallen“. Und sie gibt ihm einen Rahmen, in dem es sich „gut aufgehoben“ und „umfasst“ fühlen kann.

„... wenn sie das Kind hochnimmt, dann faßt sie es sozusagen zusammen“. (Babys und ihre Mütter, 53)

„Es gibt Menschen, die als Babys niemals ‚fallengelassen‘ wurden und die insofern die besten Chancen haben, sich am Leben zu freuen und wirklich zu leben. Und

**„Zum Halten gehört
besonders das physische Halten
und Tragen des Säuglings,
das eine Form der Liebe ist.“**

es gibt Menschen, die traumatische Erfahrungen erlitten haben von der Art, wie sie gemacht werden, wenn der Säugling von seiner Umwelt fallengelassen wird, Menschen, die ihr ganzes Leben lang die Erinnerungen (oder das Material für solche Erinnerungen) an den Zustand, in

dem sie sich im Augenblick der Katastrophe befanden, mit sich herumtragen müssen.“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 35)

5.4 Behandeln

Zudem ist Halten körperlicher Kontakt, Hautberührung; Vermittlung von körperlichen Erfahrungen, der Wahrnehmung des Körper-Ichs. Diesen besonderen Aspekt des Haltens, der unendlich bedeutsam ist für jenen Aspekt der Integration des Kindes, der „Personalisation“ (körperliches „Innewohnen“ der Psyche) heißt, nennt Winnicott Behandeln.

„Das Behandeln, der handgreifliche Umgang, erleichtert dem Kind die Bildung einer psychosomatischen Partnerschaft. Dies trägt zum Gefühl des ‚Wirklichen‘ im Gegensatz zum ‚Unwirklichen‘ bei.“ (Familie und individuelle Entwicklung, 32)

„Die Fähigkeit, Psyche und Soma zu integrieren, ist eine Leistung, und auch wenn diese Leistung auf einer angeborenen Wachstumstendenz basiert, kann sie eben doch nicht ohne die aktive Beteiligung einer Person zustande kommen, die das Kind hält und mit ihm umgeht.“ (Babys und ihre Mütter, 25)

Das Behandeln vollzieht sich auf der leiblichen Ebene des Umgangs der Mutter mit ihrem Kind. Es umfasst alle leiblichen Erfahrungen des Kindes, welche ihm durch die Leiblichkeit eines anderen Menschen, der Mutter, vermittelt werden.

5.5 Realisieren

Die Initiative soll vom Kind, seinem schöpferischen Impuls oder seiner spontanen Geste, ausgehen können. Aber damit dieser Impuls wirksam werden, d.h. Wirkungen in der Welt entfalten kann, muss diese Welt ihm entgegenkommen. Das Objekt, auf den der Impuls sich richtet, muss bereit sein oder bereit gehalten werden, vom Kind „gefunden“ zu werden. Die Darbietung von Objekten in diesem Sinne nennt Winnicott „Realisieren“.

„Das Darbieten von Objekten oder Realisieren (d.h., der schöpferische Impuls des Säuglings wird verwirklicht) setzt die Fähigkeit des Kindes in Gang, zu Objekten in Beziehung zu treten.“ (Familie und individuelle Entwicklung, 32)

„Viele Kinder brauchen eine Weile, bevor sie anfangen zu suchen, und wenn sie schließlich ein Objekt finden, wollen sie gar nicht [wie diejenigen denken würden, die von einem Primat der Es-Triebe ausgehen] immer sofort eine Mahlzeit daraus machen. Sie wollen mit den Händen und mit dem Mund herumspielen und vielleicht mit dem Zahnfleisch drangleiben. Dieses Spiel kann von Kind zu Kind und von Mutter zu Mutter anders aussehen. Das ist der Anfang – nicht gerade des Nährens, wohl aber der Hinwendung zum Objekt. Das ganze Verhältnis dieses neuen Individuums zur Welt, wie sie ist, fußt auf diesem Anfang und auf dem Muster, das sich allmählich aus dem Erlebnis dieser menschlichen Beziehung zwischen dem Baby und der Mutter entwickelt.“ (Babys und ihre Mütter, 74)

„... das Entscheidende ist, daß es [das Objekt] nicht gefunden worden wäre, hätte die Mutter sich nicht in jener ganz besonderen Verfassung befunden, in der sie sich so präsentieren konnte, daß sie mehr oder weniger im richtigen Augenblick und am richtigen Ort gefunden wurde. Das ist die Anpassung an die Bedürfnisse des Kindes, die es ihrerseits dem Kind ermöglicht, die Welt kreativ zu entdecken.“ (Babys und ihre Mütter, 75)

Auf das Realisieren werden wir im Zusammenhang mit Winnicotts Theorie der Kreativität, des Spiels und des Potenziellen Raums noch ausführlich eingehen.

5.6 „Primäre Mütterlichkeit“

Die „ganz besondere Verfassung“ der Mutter, von der Winnicott im letzten Zitat spricht, besteht in dem, was er „primäre Mütterlichkeit“ nennt. Sie ist für ihn verbunden damit, dass es die leibliche Mutter ist, welche das Kind betreut.

Es ist Winnicott verschiedentlich vorgeworfen worden, er idealisiere die Mutter (vgl. *Babys und ihre Mütter*, 15) und vertrete, indem er dieses Ideal normativ postuliere, eine Ideologie der Mütterlichkeit. Dagegen hat er immer wieder betont, dass es ihm gerade nicht um ein Ideal gehe, sondern um die Erfassung dessen, was im Normalfall eine Mutter für die Entwicklung ihres Kindes leistet. Die Mutter des Normalfalls ist für ihn die „hinreichend gute“ oder „hinreichend fürsorgliche Mutter“ (*Babys und ihre Mütter*, 15ff.); hinreichend gut dafür, dass ihr Kind fähig wird, ein aus seiner Sicht lebenswertes Leben zu leben.

Frauen, die ein Kind erwarten oder zu versorgen haben, machten keineswegs „einen ständigen Wirbel um den Gedanken, daß sie jetzt eigentlich ein Baby versorgen sollten. Sie spielen Golf, sie haben einen Beruf, in dem sie aufgehen, [sie studieren, mehr oder weniger begeistert, könnte man hinzufügen,] sie zeigen alle möglichen ‚männlichen‘ Verhaltensweisen – etwa indem sie sich verantwortungslos geben, alles als selbstverständlich nehmen oder Autorennen fahren. ... Dann stellen sie eines Tages fest, daß sie ein neues menschliches Wesen aufgenommen haben, das beschlossen hat, sich hier einzumieten, und das ... ein wahres Crescendo von Forderungen geltend macht, bis eines sehr fernen Tages wieder Ruhe und Frieden herrschen und sie, diese Frauen, sich und ihre eigenen Ansprüche wieder unmittelbarer äußern dürfen und können. ... [Zuvor] aber befanden sie sich in einer Phase der Selbstentäußerung durch Identifizierung mit dem, was, wenn alles gutgeht, zu einem Baby wird, Autonomie erwirbt und schließlich die Hand beißt, die es fütterte.“ (*Babys und ihre Mütter*, 16f.)

Es kann Bedingungen und Voraussetzungen geben, unter denen es einer Mutter nicht möglich ist, in diesem Sinne „hinreichend gut“ für ihr Kind zu sorgen. Dabei kann es sich um ungünstige Umweltbedingungen oder um Faktoren in der Lebensgeschichte der Mutter handeln, die ihre eigene Entwicklung behindert haben; oder auch um das schlichte Unglück etwa einer Krankheit.

5. Kapitel: Der Beitrag der Umwelt zur Integration

„In all diesen Fällen verursacht sie Schwierigkeiten, aber niemand würde sie deshalb anklagen. ... wir müssen ... sagen können: Hier hat der Faktor der hinreichenden Fürsorglichkeit gefehlt, ohne irgend jemandem die Schuld daran zu geben. Ich selbst habe nicht das geringste Interesse daran, Schuld zuzuweisen. ... Wir müssen es über uns bringen, nach der Ätiologie zu fragen, und wir müssen, wo wir auf bestimmte Entwicklungsdefizite treffen, sagen können, daß sie die Folge eines Fehlens des Faktors der hinreichenden Fürsorglichkeit zu einem bestimmten Zeitpunkt oder während einer bestimmten Phase sind. Das hat nichts mit moralischer Verantwortung zu tun. Es ist etwas völlig anderes. Und überhaupt – wie gut wäre eigentlich ich als Mutter gewesen?“ (Babys und ihre Mütter, 21f.)

Man kann fragen, ob es denn unbedingt die (leibliche) Mutter sein muss, die das Kind in seiner ersten Lebenszeit umsorgt. Winnicott meint, dass grundsätzlich auch andere Bezugspersonen an Mutters Stelle treten können. Die leibliche Mutter aber habe, wieder im Normalfall, eine ganz besondere Begabung hierzu, die er „primäre Mütterlichkeit“ nennt und die damit zusammenhängt, dass sie dieses Kind ausgetragen und geboren hat.

„Ich bin der Meinung, daß wir es in der frühesten Phase mit einem ganz spezifischen Zustand der Mutter zu tun haben, einer seelischen Einstellung, die einen Namen wie primäre Mütterlichkeit verdient. ... Er entwickelt sich allmählich und wird zu einem Zustand erhöhter Sensibilität während und besonders gegen Ende der Schwangerschaft. Er hält nach der Geburt des Kindes noch mehrere Wochen an. Wenn die Mütter sich davon erholt haben, können sie sich kaum noch daran erinnern. Ich möchte sogar noch weitergehen und sagen, daß die Erinnerung der Mütter an diesen Zustand normalerweise verdrängt wird. Dieses Zustandsbild (das man eine Krankheit nennen müßte, wenn es sich nicht um Schwangerschaft handelte) ist einem Zustand des Entrücktseins ... oder Dissoziiertseins vergleichbar, auch einer Bewußtseinstrübung oder sogar einer Störung auf tieferer Stufe, wie etwa einer schizoiden Episode, in der ein Einzelaspekt der Persönlichkeit vorübergehend die Herrschaft übernimmt.“ (Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse, 161f.)

„Wir können nunmehr sagen, warum wir die Kindesmutter als die zur Pflege ihres Säuglings geeignetste Person ansehen: Nur sie kann diesen besonderen Zustand primärer Mütterlichkeit erreichen, ohne sich dabei unwohl zu fühlen. Es ist jedoch möglich, daß auch einmal eine Adoptivmutter oder andere Frau, die imstande ist, ‚primäre Mütterlichkeit‘ zu entwickeln, ein solches Ausmaß der Anpassung erreicht, daß sie sich ein Stück weit mit dem Säugling identifizieren kann.“ (Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse, 163)

Was er „primäre Mütterlichkeit“ nennt, ist also ein psychischer Zustand, der nach seinen Ausführungen gegen Ende der Schwangerschaft eintritt und noch einige Wochen nach der Geburt anhält. Es ist ein Zustand, in dem die (werdende) Mutter sich selbst gleichsam

vergisst und ganz mit ihrem Kind identifiziert, ein Zustand, in dem Anzeichen einer psychischen Erkrankung aufgewiesen werden könnten, wenn er eben nicht „gesund“ wäre im Hinblick auf die Aufgabe der Mutter in einer besonderen, begrenzten Lebensphase. Grundlegend hierfür ist die Erfahrung des Einsseins mit ihrem Kind, aber auch die unbewusste Erinnerung daran, dass sie selbst einmal ein Baby war mit Bedürfnissen.

5.7 „Versagen“ der Umwelt; Ent-Anpassung, Ent-Täuschung

In dem Maße, in dem das Kind die Mutter als eine von ihm getrennte Person wahrnimmt, muss die Mutter in der Lage sein zu „versagen“; in dem doppelten Wortsinne, dass sie ihrem Kind Befriedigungen versagt und dass sie als scheinbar perfekte, alles erahnende Mutter

„Wenn die Mutter zu genau weiß, was der Säugling braucht, ist es Zauberei; dann ist sie gefährlich, eine Hexe.“

versagt. Nur so ist zu verhindern, dass sich im Erleben des Kindes das Zentrum seiner Lebensmächtigkeit von ihm weg auf die Mutter verlagert und es in

psychische Abhängigkeit von der Mutter gerät. Man kann auch sagen: Die Mutter muss zum rechten Zeitpunkt in der Lage sein, ihr Kind „loszulassen“.

Das mag ihr leicht fallen, weil sie schon darauf gewartet hat, endlich wieder ihr eigenes Leben führen zu können. Es mag ihr aber auch schwer fallen, weil es ein schönes Gefühl war, so gebraucht zu werden von ihrem Kind. Und nun soll sie ihr Kind „ent-täuschen“, also ihrem Kind die Lösung von der Täuschung ermöglichen, sie sei dessen Schöpfung und gehöre ihm untrennbar zu. Und soll sich der Wut aussetzen, die diese Ent-täuschung im Kind hervorruft.

„Die in diesen Dingen unverbogene Mutter ist bereit, ihre Identifikation mit dem Säugling aufzugeben, sobald der Säugling sich ablösen muß. Es ist möglich, daß eine

5. Kapitel: Der Beitrag der Umwelt zur Integration

Mutter am Anfang das Baby gut versorgt, den Prozeß aber nicht vollenden kann, weil sie unfähig ist, ihn an ein Ende kommen zu lassen; dann hat die Mutter die Tendenz, mit ihrem Baby verschmolzen zu bleiben und die Trennung des Säuglings von ihr hinauszuschieben. Es ist auf jeden Fall schwierig für eine Mutter, sich von ihrem Kind ebenso rasch zu trennen, wie das Kind sich von ihr trennen muß.“ (Reifungsprozesse, 69)

Es hilft nichts: Aus diesem magischen Umkreis der Omnipotenz des Kindes, aus dieser magischen Funktion, die stets präsente „gute Fee“ ihres Kindes zu sein, muss sie heraustreten, wenn ihr Kind sich zu einem selbständigen Wesen entwickeln soll.

„Sobald Mutter und Säugling vom Standpunkt des Säuglings aus getrennt sind, wird man bemerken, daß die Mutter dazu neigt, ihre Haltung zu ändern. Es ist gleichsam, als ob sie erkennt, daß der Säugling den Zustand nicht länger erwartet, in dem seine Bedürfnisse fast wie durch Zauberei verstanden werden. Die Mutter scheint zu wissen, daß der Säugling eine neue Fähigkeit hat, nämlich die, ein Signal zu geben, so daß sie dahin gelenkt wird, die Bedürfnisse des Säuglings zu befriedigen. Man könnte sagen, wenn sie jetzt zu genau weiß, was der Säugling braucht, ist es Zauberei und bildet keine Grundlage für eine Objektbeziehung. ... am Ende der Verschmelzung, wenn sich das Kind von der Umwelt getrennt hat, ist es ein wichtiger Zug, daß der Säugling ein Signal geben muß.“ (Reifungsprozesse, 64f.)

Indem sie damit als getrennte Person sichtbar wird, ermöglicht sie es auch dem Kind, seine eigenen Kräfte wahrzunehmen und zu aktivieren: selbständig zu werden. Es beginnt die Phase, in der es für das Kind nahezu das Wichtigste wird, es „selbst“ zu tun, was immer es sei und so sehr es seine Kräfte und Möglichkeiten dabei immer wieder auch überschätzt. Winnicott geht davon aus, dass es ein ureigenes Bedürfnis des Kindes ist, seine eigenen Kräfte zu gebrauchen, sobald es das Stadium des „Ich bin“ erreicht hat. Und dass dann, wenn die Mutter als eigene Person erkannt und anerkannt ist, ein Festhalten an der Abhängigkeit eine Störung der Entwicklung anzeigt.

Es folgt dann die Entwicklung zu größerer Unabhängigkeit hin, die möglich wird, wenn das Kind auf der Grundlage seiner Erinnerungen weiß, dass die Mutter da ist und es bei Bedarf „hält“. Die Mutter ist „introjiziert“ (das Kind hat ein inneres Bild der Mutter), das Kind kann seine Bedürfnisse artikulieren und auf die Dinge der Außenwelt „projizieren“ (diese zu seinen Objekten bestimmen); es hat Vertrauen in seine Umwelt (als erweiterte Mutter).

Das Kind, das sich von seiner Mutter löst, kann dies deswegen, weil die Funktion der Mutter, es zu „halten“, nun von ihm selbst, vom immer mehr eigenen erstarkten Ich wahrgenommen werden kann. Es kann sich selbst „halten“ („sich zusammennehmen“).

5.8 Zuverlässigkeit

Zum „richtigen“ Versagen gehört Zuverlässigkeit, d.h. die Erfahrung, dass das „Versagen“ nicht endgültig ist, dass die abwesende Mutter wiederkommt. Diese Zuverlässigkeit ist Grundlage für das Aushaltenkönnen der Frustrationen und Enttäuschungen, die das Realitätsprinzip für das Kind bereit hält. Sie ist dadurch als eine menschliche Zuverlässigkeit charakterisiert, die nichts zu tun hat mit der mechanischen Zuverlässigkeit, die wir von Maschinen erwarten. Im Gegenteil: Wäre die Mutter zuverlässig wie eine Maschine, würde das Kind von ihrem unablässigen Funktionieren völlig abhängig, und jedes Versagen wäre ein Ereignis, mit dem das Kind nicht fertig werden könnte. Menschliche Zuverlässigkeit ist nicht das Gegenteil von Versagen, sondern schließt das Versagen der Menschen in der Umwelt des Kindes – nämlich als ein nicht endgültiges, vorübergehendes Versagen – mit ein. Das Kind lernt, Versagen der Umwelt zu verkraften, weil es sich erinnern kann, dass die Sache dennoch „gut ausging“, so dass Versagen ihm nicht die Hoffnung auf einen guten Ausgang genommen hat.

6. Kapitel

Kreativität und Spiel

6.1 Kreatives Sein

Wenn Winnicott von Kreativität spricht, dann meint er nicht die Kreativität eines Künstlers oder künstlerisch bzw. kulturell tätiger Menschen, für den wir in der Regel irgendeine besondere Begabung annehmen, die nicht jeder Mensch mitbringt.

Meine Ausführungen zur Kreativität werden „sich nicht auf die Bedeutung von ‚kreativ‘ im Sinne von Schaffen bedeutender und anerkannter Kunstwerke beziehen, sondern von ‚Kreativität‘ als Tönung der gesamten Haltung gegenüber der äußeren Realität ausgehen.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 78)

„Es ist notwendig, den Begriff ‚Schöpfung‘ und den des Kunstwerks voneinander zu unterscheiden. Ein Bild, ein Haus, ein Garten, eine Tracht oder eine Frisur, eine Symphonie oder eine Skulptur können zweifellos ebenso eine Schöpfung sein wie ein gelungenes Mahl, das zu Hause angerichtet wird. ... Die Kreativität, die uns beschäftigt, gehört zur Grundeinstellung des Individuums gegenüber der äußeren Realität.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 80f.)

Für Winnicotts Verständnis von Kreativität geht es überhaupt nicht um eine Qualität des Produkts, sondern um eine Qualität des Tuns, das zu einem Produkt führen

kann, das außerdem auch noch ein Kunstwerk sein mag – oder auch nicht. Kreativität

**„Kreativität ist das Tun,
das aus dem Sein erwächst.“**

allein ist keine Garantie für das Zustandebringen eines Kunstwerks.

Kreativität meint bei Winnicott eine Fähigkeit, die jeder Mensch haben kann, auch wenn sie nicht jeder verwirklichen oder hinreichend verwirklichen kann. Das folgende Zitat veranschaulicht gut, auf welcher scheinbar trivialen Ebene Winnicott Kreativität ansiedelt:

„Die eine Art, Würstchen heiß zu machen, besteht darin, die genauen Anweisungen in [einem] ... Kochbuch zu befolgen ..., die andere darin, ein paar Würstchen zu nehmen und sie einfach heiß zu machen. Das Ergebnis mag in beiden Fällen das gleiche sein, aber es ist vergnüglicher, mit einem schöpferischen Koch zusammenzuleben, selbst dann, wenn es gelegentlich zu einer kleinen Katastrophe kommt oder der

Geschmack recht eigenartig ist und man sich jedesmal auf das Schlimmste gefaßt machen muß. Was ich zu sagen versuche, ist dies: Für den Koch oder die Köchin sind die beiden Erfahrungen sehr verschieden; der sklavische Koch, der sich nach den Anweisungen richtet, hat keinen Gewinn von der Erfahrung, abgesehen davon, daß sein Gefühl der Autoritätsabhängigkeit wächst, während der andere, der seine Originalität zur Geltung kommen läßt, sich in stärkerem Maße wirklich fühlen wird; er (oder sie) bereitet sich selbst eine Überraschung mit dem, was ihm (ihr) beim Kochen durch den Sinn geht. Wenn wir von uns selbst überrascht sind, dann sind wir schöpferisch, und dann stellen wir fest, daß wir unserer eigenen, unerwarteten Originalität vertrauen können. Es wird uns wenig stören, wenn diejenigen, die die Würstchen schließlich essen, keine Ahnung davon haben, welchen Überraschungseffekt das Heißmachen der Würstchen für uns hatte, oder wenn sie deren Geschmack nicht genügend zu schätzen wissen. Ich glaube, es gibt unter alledem, was getan werden muß, nichts, was nicht auch auf schöpferische Weise getan werden könnte, wenn das Individuum schöpferisch ist oder die Fähigkeit dazu besitzt. ... Wie bescheiden die Gaben des einzelnen auch sein mögen, Erfahrung kann immer schöpferisch sein und als etwas Erregendes erlebt werden, sofern immer etwas Neues und Unerwartetes in der Luft liegt. Natürlich kann ein Bild, wenn das malende Individuum hochbegabt und sehr eigenwillig ist, einige zwanzigtausend Pfund wert sein, aber wenn Leute, die keine Picassos sind, wie Picasso malen wollten, so wären sie nichts anderes als sklavische Nachahmer und ganz und gar nicht schöpferisch. Wer wie Picasso malen will, muß Picasso sein – ansonsten ist das, was er macht, etwas Unschöpferisches.“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 57)

Welche Qualität des Tuns, und zwar des ganz alltäglichen Tuns aller Menschen, ist es also, die Winnicott Kreativität nennt?

„Für welche Definition wir uns auch entscheiden mögen, sie muß den Gedanken enthalten, daß das Leben entweder lebenswert ist oder nicht, je nachdem, ob Kreativität Teil der Lebenserfahrung eines Individuums ist oder nicht. Um schöpferisch sein zu können, muß ein Individuum existieren, es muß dasein und das Gefühl haben, dazusein, nicht im Sinne einer bewußten Wahrnehmung, sondern als grundlegendes Lebensgefühl, als Basis, von der aus es aktiv werden kann. Kreativität ist also das Tun, das aus dem Sein erwächst. Kreativität ist ein Zeichen dafür, daß derjenige, der ist, wirklich lebt. Der Impuls mag schlafen, doch wenn erst einmal das Wort ‚Tun‘ angemessen erscheint, haben wir es bereits mit Kreativität zu tun. Man kann durchaus zeigen, daß bei manchen Menschen und zu gewissen Zeiten Aktivitäten, die darauf hinweisen, daß sie leben, einfach Reaktionen auf Reize sind. Ein ganzes Leben kann auf dem Reiz-Reaktions-Muster aufgebaut sein. Nehmt die Reize weg, und das Individuum hat kein Leben mehr. Im Extremfall hat das Wort ‚sein‘ hier keine Bedeutung. Bei einem Menschen, der ‚ist‘ und das Gefühl hat, daß er ist, überwiegt immer das aus dem Impuls hervorgehende Tun gegenüber dem Tun als Reaktion.“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 43)

„Kreativität hat etwas mit Lebendigkeit zu tun – das heißt, das Individuum streckt, wenn es nicht gerade schläft, auf die eine oder andere Art seine Hand aus, so daß eine Beziehung entstehen kann, wenn ein Objekt vorhanden ist. Aber dies ist nur die eine Hälfte. Die andere Hälfte hat etwas damit zu tun, daß es nur unter bestimmten Bedingungen eine Bedeutung haben kann, sich im physischen oder im

6. Kapitel: Kreativität und Spiel

seelisch-geistigen Sinne nach außen zu strecken, nämlich nur bei einem Wesen, das da ist, um zu sein.“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 46)

Kreativität ist für Winnicott „das Tun, das aus dem „Sein“ erwächst“. Wer nicht „ist“, kann nicht kreativ sein. Aber „ist“ nicht jeder? Ist also nicht auch jeder kreativ? „Sein“ hat – wie wir schon gesehen haben – bei Winnicott eine besondere Bedeutung. „Sein“ gibt es nur, wo jemand sich als „lebendig“ fühlen kann.

„Kreativität hat etwas mit Lebendigsein zu tun“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 46).

„Die Kreativität, um die es mir geht, ist etwas Allgemeines. Sie gehört zum Lebendigsein.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 80)

„... Kreativität als Merkmal des Lebens, des totalen Lebens.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 66)

Das bloße faktische Auf-der-Welt-Sein ist noch kein „Sein“. Winnicott hat in seiner therapeutischen Praxis mit vielen Menschen zu tun gehabt, denen dieses Gefühl eigener Lebendigkeit gefehlt hat.

„Symptom eines unschöpferischen Lebens ist das Gefühl, daß nichts irgend etwas bedeutet, jenes Gefühl der Nichtigkeit, welches sich ausdrückt in der Einstellung ‚Es ist mir alles ganz egal‘ oder ‚Was geht es mich schon an?‘“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 56).

„Sein“ gibt es nur, wenn es aus dem eigenen Lebens-„Impuls“ kommt. Der „Impuls“ ist die jedem Menschen innewohnende Tendenz zum Leben, dazu, sich der Welt zuzuwenden, sich in die Welt „auszustrecken“. Winnicott nennt dies auch „primäre Kreativität“ (Menschliche Natur, S. 163).

Das Gegenteil von „Sein“ ist „Reagieren“. Beim Reagieren lebt ein Mensch nicht aus seinen eigenen Impulsen, nicht aus sich selbst, sondern in Beantwortung von außen kommender Eindrücke und Anforderungen, zum Beispiel auch der Erwartung, „kreativ zu sein“.

Er funktioniert wie eine Maschine. Wer ständig gezwungen ist zu reagieren, den lässt man nicht „sein“. Statt aus sich existieren zu können, muss er sich ständig anpassen und fügen.

„Diese Anpassung bringt für den einzelnen ein Gefühl der Nutzlosigkeit mit sich und ist mit der Vorstellung verbunden, daß alles sinnlos und das Leben nicht lebenswert ist.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 78)

Werner Sesink: Vermittlungen des Selbst

Sein Leben geht nicht von ihm aus, es ist nicht sein Leben, sondern eine Funktion von etwas Äußerem.

Die Fähigkeit zu einem kreativen Sein beruht auf dem frühest-kindlichen „Omnipotenz“erlebnis. Dort galt dem Kind alles, was „gut“ ist, als seine Schöpfung. Das Kind darf in dieser Illusion nicht verharren; aber es muss sie gehabt haben. Das Omnipotenzerlebnis ist die grundlegende Erfahrung, kreativ sein zu können. Was ihm fehlt, ist die Vermittlung zur objektiv existierenden Welt.

6.2 Übergangsphänomene und Übergangsobjekte

Dass der Verlust der Omnipotenz eine schockierende Erfahrung für das Kind ist, wurde bereits dargestellt. Wie kann es mit dieser „ungeheuren Beleidigung“ seiner Schöpfungsfähigkeit fertig werden? Die Antwort auf diese Frage liegt für Winnicott in einer Entdeckung, für die er in der Psychologie berühmt geworden ist: in der Entdeckung der „Übergangsphänomene“ und „Übergangsobjekte“.

Winnicotts Entdeckung bezieht sich zunächst auf etwas, das wir alle mehr oder weniger aus Erinnerung an unsere eigene Kindheit oder aus dem Miterleben des Aufwachsens kleiner Kinder kennen: Viele kleine Kinder entwickeln zum Beispiel für das Ins-Bett-Gehen gewisse Rituale, die sie allabendlich zelebrieren. Oder sie entwickeln eine Vorliebe für gewisse Dinge wie Bettzipfel oder Teddybären, die sie unbedingt bei sich haben müssen, wenn etwas bevorsteht, was sie beunruhigt. Der besondere Beitrag Winnicotts besteht nicht darin, dass er diese Phänomene als solche „entdeckt“ hat, sondern dass er sie in ihrer Bedeutung für das Kind ergründet hat. Ihr Entstehen markiert nämlich eben jene überaus schwierige Entwicklungsphase des Übergangs von der Omnipotenz zum Realitätsprinzip. Deshalb nennt Winnicott sie auch „Übergangsphänomene“.

Ich will Ihnen ein längeres Zitat vorlesen, in dem Winnicott beschreibt, wovon er spricht.

„Manche Säuglinge stecken den Daumen in den Mund und streicheln dabei mit den Fingern durch Innen- und Außendrehung des Unterarms ihr Gesicht. Der Mund ist dann nur im Hinblick auf den Daumen, nicht aber in bezug auf die übrigen Finger beteiligt. Die Finger, die die Oberlippe oder einen anderen Teil des Gesichts streicheln, können dabei wichtiger sein oder werden als der Daumen im Mund. Darüber hinaus kann dieses Streicheln auch auftreten, ohne daß der Daumen in den Mund genommen wird.

Häufig tritt eine der folgenden Verhaltensweisen komplizierend zu autoerotischen Betätigungen wie dem Daumenlutschen hinzu: 1. Das Kleinkind greift mit der anderen Hand nach einem äußeren Objekt, etwa einem Zipfel von Leinentuch oder Decke, und steckt dieses zusammen mit den eigenen Fingern in den Mund; 2. oder ein Stück Stoff wird festgehalten und daran gesaugt, oder nicht einmal wirklich gesaugt; dazu werden häufig Windeln und (später) Taschentücher verwendet, je nachdem, was sich bequem und wiederholt dazu anbietet; 3. oder das Kleinkind beginnt schon im Alter von wenigen Monaten, Fäden aus seiner Decke zu zupfen, die es sammelt und dann für das Streicheln benutzt; seltener wird die Wolle auch verschluckt, was sogar zu körperlichen Beschwerden führen kann; 4. oder die Mundbewegungen werden von ‚Mum-mum‘-Lauten begleitet, von Lallen, analen Geräuschen, ersten musikalischen Tönen usw. Es ist anzunehmen, daß Denken oder Phantasieren mit diesen funktionellen Erlebnissen in Beziehung gesetzt wird.

All dies bezeichne ich als Übergangsphänomene. Und es läßt sich auch (durch die Beobachtung jedes beliebigen Kleinkindes) feststellen, daß daraus Dinge oder Phänomene hervorgehen können, die für das Kind in der Zeit des Schlafengehens lebenswichtige Bedeutung erlangen und als Abwehr gegen Ängste – vor allem gegen depressive Ängste – verwendet werden, mag es sich dabei nun um eine Handvoll Wolle, den Zipfel der Decke oder des Kissens, um ein Wort, eine Melodie oder eine stereotype Geste handeln. Häufig gerät das Kind dabei an irgendeinen weichen oder andersartigen Gegenstand, den es dann benutzt; dieser wird dann ein sogenanntes Übergangsobjekt und bleibt für das Kind von Bedeutung. Die Eltern entdecken, wie wertvoll es für das Kind geworden ist, und nehmen es auf Reisen mit. Die Mutter läßt zu, daß es schmutzig wird und sogar zu stinken beginnt, denn sie weiß, daß sie mit einer Reinigung die Kontinuität der Erfahrung des Kindes unterbrechen und damit die Bedeutung und den Wert des Objektes für das Kind zerstören würde. ...

Ein im Säuglingsalter entwickeltes Verhaltensmuster kann in der Kindheit hartnäckig festgehalten werden, so daß der ursprüngliche, weiche Gegenstand zur Schlafenszeit oder wenn das Kind allein ist oder traurig zu werden droht, absolut notwendig bleibt. Bei gesunden Kindern weitet sich das Interesse allerdings allmählich aus, und allmählich wird dieser erweiterte Bereich beibehalten, selbst wenn depressive Ängste auftauchen. Das Bedürfnis nach einem speziellen Gegenstand oder einem bestimmten Verhaltensmuster, das aus einer sehr frühen Entwicklungsphase stammt, kann in einem späteren Alter wieder auftauchen, wenn sich das Kind vom Verlust eines Liebesobjektes bedroht fühlt. ...

Besondere Merkmale der Beziehung zum Übergangsobjekt

1. Das Kind beansprucht dem Objekt gegenüber Rechte, denen wir als Erwachsene zustimmen. Doch ein gewisser Verzicht auf die eigene Omnipotenz ist von Anfang an ein Merkmal dieser Beziehung. 2. Das Objekt wird zärtlich behandelt, aber auch leidenschaftlich geliebt und mißhandelt. 3. Es darf nicht verändert werden, außer wenn das Kind selbst es verändert. 4. Es muß triebhafte Liebe ebenso ‚überleben‘

wie Haß und gegebenenfalls reine Aggression. 5. Dennoch muß es dem Kind das Gefühl der Wärme vermitteln und durch Bewegung, Oberflächenbeschaffenheit und scheinbare Aktion den Eindruck erwecken, lebendig zu sein und eigene Realität zu besitzen. 6. Für uns Erwachsene gehört es der Außenwelt an, nicht aber für das Kind; andererseits gehört es auch nicht zur inneren Welt; es ist keine Halluzination. 7. Sein Schicksal ist es, daß ihm allmählich die Besetzungen entzogen werden, so daß es im Laufe der Jahre zwar nicht in Vergessenheit gerät, jedoch in die Rumpelkammer verbannt wird. Ich meine damit, daß das Übergangsobjekt bei gesunden Kindern nicht verinnerlicht wird, daß die mit ihm verbundenen Gefühle aber auch nicht unbedingt der Verdrängung unterliegen. Es wird weder vergessen noch betrauert. Es verliert im Laufe der Zeit Bedeutung, weil die Übergangsphänomene unschärfer werden und sich über den gesamten intermediären Bereich zwischen ‚innerer psychischer Realität‘ und ‚äußerer Welt‘, die von zwei Menschen gemeinsam wahrgenommen wird, ausbreiten – das heißt über den gesamten kulturellen Bereich. Damit umfaßt mein Thema auch das Spiel, künstlerische Kreativität und Kunstgenuß, das Phänomen der Religion, das Träumen, aber auch Fetischismus, das Entstehen und Erlöschen zärtlicher Gefühle, Drogenabhängigkeit, Zwangsrituale usw.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 12-15)

In der Zeit, in der dem Kind allmählich dämmert, dass seine Welt ihre eigene Realität hat, die unabhängig ist von seiner Existenz; in der es mit dem Gewahrwerden der eigenen abgegrenzten Einheit des „Ich bin“ auch entdecken muss, dass es ein Nicht-Ich gibt, das sehr mächtig ist und Forderungen stellt, entwickelt es Formen, Rituale des Umgangs mit Objekten, in denen es sich in die Realität gleichsam hineintastet, sich der Realität langsam und vorsichtig einwohnt, seine Subjektivität mit Objektivität verwebt.

Es ist kein Zufall, dass es gerade die Schlafenszeit ist, in der Übergangsphänomene besondere Bedeutung erhalten. Denn das Schlafen ist ein Zustand, in dem die noch unsichere Integration wieder verlorenzugehen droht. Im Schlaf kann das Kind nicht auf sich aufpassen. Deshalb ist es der doppelten Gefahr ausgesetzt, von seinen Phantasien überschwemmt zu werden oder von der äußeren Realität überwältigt, zum Beispiel geraubt zu werden. Es ist gut, wenn es weiß, dass sein Schlaf bewacht wird. Übergangsphänomene ermöglichen ihm, durch eine kontrollierte Handlungsabfolge, durch Herstellen vertrauter Bedingungen, die es voraussehen kann, das Gefühl zu bekommen: „ich bin“ in Sicherheit; ein Gefühl, von dem getragen es einigermaßen gefahrlos in den Schlaf hinübergleiten kann.

Oft entsteht im Zusammenhang mit Übergangsphänomenen ein besonderer Bezug zu speziellen Objekten, die entsprechend dann von Winnicott „Übergangsobjekte“ genannt werden. Übergangsphänomene sind primär; sie sind Hervorbringungen, mit denen das Kind einen speziellen Raum schafft und einnimmt, der zwischen der bloß subjektiven innerpsychischen Realität seiner Phantasien und der rein objektiven Realität der Welt da draußen liegt. Die „Übergangsobjekte“, Schmusedekken, Teddybären und dergleichen, sind sekundär. Sie erhalten ihre Bedeutung („Besetzung“) im Rahmen der Übergangsphänomene.

„Das Objekt wird zärtlich behandelt, aber auch leidenschaftlich geliebt und mißhandelt.“

„Natürlich ist es nicht das Objekt, das einen Übergang darstellt. Das Objekt repräsentiert den Übergang des Kindes aus einer Phase der engsten Verbundenheit mit der Mutter in eine andere, in der es mit der Mutter als einem Phänomen außerhalb seines Selbst in Beziehung steht.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 25)

Dazu sind bestimmte Objekteigenschaften günstig (weiche Beschaffenheit), aber nicht ausschlaggebend. Eltern können ihren Kindern ein „Übergangsobjekt“ nicht etwa kaufen und schenken. Es muss vom Kind vielmehr „gefunden“ werden.

Der Charakter des Übergangsobjekts ist bestimmt durch seine Bedeutung in der Übergangsphase zwischen der Omnipotenz Erfahrung und der Anerkennung des Realitätsprinzips. Es ist zugleich damit einem Übergangsraum zugeordnet, der zwischen innerer, subjektiver und äußerer, objektiver Welt liegt.

Das „Übergangsobjekt“ ist, wie Winnicott sagt, der „erste, nicht zum Selbst gehörende Besitz“ des Kindes (Vom Spiel zur Kreativität, 10).

„Das Übergangsobjekt ist kein inneres Objekt (womit ja etwas Psychisches gemeint ist) – es ist ein Besitz, und trotzdem (aus der Sicht des Kindes) kein äußeres Objekt.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 19)

Unsere Sprache ist aber von einer scharfen Trennung zwischen Subjekt und Objekt gekennzeichnet. Es ist daher schwierig, diese Eigen-

schaft des „Übergangsobjekts“ auszudrücken, eben weder rein subjektiv noch rein objektiv zu sein. Man muss, wie Winnicott sagt, dieses Objekt oder diese Objekte in der Paradoxie lassen, dass sie da waren, bevor das Kind sie fand. Deshalb haben sie objektive Eigenschaften, auf die das Kind sich einlässt und die es benutzt. Aber aus der Sicht des Kindes wurden sie neugeschaffen. Und deshalb sind sie ihm eigen, gehören sie seinem persönlichsten Bereich zu, sind sie Teil seiner Intimität mit sich selbst; repräsentieren sie seine Träume und Wünsche, aber auch seine Ängste.

Das „Übergangsobjekt“ ist in gewissem Sinne ein „Spielzeug“. Aber um eine solche Aussage richtig interpretieren zu können, muss erst noch Winnicotts Verständnis des Spielens erläutert werden.

6.3 Potenzieller Raum – „der Ort, an dem wir leben“

Ich sagte vorhin, dass das Kind durch „Übergangsphänomene“ „einen speziellen Raum schafft und einnimmt, der zwischen der subjektiven innerpsychischen Realität seiner Phantasien und der objektiven Realität der Welt da draußen liegt“. Damit hatte ich schon den Potenziellen Raum angesprochen. Was ist dies für ein „Raum“?

Um zu verstehen, was der Potenzielle Raum ist, müssen wir uns zunächst noch einmal vergegenwärtigen, welche „Räume“ bisher schon angesprochen wurden. Zum ersten gibt es da den Raum der innerpsychischen Realität. Dies ist der „Ort“, an dem ein Kind seine Phantasien hat, an dem es seinen Träumen nachhängt, an dem es seine Vorstellungen und subjektiven Objekte, seine Erinnerungen hat und aufbewahrt. In diesem intrapsychischen Realitätsbereich ist das Kind unumschränkter Herrscher. Solange das Kind in der Omnipotenzillusion verharrt, ist dieser Ort sein „Aufenthaltsort“. Der Beobachter weiß zwar, dass die Mutter real ist, dass sie keineswegs nur eine subjektive Schöpfung des Kindes und lediglich Teil seiner psychi-

schen Realität ist. Aber für das Kind gehört die Mutter zu seiner rein subjektiven Realität. Eine andere Realität als die von ihm hervorgebrachte kennt es noch nicht.

Mit dem Realitätsprinzip lernt das Kind einen anderen Ort kennen, der für sein Leben bedeutsam ist: den Ort der objektiv wahrgenommenen Objekte; den physikalischen und sozialen Raum, in den es hineingeboren wurde, in dem es aufwächst und dem auch, wie es nun zu begreifen und zu akzeptieren lernen muss, die Mutter zugehört. In diesem Raum, an diesem Ort herrschen die objektiven Gesetze der Welt, deren Geltung unabhängig ist von dem, was dieses Kind sich vorstellen und wünschen mag. Würde das Kind sich völlig dieser objektiven Realität hingeben, dann müsste es definitiv darauf verzichten, seinen eigenen Beitrag zur Gestaltung dieser Welt zu leisten, und darauf, sie in irgendeiner Weise als „seine“ Welt zu erleben.

Weder im Raum der reinen Innerlichkeit kann es leben noch im Raum der reinen Äußerlichkeit. Im Raum der reinen Innerlichkeit ist ihm zwar alles möglich; aber nichts davon ist real. Im Raum der reinen Äußerlichkeit ist es Objekt unter Objekten, funktionelles Element eines natürlichen und sozialen Reiz-Reaktions-Zusammenhangs, der ihm seine Bewegungsmöglichkeiten diktiert. Auch hier „lebt“ es nicht, weil für die Subjektivität des „Ich“ kein Raum ist.

An keinem dieser beiden Orte kann das Kind also wirklich „leben“. Doch nun entsteht ein dritter „Raum“. Wenn die Mutter sich ihrem Kind allmählich versagt, als unabhängiges Wesen erfahrbar wird, dennoch aber zuverlässig für das Kind da ist, es sein lässt, schützt, hält, zärtlich behandelt und ihm die Realisierung seiner spontanen Impulse ermöglicht, dann kann sich zwischen ihr als derjenigen, die jetzt das Realitätsprinzip verkörpert, und dem Kind, das

„Der ‚Spielplatz‘ ist ein potentieller Raum zwischen Mutter und Kleinkind, der beide miteinander verbindet.“

nur noch in seiner Innerlichkeit an der verlorenen Omnipotenz festhalten kann, nämlich jene ganz besondere Sphäre bilden, die Winnicott den potenziellen Raum nennt. Dies ist der Bereich, in dem die Kreativität des Kindes sich realisieren kann.

„Aufgrund des Vertrauens zur Mutter entsteht ... ein intermediärer ‚Spielplatz‘; hier hat die Vorstellung des Magischen ihren Ursprung, da das Kind in diesem Bereich in einem bestimmten Ausmaß Omnipotenz erlebt. ... Ich spreche hier von ‚Spielplatz‘, weil an dieser Stelle das Spiel beginnt. Der ‚Spielplatz‘ ist ein potentieller Raum zwischen Mutter und Kleinkind, der beide miteinander verbindet.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 59)

Der potenzielle Raum ist ein dritter Bereich zwischen der intrapsychischen Realität, also der Welt der subjektiven Vorstellungen, Phantasien und Illusionen, und der objektiven Realität, der Welt, die unabhängig vom Subjekt existiert.

„1. Kulturelles Erleben ist lokalisiert in einem schöpferischen Spannungsbereich zwischen Individuum und Umwelt (anfänglich: dem Objekt). Dasselbe gilt für das Spielen. Kulturelles Erleben beginnt mit dem kreativen Leben, das sich zuerst als Spiel manifestiert. 2. Für den einzelnen Menschen ist die Möglichkeit, sich dieses Bereiches zu bedienen, durch Lebenserfahrungen in den allerersten Phasen seiner Existenz vorgegeben. 3. Die Erfahrungen im potentiellen Bereich zwischen subjektivem Objekt und objektiv wahrgenommenem Objekt, zwischen Ich und ‚Nicht-Ich‘ sind für das Kind von Anfang an äußerst intensiv. Dieser Spannungsbereich entsteht in der Wechselwirkung zwischen dem ausschließlichen Erleben des eigenen Ich (es gibt nichts außer mir) und dem Erleben von Objekten und Phänomenen außerhalb des Selbst und dessen omnipotenter Kontrolle.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 116)

„Diesem dritten Bereich steht die innere, persönliche psychische Realität und die wirkliche, äußere Welt ... gegenüber. Ich nehme diesen wichtigen Erfahrungsbereich im Spannungsbereich zwischen dem einzelnen und der Umwelt an, der ursprünglich das Kind mit der Mutter verbindet und es gleichzeitig von ihr trennt, wenn die mütterliche Liebe, stellvertretend für menschliche Verlässlichkeit, dem Kind ein Gefühl von echter Zuversicht und Vertrauen gegenüber der Umwelt gibt. ... Das Spannungsfeld zwischen Kleinkind und Mutter, zwischen Kind und Familie, zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft oder der Welt hängt von Erfahrungen ab, die Vertrauen schaffen. Es ist für den einzelnen gewissermaßen etwas Geheiligt, denn in diesem Bereich erfährt er, was kreatives Leben ist.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 119)

Winnicott spricht vom potenziellen Raum als einem „hypothetischen Raum“, um deutlich zu machen, dass es hier nicht um einen lokalen Raum geht, in dem das Spiel stattfindet. Es handelt sich nicht um das Kinderzimmer oder den Spielplatz an der Ecke. Das Wort ist

metaphorisch gemeint und umfasst ebenso den Zeitraum, in dem potenzieller Raum in Anspruch genommen werden kann.

Dennoch hat es Bedeutung natürlich auch für die Gestaltung realer Räume. Wir können feststellen, dass die Lebensräume für Kinder heute dramatisch verändert sind durch die Industrialisierung und – mehr noch – durch den Verkehr. Ein Kind kann heute nicht mehr diese Welt durchstreifen, ohne ständig auf Signale und Gefahren reagieren zu müssen. Reagieren müssen aber ist das Gegenteil von Sein-Können. Ein Tun, das aus

dem Reagieren erwächst,
ist ein anderes als ein Tun,
das aus dem Sein erwächst.
Es wird seiner kreativen
Dimension beraubt. Kinder
müssen sich heute in
ihrem Verhalten draußen

**„Der potentielle Raum ist
für den einzelnen
gewissermaßen etwas
Geheiligt, denn in diesem
Bereich erfährt er,
was kreatives Leben ist.“**

permanent auf die Gegebenheiten einstellen und sich ihnen anpassen. Das heißt: Die potenziellen Räume für Spielen sind ungeheuer eingeschränkt worden.

Dem widerspricht zunächst die Tatsache, dass Kinder heute erst viel später und in geringerem Maße herangezogen werden für die Mitarbeit im Hause und bei der Bestreitung des Lebensunterhalts (Abschaffung der Kinderarbeit; Jugendschutz); dass sie trotz umfangreicher Inanspruchnahme durch die Schule doch alles in allem heute über mehr Freizeit verfügen. Und Freizeit ist eine wichtige Dimension des potenziellen Raums.

Es besteht kein Zweifel, dass die Reduzierung der Verpflichtungen zur Mitarbeit an der familiären und gesellschaftlichen Reproduktion eine große Errungenschaft ist, welche Chancen für die Entwicklung der Kinder eröffnet, potenziellen Raum wahrzunehmen. Aber wir können auch feststellen, dass gleichzeitig die Lebensbedingungen sich so verändert haben, dass es der Elterngeneration kaum noch möglich erscheint, den nötigen Schutz der kindlichen Sphäre vor den

überall lauernden Gefahren den Kindern weitgehend selbst zu überantworten. Statt ihren Raum selbst entdecken, erobern und abgrenzen zu können, werden Kinder zum Spielen heute an eigens geschaffene geschützte, aber auch abgeschlossene Räume gebracht.

Außerdem wollen Eltern dafür sorgen, dass die freie Zeit sinnvoll genutzt und nicht verplempert wird. Sinnvolle Nutzung aber wird selbst wieder weitgehend als angemessene Reaktion auf die Herausforderungen des Lebens verstanden. Noch das Kreativ-Sein erscheint als eine Qualifikation, die ausgebildet werden muss in entsprechenden Kursen. So wird die Freizeit möglichst durchorganisiert und durchgeplant. Statt der Eröffnung potenziellen Raums entwickelt sich Freizeit-Stress auch schon für Kinder. Oder sie werden in diesen merkwürdigen neuen „Lebens“-Raum abgeschoben, welchen die Medien schaffen und der vergleichsweise ungefährlich für Leib und Leben zu sein scheint.

Zugleich ist durch diese neuen „Räume“ somit auch die häusliche Lebenswelt sehr verändert. Auch hier nehmen Reize zu, die das Kind zu Reaktionen zwingen. Ich will hier keineswegs in das allgemeine Gejammer über die Reizüberflutung durch das Fernsehen oder das Internet einstimmen. Und zwar, weil ich ein relativ großes Vertrauen habe, dass die meisten Kinder ganz gut in der Lage sind, sich ihren potenziellen Raum zu schaffen, besser vielleicht, als viele Erwachsene, die sich tatsächlich nur noch berieseln lassen. Auch die Fernsehbilder und die Internetseiten können Material sein, mit dem gespielt wird. Sie bieten Anlass zum Träumen, sich etwas auszumalen, Geschichten auszuspinnen; vorausgesetzt, diese Träume und Vorstellungen können in irgendeiner Weise kreativ verwendet und in reale Gestaltung umgesetzt werden. Problematisch wird es jedoch, wenn diese Gelegenheit nicht mehr gegeben ist; wenn der Medienkonsum nicht Spielmaterial liefert, sondern zum Ersatz für Spielen wird; wenn über die Medien keine Anlässe zum Spielen geschaffen werden, sondern sich die objektive Realität mit ihren aufdringlichen Ansprüchen zur Geltung bringt.

Potenzieller Raum hingegen entsteht durch Zurückhaltung, und zwar durch Zurückhaltung im doppelten Sinne: Zurückhaltung der Objektwelt mit ihren überwältigenden Forderungen, ihren Gefahren und Zwängen; diese Zurückhaltung muss, solange das Kind klein ist, von jemand anderem als ihm selbst geleistet werden. Aber auch diese Person oder Personen, die das leisten, haben sich selbst zurückzuhalten in ihren Forderungen und Erwartungen an das Kind. So entsteht ein beschützter Raum, der frei gehalten wird. Frei, nicht aber leer. Die Objektwelt ist dort präsent, aber sie ist es in einer anderen, eben zurückhaltenden Weise. Im potenziellen Raum kann sich das Kind den Objekten ohne Angst und ohne Wut nähern; bzw. es kann sich ihnen auch auf diese emotionale Weise nähern, ohne befürchten zu müssen, dass es von seiner Angst überwältigt und seine Wut vernichtend wird. Es kann dort sowohl seine eigenen schöpferischen Kräfte erfahren und erproben, indem es seine Phantasien ausagiert, als auch Realitätserfahrung machen, indem es äußere Realität wahrnimmt und in sein Spiel einbezieht.

Der potenzielle Raum ist also eine Sphäre, die entsteht durch „Sein-lassen“, „Schützen“, „Halten“, (rücksichtsvolles) „Behandeln“ und „Realisieren“.

6.4 Spielen

Im „potenziellen Raum“ findet eine besondere Weise des Umgangs mit Objekten statt. Die Objekte, die hier dem Kind zur Verfügung stehen, stammen aus der äußeren Realität, werden aber dem Machtbereich des Kindes einverleibt. Hier kann das Kind seine Kreativität an realen Dingen erproben, ohne der doppelt drohenden Gefahr ausgesetzt zu werden, entweder von den bösen Objekten so überwältigt zu werden, dass es nur noch reagieren kann und seine Kreativität erstickt wird, oder aber die guten Objekte zu destruieren und sich damit selbst die Grundlage eines kreativen Seins zu entziehen.

Der „potenzielle Raum“ ist der Bereich des unreglementierten, spontanen, in sich versunkenen Spiels, bei dem das Kind sowohl seine eigenen schöpferischen Kräfte erfahren und erproben kann, indem es seine Phantasien ausagiert, als auch Realitätserfahrung machen kann, indem es äußere Realität wahrnimmt und in sein Spiel einbezieht.

Das Kind macht, wenn es dem Realitätsprinzip konfrontiert wird, unweigerlich Erfahrungen mit der äußeren Realität; und indem es sie in sein Spiel einbezieht, nimmt es sie an – aber in einer Weise, in der es sich ihr nicht reaktiv anpasst, sondern in der es die äußere Realität als etwas behandelt, das sich durch eigene Kreativität gestalten lässt, in der es also die Welt nicht nur in einer unverrückbaren Gegebenheit hin- nimmt, sondern ihre Möglichkeiten (ihre „Potenzialität“) erkundet, zum Gegenstand und Material der eigenen kreativen Kräfte zu werden.

**„Spielen kann stets
beängstigend wirken.“**

„Der Spielbereich ist nicht Teil der intrapsychischen Realität. Er liegt außerhalb des Individuums, ist aber auch nicht Teil der äußeren Welt. ... In diesen Spielbereich bezieht das Kind Objekte und Phänomene aus der äußeren Realität ein und verwendet sie für Vorstellungen aus der inneren, persönlichen Realität. Das Kind lebt mit bestimmten, aus dem Innern stammenden Traumpotentialen in einer selbst gewählten Szenerie von Fragmenten aus der äußeren Realität (ohne daß man dabei von Halluzination sprechen könnte). ... Beim Spielen bedient sich das Kind äußerer Phänomene im Dienste des Traumes und besetzt ausgewählte äußere Phänomene mit Traumbedeutung und Gefühl.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 63)

Nur dort, wo das Innere der Kinder, ihre Phantasien und Träume in die Realität eindringen können, weil diese hierfür Raum gibt, indem sie sich sozusagen zurücknimmt in ihrer Definitionsmacht, wo sie „Freiraum“ oder „Spielraum“ erhalten, und nur dort, wo sie die Realität in sich einlassen, sich auf sie einlassen und sie nicht leugnen, können Kinder „leben“. In diesem Raum werden Inneres und Äußeres sozusagen transparent füreinander. Die Bezeichnung „potenzieller Raum“ weist darauf hin: Es erschließen sich wechselseitig die Potenziale des Inneren (die subjektiven Gestaltungskräfte) und des

Äußeren (die in der Objektivität noch schlummernden unentborgenen Möglichkeiten). Durch diese sich wechselseitig erschließende Potenzialität werden sowohl der einzelne Mensch mit seinen inneren Kräften als auch die äußere Welt, zu der er in Beziehung tritt, in die Möglichkeit der Entwicklung gestellt, und zwar einer miteinander verbundenen Entwicklung: Durch die Entwicklung der individuellen Kräfte erschließen sich die Möglichkeiten der Welt, und durch die Entwicklung der Welt erschließen sich die individuellen Potenziale.

Spielen ist eine riskante Angelegenheit, weil in der Konfrontation von subjektiver und objektiv wahrgenommener Realität, von Phantasie und Wirklichkeit immer die Zerstörung des einen oder anderen drohen kann.

„Spielen [kann] stets beängstigend wirken.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 62)

„Mit Spielen ist immer Erregung und ein Wagnis verbunden. Dieses Merkmal ist nicht auf Triebregungen zurückzuführen, sondern auf das Wagnis, das entsteht, wenn in der Vorstellung des Kindes Subjektives (mit Halluzinationen Vergleichbares) und objektiv Wahrgenommenes (die wirkliche, erlebbare Realität) zusammenwirken.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 64)

Spielregeln begegnen diesem beängstigenden Aspekt des Spiels. Sie sorgen dafür, dass seine Spontaneität nicht mit dem Kind durchgeht. Sie machen aber auch für das Kind besser überschaubar, vorhersehbar und kontrollierbar, womit es zu rechnen hat, wenn es sich auf das Spiel einlässt.

„Spiele mit Spielregeln müssen als Teil eines Versuchs betrachtet werden, diesem beängstigenden Aspekt des Spielens zuvorzukommen.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 62)

Spielregeln mindern das Risiko, aber sie wirken immer auch begrenzend auf die Kreativität. Auf das volle Risiko des unreglementierten Spiels kann das Kind sich nur einlassen, wenn es sich beim Spielen geborgen fühlen kann, es sich also sicher sein kann, dass die Mutter da ist und zuverlässig da ist und dass sie das Spiel des Kindes in einer positiven Weise wahrnimmt, also ihm seine Kreativität „spiegelt“.

„Spielen setzt Vertrauen voraus und gehört zum potentiellen Bereich zwischen Kleinkind und Mutter, in dem das Kind fast völlig abhängig ist und die Mutter An-

passungsfunktionen übernimmt, die das Kind für selbstverständlich hält.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 64)

„Wenn Kinder spielen, müssen verantwortliche Personen dabei sein ... Der wesentliche Gedanke dieser Abhandlung ist, daß Spielen eine Erfahrung, und zwar stets eine schöpferische Erfahrung ist, eine Erfahrung im Kontinuum von Raum und Zeit, eine Grundform von Leben. Das Wagnis des Spiels ergibt sich daraus, daß es stets an der theoretischen Grenze zwischen Subjektivem und objektiv Wahrgenommenem steht.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 62)

Das Kind kann nur spielen, wenn es sich nicht gegenüber der äußeren Realität behaupten muss. Es muss nicht auf Anforderungen reagieren, es muss sich nicht „zusammennehmen“ (schützen vor dem Ansturm der äußeren Realität). Es kann sich im Spiel „gehenlassen“, weil die Mutter es „sein“ lässt.

Das beschützte und unreglementierte Spiel des kleinen Kindes ist die Basis für ein kreatives Leben auch als heranwachsendes Kind, als Jugendlicher und als Erwachsener. Für Winnicott ist es die rudimentäre Form kulturellen Tuns und Erlebens, wie dieses für ihn auch immer eine Form des Spiels bleibt.

„Gerade im Spielen und nur im Spielen kann das Kind und der Erwachsene sich aktiv entfalten und seine ganze Persönlichkeit einsetzen, und nur in der kreativen Entfaltung kann das Individuum sich selbst entdecken.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 66)

„Für das Kleinkind ist jedes Detail seines Lebens (wenn die Mutter geeignete Voraussetzungen schaffen kann) ... ein Beispiel für kreatives Leben. Jedes Objekt ist ein ‚aufgefundenes‘ Objekt. Das Kind fängt an, kreativ zu leben und vorhandene

„Spielen ist eine Grundform von Leben.“

Objekte in seine Kreativität einzubeziehen, wenn man ihm Gelegenheit dazu gibt. Gibt man ihm diese Gelegenheit jedoch nicht, so hat es keinen Bereich, in dem es spielen oder kulturelle Erfahrungen machen kann; dann wird es auch kei-

ne Beziehung zum kulturellen Erbe bekommen und keinen Beitrag zum Kulturgut liefern können.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 118)

„Auf der Grundlage des Spielens baut die gesamte menschliche Erfahrungswelt auf. Wir sind nicht länger introvertiert oder extrovertiert. Wir erfahren das Leben im Bereich der Übergangsphänomene, in der aufregenden Verflechtung von Subjektivität und objektiver Beobachtung und in einem Bereich, der zwischen innerer Realität des Einzelmenschen und wahrnehmbarer Realität außerhalb des Individuums angesiedelt ist.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 76f.)

„Ich nehme an, daß Kulturerfahrungen sich direkt aus dem Spiel ableiten, und zwar aus dem Spiel derjenigen, die noch nie von Spielregeln gehört haben.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 116)

Unsere Lebensrealität gibt uns unterschiedlichen „Spielraum“ – oder wir nehmen ihn uns in unterschiedlichem Maße. Anpassung muss sein, wir können eben nicht die ganze Welt neu erschaffen. Aber wenn das Leben nur auf Anpassung beruht, dann verliert es seinen Eigen-Sinn und wird zu einer bloßen Funktion der Verhältnisse.

„Viele ... Menschen haben gerade soviel an kreativer Lebensweise erfahren, daß sie zu der quälenden Erkenntnis kommen, die meiste Zeit unschöpferisch zu sein, im Bann der Kreativität eines anderen oder einer Maschine.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 78)

6.5 Phantasieren

In der innerpsychischen Realität findet ein eigenes Erleben und Handeln statt. Für Winnicott ist es ein entscheidender Unterschied, ob dies, was innerpsychisch geschieht, sich dem „Realisieren“ und das heißt: dem Spielen öffnet; oder ob es dazu bestimmt ist, in die Innerlichkeit eingeschlossen zu bleiben. Für diese Weise des innerpsychischen Agierens, welches vom Realisieren abgesperrt gehalten wird, reserviert er den Begriff „Phantasieren“. (Das ist nicht unbedingt die geläufige Art unseres Sprachgebrauchs. Wenn wir davon sprechen, dass ein Kind „eine rege Phantasie“ habe, muss nicht in jedem Falle das gemeint sein, was Winnicott mit dem Wort bezeichnet.) Im Phantasieren also mag zwar Material aus der Realität Verwendung finden. Aber es hat keinen kreativen Realitätsbezug. Ihm fehlt der Drang zur Verwirklichung. Phantasieren ist Ersatz für einen kreativen Realitätsbezug.

„Realisieren“ braucht den potenziellen Raum. Er ist der Ort, an dem „Träume wahr werden“ können. Nicht einfach, weil ein Wunder geschieht. Sondern weil hier das Wagnis des Spiels eingegangen wird.

Wer sich dagegen in seinen Phantasien einsperrt, spaltet den kreativen Teil seiner Persönlichkeit von dem Teil ab, der mit der Realität in Beziehung steht.

Winnicott berichtet über eine Patientin, der es nie gelang, mit anderen Kindern zusammenzuspielen. Sie war zwar am Spielgeschehen irgendwie beteiligt, doch ohne innere Anteilnahme.

„Meine Patientin war ... die ganze Zeit, während sie die Spiele anderer Leute spielte, mit ihren Phantasien beschäftigt. Aufgrund abgespaltener seelischer Kräfte zog sie sich auf diese Phantasien zurück. Nie war dieser völlig abgespaltene Anteil ihr ganzes Selbst. Über lange Zeit bestand ihre Abwehr darin, in ihren Phantasien zu leben und zu beobachten, wie sie die Spiele der anderen Kinder spielte, als beobachtete sie jemand anders in der Kindergruppe. ...

Als meine Patientin älter wurde, gelang es ihr, ein Leben aufzubauen, in dem nichts, was wirklich geschah, volle Bedeutung für sie bekam. Mit der Zeit wurde sie eine der vielen, die kein Gefühl dafür haben, daß sie als menschliche Wesen mit eigenem Recht existieren. ... der größte Teil ihrer Existenz [verwirklichte] sich gerade dann ..., wenn sie überhaupt nichts tat. ...

Während der Analyse bekam sie Angst, als sie sah, daß dieser Zustand leicht hätte dazu führen können, das Leben inkontinent, inaktiv und unbeweglich im Bett eines psychiatrischen Krankenhauses zu verbringen – und doch im Inneren weiter zu phantasieren, an Omnipotenz festzuhalten und in einem Zustand der Spaltung wunderbare Dinge zu vollbringen.

Sobald diese Patientin etwas in die Praxis umsetzte, zum Beispiel beim Malen oder beim Lesen, fühlte sie sich eingeengt und wurde unzufrieden, weil sie die Omnipotenz, die ihre Phantasien prägten, aufgeben mußte.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 40f.)

Vom fruchtlosen Phantasieren unterscheidet Winnicott „das Leben bereichernde Vorstellungen“ (Vom Spiel zur Kreativität, 38). Das sind Vorstellungen, welche uns motivieren, eine Initiative zu starten, etwas Neues zu versuchen, ein Wagnis auf uns zu nehmen; kurz: Vorstellungen, welche in das Spielen einfließen können; und „Traummaterial“, das in Spielen Verwendung finden kann.

„... hier handelt es sich dann um eine imaginäre Erkundung der Welt und des Ortes, an dem Traum und Leben das gleiche sind.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 38)

„Es läßt sich beobachten, daß schöpferisches Spielen in Beziehung zu Traum und Leben steht, in seinem Wesen jedoch nicht zum Phantasieren gehört.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 42)

6.6 Symbolgebrauch

Die Anfänge des Symbolgebrauchs sind bereits angesprochen worden im Zusammenhang mit der Entwicklung der Intellektualität des Kin-

des. Es ist eine intellektuelle Leistung, zwischen den Introjekten und den Projektionen unterscheiden und sie zugleich aufeinander beziehen zu können. Diese intellektuelle Leistung ist Voraussetzung dafür, dass das Kind mit dem, was es äußert, etwas „meinen“ kann; und sie ist Voraussetzung dafür, dass die Dinge der Welt dem Kind etwas „bedeuten“ können.

Dennoch ist die Fähigkeit zum Symbolgebrauch nicht nur eine Frage der Intellektualität. Sie wurzelt zudem in einer Erfahrung; jener Erfahrung nämlich, die in der Entwicklung von Übergangsphänomenen und dem Gebrauch von Übergangsobjekten gründet und die zum Spielen führt.

„Wenn es zur Symbolbildung kommt, ist das Kind bereits in der Lage, klar zwischen Phantasie und Fakten, zwischen inneren und äußeren Objekten, zwischen primärer Kreativität und Wahrnehmung zu unterscheiden. Das Übergangsobjekt, wie ich es definiere, läßt aber gerade für jenen Prozeß Raum, durch den das Kind erst fähig wird, Unterschied und Ähnlichkeit zu akzeptieren. Ich glaube, daß wir einen Begriff für die Wurzeln der Symbolbildung im zeitlichen Verlauf brauchen, einen Begriff, der die Entwicklung des Kindes vom rein Subjektiven zur Objektivität beschreibt; und das Übergangsobjekt (der Zipfel der Decke usw.) scheint mir eben das zu sein, was wir von diesem Prozeß der Annäherung an objektive Erfahrung zu sehen bekommen.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 15)

Beim Übergang von den subjektiven Objekten zu den objektiv wahrgenommenen Objekten vollzieht sich also die Entwicklung der Fähigkeit zum Symbolgebrauch. Das Symbol hat eine Art Mittelstellung zwischen subjektivem Objekt und objektiv wahrgenommenem Objekt. Es ist vom Subjekt selbst geschaffen und von daher nur seiner Phantasie (seiner Omnipotenz) unterworfen. In der Phantasie läßt sich mit ihm alles machen. Aber es steht zugleich für eine objektive Realität, die der phantasierten subjektiven Allmacht nicht unterliegt. Diese Differenz zu wissen, macht die Fähigkeit zum Symbolgebrauch aus. Im Umgang mit den Symbolen wird ein Umgang mit Realität „erprobt“, der die harten Bedingungen der Realität nur bis zu einem gewissen Grade anerkennt, um zugleich der subjektiven Gestaltungs-Kraft gegenüber der Realität Raum zu geben. Im Symbolgebrauch findet ein Umgang mit Realität statt nicht nur, wie sie jeweils gerade gegeben ist, sondern mit Realität zugleich auch, wie sie

aufgrund subjektiver Gestaltung sein könnte. Es ist klar, dass Winnicott damit keine Abbildungstheorie vertritt, derzufolge die Symbole lediglich Repräsentationen von etwas objektiv Existierendem sind; ebensowenig aber vertritt er eine konstruktivistische Position, wonach unsere Symbolsysteme freie Hervorbringungen sind, denen jede Referenzbeziehung zu einer objektiven Realität abzuspreehen wäre. Symbole haben vermittelnde Funktion; damit bleibt die Spur des „Übergangs“ von der Omnipotenz zum Realitätsprinzip in ihnen bewahrt.

Winnicott sieht in diesen Anfängen der Symbolbildung den Ursprung von Kultur. Wir sollten uns die Zumutung an unser Verständnis, die darin liegt, bewusst machen: Wenn wir ein kleines Kind dabei beobachten, wie es sich in den Schlaf singt, wie es am Zipfel einer Bettdecke lutscht, dann sind wir Zeuge eines ersten lebensgeschichtlichen Keimens menschlicher Kulturleistungen mit all ihren Höhen (allerdings auch Niederungen)!

6.7 Wechsel zwischen Integriertheit und Unintegriertheit

Wenn die Phase des „Ich bin“ erreicht ist, hat das Ich des Kindes begonnen, eine Art Grenzwächterfunktion zu übernehmen. Es schützt die Grenze zwischen Ich und Nicht-Ich vor den explosiven und implosiven Kräften. Das Kind hat begonnen, sich selbst zu halten („zusammenzunehmen“).

Aber wenn es sich zusammennemen muss, kann es nicht einfach „sein“. Um „sein“ zu können, braucht es einen Rahmen, der Schutz bietet, auch ohne dass es selbst auf sich aufpassen muss. Diesen Rahmen gibt auch weiterhin in aller Regel die Mutter – indem sie tatsächlich anwesend ist; oder indem das Kind sich ein inneres Mutterbild bewahrt, das ihm Sicherheit gibt auch in Zeiten der Abwesenheit der Mutter. Hat es genügend Umweltvertrauen, dann kann es sich

entspannen und aus dem Zustand der Integration in einen Zustand der Un-Integriertheit wechseln.

„Nur hier in diesem unintegrierten Zustand der Persönlichkeit kann das, was wir als kreativ beschreiben, in Erscheinung treten. Wird es dann reflektiert – aber auch nur dann –, so wird es Teil der strukturierten individuellen Persönlichkeit, und dies macht schließlich in seiner Ganzheit das Sein, das Gefunden-Werden des Individuums aus und gibt ihm am Ende die Gewißheit der Existenz des eigenen Selbst.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 76)

„Es handelt sich um die Erfahrung eines ungerichteten Zustandes, in dem sich die unintegrierte Persönlichkeit gewissermaßen verströmen kann.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 67)

Wichtig für ein kreatives Leben ist die Fähigkeit und die Gelegenheit, immer wieder „ein Ruhestadium zu erreichen, aus dem heraus sich ein schöpferisches Aus-sich-Herausgehen entwickeln kann“. (Vom Spiel zur Kreativität, 68)

6.8 Zusammenspiel und Kulturgemeinschaft

„Einen Erwachsenen, der uns zumutet, seine subjektiven Phänomene als objektiv anzuerkennen, halten wir für geistesgestört. Gelingt es ihm aber, seinen persönlichen intermediären Bereich ohne diese Ansprüche zu genießen, so können wir unseren eigenen entsprechenden intermediären Bereich zur Kenntnis nehmen und uns freuen, wenn wir Überschneidungen entdecken; dies sind die gemeinsamen Erfahrungen mehrerer Mitglieder einer Gruppe auf dem Gebiet der Kunst, der Religion oder Philosophie.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 24)

Was im potenziellen Raum geschieht, was geschieht, wenn gespielt wird, enthält Elemente der objektiven Welt, die mit anderen geteilt wird. Aber es enthält immer auch ganz persönliche, nur diesem Menschen zugehörige Elemente, Elemente, die aus seinem einzigartigen Potenzial stammen. Deshalb gibt es niemals eine völlige Übereinstimmung. Wer beansprucht, dass sein subjektives Erleben maßgeblich sein soll für das Erleben aller, zeigt damit, dass er den Übergang vom Subjektiven und der Omnipotenz zum Objektiven und der Anerkennung des Realitätsprinzips nicht wirklich bewältigt hat.

Dass wir dennoch in unserem psychischen Erleben nicht ganz voneinander isoliert sind, dass es auch gemeinsame Erfahrung, gemeinsames Spielen geben kann, hängt einmal mit dem objektiven Anteil zusammen, den jedes Spiel aus der äußeren Realität aufnimmt. Es hängt zum zweiten aber auch damit zusammen, dass es zwischen

Werner Sesink: Vermittlungen des Selbst

Menschen ein gewisses Maß an innerer Übereinstimmung geben kann, das intuitiv erspürt wird, wenn sie miteinander zu tun haben.

Es kommt dann „zur Überschneidung von zwei Spielbereichen ... Wenn die Mutter anfangs mit dem Kind spielt, ist sie meistens sorgsam darum bemüht, sich an das Spielverhalten des Kindes anzupassen. Früher oder später bezieht sie jedoch ihr eigenes Spielverhalten mit ein. Sie wird dann feststellen, daß Kinder sich in ihrer Fähigkeit unterscheiden, fremde Ideen ertragen zu können, und darauf wohlwollend oder ablehnend reagieren. So wird der Weg für gemeinsames Spiel in einer Beziehung geebnet.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 59)

„Wir können die Achtung für das illusionäre Erlebnis teilen, und wir können uns, wenn wir wollen, auf der Basis der Ähnlichkeit unserer illusionären Erlebnisse zu Gruppen zusammenfinden. Dies ist eine natürliche Wurzel der Gruppenbildung bei Menschen.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 12)

Das Zusammenspiel ist eine Weise der Kommunikation. Seine Thematisierung führt hinüber zur Erörterung des Aufbaus von Sozialbeziehungen.

7. Kapitel

Wahres und falsches Selbst

7.1 Objektbeziehungen und Sozialbeziehungen

Der vorhergehende Abschnitt befasste sich mit der Entwicklung von Objektbeziehungen. „Objekt“ ist zunächst nur ein anderes Wort für Nicht-Ich. „Das“ Objekt, welches in der frühesten Kindheit vom Ich als dieses Nicht-Ich identifiziert wird, ist die Mutter. Sie repräsentiert die Realität als die Welt des Nicht-Ich insgesamt. Das Realitätsprinzip anzuerkennen, heißt zu dieser Zeit in erster Linie: die getrennte Existenz der Mutter anzuerkennen.

Für den Betrachter sind also die „Objektbeziehungen“ des Kindes, da sie Beziehungen zu einem anderen Menschen sind, von vornherein schon Sozialbeziehungen. Aber aus der Perspektive des Kindes muss sich noch eine entscheidende Entwicklung vollziehen, bevor die Beziehung zur Mutter wirklich eine soziale Beziehung wird. Entscheidend dafür ist die Entwicklung der Fähigkeit, für einen anderen Menschen und damit zugleich auch für sich selbst Verantwortung zu übernehmen. Allerdings wird dies erst Thema des nächsten Abschnitts sein.

Daher gehört das, was in dem jetzt vorzutragenden Abschnitt über das wahre und falsche Selbst ausgeführt wird, zwar schon zur Entwicklung von Sozialbeziehungen, deckt aber deren vollen Gehalt und Umfang noch nicht ab. Worum es in diesem Abschnitt gehen soll, ist der Schritt vom Stadium des „Ich bin“ zum Stadium des „Selbst“ („Ich bin ich selbst.“). Diese beiden Stadien unterscheiden sich dadurch, dass die Ausbildung eines Selbst eine reflexive Wendung des Ich auf sich einschließt. Dieses „reflexive“ Moment enthält eine kognitive Komponente: das Selbstbewusstsein (Selbstreflexion);

und eine soziale Komponente: die Einbeziehung der Perspektive anderer Personen auf die eigene Person.

7.2 Ich und Selbst

Das Selbst entsteht durch Selbst-Identifizierung. Im Stadium des „Ich bin“ erlangt das Kind die Gewissheit seines Seins. Es spürt sozusagen das Leben in sich; und es spürt es als sein Leben. Mit dem Übergang zum Realitätsprinzip erfährt es aber auch, dass es Seiendes gibt, das nicht dem Strom seines eigenen Seins entspringt. Das Kind lernt die eigene Person vom Rest der Welt zu unterscheiden. Da sein Sein nicht mehr „Alles“ umfasst, stellt sich die Frage nach seiner Besonderheit. Es fragt sich und wird gefragt, wer und was es denn sei. „Ich bin“ ist jetzt ein unvollständiger Satz. Ihm fehlt das Prädikatsnomen. „Ich bin ...“ – ja wer und was bin ich denn?

Das sind zwei Fragen; und sie sind unbedingt zu unterscheiden. Die Frage: Wer bin ich? ist eine ganz andere als die Frage: Was bin ich? Ich werde jetzt zwei extreme Positionen formulieren, in denen entweder nur die eine oder nur die andere Frage als relevant anerkannt wird. Die erste Position könnte man individual-anarchistisch nennen; die zweite system-funktional.

Betrachten wir zunächst die Frage: Wer bin ich?

Eine allgemeine Form der Antwort auf diese Frage könnte lauten: „Ich bin ich“. Das erscheint wie eine Tautologie. Aber das heißt keineswegs, dass der Satz nichts besagt. Die ausgesprochene Tautologie ist vielmehr eine sehr bedeutungsvolle Tautologie. Denn der Satz sagt ja folgendes: Als allererstes bin ich nicht dies und das: ein Kind, ein Junge; 2 Jahre alt; groß und stark; klug usw. Denn all das an mir, was sich auf diese Weise aussprechen und so identifizieren lässt, ist ja etwas, was auch andere sind. Es sagt also nicht, was Ich und nur Ich ist/bin. Es drückt nicht meine Einzigkeit aus. Meine Einzigkeit lässt sich nicht in solchen Identifizierungsmerkmalen ausdrücken. Sie lässt sich nur im Namen ausdrücken, der diesen Menschen: mich meint und

sonst niemanden (auch wenn es andere geben mag, die den gleichen Namen tragen). Dies also ist die Antwort auf die Frage, wer ich bin: mein Name.

Allerdings gilt dies nur dann, wenn mein Name für ein Ich steht, das darin die Gewissheit seines Seins ausspricht. Das Aussprechen ist eine Mitteilung; eine Mitteilung an andere Menschen. Es sagt ihnen: Ihr sollt mich als den anerkennen, der ich bin. Das ist ein Anspruch, der vom Ich ausgeht. Und deshalb gehört diese Art von Antwort auf die Frage, wer ich bin, zur Integration des Ich. Jede Antwort auf die andere Frage: Was bin ich? wird nun von dieser Position her als ein Verrat am Ich betrachtet. Denn sie kann immer nur sagen, was gerade nicht meine Einzigkeit ausmacht. Deshalb wird die Berechtigung der Frage danach, was ich bin, nicht anerkannt und eine Antwort darauf verweigert.

Jetzt möchte ich die extreme Gegenposition formulieren.

Sie verträgt sich durchaus damit, dass gefragt wird: Wer bist du? Die erwartete Antwort kann ebenfalls der Name sein. Aber Frage und Antwort meinen in diesem Falle nicht, was sie sagen. Die Nennung des Namens erfolgt dann nämlich im Hinblick auf das Interesse der anderen, für die ich mich identifizierbar machen soll. Sie drückt nicht den Anspruch aus, als der genommen zu werden, der ich aus meinem eigenen Sein heraus bin; sondern den Versuch, für die andern sozusagen handhabbar zu sein. Die Kenntnis meines Namens erlaubt es den anderen dann, mich zu registrieren. An seiner Stelle könnte im Prinzip auch eine Nummer stehen. Eine Nummer unterscheidet sich zwar von allen anderen Nummern; und doch ist sie nur eine Nummer wie alle anderen auch. So habe ich zwar einen Namen, der mich von den anderen unterscheidet. Aber ich habe eben auch nur irgendeinen Namen, wie alle anderen auch irgendeinen Namen haben. Wenn in solchen Zusammenhängen mein Name aufgerufen wird, dann nicht, weil es um mich und nur um mich geht, sondern weil ich nun an der Reihe bin, damit mit mir geschehen kann, was

mit allen anderen auch geschieht. Ich werde nicht als dieser Mensch aufgerufen, sondern als irgendeine Person.

Mein Name sagt dann nicht, wer ich bin, sondern nur, was ich bin: irgendeiner wie alle anderen; irgendein einzelner Mensch. Mein Name wird zum Registrierungszeichen.

Das alleine dürfte allerdings noch nicht reichen, um das gesellschaftliche Interesse an mir zu wecken. Bin ich nur irgendeiner, bin ich auch gleichgültig. Nein, damit gesellschaftlich ein Interesse an mir gegeben ist, müssen sich mit meinem Namen Qualitäten verbinden, Eigenschaften, Fähigkeiten, die von Nutzen sind oder doch jedenfalls soweit von Interesse, dass ich registriert werde.

Es reicht also zwar für die Gesellschaft, dass ich irgendwer bin; aber es reicht nicht, dass ich irgendwas bin. Da will die Gesellschaft es schon genauer wissen. Denn davon, was ich bin, hängt ab, was sie mit mir anfangen kann; welche Position ich in ihrem Funktionszusammenhang einnehme(n kann). Wer ich bin, ist unwichtig; aber was ich bin, keineswegs.

Zusammengefasst: Die individual-anarchistische Position beharrt auf der Einzigkeit und daher Unidentifizierbarkeit des Ich. Sie verweigert sich der gesellschaftlichen Inanspruchnahme als Träger allgemeiner Eigenschaften und Fähigkeiten zur Übernahme und Ausübung von Funktionen, die eben von „irgendjemandem“ erfüllt werden müssen. Das Selbst wird hier vorgestellt ausschließlich als die Reflexion des Ich in sich, ohne Beteiligung einer anderen Instanz. Die system-funktionale Position wiederum hält demgegenüber die Einzigkeit der Person für völlig irrelevant. Sie interessiert sich nicht dafür, wer einer ist, sondern nur dafür, was er ist (und kann) und wie weit er insofern in den gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhang passt und zu seiner Aufrechterhaltung und Fortführung beitragen kann. Das Selbst der Person wäre in diesem Falle geprägt durch das Maß, in dem sie gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen erfüllt.

Wenn wir diese beiden Positionen auf das beziehen, was wir bisher von Winnicott gehört haben, dann wird deutlich, dass die erste Position dazu neigt, an der Omnipotenz festzuhalten und sich dem Realitätsprinzip zu entziehen; während die zweite Position ein rigides Realitätsprinzip geltend macht, das keinen originären Beitrag des Einzelnen zur Realitätsgestaltung zulassen will. Sie werden also schon vermuten, dass es einen dritten Weg geben muss, der beide Extrempositionen in dem, was sie jeweils berechtigterweise betonen, miteinander vermittelt. Diese Vermittlung wird in der Tat das Hauptthema der folgenden Erörterungen sein.

Vorweg soviel: Das Einzigartige und Eigene, das ein Kind in diese Welt mitbringt, bedarf der Möglichkeit der Verwirklichung. Um überhaupt das eigene Potenzial wahrnehmen zu können, muss es sich „realisieren“ können. Ich kann mich selbst nur erfahren, wenn ich mich verwirklichen kann. Die Möglichkeit zur Verwirklichung ist aber nicht im ererbten Potenzial allein begründet. Ihm muss die Potenzialität der Realität entsprechen. Diese aber erschließt sich nur im Potenziellen Raum. Und Potenziellen Raum gibt es nur, wo die Umwelt sich zurückhält und den Raum sowohl frei hält als auch mit Realisierungsangeboten „bestückt“. Das ererbte Potenzial braucht also eine Zurückhaltung und ein Entgegenkommen der Realität. Die Reflexion des Eigenen im Selbst bedarf daher notwendig der sozialen Vermittlung, wenn sie Reflexion des Eigenen hinsichtlich seiner Verwirklichungsmöglichkeiten sein soll. Sie muss daher die soziale Resonanz auf die kreative Geste des Kindes oder eine Widerspiegelung seines spontanen Impulses mit einbeziehen.

7.3 Spiegelung

Zu Beginn seines Lebens außerhalb des Mutterleibs ist die wichtigste Beziehung des Kindes zur Welt die Beziehung zur Mutter. In psychoanalytischer Terminologie ist sie „das Objekt“ des Kindes. Noch weiter eingengt ist „das Objekt“ die Mutterbrust als das erste Objekt,

auf das die Triebimpulse des Kindes gerichtet sind. Zwar nimmt das Kind natürlich mehr von der Welt und von der Mutter wahr als nur die Brust. Aber dieses Mehr gruppiert sich sozusagen um dieses Zentrum; gehört ihm zu und wird noch nicht eigens „Objekt“ von Trieben. Eine solche Erweiterung findet erst später statt.

Nun hat Winnicott zu oft betont, dass für ihn die Triebe nicht das Primäre sind. Deshalb ist für ihn das Gerichtetsein des Kindes auf die Welt, enger: die Mutter; noch enger: die Brust grundsätzlich anders gefärbt. Es enthält selbstverständlich auch Triebhaftes; Winnicott leugnet ja nicht etwa die Triebhaftigkeit des Kindes. Aber primär ist eine Beziehung zur Welt, welche durch eine angeborene Tendenz zur Integration gekennzeichnet ist; also eher durch einen Ich-Impuls als durch einen Trieb-Impuls. Deshalb ist die Mutter nach Winnicott auch nicht nur Trieb-Objekt, sondern wichtiger und fundierend: eine haltende Umwelt. Um diese beiden Bedeutungen der Mutter für das Kind zu unterscheiden, spricht er von der „Objekt-Mutter“ einerseits und der „Umwelt-Mutter“ andererseits. Auf diese Unterscheidung werde ich im folgenden Kapitel noch ausführlicher eingehen, weil sie außerordentlich bedeutsam ist für die Entwicklung der sozialen Verantwortungsfähigkeit.

Wie nimmt das Kind die Mutter als „Umwelt-Mutter“ wahr?

Es ist anzunehmen, dass es sie mit allen Sinnen wahrnimmt, indem es alles in sich aufnimmt, was ihm Geborgenheit und Sicherheit sowie Vertrauen in die Zuverlässigkeit der Umwelt vermittelt. Dazu gehört sicherlich die Stimme der Mutter, ihr Geruch, wie sie sich anfühlt; dazu gehören die vertrauten Umweltgeräusche, vertraute Umweltbedingungen usw. All dies sind Eigenschaften der haltenden Umwelt. Aber es gibt eine Art der Umwelt-Wahrnehmung, welche von Winnicott herausgehoben wird, weil sie etwas ganz Besonderes leistet, nämlich die Wahrnehmung der Spiegelung des eigenen Seins im Andern. Diese spezifische Wahrnehmung ereignet sich, wenn das Kind den Blick seiner Mutter erblickt.

„Irgendwann beginnt ... das Kind, um sich herumzuschauen. Vielleicht schaut es, wenn es gestillt wird, die Brust gar nicht an; viel wahrscheinlicher ist es, daß es der

7. Kapitel: Wahres und falsches Selbst

Mutter ins Gesicht schaut ... Was erblickt das Kind, das der Mutter ins Gesicht schaut? Ich vermute, im allgemeinen das, was es in sich selbst erblickt.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 129)

Was Winnicott hier sagt, ist: Indem das Kind der Mutter ins Gesicht schaut, blickt es „vermutlich“ in sein eigenes Inneres; jedenfalls „im allgemeinen“, nämlich dann, wenn die Mutter auch tatsächlich ihr Kind ansieht. Das heißt Winnicott geht davon aus, dass das Kind das Gesicht der Mutter nicht nur in der Hinsicht wahrnimmt, wie es die Oberflächenbeschaffenheit anderer Objekte wahrnimmt; sondern dass es sieht, was die Mutter sieht. Was es sieht, hängt also davon ab, was die Mutter sieht.

„Die Mutter schaut das Kind an, und wie sie schaut, hängt davon ab, was sie selbst erblickt.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 129)

Was erblickt denn aber eine Mutter, die ihr Kind ansieht? Diese Frage lässt eine große Variationsbreite von Antworten zu:

Es kann zum Beispiel sein, dass sie gar kein Kind sieht; ihr Blick ist leer oder gleichgültig; vielleicht weil sie mit etwas anderem beschäftigt ist; oder weil ihr das Kind nichts bedeutet.

Oder sie sieht ein ganz anderes Kind; eines, wie sie es sich eigentlich gewünscht hat; und jetzt projiziert sie ihre Wünsche auf dieses Kind.

Oder sie sieht ein verstümmeltes Kind, weil sie bestimmte Eigenschaften dieses Kindes nicht wahrhaben will, ablehnt.

Oder sie sieht einen Feind; ein Objekt ihres Hasses; zum Beispiel weil sie dieses Kind unter entwürdigenden Umständen empfangen hatte; weil sie ihr Schwangerwerden als eine Verletzung ihrer Integrität, als gewaltsamen Eingriff in ihre körperliche Unversehrtheit und Missachtung ihrer Selbstbestimmung erfahren hat.

„Selbstverständlich kann man nichts über Einzelsituationen aussagen, in denen eine Mutter einmal nicht auf das Kind eingehen kann. Viele Kinder müssen aber offenbar über lange Zeit die Erfahrung gemacht haben, nicht das zurückzubekommen, was sie selbst geben. Sie schauen – und sehen sich selbst nicht wieder.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 129)

Oder aber sie sieht tatsächlich dieses Kind. Dann kann das Kind im Blick der Mutter sich selbst sehen.

Was aber sieht die Mutter, wenn sie dieses Kind sieht? Das eine ist, dass sie dieses Kind sieht, wie es ist. In ihrem Blick liegt dann der unausgesprochene Satz „Du bist“. Dieser Satz enthält eine Zustimmung; er sagt auch: Du bist gewollt, und zwar in dem Sinne: Es ist gewollt, dass Du aus Deinem eigenen Sein heraus Dein Leben gestaltest. Insofern enthält er auch die Zurückhaltung des Sein-lassens; Respekt und Zärtlichkeit.

„Sein“ meint bei Winnicott – das wissen wir längst – nicht bloßes So-Sein. Es meint auch das Werden dieses Kindes aus seinen Potenzialen, also ein Entwicklungspotenzial mit noch nicht offenbarten,

**„Das Gesicht der Mutter ist
der Vorläufer des Spiegels.“**

noch unerschlossenen Möglichkeiten. Auch dies liegt im Blick der Mutter. Sie sieht nicht nur dieses Kind

hier und heute, sondern auch dieses Kind mit seiner ganzen künftigen Lebensgeschichte. Sie „sieht“ nicht nur; sie sieht auch „vor“. Vielleicht hat sie schon ganz bestimmte Zukunftspläne, was aus diesem Kind einmal werden soll. Dann wird sich ihr Blick mit der Zeit womöglich verändern, wenn das Kind sich anders entwickelt, als sie „vor“-gesehen hat. Und ihr Kind wird immer weniger noch sich selbst im Blick der Mutter erkennen können. Es lässt sich nicht vermeiden, dass Mütter (und Väter) Hoffnungen und Wünsche in ihr Kind projizieren. Das gehört zur Annahme des Kindes dazu. Denn bevor das Kind ans Licht der Welt kam, hatte seine Mutter (hatten seine Eltern) schon ein Bild von ihm; eine Vorstellung, die dann langsam an dieses wirkliche Kind angepasst werden muss.

„Die Eltern haben ... in ihrem Kind von jeher eine Person gesehen, sie haben mehr in ihm gesehen, als da war ...“ (Babys und ihre Mütter, 81)

Entscheidend ist, wie offen die Mutter für die Wahrnehmung der Wirklichkeit ihres Kindes ist, so dass sie nicht an ihrem inneren Bild festhält, sondern ein neues Bild entstehen lassen kann, das eine Intro-

jektion dieses wirklichen Kindes ist, das mit ihr lebt. Und wie offen sie ist für die Impulse, die wirklich von diesem Kind ausgehen und die vielleicht eine ganz andere Entwicklungsrichtung anzeigen und initiieren, als sie sich einmal ausgemalt hatte.

Ich nenne den Blick der Mutter daher „transzendental“. Denn er sieht nicht nur, was jeweils da ist. Sondern weitaus mehr. Er enthält Erinnerung und Hoffnung, vielleicht auch Sorge, gar Angst. Es ist ein Blick, in dem sich, wenn er nicht gleichgültig ins Leere geht, sondern wirklich dieses Kind in seiner Gegenwart wahrzunehmen bereit und fähig ist, zugleich seine Herkunft und seine Zukunft, seine ganze noch unbekannte, gleichwohl schon angenommene Lebensgeschichte zusammenfasst, wie sie gewollt, empfangen und getragen wird von diesem Menschen, durch den – wie immer verwandelt – die Gemeinschaft aller Menschen dieses Kind namentlich aufnimmt.

**„Wenn ich sehe und
gesehen werde, so bin ich.“**

„Wenn ich sehe und gesehen werde, so bin ich.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 131)

In diesem Satz fasst Winnicott die Bedeutung des „Gesehen-werdens“, also der sozialen Resonanz, der sozialen Spiegelung des eigenen Seins bündig zusammen. Sein-können ist bedingt dadurch, dass andere diesen Menschen sein-lassen. Gesehen zu werden, gehört dazu. Ich werde gesehen, also bin ich.

Diese Spiegelung durch den anderen Menschen ist die Grundlage dafür, später im physikalischen Spiegel sich selbst zu erkennen. Die Selbstwahrnehmung basiert auf dem sozialen Wahrgenommen-werden. Diese soziale „Reflexion“ ermöglicht erst die Selbstreflexion.

„In der individuellen emotionalen Entwicklung ist das Gesicht der Mutter der Vorläufer des Spiegels.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 128)

Die Selbstwahrnehmung im physikalischen Spiegel meint nicht nur das äußerliche Sich-Wiedererkennen: dieses Bild sieht aus wie ich. Dazu sind auch Menschenaffen schon in der Lage. Und kleine Kinder erwerben diese Fähigkeit meist im 2. Lebensjahr. Ich kann, wie

Winnicott sagt, mein Spiegelbild ansehen oder aber in es hineinschauen.

„Bleibt das Antlitz der Mutter ohne Antwort, so wird das Kind zwar lernen, daß man Spiegel anschauen kann, es wird aber nicht begreifen, daß man in Spiegel hineinschauen kann.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 130)

Wenn ein Kind in den Spiegel schaut, das von der Mutter gesehen wurde, dann sieht es auch immer sich wieder mit dem Blick der Mutter. Es sieht seine eigene Transzendentalität: das Sich-selbst-Voraussein in den noch unentdeckten und unerschlossenen Möglichkeiten, seinen noch unentwickelten Begabungen; es sieht sich selbst in der Gewissheit, eine Zukunft zu haben, und in der Erwartung, dass seine Träume nicht nur Träume bleiben.

Die Spiegel-Metapher (die wohl mehr als nur eine Metapher ist, wenn die Augen der Mutter tatsächlich auch der erste physikalische Spiegel sein sollten, in den das Kind hineinsieht) stellt einen Bezug her zur Sage des Narzissos. Ovid hat sie in seinen „Metamorphosen“ erzählt. Narzissos sah sein Spiegelbild in einem Teich und verliebte sich in es (also nicht: in sich). Beim Versuch, sich mit dem geliebten Bild zu vereinigen, erkrankte er.

Wir gebrauchen das Wort „Narzissmus“ heute, um eine überzogene oder gar krankhafte Selbstverliebtheit zu bezeichnen. Wir müssen dabei aber eines sehen: Narzissos hat sich gerade nicht in sich selbst verliebt; es sei denn, wir betrachteten sein Spiegelbild als sein Selbst. Er hat – in Winnicotts Worten – sein Spiegelbild nur angeschaut, nicht aber in es hineingeschaut. Er hat sich selbst nicht erkannt. Der Versuch, sich mit diesem Bild zu vereinigen, endete tödlich.

So ist der „Narzissmus“ ebenfalls im strengen Sinne keine Selbstverliebtheit, sondern das Verliebtsein in ein bestimmtes Bild, das diese Person von sich hat und mit dem sie eins zu sein oder zu werden hofft. Ein solcherart „narzisstischer“ Mensch lebt nicht aus seinem eigenen Sein heraus, sondern läuft einem Bild nach, mit dem er eins zu werden versucht; und verteidigt dieses Bild (von sich) gegen jede Infragestellung.

Winnicott spricht in diesem Zusammenhang mit Rückbezug auf Freud vom sekundären Narzissmus (der eine emotionale Störung anzeigt) und unterscheidet ihn vom primären Narzissmus der frühen Kindheit, wo das Kind noch ganz eins ist mit sich (sofern sein Sein entsprechend „gespiegelt“ wird) und es sich kein Bild von sich machen muss, mit dem es eins zu werden strebt.

Wie für nahezu alles, was Winnicott über die Funktion einer entwicklungsfördernden Umwelt sagt, gilt auch für das Spiegeln, dass es eine Bedeutung behält auch über die frühkindliche Zeit hinaus.

„Was ich hier als Rolle der Mutter beschrieben habe, nämlich dem Säugling sein eigenes Selbst zurückzuspiegeln, hat auch später in der Beziehung zwischen Kind und Familie seine Bedeutung. Natürlich wird das Kind im Laufe der Entwicklung mit der weiteren Differenzierung seiner Reife und mit zunehmender Identifizierung immer weniger davon abhängig, sein Selbst in den Gesichtern der Mutter, des Vaters oder anderer Beziehungspersonen wiederzufinden ... Trotzdem ist es in bestimmten Phasen für das Kind von großer Bedeutung, sich selbst in der Haltung der Familie oder einzelner ihrer Mitglieder wiedererleben zu können, wenn die Familie intakt ist und funktioniert. In diesem Rahmen seien auch die tatsächlich im Haus vorhandenen Spiegel erwähnt und Gelegenheiten, in denen das Kind beobachten kann, wie die Eltern oder andere sich selbst betrachten. Dabei hat der wirkliche Spiegel selbstverständlich vor allem im übertragenen Sinne Bedeutung.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 135)

Dieser „übertragene“ Sinn gilt übrigens – das sei noch nachgetragen – auch für die Spiegelfunktion des mütterlichen Gesichtes.

„So müssen blinde Kinder sich mit anderen Sinnen als dem Sehen wiedererleben, und eine Mutter, deren Gesicht erstarrt ist, kann meistens auf andere Weise Antwort geben.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 129)

Von hier aus gibt es einen wichtigen Rückbezug zur Furcht vor Verfolgung. Das Kind möchte „gefunden“ werden, damit man es sieht; aber gefunden und gesehen zu werden ist auch etwas höchst Gefährliches. Unter dem Blick der Außenwelt kann ein Menschenwesen lebendig werden oder zu Stein erstarren. Denn es ist ein fundamentaler Unterschied, ob dieser Blick, der auf ihm ruht, respektvoll ist oder totalitär, voller Zuneigung oder angefüllt mit Misstrauen, ob er Zurückhaltung signalisiert oder Vereinnahmung, Unterstützung oder Forderung, ob er zum Leben ermuntert oder tötet. Im totalitären Blick liegen Zensur und Kontrolle (Ich sehe genau, was du wieder an-

stellst! Wie du wieder aussiehst ...!) und Geständniszwang (Gib zu, Du hast wieder ...! Der liebe Gott sieht alles!); im respektvollen Blick die Anerkennung, dass jeder Mensch auch ein Geheimnis ist: immer mehr, als sich zeigt und von der Außenwelt erkannt werden kann.

„Gesehen“ zu werden ist die Chance des Lebens und eine tödliche Gefahr. Wer ein Kind auf das Bild festnageln will, das er von ihm hat, wer in seinem Umgang mit heranwachsenden Menschen die Grenze leugnet, die seinem Erkenntnis- und Verständnisvermögen und auch – bei aller Bereitwilligkeit und Sensibilität – seiner Empathie gesetzt sind, der tut ihnen Gewalt an.

7.4 Wahres und soziales Selbst – Vermittlung

Das Selbst des Kindes bildet sich durch soziale Vermittlung seines persönlichen Seins mit den objektiven Gegebenheiten der sozialen Realität. Es speist sich also sozusagen aus zwei Quellen: dem eigenen Beitrag des ererbten Potenzials und dem Beitrag, der von der Gesellschaft kommt, wenn Umweltforderungen vom Kind aufgenommen werden.

In irgendeiner Weise erfährt das ererbte Potenzial eine soziale Antwort. Wenn alles gut geht, besteht diese Antwort in einer positiven Spiegelung oder Resonanz. Es bildet in jedem Falle den „Kern“ des Selbst oder das „zentrale Selbst“. Meist gebraucht Winnicott dafür aber den Ausdruck „wahres Selbst“. Das „wahre Selbst“ ist also nicht identisch mit dem „ererbten Potenzial“, sondern es ist sozusagen das, was aus dem ererbten Potenzial im Verlaufe des Integrationsprozesses geworden ist.

„Im frühesten Stadium ist das wahre Selbst die theoretische Position, von der die spontane Geste und die persönliche Idee ausgehen. Die spontane Geste ist das wahre Selbst in Aktion. Nur das wahre Selbst kann kreativ sein, und nur das wahre Selbst kann sich real fühlen.“ (Reifungsprozesse, 193)

Es ist niemals das ganze ererbte Potenzial, das gespiegelt wird; teils, weil nur das gespiegelt werden kann, was sich auch äußert – es ist die

Frage, ob ein Mensch jemals all das an Potenzial aktualisieren kann, das in ihm steckt; teils, weil die Umwelt nicht für alles wahrnehmungsfähig oder aufnahmebereit ist, was aus diesem Potenzial kommt. Der realisierte Teil des ererbten Potenzials ist dann das, was zutage tritt; er ist zugleich das, was uns als „authentisch“ erscheint. Er macht den kreativen Beitrag dieses Menschen zur Gestaltung der Welt aus. Ein Mensch, der seine Kreativität realisieren kann, ist in Kontakt mit seinem „wahren Selbst“. Dennoch zeigt sich dies nicht direkt. Es bleibt eine verborgene Quelle, die auch immer mehr an Möglichkeiten birgt, als sich jemals zeigen kann.

Das Selbst enthält darüber hinaus aber immer Elemente des „Kompromisses“ mit der Umwelt, Prägungen, die nicht aus dem eigenen Potenzial resultieren, sondern Anpassungen an die Umwelt darstellen. Diese Anpassungen sind unumgänglich, wenn eine wirkliche Kommunikation, also wechselseitige Verständigung mit der Umwelt stattfinden soll. So enthält das Selbst Anteile, die Winnicott „gefügiges“ oder „falsches Selbst“ nennt.

**„Nur das wahre Selbst
kann kreativ sein,
und nur das wahre Selbst
kann sich real fühlen.“**

Wenn das „wahre Selbst“ den „Kern“ des Selbst bildet, dann stellt das „gefügige Selbst“ gleichsam die Schale dar. Das „gefügige Selbst“ ist das, was die Welt zu sehen bekommt. Es ist das an einer Person, was sich feststellen und identifizieren lässt; wodurch sie berechenbar wird; gekannt. Das Moment der Unberechenbarkeit, der Überraschung – wir nennen es meist Spontaneität – dagegen kommt aus dem Verborgenen, aus dem „wahren Selbst“. Wir sind vielleicht bei manchen Menschen, die wir als spontan und kreativ einschätzen, immer darauf gefasst, dass etwas Überraschendes geschieht; aber nie können wir wissen, welche Überraschungen dieser Mensch für uns bereithält.

Das „wahre Selbst“ ist die Quelle der „spontanen Impulse“ des Kindes. Es ist der Einbruch der Natur in die menschliche Ordnung;

Quelle von Kreativität und Initiative; ein in diese Welt von Natur mitgebrachter und in der Lebensgeschichte weiterhin gegen alle soziale Formung bewahrter und beschützter Drang, sich mit der Welt zu vermitteln, um in diese Welt hinein zu wirken; ein Drang zur „Konkretion“, d.h. zum Zusammen-wachsen mit dieser Welt (lat. *con-cresci*).

Das „wahre Selbst“ kann daher vielleicht gesucht, aber keinesfalls gefunden werden. Im Gegenteil. Es darf gar nicht gefunden werden, weil Gefunden-zu-werden eine Bedrohung darstellte. Würde es gefunden, würde es sozusagen dingfest gemacht, „identifiziert“, verlöre es genau das, was es ausmacht: eine Bewegungsquelle und Entwicklungsquelle zu sein, durch die das absolut Neue in diese Welt kommt. Hierfür gibt es keine „Empathie“; dies ist das, was Menschen auch an sich selbst nicht „verstehen“, sondern nur akzeptieren (oder ablehnen) können. Ein Verhältnis dazu können sie nur in der Weise gewinnen, dass sie es „sein lassen“, „zulassen“ in seiner Unbegreiflichkeit, dass sie „offen“ sind für die Überraschungen, die es für sie selbst und für die anderen bereit hat. Das „wahre Selbst“ ist also auch nicht das, was die Individuen selbst kennen, aber in sich verborgen halten; sondern es ist das, was überhaupt, auch einem selbst, verborgen bleibt. Und doch ist es auch das, was Menschen aneinander anzieht, insofern sie spüren und irgendwie „wissen“, dass sich in allen kommunikativen Äußerungen etwas Substantielles ausdrückt, das ihr individuelles und Zusammen-Leben erst lebendig macht.

Man darf aus Winnicotts Gegenüberstellung von „wahrem“ und „gefügigem Selbst“ keine feindliche Entgegensetzung machen, derzufolge das „gefügige Selbst“ das „wahre Selbst“ unterdrückt; und das Ausleben des „wahren Selbsts“ ein „gefügiges Selbst“ als überflüssige, verstellende Maskierung erscheinen lässt. Die Terminologie legt dies zwar nahe. Aber tatsächlich sind diese beiden „Teile“ des Selbst aufeinander verwiesen; kann eines nicht ohne das andere sein. (Weshalb sie auch nicht eigentlich „Teile“ genannt werden dürften; vielleicht ist der Begriff „Pole“ besser geeignet, das spannungsvolle Zusammen-

gehören beider zu bezeichnen.) Nur im Extremfalle ist das Selbst tatsächlich in zwei Teile gespalten. Darauf komme ich noch zurück.

Um Missverständnisse zu vermeiden, würde ich gern einen neutraleren Begriff für das verwenden, was Winnicott „gefügliches Selbst“ oder oft auch „falsches Selbst“ nennt. Ich schlage den Begriff „soziales Selbst“ vor, der aus der Theorie des Symbolischen Interaktionismus stammt (G.H. Mead) und dort in der Tat jene soziale Gestalt des Ich meint, welche durch die Einnahme der Perspektive der anderen entsteht (Unterscheidung von „I“ und „Me“). Den Begriff „wahres Selbst“ behalte ich trotz aller Bedenken bei – auch wenn einiges dafür spräche, den von Winnicott seltener gebrauchten Begriff des „zentralen Selbst“ dafür einzusetzen.

Das „soziale Selbst“ kann viele Facetten aufweisen; ich möchte einige Metaphern anbieten, die dies veranschaulichen können:

- Brücke des „ererbten Potenzials“ (der einsamen Insel der Einzigkeit jedes Menschen) zur sozialen Umwelt, über die wir gehen, um anderen zu geben und von anderen zu empfangen;
- eine „Rolle“ (oder eine ganze Reihe von „Rollen“), die wir spielen, um nicht ausgeschlossen zu werden;
- eine „Maske“, hinter der wir uns verbergen, um nicht erkannt zu werden;
- eine „persona“, die wir auf der Bühne des Lebens darstellen, weil wir so sein wollen wie sie;
- eine Mauer, hinter der wir uns verschanzen, um nicht vernichtet zu werden;
- ein Panzer, durch den wir uns vor Übergriffen schützen;
- ein Gefängnis, aus dem wir nicht herauskönnen.

Winnicott bezeichnet dies alles als Facetten des „gefügigen Selbst“, weil sich das Selbst darin in irgendeiner Weise den gesellschaftlichen „Spielregeln“ gefügt hat. Im negativen Extrem wird das gefügte soziale Selbst zum „falschen“ sozialen Selbst. Das „falsche Selbst“ ist die undurchdringliche Mauer, durch die das „ererbte Potenzial“ von der sozialen Umwelt hermetisch abgetrennt ist – sei es,

um das „wahre Selbst“ vor den implosiven Übergriffen der Umwelt zu schützen, sei es, um die soziale Umwelt vor den explosiven Übergriffen des „wahren Selbst“ zu schützen.

Winnicott selbst hat das Verhältnis des sozialen zum wahren Selbst durch den Begriff „caretaker self“ charakterisiert. „Caretaker“ heißt soviel wie Aufpasser, Wärter, Verwalter, Geschäftsführer. Darin liegt Anwaltschaft des sozialen für das wahre Selbst. Aber möglicherweise auch Bevormundung, Stellvertretung, Verdrängung. Im folgenden Zitat eröffnet er uns das Spektrum der möglichen Beziehungen zwischen sozialem und wahren Selbst (Ich würde für „falsches Selbst“ wie gesagt immer „soziales Selbst“ einsetzen):

„1. Am einen Extrem: das falsche Selbst stellt sich als real dar, und Beobachter neigen dazu, zu glauben, dies sei die wirkliche Person. In Lebensbeziehungen, Arbeitsbeziehungen und Freundschaften beginnt das falsche Selbst jedoch zu versagen. In Situationen, in denen eine ganze Person erwartet wird, fehlt dem falschen Selbst etwas Wesentliches. An diesem Extrem ist das wahre Selbst verborgen.

2. Weniger extrem: Das falsche Selbst verteidigt das wahre Selbst; das wahre Selbst wird jedoch als Potential anerkannt und darf ein geheimes Leben führen. Hier ist das deutlichste Beispiel einer klinischen Erkrankung als Organisation mit einem positiven Ziel, der Bewahrung des Individuums trotz abnormer Umweltbedingungen. Dies ist eine Erweiterung des psychoanalytischen Konzepts vom Wert der Symptome für den Kranken.

3. Mehr zur Gesundheit hin: Das falsche Selbst hat ein Hauptanliegen: die Suche nach Bedingungen, die es dem wahren Selbst ermöglichen, zu seinem Recht zu kommen. Wenn solche Bedingungen nicht zu finden sind, dann muß eine neue Abwehr gegen die Ausbeutung des wahren Selbst errichtet werden, und wenn das zweifelhaft erscheint, ist die klinische Folge Selbstmord. Selbstmord in diesem Zusammenhang ist die Zerstörung des totalen Selbst, um die Vernichtung des wahren Selbst zu vermeiden. Wenn der Selbstmord die einzige Abwehr gegen einen Verrat des wahren Selbst ist, fällt es dem falschen Selbst zu, den Selbstmord zu organisieren. Dieser bringt natürlich auch seine eigene Zerstörung mit sich, beseitigt aber zugleich die Notwendigkeit seiner weiteren Existenz, da seine Funktion die Bewahrung des wahren Selbst vor Schaden ist.

4. Noch weiter zur Gesundheit hin: das falsche Selbst ist auf Identifikationen aufgebaut (wie z.B. bei der erwähnten Patientin, deren Kindheitsumwelt und deren wirkliche Kinderfrau der Organisation des falschen Selbst viel Farbe verliehen).

5. Beim Gesunden: das falsche Selbst wird repräsentiert durch die ganze Organisation der höflichen und gesitteten gesellschaftlichen Haltung, durch den Umstand, könnte man sagen, daß man ‚sein Herz nicht auf der Zunge trägt‘. Viel hängt von der Fähigkeit des Individuums ab, auf Omnipotenz und auf den Primärvorgang allgemein zu verzichten; der Gewinn ist die Stellung in der Gesellschaft, der niemals durch das wahre Selbst allein erlangt oder gewahrt werden kann.“ (Reifungsprozesse, 185f.)

Das wahre Selbst braucht also das soziale Selbst. Dieses gehört zur Möglichkeit seiner Verwirklichung. Es entspricht als Beitrag zur Vermittlung von seiten des Individuums dem „Realisieren“ auf seiten der Umwelt.

„Das wahre Selbst hat im gesunden Leben einen Aspekt des Sich-Fügens, eine Fähigkeit des Säuglings, sich zu fügen und nicht preisgegeben zu werden. Die Fähigkeit zu Kompromissen ist eine Errungenschaft. Das Äquivalent des falschen Selbst in der normalen Entwicklung ist das, was sich im Kind zu sozialem Gebaren entwickeln kann, etwas Anpassungsfähiges. Beim Gesunden stellt dieses soziale Gebaren einen Kompromiß dar. Beim Gesunden hört der Kompromiß aber zugleich auf, zulässig zu sein, wenn es um entscheidende Fragen geht. Wenn dies geschieht, kann das wahre Selbst sich gegenüber dem gefügigen Selbst durchsetzen. Klinisch ist dies ein ständig wiederkehrendes Problem der Adoleszenz.“ (Reifungsprozesse, 195)

Durch das soziale Selbst kommt das wahre Selbst der Umwelt sozusagen entgegen; und wie weit es sich dabei selbst verleugnen muss, hängt davon ab, inwieweit die Umwelt ihrerseits diesem Menschen entgegenkommt, indem sie sich zurückhält und ihm potenziellen Raum gibt.

Ohne „soziales Selbst“ ist das „ererbte Potenzial“ isoliert; das heißt aber soviel wie: es hat keine Chance der Verwirklichung, es ist unwirklich, es ist gar nicht existent. In all seinen Formen ist es nicht das reine „ererbte Potenzial“, sondern dessen sozial gewordene Gestalt, was wir bewundern und genießen. Es kommt aus der individuellen menschlichen Natur und aus der menschlichen Gesellschaft; es ist Verwirklichung „ererbten Potenzials“ und darin individuelle Aneignung „sozialen Potenzials“; und es ist Verwirklichung historisch gewordenen sozialen Potenzials und darin Fruchtbarmachung „ererbten Potenzials“ (menschlichen Natur-Potenzials) für die Gesellschaft. Natur-Erbe und historisches Erbe (Kulturerbe) kommen zusammen.

7.5 Falsches Selbst – Spaltung

Um ein soziales Selbst auszubilden, welches dem wahren Selbst als Vermittlungsorgan zur Umwelt dient, bedarf es einer hinreichend guten, d.h. fördernden Umwelt. Die soziale Realität hält für jeden

Menschen Identifizierungsangebote bereit, um ihn sozial zu integrieren. Und sie versteht dies auch keineswegs als ein bloß unverbindliches Angebot. Wer sich in irgendeiner Weise verwirklichen will, muss sich auf diese Angebote einlassen. Dazu zählen: Funktionen und Aufgabenbereiche, Rollen, Berufe und anderes.

Viel hängt davon ab, wie starr die Struktur ist, welche diese Identifizierungsangebote dem Verhalten auferlegen. Ganz sicher gibt es hier gewaltige Unterschiede. Die Struktur, welche die Aufgabe der Erkenntnisgewinnung durch wissenschaftliche Forschung auferlegt, ist relativ offen im Vergleich zu der Struktur, welcher sich ein Verkehrspolizist unterwerfen muss. Damit ist auch der Raum, welcher für die Verwirklichung des wahren Selbst eröffnet wird, unterschiedlich. Die objektive Realität hält sich mit Vorgaben und strikt einzuhaltenen Vorschriften im ersten Falle mehr zurück als im zweiten Falle. Das heißt: Es gibt objektiv unterschiedliche Chancen zur Selbstverwirklichung je nach gesellschaftlicher Position, die jemand einnimmt.

Auf der anderen Seite wissen wir alle, dass unterschiedliche Personen ihre Freiräume in unterschiedlicher Weise nutzen. Sie alle studieren an derselben Institution; sie haben mit denselben Lehrenden zu tun; Sie studieren auch weitgehend dieselben Fächer. Mit anderen Worten: Sie sind weitgehend übereinstimmenden Bedingungen unterworfen, was die objektive Seite des Freiraums betrifft. Dennoch verhalten Sie sich sehr unterschiedlich in Bezug auf die „Freiheiten, die Sie sich herausnehmen“. Es gibt eben auch subjektive, in der je persönlichen Lebensgeschichte liegende Gründe dafür, in welchem Maße Sie potenziellen Raum in Anspruch nehmen für eine Verwirklichung Ihres wahren Selbsts unter gegebenen Bedingungen bzw. wie Sie mit der darin liegenden Vermittlungsaufgabe klarkommen.

Die Vermittlungsaufgabe ist die zwischen subjektivem Potenzial und objektiv gegebener Realität. Sie ist zugleich die Vermittlungsaufgabe zwischen wahren Selbst (als Instanz des subjektiven Potenzials) und sozialem Selbst (als Instanz der Anpassung an gesellschaftliche

Bedingungen). Winnicott hatte eine Reihe von Varianten aufgezählt, welche sich im Spektrum der Versuche, diese Vermittlungsaufgabe zu bewältigen, zeigen können. Am Extrem gelingt die Vermittlung nicht; an ihre Stelle tritt dann die Spaltung.

„1. Am einen Extrem: das falsche Selbst stellt sich als real dar, und Beobachter neigen dazu, zu glauben, dies sei die wirkliche Person. In Lebensbeziehungen, Arbeitsbeziehungen und Freundschaften beginnt das falsche Selbst jedoch zu versagen. In Situationen, in denen eine ganze Person erwartet wird, fehlt dem falschen Selbst etwas Wesentliches. An diesem Extrem ist das wahre Selbst verborgen.

2. Weniger extrem: Das falsche Selbst verteidigt das wahre Selbst; das wahre Selbst wird jedoch als Potential anerkannt und darf ein geheimes Leben führen. ...

3. Mehr zur Gesundheit hin: Das falsche Selbst hat ein Hauptanliegen: die Suche nach Bedingungen, die es dem wahren Selbst ermöglichen, zu seinem Recht zu kommen. Wenn solche Bedingungen nicht zu finden sind, dann muß eine neue Abwehr gegen die Ausbeutung des wahren Selbst errichtet werden, und wenn das zweifelhaft erscheint, ist die klinische Folge Selbstmord. Selbstmord in diesem Zusammenhang ist die Zerstörung des totalen Selbst, um die Vernichtung des wahren Selbst zu vermeiden. ...“

Ich bin mir nicht sicher, ob Winnicott hier in jedem Falle von Spaltung sprechen würde. Im ersten Falle ganz bestimmt; aber in den beiden anderen Fällen gibt es jedenfalls noch Ansätze der Vermittlung, auch wenn sie scheitern. Reservieren wir den Begriff der Spaltung also für den ersten Fall, und sprechen wir in den anderen beiden Fällen von scheiternder Vermittlung.

Selbstverständlich erscheint uns erst einmal der dritte Fall als der „schlimmste“, weil er zum Selbstmord führen kann. Aber der Selbstmord enthält noch eine eigene Motivation; er ist eine Tätigkeit im Dienste des wahren Selbst. Es wird nicht akzeptiert, dass es ein Leben ohne Verwirklichungs-Chance für das wahre Selbst geben soll. Also ist dieser (nicht: jeder) Selbstmord in einem gewissen Sinne gerade Ausdruck des Leben-Wollens. Sollte der Versuch scheitern (und oft ist er so angelegt, dass er scheitern kann), gibt es eine Chance, dass die Umwelt aufmerksam wird auf die Not dieses Menschen und von sich aus etwas dazu beiträgt, dass es wieder Hoffnung geben kann.

Auch im zweiten Falle ist das wahre Selbst vom sozialen Selbst anerkannt. Aber es wird von der Realität ferngehalten. Es wird versteckt, jedoch nicht vergessen. Es darf „leben“, aber nur im Gehei-

men. Die Außenwelt darf davon nichts mitbekommen. So erscheint nach außen hin als soziales Selbst vielleicht ein fügsamer, höchst angepasster Mensch; während gleichzeitig im Inneren dieses Menschen das wahre Selbst ausufernde Phantasien hervorbringt. Es ist fraglich, ob daraus auf Dauer eine stabile psychische Verfassung gewonnen werden kann. Vermutlich bleibt dies Abgesperrtsein des wahren Selbst von den Möglichkeiten der Verwirklichung äußerst unbefriedigend; und vermutlich gibt es dann eine latente Tendenz zum „Ausbruch“ aus dem Gefängnis, das das soziale Selbst zum Schutze des wahren Selbst errichtet hat.

Im ersten Falle dagegen „weiß“ das soziale Selbst sozusagen gar nichts mehr von einem wahren Selbst. Es nimmt sich für das ganze Selbst. Desgleichen tut die Umwelt. Und das wahre Selbst ist irgendwo völlig eingesperrt und vergessen. Gibt es keine Vermittlung mehr zwischen „wahrem Selbst“ und „sozialem Selbst“, das heißt: kann sich das „wahre Selbst“ in keiner Weise mehr im „sozialen Selbst“ ausdrücken, wird das „soziale Selbst“ zum rein „falschen Selbst“. Das Selbst ist dann gespalten in ein „wahres“ und ein „falsches Selbst“, die nicht mehr zusammenhängen, nicht mehr „kooperieren“, sondern beziehungslos nebeneinander existieren.

„Ich sage ganz einfach, daß jeder Mensch ein höfliches oder gezähmtes Selbst hat und auch ein persönliches, privates Selbst, das nur in intimen Beziehungen erkennbar wird. Dies ist das übliche, und wir können es auch als normal bezeichnen. Wenn Sie sich in Ihrer Umgebung umsehen, stellen Sie fest, daß diese Aufspaltung des Selbst beim gesunden Menschen eine Leistung ist, die mit der persönlichen Reifung erbracht werden kann; beim kranken Menschen ist die Spaltung so etwas wie ein Riß in der geistig-seelischen Verfassung, der unendlich tief sein kann; wenn er die äußerste Tiefe erreicht hat, sprechen wir von Schizophrenie.“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 74f.)

„Bei den Extrembeispielen der Entwicklung eines falschen Selbst ist das wahre Selbst so gut versteckt, daß Spontaneität in den Lebenserfahrungen des Säuglings nicht vorkommt.“ (Reifungsprozesse, 191)

Damit geht zugleich die Integration der Person verloren. Denn das „soziale Selbst“ wird nicht mehr durch das integrierende Ich, sondern nur noch von außen zusammengehalten.

7. Kapitel: Wahres und falsches Selbst

„Anstelle kultureller Aktivitäten findet man bei solchen Menschen äußerste Ruhelosigkeit, Konzentrationsunfähigkeit und ein Bedürfnis, aus der äußeren Realität störende Einflüsse auf sich zu ziehen, so daß die Lebenszeit des Individuums mit Reaktionen auf diese Störungen ausgefüllt werden kann.“ (Reifungsprozesse, 196)

Winnicott ist überzeugt, dass eine vollständige Unterdrückung oder Vernichtung des wahren Selbst nicht vorkommt. Daher gibt es irgendwo im Inneren einer Person selbst bei tiefster Spaltung eine fortglimmende Glut des wahren Selbst, die nicht von der Asche der Anpassung des falschen Selbst gänzlich erstickt werden kann. Irgendwann kann es dann zum Ausbruch kommen. Für die Umwelt des Betroffenen erscheint dies wie der Ausbruch einer psychotischen Erkrankung. Aber Winnicott zufolge müssen wir dies verstehen als einen verzweifelten Versuch zur Rettung des wahren Selbst.

Das wahre Selbst durchbricht dann urplötzlich die Fassade des falschen Selbst. Die Umwelt erkennt diesen Menschen buchstäblich nicht wieder. Sein Verhalten erscheint als fremdartig, bizarr. Alle sozialen Konventionen werden über Bord geworfen. In der Kommunikation mit der Umwelt zerfällt das falsche Selbst in Rollen, Personenbruchstücke, Anpassungsfragmente, die durch nichts mehr zusammengehalten werden, weil der äußere Zusammenhalt, der durch Anpassung und Gefügigkeit entstand, nichts mehr gilt; aber das wahre Selbst auch keine Beziehung zum falschen Selbst unterhält, um es zu integrieren. Im Zerfall des falschen Selbst kommt die vorausgehende, wenngleich zuvor unbemerkte, und tieferliegende Spaltung des Selbst, das Scheitern der Ich-Integration zum Vorschein.

7.6 Direkte (implizite) und indirekte (explizite) Kommunikation

Man könnte angesichts der von Winnicott betonten Notwendigkeit sozialer Vermittlung des individuellen Sein-könnens meinen, dass die Kommunikation der Menschen miteinander entscheidend sei für ihr gesellschaftliches Zusammenleben. In einem gewissen Sinne von

Kommunikation stimmt dies auch. Aber nicht in dem Sinne, in dem in der heute gängigen, wesentlich auf Habermas zurückgehenden sozialwissenschaftlichen Theorie gesellschaftlicher Kommunikation von Kommunikation die Rede ist. Diese Form der expliziten (ausdrücklichen, das heißt sich in gemeinsamen Symbolsystemen ausdrückenden) Kommunikation ist für Winnicott „indirekte“ Kommunikation. (Wenn wir hier miteinander sprechen oder ich etwas zu Ihnen sage, so gehört das in den Bereich der expliziten, in Sprache ausgedrückten Kommunikation, welche für ihn eine Form der indirekten Kommunikation ist.)

Das soziale Selbst kommuniziert explizit. Ob das wahre Selbst beteiligt ist, lässt sich der expliziten Kommunikation, die es eingeht, nicht entnehmen. Denn die Kommunikation, an welcher das wahre Selbst beteiligt ist, vollzieht sich schweigend. Nur die schweigende Kommunikation (Winnicott spricht diesbezüglich auch bisweilen von Nicht-Kommunikation) ist bedeutungsvolle Kommunikation.

„Bedeutsame Kontaktaufnahme und bedeutsames Kommunizieren gehen schweigend vor sich.“

„Man kann der Vorstellung Raum geben, daß bedeutsame Kontaktaufnahme und bedeutsames Kommunizieren schweigend vor sich geht.“ (Reifungsprozesse, 241)

Die Wurzel dieser Art von Kommunikation ist die ursprüngliche Kommunikation des kleinen Kindes mit seinen subjektiven Objekten, in der Phase der Omnipotenz. Hier ist das Kind, genau genommen, mit sich allein. Und hier wird es auch auf immer mit sich allein bleiben. Darauf wird nachher noch zurückzukommen sein. Nach dem Übergang zum Realitätsprinzip betrifft sie die Kommunikation mit dem projizierten Aspekt des Objekts, aus dem dessen Besetzung mit subjektivem Sinn resultiert. Diese lässt sich aber nicht explizit machen.

Das andere ist die explizite Kommunikation des sozialen Selbst.

7. Kapitel: Wahres und falsches Selbst

„Bis zu der Zeit, in der die Mütter objektiv wahrgenommen werden, haben sich ihre Kinder verschiedene Techniken der indirekten Kommunikation angeeignet, deren offenkundigste der Gebrauch der Sprache ist.“ (Reifungsprozesse, 246)

Wie sich indirekte und direkte Kommunikation zueinander verhalten, hängt ganz davon ab, wie sich soziales und wahres Selbst zueinander verhalten. Im Falle der Spaltung geschieht die explizite Kommunikation ohne innere Anteilnahme. Diese Kommunikation ist dann unlebendig und fühlt sich für den betreffenden Menschen unreal an. Sie ist nur explizit und sonst nichts. Dies ist die Art von Kommunikation, welche sich vom Menschen ablösen und auf Maschinen übertragen lässt.

Die explizite Kommunikation ist aber sozusagen durchsetzt von impliziter Kommunikation, wenn das soziale Selbst nicht abgespalten ist vom wahren Selbst; wenn sich in ihm auch das wahre Selbst – wenn auch nur indirekt – ausdrückt. Eine solche Kommunikation hat dann zwei Ebenen. Auf der Ebene der expliziten Kommunikation gibt es eine objektive Bedeutung des Gesagten, welche sich durch Definition und Übereinkunft festlegen lässt und welche von jedem verstanden werden kann. Auf der Ebene der impliziten Kommunikation erschließt sich die subjektive, persönliche Bedeutung des Kommunizierten, welche nicht ablösbar ist von den Personen, die miteinander kommunizieren. Diese Ebene ist nicht beobachtbar. Sie ist nur erfahrbar für den, der an ihr teilnimmt.

Diese „vermischte“ Kommunikation ist also sozusagen eine dritte Weise der Kommunikation; eine Kommunikation im potenziellen Raum.

„Unter den bestmöglichen Umständen findet Entwicklung statt, und das Kind hat nun drei Arten der Kommunikation zur Verfügung: Kommunikation, die auf immer schweigend ist, Kommunikation, die explizit, indirekt und lustvoll ist, und diese dritte oder Zwischenform der Kommunikation, die aus dem Spiel in kulturelle Erlebnisse jeder Art hineingleitet.“ (Reifungsprozesse, 246)

„Ich habe versucht, klar zu machen, daß wir diesen Aspekt der Gesundheit erkennen müssen: das nicht kommunizierende zentrale Selbst, das auf immer gegen das Realitätsprinzip immun ist und auf immer schweigt. Hier ist die Kommunikation nicht nonverbal; sie ist, wie die Sphärenmusik, absolut persönlich. Sie gehört zum Lebendigein. Und beim Gesunden geht hieraus die Kommunikation ganz natürlich hervor. Die explizite Kommunikation ist lustvoll und umfaßt äußerst interessante

Werner Sesink: Vermittlungen des Selbst

Techniken, einschließlich der Technik der Sprache. Beide Extreme, explizite Kommunikation, die indirekt ist, und persönliche Kommunikation, die sich real anfühlt, haben ihren Platz, und im Zwischenbereich der Kultur gibt es für viele, aber nicht für alle, eine Kommunikationsweise, die ein höchst wertvoller Kompromiß ist.“ (Reifungsprozesse, 252f.)

7.7 Alleinsein können

Die Fähigkeit zur lebendigen sozialen Kommunikation ist für Winnicott paradoxerweise gegründet in der Fähigkeit des Allein-seins ohne Isolation.

Mit „Alleinsein“ meint Winnicott, dass ein Mensch ganz auf sich selbst konzentriert oder in sich versunken ist, ohne auf seine weitere Umwelt zu achten. „Alleinsein“ ist für ihn eine wesentliche Eigenschaft von Individualität, insofern es die Erfahrung beinhaltet, dass es etwas am Leben jedes Menschen gibt, das er nicht mit anderen teilen kann, eine Erfahrung, die ihm allerdings sozial ermöglicht werden muss.

„Die Fähigkeit des Menschen zum Alleinsein ist eins der wichtigsten Zeichen der Reife in der emotionalen Entwicklung“ (Reifungsprozesse, S. 36). Sie könne sich nur auf der „Grundlage“ eines „Paradoxons“ entwickeln: der „Erfahrung, allein zu sein, während jemand anderes anwesend ist“ (S. 38).

Dies also ist: Allein-sein ohne Isolation. Zum einen meint dieses Allein-sein, dass es sich nicht in einen Gegensatz zur Sozialität begibt. Es ist nicht die Einsamkeit fern von der Gesellschaft gemeint, die der Eremit sucht. Der Eremit glaubt, nur jenseits aller Gesellschaft allein sein zu können. Winnicott sagt das Gegenteil: Nur in und durch Gesellschaft können wir wirklich allein sein. Allein-sein zu können bedarf der Anwesenheit von jemand anderem.

Gemeint ist eine bestimmte Weise der „Anwesenheit anderer“, die nicht unbedingt ihre physische Präsenz verlangt. Es kann auch eine Anwesenheit sein, die bloß gedacht oder empfunden ist. Wichtig ist, dass es eine Weise der „Anwesenheit“ ist, die nicht Störung des „Alleinseins“ ist, sondern erst die Möglichkeit des „Alleinseins“ eröff-

net: eine Weise der „Anwesenheit“, in der die Gegenwart des andern verschwindet, vergessen werden kann und doch wirkt.

Daher ist Alleinsein alles andere als Einsamkeit. Einsam ist der einzelne Mensch, der verlassen ist, der getrennt und isoliert ist von den anderen, der ohne die Anwesenheit anderer auskommen muss oder will. Ein einsamer Mensch ist der Geborgenheit beraubt, derer er bedarf, um wirklich alleinsein zu können. Deshalb hat ein einsamer Mensch, wenn er die Einsamkeit nicht gerade gesucht hat, zu kämpfen mit seiner Einsamkeit. Er sucht die Verbindung. Er fühlt sich verloren. Ohne Hoffnung, einen Weg aus der Einsamkeit zu finden, droht Verzweiflung. Ein einsamer Mensch kann nicht allein sein; auch wenn es so aussieht, als ob er dazu gezwungen sei. (Der Eremit mag sich den anderen, dessen Anwesenheit das Allein-sein-können bedarf, in Form eines Ideals, das ihm Halt gibt, als inneres Vorstellungsbild mitnehmen. Ganz ohne das Vorstellungsbild anderer Menschen, zu denen er in einer Beziehung steht, würde er wohl die Einsamkeit nicht ertragen können.)

Zum Alleinsein-können gehört die „Anwesenheit anderer“.

Winnicott bezieht seine Aussagen zunächst auf die frühkindliche Entwicklung. Doch sind sie übertragbar auch auf spätere Entwicklungsstufen. Bezogen auf die frühe Kindheit ist folgendes gemeint: Ein Kind kann durch die Anwesenheit einer anderen Person auf verschiedene Weise betroffen werden: Die andere Person kann etwas erwarten, verlangen oder fordern; und das Kind ist herausgefordert, darauf zu reagieren. Oder die andere Person kann um das Kind eine Art Schutzraum schaffen, eine Sicherheitszone, innerhalb derer das Kind sich geborgen weiß, so dass es nicht auf irgendwelche Anforderungen der Umwelt reagieren muss, sondern bei sich selbst und aus

„Jedes Individuum ist ein Isolierter, in ständiger Nicht-Kommunikation, ständig unbekannt, tatsächlich ungefunden.“

sich selbst heraus sein kann. Im ersten Fall muss das Kind sich zusammennehmen und im Interesse seiner Selbstbehauptung auf die Umweltforderung reagieren. Im zweiten Falle kann das Kind sich entspannen und den Impulsen folgen, die spontan in ihm aufsteigen. Es kann sich von seiner Umwelt ab und sich selbst zuwenden. Es kann „alleinsein“. Aber dass es dies kann, ist Ausdruck einer Sicherheit und eines Vertrauens, die sozial gestiftet sind, eben durch die Anwesenheit einer vertrauenswürdigen, sicherheitgebenden Person – in der frühen Kindheit meist der Mutter.

„Die Grundlage der Fähigkeit, allein zu sein, ist ... ein Paradoxon; es ist die Erfahrung, allein zu sein, während jemand anderes anwesend ist. Hier wird eine recht eigenartige Beziehung impliziert, nämlich die zwischen dem Säugling oder Kleinkind, das allein ist, und der Mutter oder Ersatzmutter, die tatsächlich verlässlich gegenwärtig ist, selbst wenn sie im Augenblick nur durch ein Bettchen oder einen Kinderwagen oder die allgemeine Atmosphäre der unmittelbaren Umgebung repräsentiert wird.“ (Reifungsprozesse, 38)

„Reife und die Fähigkeit, allein zu sein, setzen voraus, daß das Individuum die Möglichkeit gehabt hat, durch ‚ausreichend gute Bemutterung‘ einen Glauben an eine wohlwollende Umwelt aufzubauen.“ (Reifungsprozesse, 40)

„Im Laufe der Zeit introjiziert das Individuum die ich-unterstützende Mutter und wird auf diese Weise fähig, allein zu sein, ohne häufig auf die Mutter oder das Muttersymbol Bezug zu nehmen.“ (Reifungsprozesse, 41)

Die Fähigkeit zum Alleinsein setzt also Sozialvertrauen voraus. Sie ist nicht das Gegenteil von Sozialität, sondern basiert auf Sozialität. Und zugleich ist das soziale Verhältnis, das hier zum Kind eingegangen wird, eines, das das „Alleinseinkönnen“ intendiert. Man könnte auch sagen: Beides, das Alleinsein eines Menschen mit sich selbst und das In-Gesellschaft-sein, fundieren sich wechselseitig, ohne dass das eine im andern aufgelöst wird. Denn die Kraftquelle, aus der die Gesellschaft lebt und sich ständig erneuert, ist die Kreativität der Individuen. Diese aber erschließt sich nicht von selbst, sondern nur dann, wenn ihr Raum gegeben wird. Und dies Raumgeben ist eine soziale Tat.

Damit aber ist deutlich, dass das Allein-sein-Können eine außerhalb des einzelnen liegende Bedingung hat, eine soziale Bedingung. Am Lebensanfang ist es die „Mutter“ oder die ihre Stelle vertretende Person, in deren Macht es steht, dass das Kind in Ruhe bei sich allein

sein kann. Diese Geborgenheit aber braucht der einzelne überhaupt: dass er, ohne allein für sich sorgen zu müssen, was unmöglich wäre, doch allein sein und nur sich selbst wahrnehmen, genießen, ausprobieren kann, seine eigene Spontaneität, das zur Vermittlung drängende Leben in sich spüren kann, weil „die Gesellschaft“ ihn trägt. „Die Gesellschaft“ aber, das ist keine Abstraktion, das sind die andern, die für ihn sorgen, wie er – nach seinen Kräften – mit für sie gesorgt hat und sorgen wird; die jetzt für ihn da sind, damit er für sich sein kann, und die wissen, dass er für sich sein können muss, um auch für andere da sein zu können; die ihn aber nicht nur brauchen in dem Sinne, dass er etwas für sie tun kann, sondern die ihren Genuss an ihm haben, wie er für sich ist.

Das „soziale Selbst“ steht in Kommunikation mit der äußeren Realität, mit den anderen Menschen. Es reagiert und passt sich an. Ohne das „soziale Selbst“ ist ein Leben in der Welt nicht möglich. Aber ohne einen nicht-kommunizierbaren und nicht-kommunizierenden Kern wäre auch das Leben des „sozialen Selbst“ (das dann „falsches Selbst“ ist) nur mechanisch und daher unwirklich. Diesen Kern muss sich ein Mensch bewahren können, und es ist eine der wichtigsten Qualitäten einer zur Menschlichkeit bestimmten Gesellschaft, dass sie dieses „Heiligtum“ achtet und unangetastet lässt.

„Im Zentrum jeder Person ist ein Element des ‚incommunicado‘, das heilig und höchst bewahrenswert ist. ... ich glaube, daß dieser Kern niemals mit der Welt wahrgenommener Objekte kommuniziert, und daß der Einzelmensch weiß, daß dieser Kern niemals mit der äußeren Realität kommunizieren oder von ihr beeinflusst werden darf. ... Wenn auch gesunde Menschen kommunizieren und es genießen, so ist doch die andere Tatsache ebenso wahr, daß jedes Individuum ein Isolierter ist, in ständiger Nicht-Kommunikation, ständig unbekannt, tatsächlich ungefunden.“ (Reifungsprozesse, S. 245)

Alleinsein aber kann ein Mensch nur in Gegenwart anderer (ihre Präsenz muss nicht physischer Art sein), die ihm Halt und Sicherheit geben und es ihm erlauben, sich auf sich und in sich zu konzentrieren, also in einem einfachen und nicht reaktiven Sinne zu „sein“. Der nicht-kommunizierende „Kern“ des Selbst ist die „Quelle“, aus der die Fähigkeit zur kreativen Kommunikation mit der Welt (einer

Werner Sesink: Vermittlungen des Selbst

Kommunikation, die nicht nur die äußere Realität widerspiegelt, sondern selbst etwas in sie einbringt) überhaupt erst hervorgeht. Diese „Quelle“ einer lebendigen sozialen Auseinandersetzung und Entwicklung zu erhalten, was nichts anderes heißt, als sie „fließen zu lassen“, muss ein zentrales Anliegen der Gesellschaft selbst sein.

7.8 Integration des Ich und soziale Integration

Es war davon die Rede, dass im potenziellen Raum der einzelne und die Welt einander begegnen, einander durchdringen, sich wechselseitig in ihren Potenzialen erschließen und so aus diesen Potenzialen entwickeln. Es war die Rede von den subjektiven Potenzialen des einzelnen Menschen und von den objektiven Potenzialen der Welt. Dass subjektive und objektive Potenziale erschlossen werden können, hat gleichermaßen seine Bedingung in der sozial besorgten Freistellung und Zurückhaltung. Menschliche Fürsorge (Solidarität) ist die Grundlage einer solchen bildenden Begegnung des einzelnen mit der Welt. Bildung ist sozial gewollt.

Die Begegnung von Mensch und Welt im potenziellen Raum hat einen spielerischen Charakter. Sie erinnern sich an die entsprechende Charakterisierung durch Winnicott. Man könnte sagen: Im potenziellen Raum wird die Welt zum Spielzeug, wenn man dabei die Art von Spiel im Auge behält, an die Winnicott gedacht hat: das Spiel, das dem versunkenen Spiel des kleinen Kindes entspricht. Hier wird die Welt nicht zum Spielball omnipotenter Gelüste, sondern das Kind versenkt sich durchaus in die Objektivität der Gegenstände, setzt sich ihr aus, lässt sie in sich ein – macht also eine Art Verschmelzungserfahrung. Die Versenkung durchdringt die Oberfläche der Dinge; sie werden nicht nur so genommen, wie sie sich prima facie zeigen; sondern das Sich-Einlassen geht tiefer hinein in das Ding, zu dem, was sich nicht unmittelbar zeigt, sondern erst, wenn das subjektiv-Innerliche der Gestaltungskraft des Kindes in das Ding eindringt:

zu seinen latenten Möglichkeiten, zum utopischen Potenzial der Welt. Das Kind geht den Dingen auf ihren Grund.

Nun besteht die Welt nicht nur aus Dingen, sondern auch aus anderen Menschen. Was für das Spiel im potenziellen Raum allgemein gesagt wurde, gilt im Prinzip auch für das Spiel mit anderen Menschen. Man kann das, wie Winnicott anschaulich beschrieben hat, beobachten, wenn man sieht, wie das ganz kleine Kind mit seiner Mutter umgeht: es zerrt an ihren Haaren, sticht ihr in die Augen, beißt ihr in die Stirn, steckt ihr die Faust in den Mund usw. Es probiert sozusagen aus, was man mit der Mutter so alles machen kann. Die Mutter ist Spielzeug. Dabei lernt es die Mutter sozusagen als Objekt, als Bestandteil der äußeren Welt kennen, und zwar als einen formbaren, gestaltbaren Teil der Welt, weil die Mutter ihrerseits sich dem Kind zur Verfügung stellt, sich auf das Kind einlässt, seiner Kreativität entgegenkommt, aber auch Grenzen setzt, wenn die Schmerzgrenze überschritten wird: das kannst Du mit mir nicht machen, das lass ich nicht mit mir machen.

Es gibt aber noch eine andere Art des Miteinanderspielens im potenziellen Raum: Kind und Mutter bzw. zwei Menschen spielen gemeinsam mit der Welt. Hier verbinden sich die subjektiven Potenziale beider zu einem gemeinsamen Potenzial, das als solches wiederum Potenziale der Welt erschließt, die sich dem Potenzial eines einzelnen Menschen nicht erschließen könnten. Zusammenspiel bedeutet hier soziale Erweiterung, Anreicherung der subjektiven Potenziale zum „kulturellen Potenzial“ (Vom Spiel zur Kreativität, 148) einer Gesellschaft.

Diese Art von Miteinander ist eigentlich immer im Spiel, auch wenn ein einzelner Mensch spielt. Denn die soziale Zurückhaltung, die hierfür den potenziellen Raum schafft, verdankt sich dem sozialen Motiv der Förderung subjektiven Gestaltungspotenzials als eines Beitrags zum sozialen Gestaltungspotenzial. „Im stillen“ spielt die Gesellschaft sozusagen mit, wenn ein Mensch spielt. Dass er spielt, ist im Sinne der Gesellschaft. Die Erschließung der subjektiven Po-

tenziale eines einzelnen Menschen ist immer schon sozial begleitet vom stillschweigenden Mitspiel der anderen, auch wenn sie nur zusehen oder nicht einmal das. Sie nehmen an diesem Spiel Anteil. Und der Spielende ist dessen gewiss; sonst könnte er sich dem Risiko des Spieles gar nicht aussetzen.

Streng genommen ist daher jedes individuelle Potenzial schon ein soziales. Nur als soziales ist es erschließbar. Es gibt nicht erst die Erschließung des individuellen Potenzials, das sich dann durch Verbindung mit anderen individuellen Potenzialen zum sozialen Potenzial erweitert. Das stillschweigende Mitspiel der anderen wird vom einzelnen in seinem Spiel durchgespielt.

7.9 Kulturelle Tradition

In einem Vortrag an der Londoner Universität 1962 äußerte Winnicott sich dazu, wie seiner Ansicht nach die Übermittlung kultureller Errungenschaften von der Erwachsenengeneration zur Generation ihrer Kinder vor sich gehe. Er sagte (sinngemäß): Die Erwachsenen lassen eine Menge Zeugs in der Gegend herumliegen. Indem ihre Kinder versuchen, sich in dieser Welt zurecht- und ihren persönlichen Lebensweg zu finden, stoßen sie auf dieses herumliegende Zeug, und wenn sie es gebrauchen können, eignen sie es sich an. So lassen die Erwachsenen auch „kulturelle Phänomene herumliegen“; Kinder erwischen diese Phänomene und können sie annehmen – oder auch nicht. Ganz und gar unmöglich aber ist es, den Kindern diese von den Erwachsenen als wertvoll angesehenen Phänomene aufzudrängen. Eine Aneignung findet nur statt, wenn das Kind selbst sie finden kann. „Finden“ steht hier in ganz engem Zusammenhang mit „suchen“ – nicht einem zielgerichteten Suchen, sondern einem Suchen der Art, dass man erst weiß, genau dies war es, wonach man – eher unbewusst – suchte, wenn man es gefunden hat.

Es kann gar nicht ausbleiben, dass die Kinder etwas anderes finden, als die Erwachsenen glauben, liegen gelassen zu haben. Oft fin-

den sie etwas, von dem die Erwachsenen gar nicht wussten, dass sie es liegengelassen hatten. Oder sie finden etwas, das die Erwachsenen lieber vor ihnen versteckt hätten. Oder sie finden etwas, das die Erwachsenen längst verloren glaubten. Oder sie finden etwas, das ganz anders aussieht als das, was die Erwachsenen liegen gelassen zu haben glauben. Denn kulturelle Phänomene können nicht einfach so, wie sie sind, aufgehoben und in die Tasche gesteckt werden. Sie zu finden, sie sich anzueignen, heißt, ihnen „eigene Form“ zu geben; und diese „eigene Form“ hat zu tun mit dem, wonach dieses Kind gerade auf der Suche ist, hat also zu tun mit seinen ganz persönlichen Lebensimpulsen. Sicher kann man mit kulturellen

**„Wir sollten zulassen,
daß die Jungen
die Gesellschaft verändern
und die Älteren lehren,
die Welt neu zu sehen.“**

Phänomenen in einer Weise umgehen, die ich mal etwas nachlässig, aber treffend, wie ich meine, formuliert als „Einsacken“ bezeichnen möchte. „Eingesackt“ aber sind sie tot und langweilig. Lebendig und belebend werden sie erst durch wirkliche „Aneignung“. Dass Erwachsene sie in dieser neuen Lebendigkeit anschließend womöglich buchstäblich nicht mehr wiedererkennen, gehört dazu und muss akzeptiert werden, wenn man die Welt der Kultur nicht zum musealen Anschauungsobjekt erstarren lassen will.

„Bei der Verwendung des Wortes Kultur denke ich an ererbte Tradition, also an allgemein Menschliches, zu dem einzelne und Gruppen von Menschen beitragen können und aus dem wir alle schöpfen können, wenn wir das, was wir darin vorfinden, auch unterbringen können.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 115)

Das Unterbringen-können meint: bei sich selbst unterbringen können; etwas für sich damit anfangen können; es sich zu eigen machen können.

In keinem Kulturbereich gelingt es, „anders als auf der Grundlage der Tradition schöpferisch zu sein. Andererseits wird niemand, der einen Beitrag zur kulturellen Entwicklung leistet, etwas wiederholen, es sei denn, als bewußtes Zitat; im kulturellen Bereich ist Plagiat eine unverzeihliche Sünde. Das Wechselspiel von Ursprünglichkeit und Übernahme der Tradition als Grundlage alles Schöpferischen

Werner Sesink: Vermittlungen des Selbst

scheint mir ein weiteres, übrigens sehr eindringliches Beispiel für das Wechselspiel von Getrenntsein und Einheit zu sein.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 115)

Die Kultur einer Gesellschaft bleibt nur lebendig, wenn sie das, was die jeweils nachwachsende Generation beizutragen hat, in sich aufnimmt. Das ist alles andere als ein reibungsloser Prozess. Ich hatte schon gesagt, dass die Erwachsenen ihre Kultur oft buchstäblich nicht mehr wiedererkennen, wenn sie sehen, was die Jugend daraus gemacht hat. Sie empfinden es als Niedergang oder Verrat, was sich ihnen präsentiert, weil sie seinen Wert an der Übereinstimmung mit dem von ihnen Geschaffenen messen. Aber dieser Kulturschock kann der Erwachsenengeneration nicht erspart werden.

„Unreife ist eine Kostbarkeit des Jugendalters. Sie bringt die aufregendsten Formen geistiger Kreativität, neue und unverbrauchte Gefühle und Lebenspläne mit sich. Die Gesellschaft muß von den Wünschen und Hoffnungen der Nicht-Verantwortlichen aufgerüttelt werden. ... Setzen wir voraus, daß der Erwachsene nicht vorzeitig aufgibt, so können wir das Ringen von Jugendlichen um sich selbst und um ihren Lebensweg als das Aufregendste auffassen, das das Leben um uns her uns bietet. Die Vorstellungen Jugendlicher von einer idealen Gesellschaft sind faszinierend und herausfordernd; aber das Wesentliche am Jugendalter ist die Unreife und die Tatsache, daß Jugendliche keine Verantwortung tragen. Dieses wertvollste Element währt nur wenige Jahre; es ist ein Besitz, den jeder Mensch aufgeben muß, wenn er ins Erwachsenenalter eintritt.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 165f.)

„Wir sollten zulassen, daß die Jungen die Gesellschaft verändern und die Älteren lehren, die Welt neu zu sehen.“ (Vom Spiel zur Kreativität, 169)

8. Kapitel

Aggression, Verantwortungsfähigkeit und antisoziale Tendenz

8.1 Wurzeln der Aggression

Wenn wir jetzt von Aggression sprechen, dann müssen wir als erstes alle negativen Besetzungen dieses Wortes vergessen und uns an die ursprüngliche Wortbedeutung von Aggression halten. Über Moral soll noch gesprochen werden; und insofern auch über Gut und Böse. Das steht noch nicht an. Aber soviel kann gesagt werden: Jedenfalls spielt für Winnicott die Annahme eines ursprünglich Bösen im Menschen überhaupt keine Rolle.

Wenn er nach den Wurzeln der Aggression fragt, dann kommt er zu einer Feststellung, die sich jeder moralischen Bewertung entzieht. Aggredi heißt „zugehen auf ...“. Und für Winnicott ist es so, dass im ererbten Potenzial jedes Menschen eine Tendenz angelegt ist, auf die Welt zuzugehen, sich in die Welt auszustrecken.

Winnicott erkennt diese Tendenz u.a. in der Motilität, also dem Bewegungsdrang des Säuglings.

„Wenn wir näher hinschauen und den Beginn der Aggression bei einem Menschen entdecken wollen, dann stoßen wir auf die Tatsache, daß sich der Säugling bewegt. ... Ein Körperteil des Säuglings bewegt sich und stößt dabei an etwas an. Ein Betrachter würde das vielleicht einen Stoß oder Tritt nennen, aber das Wesen des Stoßens oder Tretens fehlt, denn der Säugling – sei er noch nicht oder gerade eben geboren – ist noch keine Person, die einen eindeutigen Grund für eine solche Handlung haben kann.“ (Aggression, 124)

Denn noch hat sich das Ich nicht vom Nicht-Ich getrennt. Es gibt noch kein Gegenüber, keinen Gegenstand, gegen das bzw. den das Kind sich wenden kann.

„Jeder Säugling hat ... die Tendenz, sich zu bewegen und dabei seine Muskeln lustvoll zu erleben.“ (Aggression, 124)

Das Treten ist natürlich nur eine Form des Zugehens auf die Welt neben anderen. Intention dieses Zugehens ist die Vereinigung mit der Welt, jene Integration von ererbtem Potenzial und Umwelt, die zum Aufbau eines Machtbereichs des Ich führt, in dem – aus Sicht des Ich – alles gut ist, und die sich als Verschmelzung zeigt.

Die Lust, die dabei erlebt wird, ist eine Erfahrung eigener körperlicher Funktionen, die vermittelt ist über die Überwindung des Widerstands, auf den diese stoßen. So wird einerseits das eigene „Aggressions“-Potenzial lustvoll erlebt und zugleich damit die Existenz einer gegenständlichen Welt, die dem eigenen Impuls zwar Widerstand entgegengesetzt, aber ihn auch nicht völlig bricht. So kann sich der eigene Impuls realisieren, d.h. über eine Objektivierung am Gegenstand erfahrbar werden. Diese Objektivierung am Gegenstand ist das, was von Winnicott auch als „Realisieren“ bezeichnet wird. Im Widerstand, den das Objekt dem Impuls des Kindes leistet, wird das Objekt vom Kind „gefunden“. Erst darüber vermittelt kann das Kind auch sich selbst erfahren und das heißt: sich selbst finden. Deshalb ist es so wichtig zu betonen, dass der Potenzielle Raum keineswegs leer sein darf.

„Wir können erkennen, daß diese frühkindlichen Tritte zu einer Entdeckung der Welt, die nicht mit dem Säugling identisch ist, und zum Beginn einer Beziehung zu äußeren Objekten führen. Anfangs ist also das, was dann sehr bald zu aggressivem Verhalten werden wird, nichts als ein einfacher Impuls, der eine Bewegung und damit den Beginn einer Erforschung der Umwelt auslöst. Auf diese Weise hat die Aggression immer mit der Errichtung einer klaren Unterscheidung zwischen Selbst und Nicht-Selbst zu tun.“ (Aggression, 124f.)

8.2 Ambivalenz

Aggression im ursprünglichen Sinne, als jedem Menschen eingeborene Tendenz, auf die Welt zuzugehen, führt also zur Erfahrung der Potenziale des Ich ebenso wie der Existenz einer eigenständigen, gegenständlichen Welt und darin ineins des Verhältnisses von Ich und Welt. Sie führt also zu jenem Punkt in der individuellen Entwick-

8. Kapitel: Aggression, Verantwortungsfähigkeit und antisoziale Tendenz

lung, in dem sich mit der Erfahrung einer nunmehr unüberwindlichen Widerständigkeit der Welt der Schock des Omnipotenzverlustes ereignet. Jetzt wird Aggression zur Wut, zum Angriff auf das Objekt, der nichts weniger intendiert als die Vernichtung des Objekts in seiner selbständigen Existenz durch Einverleibung oder Zerstörung. „Das Objekt“, um das es sich hierbei handelt, ist in der Regel die Mutter.

Dies scheint die Entwicklungsphase zu sein, in der objektgerichtete Triebe dieses Kindes zum ersten Mal als Es-Erlebnisse seines Ich auftreten. Es erfährt sich als Quelle einer Energie, die einen Gegenstand hat. Zugleich mit der Erkenntnis einer eigenständigen Existenz des Objekts wendet sich jedoch die lustvolle Aggression zum zerstörerischen Angriff auf diese Existenz. Das Verhältnis wird ambivalent: Es ist auf Benutzung des Objekts gerichtet und auf Zerstörung.

Die objektbezogenen Antriebe des Kindes führen es zu einem rücksichtslosen Gebrauch der Dinge, einschließlich der Mutter, soweit sie Objekt der Triebe des Kindes ist. In dieser Hinsicht versucht das Kind, sich die Objekte anzueignen im vollen Wortsinne: sie sich einzuverleiben, d.h. in ihrer selbständigen Existenz zu vernichten.

„Vielleicht vermittelt das Wort Gier besser als irgendein anderes die Vorstellung der ursprünglichen Mischung von Liebe und Aggression, wenn auch die Liebe hier auf die orale Liebe beschränkt ist.“ Es gibt „einen ursprünglichen Liebes-Hunger, der grausam, verletzend und gefährlich sein kann“. (Aggression, 116)

„Es läßt sich zeigen, daß die Aktivität eines gesunden Säuglings durch spontane Bewegungen und eine Neigung, an Dinge anzustoßen, charakterisiert ist, und daß der Säugling allmählich diese Bewegungen unter Geschrei, Spucken und dem Entleeren von Blase und Darm in den Dienst von Zorn, Haß und Rache stellt. Allmählich liebt und haßt das Kind gleichzeitig und akzeptiert diesen Widerspruch. Eines der eindrucksvollsten Beispiele für die Verbindung von Aggression und Liebe ist der Drang zu beißen, der diese Bedeutung etwa vom fünften Monat an erhält. Schließlich bildet dieser Drang einen Teil des Genusses beim Essen aller möglichen Nah-

**„Es steht fest,
daß die meisten Säuglinge
die ihnen gebotenen Brüste
nicht zerstören.
Doch haben wir
ausreichende Beweise dafür,
daß sie das eigentlich wollen.“**

rungsmittel. Ursprünglich jedoch ist es das gute Objekt, der Körper der Mutter, das zu beißen so erregend ist und das überhaupt erst die Vorstellung vom Beißen auslöst.“ (Aggression, 129)

Man könnte einwenden, dass ein Säugling doch noch gar nicht die Kraft habe, seiner Mutter wirklich gefährlich zu werden; was kann ein Neugeborenes schon anrichten? Aber erstens kann schon das neugeborene Kind der Mutter wirklich weh tun (Winnicott gibt dafür Beispiele); zum zweiten ist es das Erleben der Mutter, in dem der Angriff des Säuglings als Angriff auf ihre Existenz interpretiert werden kann, der ihr „weh tut“, sie „verletzt“ (sozusagen in zutreffender Interpretation der unbewussten Intentionen des Säuglings); und schließlich ist der Angriff auf die selbständige Existenz der Mutter auch übertragen zu verstehen, so dass die Mutter sich nicht nur buchstäblich (aufgrund der oralen Attacken des Kindes), sondern auch im übertragenen Sinne wie „aufgefressen“ fühlt von ihrem Kind. Das kann bei ihr wiederum Hass auf ihr Kind provozieren; und wenn sie nicht fähig ist, diesen Hass in sich zu halten und das Kind nicht spüren zu lassen, dann hat das Kind sie tatsächlich „zerstört“, nämlich als „gutes Objekt“.

„Jeder weiß, daß Säuglinge in die Brust der Mutter beißen, manchmal sogar so, daß es blutet. Sie können die Brustwarzen mit ihren Kiefern wund beißen, und wenn sie erst einmal Zähne haben, dann können sie sie ziemlich verletzen. Ich kenne eine Mutter, die sagte: ‚Als mir die Kleine gebracht wurde, stürzte sie sich wie eine Wilde auf meine Brust, riß mit den Kiefern an meinen Brustwarzen, und nach wenigen Minuten floß Blut. Ich fühlte mich zerstückelt und voll Panik. Es dauerte lange, bis ich mich von dem Haß erholt hatte, den ich auf das kleine Biest bekommen hatte, und ich glaube, das war der Hauptgrund dafür, daß sie niemals wirkliches Vertrauen darauf entwickeln konnte, gute Nahrung zu bekommen.‘ Dies ist der Bericht einer Mutter, der neben dem, was wirklich geschehen sein mag, ihre Phantasien enthüllt. Was dieser eine Säugling nun auch getan hat, es steht fest, daß die meisten Säuglinge die ihnen gebotenen Brüste nicht zerstören. Doch haben wir ausreichende Beweise dafür, daß sie das eigentlich wollen und daß sie auch glauben, sie zerstörten die Brust, indem sie an ihr saugen.“ (Aggression, S. 115)

Aber die triebmotivierten Objektbeziehungen sind ja eingebettet in eine andere Beziehung zur Mutter, worin diese nicht Objekt von Trieben, sondern eher Hintergrund, Rahmen, Traggrund, Um-Welt des Kindes in seinem Erleben ist. Und so differenziert Winnicott die

8. Kapitel: Aggression, Verantwortungsfähigkeit und antisoziale Tendenz

Bedeutung der Mutter für das Kind in ihre Bedeutung als „Objekt-Mutter“ und ihre Bedeutung als „Umwelt-Mutter“, woraus sich ein, wie er sagt, „höchst differenziertes Erlebnis“ im Verhältnis zwischen Mutter und Kind ergibt.

„Es ist hilfreich, für das unreife Kind zwei Mütter zu postulieren – vielleicht könnte ich sie die ‚Objekt-Mutter‘ und die ‚Umwelt-Mutter‘ nennen. ... es ist vielleicht möglich, diese Begriffe ‚Objekt-Mutter‘ und ‚Umwelt-Mutter‘ ... zur Beschreibung des enormen Unterschiedes zu benutzen, der für den Säugling zwischen den zwei Aspekten seiner Versorgung besteht: der Mutter als Objekt bzw. Besitzerin des Teilobjektes, das die dringlichen Bedürfnisse des Säuglings befriedigen kann, und der Mutter als der Person, die das Unvorhergesehene fernhält und ihn ganz praktisch versorgt. Der Gebrauch, den der Säugling auf der Höhe der Es-Spannung vom Objekt macht, scheint mir sehr verschieden von dem, den er von der Mutter als Teil der ihn umgebenden Umwelt macht. In dieser Sprache ist es die Umwelt-Mutter, der all das gilt, was man als Zuneigung und zärtliches Miteinander bezeichnen könnte; die Objekt-Mutter dagegen wird begehrt, um mit ihr die Erregung erleben zu können, die von primitiven Trieben genährt wird.“ (Aggression, 135f.)

Aus dieser doppelten Bedeutung der Mutter für das Kind erwächst nun ein tiefer Konflikt. Irgendwann wird dem Säugling klar, dass beide „Mütter“ eine Mutter sind. Die Mutter wird zu einer ganzen Person, zu einer Einheit integriert. Und dann wird auch klar, dass die destruktiven Angriffe auf die „Objekt-Mutter“ zugleich die „Umwelt-Mutter“ in höchste Gefahr bringen, deren fortdauerndes Dasein als des Kindes eigener Lebensgrund von diesem doch gebraucht und gewünscht wird. Das Kind „braucht“ die „Umwelt-Mutter“ in einer anderen Weise, als es die „Objekt-Mutter“ braucht: Es braucht sie als eigenen, für sich existierenden Menschen, als Subjekt. Die eigene destruktive Tendenz wird erschreckend und beängstigend, da sie genau hierin die Mutter nicht anerkennt, auf ihre Vernichtung als Subjekt gerichtet ist.

„Es ist eine furchtbare Situation, wenn ein Kind seine Mutter zärtlich liebt und sie zugleich aufessen will“. (Aggression, 127)

Deshalb entsteht, wenn das Kind sich der Identität von „Umwelt-Mutter“ und „Objekt-Mutter“ bewusst wird, eine besondere „Ambivalenz“, in der die objektbezogene Ambivalenz aus der Verschmelzung von erotischen und aggressiven Antrieben aufgehoben ist: Auf

der einen Seite wird die „Umwelt/Objekt-Mutter“ vom Kind für sich in Anspruch genommen; sie soll dem Kinde dienen als Objekt seiner Triebe und als sein allgemeiner Lebensgrund. Auf der anderen Seite beginnt das Kind, sich um die Mutter zu „sorgen“, selbst etwas für die Mutter zu tun, um sie als seinen allgemeinen Lebensgrund zu bewahren und vor der zerstörerischen Auswirkung der libidinösen Inanspruchnahme zu schützen.

8.3 Verantwortung

8.3.1 Hemmung der Aggression

Jetzt entwickelt sich die „Fähigkeit zur Besorgnis“, wobei Besorgnis die nicht ganz glückliche Übersetzung des englischen Wortes „concern“ ist, das so viel heißt wie: das, was einen angeht, was man sich zur persönlichen Angelegenheit macht, worum man sich kümmert, wofür man Verantwortung übernimmt.

„Besorgnis meint die Tatsache, daß jemand sich kümmert, acht gibt und Verantwortung sowohl empfindet als auch akzeptiert.“ (Aggression, 132)

„Meine These ist, daß die Besorgnis eine höchst differenzierte Erfahrung im Leben des Babys darstellt, die dann möglich wird, wenn im Inneren des Kindes die Objekt-Mutter und die Umwelt-Mutter zusammenkommen.“ (Aggression, 136)

Der früheste Ausdruck des Sich-Sorgens um die Mutter ist die Hemmung der eigenen Destruktivität. Winnicott bringt ein Beispiel, in dem ein Säugling eine schon fast unglaubliche Selbstbeherrschung aufbringt, um seine Mutter zu schützen.

„Ich kenne einen Säugling, der mit einem Schneidezahn im unteren Kiefer auf die Welt kam und die Brustwarze wirklich hätte schwer verletzen können, und der tatsächlich fast verhungerte, um die Brust vor Verletzung zu schützen. Statt in die Brust zu beißen, saugte das Kind mit der Innenseite seiner Unterlippe und bekam dort eine Wunde.“ (Aggression, S. 115f.)

Übermäßige Kontrolle „hat ... zur Folge, daß überhaupt alle Impulse und damit auch die Kreativität gehemmt werden, denn die Kreativität ist eng verbunden mit der Verantwortungslosigkeit der Säuglingszeit und Kindheit und mit einem ungehemmten Leben“. (Aggression, 126)

Verdrängung der Aggression in die Phantasie ist die Folge. Gehemmte Verhaltensmuster werden entwickelt, die geprägt sind von unterdrückter Aggressivität, die sich in den Träumen und Phantasien des Kindes austobt, aber als verleugneter Anteil des (wahren) Selbst abgespalten bleibt.

Läge alle Verantwortung für das Überleben der Mutter von Anfang an allein beim Säugling, dann würde dies wohl zu einer Abtötung seiner lebendigen Impulsivität führen, zur Erstickung seiner Kreativität. Die Alternative ist, dass das angegriffene Objekt überlebt, obwohl das Kind seine zerstörerischen Attacken bis zu einem bestimmten Grad ausagiert.

8.3.2 Überleben des Objekts

Es ist daher für das Kind eine außerordentlich wohltuende Erfahrung, wenn die Mutter seine Attacken „überlebt“. Diese Ohnmachtserfahrung ist die sozusagen beruhigende Seite der wutauslösenden Erfahrung des Omnipotenzverlustes: die eigene Destruktivität verliert ihren Schrecken.

Die Destruktivität, die sich gegen das Objekt richtet, ist notwendig, um am Überleben des Objekts die wohltuende Ohnmachtserfahrung zu machen, dass das Objekt tatsächlich außerhalb des eigenen Machtbereichs steht, also dass es „real“ ist.

„Das Kind kann damit fertig werden, wenn es erfahren kann, daß das Objekt (die Mutter) trotz seiner Unabhängigkeit zuverlässig da ist und daß es seine Wutattacken, die auf Vernichtung der selbständigen Existenz des Objekts (der Mutter) zielen, überlebt. Von diesem Augenblick an (oder als Ergebnis dieser Phase) wird das Objekt in der Phantasie ständig wieder zerstört. Diese Eigenschaft, ständig wieder zerstört zu werden, macht die Realität des überlebenden Objekts überhaupt erst erlebbar“ (Reifungsprozesse, 109).

„Das Objekt wird immer wieder zerstört. Diese Destruktion wird zum unbewußten Hintergrund für die Liebe zum realen Objekt, das außerhalb des Bereichs der omnipotenten Kontrolle des Subjekts steht.“ (Reifungsprozesse, 110)

„Überleben“ heißt hier: in der Gestalt überleben, in der es vor dem Angriff existierte; also sich nicht aufgrund des Angriffs in eine Mutter (Umwelt) zu verwandeln, die böse ist und „sich rächt“. Denn würde

die Mutter böse auf das Kind, würde sie sich an ihm rächen, so wäre dem Kind die Destruktion der „guten Mutter“ gelungen – eine äußerst beängstigende Machterfahrung, die unaushaltbare Schuldgefühle hervorrufen würde, weil diese Destruktivität die Welt auseinanderfallen ließe, die das Kind geschaffen hatte. Seine Omnipotenz würde sich gegen das Kind selbst richten.

„In der hier zur Diskussion stehenden Entwicklungsphase erschafft das Subjekt das Objekt in dem Sinne, daß es die Umwelt als solche entdeckt; und es sei hinzugefügt, daß diese Erfahrung von der Fähigkeit des Objektes abhängt, zu überleben. (Es ist wichtig, daß ‚Überleben‘ in diesem Zusammenhang ‚Sich-nicht-Rächen‘ bedeutet.)“ (Reifungsprozesse, 107)

„Hier geht es um den ursprünglichen Destruktionstrieb. Dieser steht in engem Zusammenhang mit dem Verhalten der Mutter, die als erster Mensch das Kind durch diese erste Begegnung mit der Destruktion führt, der viele weitere folgen werden; der wesentliche Aspekt ist, daß der Angriff überlebt wird. Dies ist ein entscheidender Augenblick in der Entwicklung des Kindes, denn es ist noch relativ schwach, und seine Destruktion kann leicht überlebt werden.“ (Reifungsprozesse, 108)

Das Überlebenkönnen liegt zunächst allein in der Macht der Mutter. Aber das Verhältnis des Kindes zu seiner Mutter entwickelt sich weiter, kann sich weiterentwickeln, weil das Kind einerseits Vertrauen in die Überlebensfähigkeit der Mutter gewinnt und daher seine Aggressivität zulassen und erleben kann, andererseits in zunehmendem Maße eigene Fähigkeiten entwickelt, etwas für das Überleben der Mutter zu tun. Die Fähigkeit zur Besorgnis entwickelt sich zu einer Verantwortungsfähigkeit, die nicht nur in der Hemmung der eigenen destruktiven Impulse liegt, sondern konstruktiv gewendet werden kann.

8.3.3 Wiedergutmachung

Diese konstruktive Wendung liegt in der Ermöglichung von Wiedergutmachung. Das Kind kann, nachdem es die Mutter attackiert hatte und der Angriff nicht folgenlos geblieben ist (die Mutter „verletzt“ ist und also nicht aus eigener Kraft „überlebt“ hat), die Mutter „wieder gut machen“, also etwas dafür tun, dass die Verletzung heilt, ihre Wut verraucht, sie wieder die „gute Mutter“ wird, als die das Kind sie zerstört hatte.

8. Kapitel: Aggression, Verantwortungsfähigkeit und antisoziale Tendenz

„Unter günstigen Umständen kommt eine neue Verschmelzung zustande, wenn das Baby das notwendige Stadium seiner personalen Entwicklung erreicht hat. Einmal gibt es das volle Erlebnis (und die Phantasie) der auf dem Trieb beruhenden Beziehungsaufnahme zum Objekt, wobei das Objekt ohne Rücksicht auf die Folgen, also bedenkenlos, benützt wird ... Daneben besteht die ruhigere Beziehung des Babys zur Umwelt-Mutter. Diese beiden Dinge kommen zusammen. Das Ergebnis ist komplex, und dies möchte ich besonders gern beschreiben. Die in diesem Stadium notwendigen günstigen Umstände sind: daß die Mutter weiterhin lebendig und verfügbar bleibt, physisch verfügbar und verfügbar in dem Sinn, daß sie nicht von etwas anderem in Anspruch genommen wird. Das Baby muß feststellen können, daß die Objekt-Mutter die triebgesteuerten Episoden überlebt, die nun die volle Kraft der Phantasien des oralen Sadismus und anderer Ergebnisse von Verschmelzung erworben haben. Die Umwelt-Mutter hat auch eine spezielle Funktion, die darin besteht, daß sie weiterhin sie selber bleibt, daß sie sich ihrem Kind gegenüber einfühlsam verhält, daß sie da ist, um die spontane Geste entgegenzunehmen und sich zu freuen. Die Phantasie, die mit vollblütigen Es-Trieben einhergeht, enthält Angriff und Zerstörung. Nicht nur stellt sich das Baby vor, es äße das Objekt, sondern das Baby will auch den Inhalt des Objekts in Besitz nehmen. Wenn das Objekt nicht zerstört wird, dann wegen seiner eigenen Überlebensfähigkeit, nicht, weil das Baby das Objekt beschützt. Dies ist die eine Seite des Bildes. Die andere Seite hat zu tun mit der Beziehung des Babys zur Umwelt-Mutter, und aus dieser Ecke kann ein so großer Schutz für die Mutter kommen, daß das Kind gehemmt wird oder sich abwendet. ... Unter günstigen Umständen wird eine Technik für die Lösung dieser komplexen Form der Ambivalenz aufgebaut. Der Säugling spürt Angst, denn wenn er die Mutter verzehrt, verliert er sie, aber diese Angst wird modifiziert durch den Umstand, daß das Baby der Umwelt-Mutter einen Beitrag leisten kann. Es wächst die Zuversicht, daß die Möglichkeit zur Mitwirkung gegeben sein wird, die Möglichkeit, der Umwelt-Mutter etwas zu geben, eine Zuversicht, die es dem Säugling ermöglicht, die Angst auszuhalten. ... Die Gelegenheit zum Geben und zur Wiedergutmachung, die die Umwelt-Mutter durch ihre zuverlässige Gegenwart gibt, ermöglicht es dem Baby, im Erleben von Es-Trieben immer wagemutiger zu werden: mit anderen Worten, sie setzt das Triebleben des Babys frei. ... Der Säugling wird nun fähig, besorgt zu sein, die Verantwortung für seine eigenen Triebimpulse und die Funktionen, die zu ihnen gehören, zu übernehmen. Dies stellt eins der Grundelemente im Aufbau von Spiel und Arbeit dar. Aber im Entwicklungsprozeß war es die Gelegenheit zur Mitwirkung, die es möglich gemacht hat, daß die Besorgnis in den Bereich der Fähigkeiten des Kindes kam.“ (Reifungsprozesse, 97f.)

Die zugelassene destruktive Aggressivität, die an sich unaushaltbare Angst erzeugt und deshalb unterdrückt zu werden tendiert, wandelt sich unter der Perspektive der Wiedergutmachung zum Schuldgefühl und kann ausgehalten werden: Das Kind schuldet der Mutter Wiedergutmachung; in der Wiedergutmachung gilt es seine Schuld ab. Es kann nun Verantwortung übernehmen sowohl für das Überleben

der Mutter als damit zugleich auch für seine eigene Aggression. Die Aggression wird konstruktiv und kann also solche integriert werden.

Die Gelegenheit zur Wiedergutmachung verleiht dem Kind wieder „Macht“; jetzt aber die „Macht zum Guten“, die die zerstörerische Tendenz des Trieb-Subjekts sozusagen kompensiert. Erfährt das Kind die Macht, wiedergutzumachen, so braucht es seine triebhafte Seite nicht zu unterdrücken und wegzusperren; es kann sie zu-

„Die Gelegenheit zum Geben und zur Wiedergutmachung setzt das Triebleben des Babys frei.“

lassen im Vertrauen auf die eigene Fähigkeit, dem Angriff auf das Objekt eine konstruktive Wende zu geben. Das Objekt wird vom Ich-Subjekt in seinen eigenen Rechten anerkannt, als

etwas zu Bewahrendes, zu Beschützendes. So kann das Schuldgefühl im Selbst „gehalten“ („integriert“) werden und zum Verantwortungsgefühl gegenüber der Umwelt werden.

8.4 Deprivation und antisoziale Tendenz

Wir hatten bisher Aggression erörtert, so weit sie – in Winnicotts Theorie – notwendiger Bestandteil einer „gesunden“ Entwicklung ist und ihren Teil beiträgt zur Integration. Wenn die Dinge jedoch nicht „hinreichend gut“ verlaufen, dann bekommt die Aggression destruktive Züge. Sie kann dann nicht integriert werden, d.h. sie bleibt ein abgespaltener, verleugneter, unterdrückter Anteil der Persönlichkeit, welche daher als „gehemmt“, als unlebendig erscheint. Oder sie verhindert die soziale Integration, indem sie sich provokativ gegen die soziale Umwelt richtet. Letzteres nennt Winnicott „antisoziale Tendenz“.

Die antisoziale Tendenz tritt hervor in jugendlicher Gewalt und in Eigentumsdelikten. Nach Winnicott kann sie als Versuch verstanden werden, die Umwelt zur Stellungnahme zu zwingen.

8. Kapitel: Aggression, Verantwortungsfähigkeit und antisoziale Tendenz

„Die antisoziale Tendenz ist durch ein Element gekennzeichnet, das die Umwelt zwingt, Stellung zu beziehen.“ (Aggression, 161)

Sie ist zwar ein Zeichen dafür, dass in der Entwicklung dieses jungen Menschen etwas schiefgelaufen ist, dass ein Mangel an günstigen Umweltbedingungen bestand, aber sie ist zugleich ein Zeichen dafür, dass eine neue, hoffnungsvolle Situation eingetreten ist. Nur deswegen lohnt die Provokation.

„Die antisoziale Tendenz ist ein Hinweis auf Hoffnung.“ (Aggression, 161)

„... wenn das Stehlen aufhört, dann bedeutet das eine Rückkehr zur Hoffnungslosigkeit.“ (Aggression, 175)

„Die Delinquenz ist ein Hinweis darauf, daß es immer noch ein wenig Hoffnung gibt. ... Antisoziales Verhalten ist manchmal einfach ein Notsignal, um von starken, liebevollen und vertrauenswürdigen Leuten kontrolliert zu werden.“ (Aggression, 153)

Ursache für die antisoziale Tendenz ist zunächst Deprivation. Deprivation heißt, dass zu einem früheren Zeitpunkt alles (hinreichend) gut gelaufen ist, dann aber ein Verlust eintrat, ein Verlust, der vom Kind bereits als Umweltversagen begriffen werden kann.

„Die Grundlage der antisozialen Tendenz ist eine frühe gute Erfahrung, die verlorengegangen ist. Gewiß *besteht eine wesentliche Bedingung darin, daß der Säugling die Fähigkeit entwickelt hat, wahrzunehmen, daß der Grund für die Katastrophe in einem Versagen der Umwelt liegt.* Das – zutreffende – Wissen darum, daß der Grund für die Depression oder für die Desintegration ein äußerer und nicht ein innerer ist, ist verantwortlich für die Verformung der Persönlichkeit und den Drang, in neuen Umweltbedingungen eine Heilung zu suchen.“ (Aggression, 168f.)

Verlust ist nicht einfach Mangel:

„Das Vorhandensein der antisozialen Tendenz bedeutet, daß *ein wirklicher Verlust (deprivation) stattgefunden hat* (nicht ein einfacher Mangel); das heißt, etwas Gutes, das das Kind bis zu einem bestimmten Zeitpunkt positiv erlebt hat, ist ihm entzogen worden. Dieser Entzug dauerte länger, als das Kind die Erinnerung an die gute Erfahrung in sich lebendig halten konnte.“ (Aggression, 162)

Deprivation erfährt allerdings in gewissem Maße jedes Kind beim Übergang von der Omnipotenzenerfahrung zur Konfrontation mit dem Realitätsprinzip. Dieser Übergang ist immer mit Umweltversagen und Verlust verbunden, einem Verlust, der eine Reaktion des Kindes auslöst, die Winnicott „Gierigkeit“ nennt.

„Die Gierigkeit gehört zu dem zwanghaften Versuch des Säuglings, die Mutter, die an der Deprivation schuld ist, zur Heilung zu bewegen. Diese Gierigkeit ist antisozial und der Vorläufer des Stehlens. Die Mutter kann ihr dadurch begegnen und sie heilen, daß sie sich therapeutisch darauf einstellt, was leicht als Verwöhnung mißverstanden wird. Allerdings kann nichts von dem, was die Mutter tut, die Tatsache ungeschehen machen, daß sie zunächst bei der Anpassung an die Ich-Bedürfnisse des Säuglings versagt hat. Gewöhnlich ist die Mutter in der Lage, sich auf die zwanghaften Ansprüche des Säuglings einzustellen und auf diese Weise den Deprivationskomplex schon unmittelbar nach seiner Entstehung erfolgreich zu behandeln: Sie heilt ihn schon beinahe dadurch, daß sie es dem Säugling ermöglicht, seinen Haß auszudrücken, obwohl sie, die Therapeutin, in Wirklichkeit die für die Deprivation verantwortliche Mutter ist.“ Dieses „verwöhnende Verhalten“ ist „die Therapie eines Mangels an Mutterliebe“. (Aggression, 166f.)

Die Verwöhnungstherapie ermöglicht es dem Kind, diese unumgängliche Deprivation, die mit dem Übergang zum Realitätsprinzip

„Die antisoziale Tendenz ist ein Hinweis auf Hoffnung.“

verbunden ist, zu verarbeiten und schließlich sogar einen Gewinn für seine Entwicklung daraus zu ziehen,

indem es seine aggressiven Impulse konstruktiv wendet. (Vgl. 8. Kapitel)

Anders, wenn die Umwelt in dieser Hinsicht und in dieser Phase des Entwicklungsprozesses versagt hat. Dann bleibt das Kind auf Dauer depriviert.

Winnicott unterscheidet zwei Varianten der Deprivation (die allerdings oft gemeinsam auftreten): den Verlust des „guten Objekts“ (der Mutter als Objekt der Triebregungen des Kindes) und den Verlust der haltenden Umwelt (der sorgenden „Umwelt-Mutter“). Die erste äußert sich im zwanghaften Stehlen, die zweite in zerstörerischem Verhalten.

„Bei der antisozialen Tendenz gibt es immer zwei Entwicklungstendenzen, wobei der Akzent mehr auf der einen oder auf der anderen liegen kann. Die eine drückt sich typischerweise im Stehlen aus und die andere in zerstörerischem Verhalten. Im einen Fall sucht das Kind irgendwo nach etwas, und wenn es scheitert, sucht es anderswo, solange es Hoffnung hat. Im anderen Fall sucht das Kind nach einer Umwelt, die stark genug ist, um dem Druck durch sein impulsives Verhalten standzuhalten. Das ist die Suche nach etwas in der Umwelt, das verlorengegangen ist, nach einer menschlichen Haltung, die so zuverlässig ist, daß es die Freiheit gewinnt, sich zu bewegen und zu handeln und Erregung zuzulassen.“ (Aggression, 163)

8. Kapitel: Aggression, Verantwortungsfähigkeit und antisoziale Tendenz

„Das klinische Bild zeigt folgende Symptome: 1. Stehlen (Lügen usw.), womit eine Forderung erhoben wird. 2. Zerstörung, mit der die Umwelt gezwungen werden soll, den Rahmen wiederherzustellen, dessen Verlust das Kind seine Spontaneität gekostet hat, denn Spontaneität ist nur in einem kontrollierten Rahmen sinnvoll. Inhalt ohne Form verliert seinen Sinn.“ (Aggression, 272)

Wenn das „gute Objekt“ verloren geht, hat das Objekt die triebgesteuerten Attacken des Kindes, in denen libidinöse und aggressive Impulse bereits verschmolzen waren, „nicht überlebt“. Wenn die Umwelt versagt hat, dann erhielt das Kind keine Gelegenheit zur Wiedergutmachung. Es ist mit seiner Schuld konfrontiert, ohne sie tilgen zu können. Das Kind sieht sich in beiden Fällen mit der vollen destruktiven Konsequenz seiner Aggressivität konfrontiert und dadurch unaushaltbaren Ängsten ausgesetzt, auf die es mit Spaltung und Desintegration seiner aggressiven Impulse reagiert.

8.5 Delinquenz als Zeichen von Hoffnung

Antisoziales Verhalten zeigt aber, dass das Kind in eine Situation gekommen ist, in der es wieder Hoffnung hat. Diese Hoffnung setzt voraus, dass es in der Erinnerung des Kindes einen Zustand gab, in dem das Objekt überlebte bzw. Wiedergutmachung möglich war. Sie richtet sich auf die Gesellschaft, die jenen verlorenen Zustand wieder herstellen möge.

„Das Kind entwickelt neue Hoffnung und begeht antisoziale Taten, weil es hofft, die Gesellschaft zwingen zu können, mit ihm zu dem Punkt zurückzugehen, an dem die Störung eintrat, und diese Tatsache anzuerkennen. ... Wenn dies geschehen ist ..., dann kann das Kind wieder Verbindung zu der Zeit vor dem Augenblick der Deprivation aufnehmen und das gute Objekt und die gute schützende Umwelt wiederentdecken, die ihm früher ermöglicht hatten, seine Triebe, auch seine destruktiven, zu erleben.“ (Aggression, 146)

„In einem Augenblick der Hoffnung geht folgendes vor sich: Das Kind nimmt eine neue Situation wahr, in der Elemente von Zuverlässigkeit enthalten sind. Es erlebt einen Drang, den man als Objektsuche bezeichnen könnte. Es spürt, daß Rücksichtslosigkeit sich in ihm breit macht, und deshalb versetzt es seine unmittelbare Umgebung in Aufruhr, um sie vor der Gefahr zu warnen und dazu zu bringen, sich auf die Provokation einzustellen. Wenn die Situation standhält, so muß die Umwelt immer wieder daraufhin getestet werden, ob sie die Fähigkeit hat, die Aggression auszuhalten, die Zerstörung zu verhindern oder zu reparieren, die Störung

zu ertragen, die positiven Elemente in der antisozialen Tendenz zu erkennen und ein Objekt zur Verfügung zu stellen und zu schützen, das gesucht und gefunden werden kann.“ (Aggression, 169)

Das Zurückgehen soll – über das Stehlen als Suche nach einem Ersatzobjekt – zum Wiederfinden des verlorenen „guten Objekts“ führen bzw. – durch Provokation einer Grenzziehung – zur Wiedergewinnung einer haltenden Umwelt, die für das Überleben des „guten Objekts“ sorgt, indem sie es vor der Destruktion des Kindes schützt.

„Das Kind, das einen Gegenstand stiehlt, sucht nicht nach diesem gestohlenen Gegenstand, sondern nach der Mutter, auf die es einen Anspruch hat. In den Augen des Kindes leitet sich dieser Anspruch aus der Tatsache her, daß es selbst die Mutter erschaffen hat. Die primäre Kreativität des Kindes traf auf die Mutter, und so wurde diese Mutter genau zu dem Objekt, das das Kind bereit war zu finden.“ (Aggression, 164)

Das Kind sucht seine verlorene Objekt-Umwelt-Mutter, mit der es die Ambivalenz seiner erotisch-aggressiven und zärtlichen Tendenzen erleben und aushalten konnte, weil sie zuverlässig da war, Triebattacken überlebte und einen geschützten Raum schuf, in dem das Kind sich hemmungslos gehen lassen konnte.

„Wie ist ein normales Kind? Ist es eines, das einfach nur ißt und wächst und dabei lieblich lächelt? Nein, so ist kein Kind. Ein normales Kind, das Vertrauen zu Vater und Mutter hat, überschreitet alle Grenzen. Nach und nach erprobt es seine Macht zu zerstören, zu zerreißen, zu erschrecken, zu entnerven, zu verschwenden, zu mogeln und sich etwas anzueignen. All das, was Leute vor Gericht (oder in die geschlossene Anstalt) bringt, kommt auch als normale Erscheinung in der Säuglingszeit und frühen Kindheit eines Kindes seiner Familie gegenüber vor. Wenn die Familie alle zerstörerischen Attacken des Kindes heil übersteht, kann es zur Ruhe kommen und spielen ... Es muß erst sichergestellt werden – und besonders dann, wenn es Zweifel gibt –, daß die elterliche Beziehung und das Zuhause (womit ich viel mehr als das Haus meine) stabil genug sind. Zuallererst muß das Kind sich eines festen Rahmens bewußt sein, damit es sich frei fühlen, spielen, seine eigenen Bilder malen, kurz, ein verantwortungsloses Kind sein kann.“ (Aggression, 150f.)

Hier erscheint ein bisher nicht betrachteter Aspekt des potenziellen Raums. Er ist ein Raum, in dem das Kind vor den Übergriffen der Umwelt, vor „Verfolgung“, wie Winnicott sagt, geschützt ist. Aber er ist auch ein Raum, dessen Grenzen die Umwelt vor den triebgesteuerten („explosiven“) Attacken des Kindes schützt. Und auch darin liegt Beruhigendes für das Kind. Diese Grenzziehung sorgt nämlich

8. Kapitel: Aggression, Verantwortungsfähigkeit und antisoziale Tendenz

für das „Überleben“ des Objekts: Die Mutter zieht dem Kind Grenzen, jenseits derer sie sich den Attacken des Kindes entzieht bzw. sich vor ihnen schützt, so dass sie heil bleibt. Das Kind braucht daher nicht nur keine Angst zu haben vor Übergriffen der Umwelt, sondern auch nicht vor den destruktiven Tendenzen in ihm selbst.

„Tatsache ist, daß die frühen Stadien der emotionalen Entwicklung voller potentieller Konflikte und Zerrissenheit sind. Die Beziehung zur äußeren Realität ist noch nicht fest verankert; die Persönlichkeit ist noch nicht ausreichend integriert, und das kleine Kind hat noch nicht gelernt, seine Triebe zu tolerieren und mit ihnen umzugehen. Mit all dem – und mit noch mehr – kann es fertig werden, wenn seine Umgebung ihm stabile und persönliche Beziehungen zur Verfügung stellt. Ganz am Anfang braucht es unbedingt Liebe und Strenge (gepaart mit Toleranz) um sich herum, damit es sich vor seinen eigenen Gedanken und Vorstellungen nicht so sehr fürchten muß, daß es in seiner emotionalen Entwicklung keine Fortschritte machen kann.“ (Aggression, 151)

Die Grenzziehung leistet also das Doppelte: Sie schützt das Objekt und läßt es überleben; und sie steckt den potenziellen Raum ab, in dem das Kind hemmungslos und verantwortungslos spielen kann. Sie ist ein Beitrag der haltenden Umwelt, der mit der Sicherung des Überlebens des Objekts zugleich das Kind „sein“ läßt.

**„Wie ist ein normales Kind?
Ist es eines, das einfach nur ißt
und wächst und dabei
lieblich lächelt?“**

Diese Grenzen schränken den potenziellen Raum ein. Aber ihr Wegfall ist alles andere als eine Befreiung.

„Was geschieht nun, wenn das Elternhaus versagt und das Kind die Vorstellung von Grenzen nicht internalisieren konnte? Eine verbreitete Meinung besagt, daß es sich nun ‚frei‘ fühlt und sein Leben genießen kann. Aber das ist keineswegs wahr. Wenn das Kind merkt, daß der Rahmen, der es umgeben hat, zerbrochen ist, fühlt es sich nicht mehr frei. Es wird ängstlich, und solange es Hoffnung hat, wird es nach einem Rahmen außerhalb seines Elternhauses suchen. Ein Kind, dessen Elternhaus ihm kein Gefühl von Sicherheit vermitteln kann, sucht draußen nach den vier Wänden.“ (Aggression, 151)

„... sobald ihm Freiheit zugestanden wird, fürchtet es, verrückt zu werden. Also greift es die Gesellschaft an (ohne zu wissen, was es tut), um die äußere Kontrolle wiederherzustellen.“ (Aggression, 153)

Zu diesem Zwecke „proviziert das Kind absolut eindeutige Reaktionen der Umwelt, so, als suche es nach einem sich ständig erweiternden Rahmen, einem Kreis,

Werner Sesink: Vermittlungen des Selbst

dessen ursprüngliche Form die Arme der Mutter oder der Körper der Mutter war“.
(Aggression, 163)

Wenn das Kind Hoffnung hat, besteht eine Chance, deren Wahrnehmung bei der Umwelt liegt.

Das antisoziale Kind braucht einen Rahmen, durch den die Umwelt sich zuverlässig vor seinen destruktiven Impulsen schützt. Das hilft dem Kind, weil es ihm die Angst vor seinen Impulsen und die Eigenverantwortlichkeit für ihre Eindämmung und Hemmung nimmt. Innerhalb dieses Rahmens braucht das Kind die Erfahrung zuverlässiger Verfügbarkeit eines „guten“, überlebensfähigen Objekts.

„Die Behandlungsform der antisozialen Tendenz ist nicht die Psychoanalyse. Einem solchen Kind sollte wirklich Fürsorge zuteil werden, die es auf diese Weise wiedererleben und in deren Rahmen es mit seinen Es-Impulsen experimentieren kann und deren Grenzen auszuprobieren sind. Es ist die Stabilität dieser neuen Versorgung durch die Umwelt, die die therapeutische Wirkung ausmacht.“ (Aggression, 170)

Weil der Grund der antisozialen Tendenz nicht in einer Fehlentwicklung des Kindes, sondern in einem Versagen seiner Umwelt liegt, muss das antisoziale Kind nicht etwa therapeutisch behandelt werden. Vielmehr muss seine Umwelt verändert werden bzw. sich verändern. Sie muss wieder zu einer haltenden und überlebensfähigen Umwelt werden. Beides ist wichtig. Sich von den zerstörerischen Attacken des Kindes oder Jugendlichen nicht zerstören lassen, das verlangt sehr viel Geduld, Gleichmut, eigene Stabilität; es muss einiges „ausgehalten“ werden. Es verlangt außerdem aber Grenzziehung, Regeln, an die Kinder und Jugendliche sich zu halten haben, nicht als Beschränkung, sondern als Ermöglichung der Befreiung ihres Triebens. In dem Maße, in dem Zerstörung tatsächlich stattfindet oder sich nicht verhindern lässt, bedarf es der Gelegenheit zur Wiedergutmachung.

Mit dem antisozialen Kind ist sozusagen im Grunde „alles in Ordnung“. Nur mit der Umwelt nicht. Die Umwelt muss nachholend „in Ordnung“ gebracht werden. Das ist Fürsorge (nicht Therapie).

8.6 Moralität

Antisoziales Verhalten erscheint, aus Sicht der Gesellschaft, als Verstoß gegen ihren Moralkodex. Das antisoziale Kind gilt als „böses Kind“, dessen Moral nicht in Ordnung ist.

Winnicott hat sich mit der Frage, was Moralität in ihrem Ursprung ist und wie sie sich zu sozialem Verhalten entwickelt, explizit beschäftigt. Wenn Moralität, wie er sagt, wesentlich in einem „Glauben an ...“ besteht – und hier kann man ergänzen: „an das Gute“ –, dann ist dieses Gute zunächst das gute Objekt, dessen Güte sich auf die Bedürfnisse des Kindes bezieht, und es ist das Gute, das dieses Kind selbst erschaffen hat. Kreativität ist die Wurzel der Moralität.

Demgegenüber ist das Gute, das dem Kinde von seiner Umwelt beigebracht wird, ein Übergriff, Ausdruck von Verfolgung, der das Kind seitens der Umwelt ausgesetzt ist. Dieses Gute verlangt Gefügigkeit und Unterwerfung. Es provoziert die Fassade des falschen Selbst. Und wo dem Kind nicht zugestanden wird, das Gute selbst zu schaffen (wo ihm keine Omnipotenz Erfahrung erlaubt wird), wo das von außen beigebrachte Gute wie religiöse oder gesellschaftliche Werte alle Normierungsmacht beansprucht, wird es, aus Sicht des kindlichen Ich, das Böse, das das falsche Selbst zwingt, das wahre Selbst einzukerkern und vielleicht zu vergessen.

Es gibt, wie Winnicott sagt, eine „grimmige Moral“ des Säuglings: „Verrat am wahren Selbst“ ist nicht erlaubt.

„Die grimmigste Moral ist die des frühen Säuglingsalters, und sie bleibt erhalten als ein Einschlag im Wesen des Menschen, der während des ganzen Lebens eines Menschen erkennbar ist. Unmoral bedeutet für den Säugling, sich auf Kosten der persönlichen Lebensweise zu fügen. (Reifungsprozesse, 132)

Später lernt das Kind das Realitätsprinzip zu akzeptieren und mit seiner Kreativität zu vermitteln, weil ihm Gelegenheit gegeben wurde,

„Unmoral bedeutet für den Säugling, sich auf Kosten der persönlichen Lebensweise zu fügen.“

Werner Sesink: Vermittlungen des Selbst

im potenziellen Raum zu experimentieren, zu spielen, ohne die Angst, das Objekt zu zerstören, teils weil dieses aus sich selbst als überlebensfähig sich erweist bzw. sich hinreichend schützt (Grenzen setzt), teils weil das Kind beginnt, seinerseits Verantwortung für das Überleben des Objektes zu übernehmen, indem es Wiedergutmachung leistet.

Die Angst vor der eigenen Destruktivität „treibt das Kind zu einem konstruktiv oder aktiv liebenden Verhalten in seiner begrenzten Welt; es belebt das Objekt von neuem, es macht das geliebte Objekt wieder besser und baut das beschädigte Ding wieder neu auf.“ (Reifungsprozesse, 134)

In der Wiedergutmachung wird die mit der Anerkennung einer Objektwelt verbundene destruktive Aggression konstruktiv gewendet. Das gute Objekt ist, so hat sich dem Kind gezeigt, eben nicht seine Schöpfung. Und es ist nicht nur gut, sondern zeigt auch seine bösen Seiten. Dagegen richtet sich die Destruktion, die zugleich aber auch das Gute vernichten würde, wenn dem Kind nicht die Möglichkeit gegeben würde, das zerstörte Objekt wieder gut zu machen, also seine Güte wieder herzustellen und damit sich selbst als Schöpfer des so restituierten Guten zu erfahren. Eine solche Moralität äußert sich nicht in der bloßen Propagierung und Beschwörung von Werten, auch nicht im einfachen Gehorsam ihnen gegenüber, sondern in der selbstverantwortlichen konstruktiven Mitgestaltung der Welt.

9. Kapitel

Pädagogische Bezugnahmen

Zum Abschluss dieser Vorlesung will ich einen Rückblick auf Winnicotts Theorie der psychischen Entwicklung aus pädagogischer Perspektive geben. Bezüge zur Pädagogik sind im Verlaufe dieses Semesters immer wieder ausdrücklich hergestellt worden. Zum Teil werden sie sich Ihnen bestimmt auch „von selbst“ nahegelegt haben. Ich möchte diesen Rückblick unter zwei Gesichtspunkten konzentrieren:

1. Was bedeutet Winnicotts Theorie für die pädagogische Subjekt-Theorie?
2. Was bedeutet Winnicotts Theorie für die pädagogische Praxis des Lehrens (Didaktik)?

Der erste Gesichtspunkt betrifft die Pädagogik eher in ihrem Selbstverständnis; der zweite betrifft sie eher in ihrer Praxis. „Eher“, aber jeweils nicht ausschließlich. Denn die pädagogische Subjekt-Theorie ist auch nichts anderes als die Reflexion und theoretische Systematisierung der praktischen pädagogischen Haltung zum Kind. Und die praktische Didaktik ist wesentlich bestimmt von zumindest impliziten theoretischen Vorstellungen darüber, worin Sinn und Aufgabe der pädagogischen Vermittlungsarbeit bestehen.

Wenn ich im folgenden von „Pädagogik“ spreche, muss ich eingrenzen, was ich meine. Ich spreche von jener pädagogischen Praxis, welche etwa seit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts sich herausbildete und das Bedürfnis einer eigenen Wissenschaft hervorbrachte. Seitdem ist Pädagogik eine reflexive Praxis. Das heißt: Seitdem geschieht sie nicht einfach im sozialen Lebenszusammenhang. Vielmehr wird seitdem über sie öffentlich nachgedacht und nach ihrer Legitimation gefragt. Sie muss sich seitdem vernünftig begründen. Berufung auf Sitte und Gewohnheit, auf die Natur oder auf Gott reichen nicht mehr hin. Damit wird die Frage nach der subjektiven Grundlegung

oder Begründung pädagogischer Praxis, d.h. nach ihrer Begründung im Menschen aufgeworfen. Vorher konnte dies keine Frage sein. Vorher war nicht der Mensch „Subjekt“, d.h. die Instanz, die allem, was geschieht, zugrundeliegt bzw. zugrundeliegen soll.

Pädagogik, von der hier die Rede sein soll, unsere heutige Form der Pädagogik, ist ein Phänomen der „Moderne“, kein allgemeinemenschlicher überzeitlicher Tatbestand.

9.1 Archäologie des Subjekts

Dass der einzelne Mensch Subjekt seiner Lebensgestaltung sein (können) solle, ist eine Grundannahme der modernen Pädagogik. Dass dies gelten solle, davon geht sie aus. Dass dies gelten könne, dazu soll sie beitragen. Das heißt: Erziehung und Bildung ist aufgetragen, Subjektivität als der Bestimmung des Menschen in unserer Gesellschaft zur Wirklichkeit zu verhelfen. Ist dieses Ziel erreicht, sprechen wir von „Mündigkeit“. Sie schließt Selbstbestimmung ein.

Der mündige Mensch ist der Mensch, der in der Lage ist, aus eigener Kraft und aus eigenem Sinn sein Leben zu gestalten und dabei an der gesellschaftlichen Lebensgestaltung mitzuwirken. Das Subjekt ist Individuum. Aber zugleich steht es in Beziehung zu anderen Subjekten und verbindet sich ihnen in gemeinsamer Lebenspraxis. Subjektivität umfasst also Individualität und Sozialität so, dass beide Seiten der menschlichen Existenz einander nicht widersprechen, sondern positiv aufeinander bezogen sein sollen.

Die Instanz, welche der Pädagogik seit jeher als Vermittlungsinstanz des Individuellen und des Sozialen gilt, ist die Vernunft. Sie ist das Vermögen der Verallgemeinerung: Durch seine Vernunft ist jeder einzelne Mensch in der Lage, seine eigene Lebensperspektive und die Perspektiven der anderen Menschen aufeinander zu beziehen, also die bloße Einzelheit auf Gemeinschaftlichkeit hin zu transzendieren.

9. Kapitel: Pädagogische Bezugnahmen

Subjektivität gründet demnach in Vernunft. Vernunft setzt den einzelnen Menschen in eine Beziehung zur Welt (zu den anderen Menschen), und das heißt: sie umgrenzt den Einzelmenschen in der Einheit seiner Person und hebt seine individuelle Existenz zugleich auf in dem Allgemeinen der Gesellschaft als der umfassenden sozialen Einheit. Mit anderen Worten: Im überkommenen pädagogischen Verständnis ist es die Vernunft, welche die Integration des einzelnen Menschen leistet. Die Vernunft aber ist so sehr an die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten gekoppelt, dass ihre Integrationsleistung erst in dem Maße wirksam werden zu können scheint, in dem die geistigen Fähigkeiten der Abstraktion und Verallgemeinerung sich entwickeln. Hierzu ist der Erwerb der Sprache als des Ausdruckssystems für Allgemeines unabdingbar.

Da kein Kind mit Sprache auf die Welt kommt, diese vielmehr einen gesellschaftlichen Tatbestand darstellt, mit dem jedes Kind erst im Laufe seiner Entwicklung konfrontiert wird, scheint auch kein Mensch schon mit Vernunft auf die Welt zu kommen. Subjektivität wäre demnach nichts, was ein Kind mitbrächte, sondern was man ihm erst beibringt, indem man es „zur Vernunft bringt“. Dann aber wäre das Subjekt der Integration die Gesellschaft, vertreten durch die Eltern, und das Kind ihr Objekt.

Winnicott begründet eine Gegenposition. Er setzt die Anfänge des Ich sehr früh an, schon in der vorgeburtlichen Phase. Sie sind für ihn gleichbedeutend mit den ersten Manifestationen einer angeborenen Tendenz zum Wachstum und zur Integration. Biologische Reifungsprozesse sind hier mit eingeschlossen, aber als Momente der Ich-Integration können diese nur wirken, wenn psychisches Wachstum sie begleitet und verarbeitet, also sie integriert werden in die Entwicklung zu einer Person, die einmal die Gewissheit des „Ich bin“ erlangt, was in der Regel geschieht, bevor das Kind dies auch sagen kann. Der Spracherwerb ist von entscheidender Wichtigkeit für die gesellschaftliche Integration. Aber er ist nicht primär. Primär ist die

„spontane Geste“, der „spontane Impuls“, verbunden mit der angeborenen „Tendenz zur Integration“.

Winnicott betreibt eine Art „Archäologie“ des Ich oder des Subjekts. (Nebenbei: Ich setze diese beiden Begriffe hier nahezu synonym. Das Ich ist das Subjekt des Satzes „Ich bin“ und all seiner möglichen Vorstufen und Erweiterungen. Es ist das Subjekt des Seins.) Archäologie heißt: forschend zurückgehen zu den Anfängen; Erforschung der Anfänge. Das griechische Wort „arche“ heißt Anfang. Eines der Bücher von Winnicott heißt: „Der Anfang ist unsere Heimat“. Das Ich gehört in die „arche“. Er selbst sagt einmal auf die Frage, wann das Ich anfange:

„... der Anfang ist da, wenn das Ich beginnt.“ (Reifungsprozesse, 73)

Es hat für ihn keinen Sinn, von einem Anfang zu sprechen, bevor es ein Ich gibt. Das Sein des Kindes hat von Anfang an Subjektivität. Gerade das macht die besondere „Ladung“ seines Seinsbegriffs aus.

Es handelt sich dabei nicht um das bloße Vorhandensein; Vorhandenes kann vielmehr auch nicht sein. Der Begriff formuliert nicht die Perspektive des Beobachters, der urteilt, dass dieses oder jenes Kind sei, sondern die Perspektive des seienden Kindes, das die Erfahrung machen kann, zu sein.

Die Seinserfahrung des Kindes impliziert besondere Qualitäten:

- Sein ist ein Prozess, und in dieser Dimension ist Sein ein Werden; Seinsgewissheit ist nicht nur die Gewissheit, da zu sein, so wie andere Dinge „da sind“ (Vorhandensein), sondern die Gewissheit einer Entwicklung, in der „Kontinuität“ ist: persönliche Lebensgeschichte mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.
- Sein ist ein gerichteter oder besser intentionaler Prozess: sein Sinn ist ihm eingeschrieben als Wachstumstendenz hin zu einer personalen Einheit und hin zu einer Integration in die Welt, doch nicht als umrissenes Ziel, das angestrebt wird, nicht als „Selbstkonzept“ oder „Selbstbild“, auf dessen Verwirklichung hin dieser Prozess ausgerichtet wäre; vielmehr ist

die Intentionalität dieses Prozesses impliziter Natur und eher ein eingeborenes Begehren: als ein unbewusster, in der Naturanlage (dem ererbten Potenzial) dieses Menschen enthaltener Anspruch an die Welt, man könnte sagen: als eine implizite Idee von einer Welt, welche diesem Menschenwesen entspricht; ein Anspruch und eine Idee, die vom Ich des Kindes geltend gemacht werden.

- Sein ist aktives Werden, ein Prozess, dessen Initiative von der „primären Kreativität“ des Kindes ausgeht; wenn das Kind das Stadium des „Ich bin“ erreicht hat, dann nicht, weil es dorthin gebracht oder erzogen worden ist, weil man etwas aus ihm gemacht hat, von dem es dann sagen kann, es sei dies, sondern weil es den Weg dorthin selbst, aus eigener (unterstützter) Kraft gegangen ist.
- Sein ist In-der-Welt-Sein als Sein-zur-Welt; die angeborene Wachstumstendenz des Kindes enthält eine Tendenz zum Sich-Ausstrecken in die Welt, zur Vermittlung mit der Welt; Seinerfahrung ist untrennbar von Welterfahrung, und zwar von der Erfahrung einer Welt, die dem Kind entgegenkommt, in der es sich gut aufgehoben fühlen kann, die eine „gute“, die seine Welt ist, indem sie seinem Anspruch zu sein entspricht; Sein ist soziales, von anderen Menschen gewolltes und akzeptiertes Sein, insofern die soziale Umwelt sich den Anspruch des Kindes, seine Idee von einer ihm entsprechenden Welt zu eigen macht.

Das Sein des Kindes ist subjektives Sein, ein Aus-sich-selbst-Hervorgehen, und in diesem Sinne kann man auch sagen, es sei ein Sich-selbst-Hervorbringen, wenn man dies nicht als Selbst-Produktion versteht, wonach das Kind dies oder jenes aus sich „gemacht“ habe. Die Kraft des Aus-sich-selbst-Hervorgehens ist im Kinde angelegt; sie ist die entscheidende Mitgift seines ererbten Potenzials, jene Kraft, die dazu drängt, zu einer personalen Einheit zu werden. Insofern ist Subjektivität eine Naturkraft, eine Kraft der menschlichen Natur.

Andererseits aber ist diese Kraft in Bezug auf ihr Wirksamwerden in der Welt eine ermöglichte. Und diese Ermöglichung liegt nicht in ihr selbst. Sie kann sich nämlich, wie Winnicott zeigt, nicht in einem unmittelbaren Verhältnis zur Welt äußern, sondern braucht einen Raum, einen potenziellen oder intermediären Raum, der geschaffen und freigehalten werden muss eben aus dem Wollen heraus, jener Subjektivität des Kindes die Möglichkeit des Wirksamwerdens (und das heißt des Wirklichwerdens, der Geltung) zu geben. Subjektivität ist eingeräumte Subjektivität, eine Naturkraft, der soziale Geltung verliehen wird. Weder also ist es Natur, die sich gegen Gesellschaft richtet, noch Gesellschaft, die sich gegen Natur richtet, die Subjektivität ausmacht, sondern die mit Gesellschaft vermittelte Natur, die gesellschaftlich gewollte und zugelassene Initiative aus Natur (geförderte Kreativität) ist Subjektivität.

Winnicotts Verständnis des Ich ist ein Verständnis von Subjektivität, das mit den herkömmlichen philosophischen und pädagogischen Vorstellungen, die sich um den Subjektbegriff ranken, daher wenig gemeinsam hat. Diese Subjektivität ist eher natur- als vernunftgegründet. Ich sage „eher ... als“, denn dies ist ja soeben ausgeführt worden: dass sie nicht möglich ist ohne ihre soziale Ingeltungsetzung. Und im Nachdenken über deren Möglichkeitsbedingungen und in deren bewusster Gestaltung artikuliert sich jedenfalls soziale Vernunft. Aber auch auf seiten des Kindes ist Vernunft konstitutiv beteiligt, vorausgesetzt, man meint eine nicht intellektuell konstituierte, sondern von seiner Natur ihm aufgebene Vernunft des Kindes, als deren Instanz das Ich auftritt. Das Verhältnis zwischen Intellekt und Subjektivität ist analog zum Verhältnis von Es und Ich dadurch gekennzeichnet, dass es das Ich ist, welches den Intellekt in die Entwicklung einer personalen Einheit zu integrieren vermag; aber der Intellekt kann auch außerhalb bleiben und am subjektiven Sein dieses Kindes keinen Anteil haben.

Das Aus-sich-Hervorgehen des Seins eines Menschenwesens, Kern seines Bildungsprozesses, unterscheidet sich vom reinen Natur-

prozess des Aus-sich-Hervorgehens der Physis also in einer ganz wesentlichen Hinsicht: der Grund seiner Möglichkeit liegt in der Sorge der anderen Menschen, die es wollen, dass dieser Mensch aus eigenem Sinn sein kann. Es hat, so paradox das klingen mag, da es sich doch um die Entfaltung einer Naturanlage handeln soll, eine soziale Möglichkeitsbedingung. Nicht dadurch, dass die andern diesen Entwicklungsprozess seiner eigenen Dynamik überlassen, sondern nur vermittelt über das Wollen der anderen, die sich darum kümmern, kann ein Mensch dann zum Wollen seiner selbst gelangen. Dass ein Kind zum Stadium des „Ich bin“ gelangt, ist Ausdruck seiner Entwicklung als „sich selbst erfahrenden Seins“ (Winnicott); aber ohne die Unterstützung durch die soziale Umwelt ist sie nicht möglich.

Von Bildung werden wir nicht sprechen können, solange dem Prozess das Moment der Reflexivität fehlt; wohl aber von ihrer lebensgeschichtlichen Initiierung. Im Bildungsprozess des Selbst dann wird sich ihre Impulsivität mit der Realität der gegebenen Lebensverhältnisse vermitteln und zu einer Form selbstbestimmter Lebensführung ausgestalten.

Bildung kann nicht gemacht werden. Dass sie sich ereignet, kann nur gewollt werden. Aber die Bedingungen der Möglichkeit des Sich-Ereignens von Bildung müssen geschaffen werden. Sie sind nicht einfach da, schon gar nicht von Natur aus. Hilflos (ohne Unterstützung durch das Hilfs- bzw. Zusatz-Ich der Mutter) der Umwelt ausgesetzt, ihren sozialen und natürlichen Gewalten, wäre jedes Menschenkind zum Nicht-sein-Können verurteilt. Seine Lebenslinie wäre bestimmt von Reaktionen auf das, was über es hereinbricht. Selbst wenn es physisch überleben könnte, wäre es in psychischer Hinsicht zu einer nicht-menschlichen, nicht-subjektiven, ich-losen Existenz verurteilt. Ohne ein gewisses Maß an Naturbeherrschung, durch das die menschliche Gattung der überwältigenden Macht des Naturprozesses Freiräume abtrotzt, in denen die einzelnen Menschenwesen subjektiv sein können, gibt es keine menschliche Entwicklung, gibt es keine Bildung.

9.2 Pädagogik als „fördernde Umwelt“

Was Winnicott also gegen traditionelles pädagogisches Selbstverständnis hervorhebt und betont, ist die ursprüngliche Subjektivität des Kindes; eine der kindlichen Natur innewohnende eigene Vernunft, welche integrierend wirken kann in Richtung auf eine Einheit der Person. Was aber seiner Theorie gegen naturalistische oder antipädagogische Positionen ebenfalls zu entnehmen ist, das ist die große Bedeutung, welche die fördernde Umwelt für das Wirksamwerden dieser eigenen Kraft der Integration hat; und: dass ohne Vermittlung mit den Bedingungen der Realität, ohne Sich-einlassen auf ihre Forderungen das „wahre Selbst“ sich zur Gespenstigkeit eines unwirklichen Daseins verflüchtigen muss. Wir können sagen, dass Pädagogik jene Seite ist, in welcher die soziale Realität sich dem Kinde zuwendet, um es in sich aufzunehmen. Vermittlung muss von beiden Seiten ausgehen. Das Kind kann nur dann von sich aus auf die Welt zugehen, wenn diese ihm entgegenkommt. Pädagogik ist dies Entgegenkommen.

Bei Winnicott ist es die Mutter, in welcher dem Kind die Welt unmittelbar entgegenkommt. Daher können wir die Aufgabe der Pädagogik im übertragenen Sinne eine „mütterliche“ nennen. Damit die „Mutter“ ihre Aufgabe wahrnehmen kann, braucht sie selbst aber Schutz und Hilfe seitens ihrer Umwelt. Dafür steht bei Winnicott der Vater. Aber im weiteren Sinne ist es die Gesellschaft insgesamt, welche für die Mütter sorgen muss. So können wir im übertragenen Sinne davon sprechen, dass die Politik eine „väterliche“ Rolle für die Pädagogik übernimmt. Ist die Mutter alleinerziehend, so muss sie auch noch die Rolle des Vaters übernehmen, d.h. – im Rahmen der gesellschaftlichen Bedingungen und Möglichkeiten – selbst für sich sorgen. So kann es auch der Pädagogik passieren, dass sie „alleinerziehend“, weil die Politik in dieser Hinsicht versagt, auch politisch für sich selbst sorgen muss.

Die Möglichkeit der Pädagogik, ihre Aufgabe zu erfüllen, liegt also nicht nur in ihr selbst. Sie ist abhängig von politisch-gesellschaft-

lichen Rahmenbedingungen. Dennoch möchte ich zwischen der politischen Schaffung der Rahmenbedingungen und der Aufgabe der Pädagogik innerhalb dieser Bedingungen unterscheiden. Im folgenden geht es daher nicht um die gesellschaftliche Form der Pädagogik (etwa ihre institutionelle Verfasstheit), sondern um den Gehalt ihrer Praxis.

9.2.1 Pädagogischer Bezug

Anders als die klassische Psychoanalyse hat Winnicott die psychische Entwicklung eines Menschen nicht allein aus einer eigenen intrapsychischen Entwicklungsdynamik abgeleitet, sondern immer die große Rolle betont, die die Umwelt hierbei spielt. In seiner Terminologie sind „Umwelt“, „Objekt“ und „Mutter“ weitgehend gleichbedeutend. Eigentlich geht es immer um die gesamte Umwelt, in die ein Kind hineingeboren wird und mit der es sich im Laufe seines Lebens auseinandersetzen muss. Diese gesamte Umwelt erscheint aber dem Kind nicht von Anfang an (auch wenn sie von Anfang an ihre Einflüsse ausübt). Im subjektiven Erleben des ganz kleinen Kindes gibt es auch noch keine Vorstellung von der Welt als einer Unzahl selbständiger, wenn auch miteinander in Wechselwirkung befindlicher Menschen und Dinge, sondern nur eine ungeschiedene und undifferenzierte Welt, das „Objekt“. Und hier wiederum ist es die Mutter (bzw. eine ihre Stelle vertretende Bezugsperson), die als „primäres Objekt“ absolut im Vordergrund steht, als Inbegriff der lebensspendenden Qualität des Objekts. (Zur Erinnerung: Im subjektiven Erleben erscheint die Mutter dem Kind zunächst als eigene Schöpfung. Später wird sie als eigenständiges Wesen mit eigenem Willen erfahrbar, dem die Destruktion des seine Omnipotenz behaupten wollenen Kindes gilt. Indem die Mutter die Destruktion überlebt und die „gute Mutter“ bleibt, wird sie zum zuverlässigen Objekt, auf das das Kind sich verlassen kann und das ihm die unaushaltbare Schuld der Destruktion des „guten Objekts“ nimmt. Die tatsächliche oder in der Erinnerung bewahrte Gegenwart dieser verlässlichen Mutter lässt das

Kind ein Grundvertrauen fassen in die Zuverlässigkeit der Welt – und auf dieser Basis ist das Wagnis von Spiel und Kreativität möglich, obwohl die Existenz einer objektiven Welt anerkannt wird.)

Winnicott geht in der Betonung der Bedeutung der Mutter für die Psyche des Kindes so weit, dass er sagt, von einem Säugling könne überhaupt nicht gesprochen werden, ohne von der Mutter zu sprechen. Ein Säugling existiert überhaupt nur in dieser anfänglichen Verschmolzenheit von Mutter und Kind. Dieses Verhältnis ist damit die Keimform aller sich in der weiteren Entwicklung des Kindes herstellenden pädagogischen Verhältnisse.

Wenn von Winnicotts Theorie der Kreativität und des Spiels her Pädagogik thematisiert wird, dann wird diese zunächst nicht in ihrer gesellschaftlichen Funktion betrachtet, eine Kontinuität des gesellschaftlichen Lebens und der kulturellen Tradition zu gewährleisten; sie wird also nicht als Anwältin des Realitätsprinzips thematisiert, das Anpassung verlangt – wie dies in der Didaktik meist geschieht. Vielmehr geht es erst einmal um die Bereitstellung von Entwicklungsbedingungen, welche dem einzelnen ein kreatives Leben ermöglichen.

Was Kinder brauchen, ist:

- dass man sie „sein lässt“ und nicht in Anpassungsforderungen erstickt;
- dass man sie schützt und nicht unbewältigbaren Anforderungen aussetzt;
- dass man sie „hält“ und nicht „fallenlässt“;
- dass man sie auf dem Weg zur Realität begleitet und nicht von dieser fernhält;
- dass man ihnen Resonanz gibt und sie nicht sich selbst überlässt;
- dass man ihnen Grenzen setzt und sie nicht allein für ihre Disziplinierung verantwortlich macht.

Damit ist von Winnicott auf seine Weise beschrieben, was in der Pädagogik „pädagogischer Bezug“ genannt wird: die Haltung und Einstellung der PädagogInnen zu den Kindern und Jugendlichen.

Diese Haltung des Sein-lassens spricht sich aus in dem Satz „Du bist“, der die Zuwendung zum Kinde und die Aufmerksamkeit und Achtung für seine Eigenheit ausspricht. Und sie wird praktisch in der Bereitstellung von Bedingungen, welche dem Kind das Sein-können eröffnen.

Was heißt Sein-lassen?

- sich ihnen zuzuwenden;
- aufmerksam zu sein für die schöpferischen Fähigkeiten jedes einzelnen;
- ihnen einen Spielraum zu gewähren für die Erprobung eigener Ideen;
- ihnen Gelegenheit zu geben, zu sich selbst zu kommen, indem man sie zu gegebener Zeit auch „in Ruhe lässt“.

Was heißt Schützen?

- sie zu bewahren vor den Gefahren und Zugriffen der Welt;
- sie zu bewahren vor Überforderung;
- sich zurückzuhalten mit Anforderungen, die keinen subjektiven Gestaltungsspielraum zulassen.

Was heißt Halten?

- verlässlich zu sein;
- sie nie im Stich zu lassen;
- sie nie fallen zu lassen;
- ihnen die Gewissheit zu geben, dass sie bei Lernschwierigkeiten jederzeit auf Hilfe und Unterstützung rechnen können;
- ihnen ein sicheres Fundament des Könnens und Wissens zu vermitteln.

Was heißt Realisieren?

- ihnen Anregungen zu geben (Aufgaben) für die Realisierung ihrer schöpferischen Kräfte;
- ihnen keine Angst zu machen vor unbewältigbaren Aufgaben, sondern Vertrauen sowohl in die eigenen Fähigkeiten als auch in die Durchdringlichkeit der Welt zu geben, mit der sie sich auseinandersetzen müssen;

- ihnen Material zur Verfügung zu stellen, mit dem sie experimentieren (spielen) können, um die Möglichkeiten zu erkunden, mit denen das Material der eigenen Kreativität entgegenkommt.

Was heißt Spiegeln?

- sie spüren zu lassen, dass man sie wahrnimmt;
- sie nicht an abstrakten Maßstäben zu messen, abzuwerten, zu verurteilen;
- ihnen Rückmeldung zu geben, wo sie stehen;
- ihnen Resonanz auf ihre Hervorbringungen zukommen zu lassen; mit ihnen zusammen ihre Hervorbringungen zu betrachten.

Was heißt Grenzen-setzen?

- ihnen klarzumachen und zu erklären, wie weit ihr Spielraum geht;
- ihnen klarzumachen und zu erklären, welche die Spielregeln sind;
- nicht nur auf Selbstdisziplin zu setzen.

Bei all dem geht es um jene Art von Realitätsbegegnung, deren Vor- oder Urbild Winnicott im Spiel sieht und die im „potenziellen Raum“ stattfindet. In diesem Raum soll ja nicht willkürlich herumphantasiert und herumgesponnen werden, sondern die Potenzialität von Welt erfahren werden – worin auch die Erfahrung der Grenzen eingeschlossen ist, die die Welt der Kreativität setzt (auch wenn diese Grenzen wohl vom Standpunkt des kreativen Seins immer nur vorläufig, niemals als letztgültig anerkannt werden können). PädagogInnen treten hier durchaus auch als Repräsentanten der äußeren Realität auf; sie bringen die Realität in den „potenziellen Raum“ ein und stehen damit immer in der Doppelrolle, die Realität somit einerseits der kreativen Potenz der Lernenden auszuliefern, sie also in ihrem So-Sein in Frage zu stellen, die Realität andererseits in ihrer Härte und Unnachgiebigkeit dann auch zur Geltung zu bringen, wo die

subjektive Kreativität in rücksichtsloser und illusorischer Weise über sie hinwegzugehen droht, also zur Destruktion tendiert.

Pädagogik wäre demnach die Organisation eines pädagogischen Schonraums als „potenziellen Raums“, in dem mit der äußeren Realität gespielt wird.

9.2.2 Potenzieller Raum und Vermittlung

In der Alltagsrealität von Lehren und Lernen stehen Lehrende und Lernende allerdings ganz unzweifelhaft gemeinsam unter äußerem Anforderungsdruck. Meist wird ja ein institutionalisierter Abschluss angestrebt, und die Lernleistungen, die hierfür nachgewiesen werden müssen, sind normiert. Der Lehrende hat Entsprechendes zu lehren, und es ist auch in seinem Interesse, dass die Lernenden sich den durch ihn repräsentierten Leistungsanforderungen beugen und anpassen. Solche Bedingungen laden nicht gerade zu einem kreativen Lehren bzw. Lernen ein. Meist benutzen Lehrende und Lernende einander dann, um sich der äußeren Realität und ihren Anforderungen anpassen zu können. Anpassung aber ist – wie Winnicott betont – Gift für kreatives Sein.

Wie allerdings mit den Bedingungen umgegangen wird, unter denen Pädagogik stattfindet, ist durch diese Bedingungen selbst niemals determiniert. Wer Vertrauen gewinnen konnte in seine kreativen Kräfte, wird auch unter schlechten Bedingungen sich die Spielräume schaffen, die er braucht, um einigermaßen Befriedigung aus seiner Tätigkeit ziehen zu können, sei es im Lehren oder im Lernen. Wer aber dieses Vertrauen nicht hat, wird nicht einmal die Spielräume wahrnehmen, die man ihm einräumt, und immer nach den Anweisungen fragen, denen er sich seufzend und ächzend fügen müssen will.

Lehrende und Lernende können sich keinen Spielraum schaffen, in dem sie völlig unbehelligt von der äußeren Realität und ihren Anforderungen tun, was gerade ihren spontanen Eingebungen entspringt. Lehren und Lernen haben die Aufgabe, die Entwicklung ei-

nes kreativen Verhältnisses zur äußeren Realität und nicht jenseits davon in einem imaginären Leer-Raum zu fördern und zu unterstützen.

Diese Realität erscheint immer als begrenzend. Betont man allein den begrenzenden Charakter, erscheint die ganze Welt als eine einzige Verhinderung von Kreativität. Dann sieht man nur noch, was alles nicht geht. Man kann an einer Eisenstange verzweifeln, weil sie sich nicht schnitzen lässt. Man kann an der Schule verzweifeln, weil sie Jugendliche an gesellschaftliche Normalität anpassen soll. Man kann auch an den Kindern verzweifeln, weil sie nicht lernen wollen, was doch in ihrem eigenen Interesse wäre. Aber nichts ist unveränderbar. Nichts ist einfach nur, als was es erscheint. In allem liegt auch unerschlossene Möglichkeit. Sich auf Realität einzulassen, könnte eben auch heißen, sich auf diese unerschlossenen Möglichkeiten einzulassen. Eisen kann kein Holz sein. Und die Schule wird niemals zum Freizeitpark werden. Kinder lernen nicht, weil Erwachsene meinen, dass das Lernen gut für sie sei. Aus Eisen wird immer Eisernes. In der Schule findet immer Schulisches statt. Und Kinder bleiben Kinder. Aber welche Gestalt das Eiserne oder das Schulische erhalten, hängt von denen ab, die ihnen Form geben durch kreative Praxis. Und wie Kinder Kinder sind, hängt von ihnen selbst ab, aber auch von denen, die ihnen den Raum geben zum Kind-sein. Für diese Gestaltungsaufgabe braucht man Selbstvertrauen. Und wo dies nicht so furchtbar gefestigt ist, braucht man auch Mut. Eine Garantie des Gelingens gibt es nicht. Man kann immer scheitern, weil man die Grenzen unterschätzt und die Möglichkeiten überschätzt hat. Oder weil man sich selbst überschätzt hat. Nur dann ist das Scheitern ausgeschlossen, wenn man es gar nicht versucht, weil man weder der Welt noch sich selbst etwas zutraut.

Die kulturelle Tradition einer Gesellschaft soll in den jeweils nachwachsenden Generationen weiterleben. Damit sie weiterleben kann, muss sie sowohl angeeignet (gefunden) als auch neugeschaffen werden. Man kann sich kulturelle Güter nicht von anderen „bei-

bringen“ oder „übergeben“ lassen. Winnicott sagt, die Pädagogen sollten die kulturellen Güter herumliegen lassen, und zwar dort, wo die Lernenden bei ihren Streifzügen durch die Welt auf sie stoßen können. Dann haben die Lernenden die Chance, diese Dinge selbst zu „finden“, statt sie aufgeladen zu bekommen. Was sie finden, ist eine Potenzialität, die mit der Objektivität dieses Dings verbunden ist, zugleich aber auch als „Möglichkeit zu ...“ bestimmt ist durch den kreativen Impuls des findenden Menschen. Erinnern wir uns an das frühestkindliche Finden der Brust und daran, dass dieses Finden im subjektiven Erleben ein Erschaffen war. So enthält auch das spätere Finden der kulturellen Güter, die die Generation der Erwachsenen herumliegen lässt, dieses Moment des Erschaffens. In der kreativen Aneignung werden die kulturellen Güter neu geformt. Das ist die eine Seite.

Die andere Seite ist: Es kann nichts aus nichts geschaffen werden. Ein Schaffen aus dem Nichts ist unkreative Halluzination. Damit etwas gefunden werden kann, muss etwas da sein. Und damit die kreativen Potenziale der Heranwachsenden sich verwirklichen können, muss es eine Realität geben, an der sie sich abarbeiten können. Es kann nur etwas geschaffen werden, das vorher da war, und zwar da war, um gefunden zu werden. Wir müssen, heißt das, unsere Welt so gestalten, dass sie da ist, um von den Kindern und Jugendlichen gefunden zu werden. In der Art, wie wir den Kindern diese Welt zur Aneignung anbieten, sollte die Aufforderung zur kreativen Neuschöpfung erkennbar werden.

Ich schließe mit einigen Sätzen, die Winnicott ebenfalls gegen Ende eines Vortrags formulierte:

„Tatsache ist, daß das, was wir erschaffen, bereits da ist; die Kreativität liegt in der Art, wie wir zur Wahrnehmung gelangen durch Vorstellung und Apperzeption. Wenn ich also auf die Uhr schaue – was ich jetzt tun muß –, so erschaffe ich eine Uhr, aber ich werde peinlich darauf achten, nur dort eine Uhr zu sehen, wo, wie ich bereits weiß, tatsächlich eine Uhr ist. Bitte entschärfen Sie dieses Stück absurder Unlogik nicht – schauen Sie es sich an, und machen Sie Gebrauch davon. ...“ (Der Anfang ist unsere Heimat, 58)

Werner Sesink: Vermittlungen des Selbst

Literatur

Einführungen in Winnicotts Werk

- Auchter, Thomas: Winnicott – oder: Psychoanalyse mit menschlichem Gesicht. Vorwort zu: D.W. Winnicott: Die menschliche Natur. Übs. Elisabeth Vorspohl. Stuttgart: Klett-Cotta, 1994 (Originalausgabe unter dem Titel „Human nature“. London: Free Association Books, 1988). 7-24
- Davis, Madeleine/Wallbridge, David: Eine Einführung in das Werk von D.W. Winnicott. Übs. Nina Weller unter Mitarbeit von Andrea Streicher. Stuttgart: Klett-Cotta, 1983 (Originalausgabe 1981 unter dem Titel „Boundary and Space. An Introduction to the Work of D.W. Winnicott“, New-York: Brunner/Mazel)
- Khan, Masud R.: Das Werk von D.W. Winnicott. In: Die Psychologie des XX. Jahrhunderts Bd. III: Freud und die Folgen (II). Hg. D. Eicke. München: Kindler, 1977
- Schäfer, Gerd E.: Donald W. Winnicott. In: R. Fatke/H. Scarbath (Hg.): Pioniere psychoanalytischer Pädagogik. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1995. S. 67-81 (Erziehungskonzeptionen und Praxis; 27)
- Stork, Jochen: Versuch einer Einführung in das Werk von D.W. Winnicott. In: D.W. Winnicott: Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Aus den „Collected Papers“. Übs. Gudrun Theusner-Stampa. Frankfurt a.M.: Fischer, 1983 (Originalausgabe unter dem Titel „Through Paediatrics to Psycho-Analysis“. London: Tavistock, 1958). 9-29

Schriften von Donald W. Winnicott

- Aggression. Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz. Übs. Ursula Goldacker-Pohlmann. Stuttgart: Klett-Cotta, 1988 (Originalausgabe unter dem Titel „Deprivation and Delinquency“. London-New York: Tavistock, 1984) (Konzepte der Humanwissenschaften)
- Babys und ihre Mütter. Übs. Ulrike Stopfel. Stuttgart: Klett-Cotta, 1990 (Originalausgabe unter dem Titel „Babies and their Mothers“. Berkshire: Addison-Wesley, 1987) (Konzepte der Humanwissenschaften)
- Bruchstück einer Psychoanalyse. Vw. Masud R. Khan. Übs. Ursula von Goldacker-Pohlmann. Stuttgart: Klett-Cotta, 1982 (Originalmanuskript unter dem Titel „Fragment of an Analysis“ 1972)
- Der Anfang ist unsere Heimat. Essays zur gesellschaftlichen Entwicklung des Individuums. Übs. Irmela Köstlin. Stuttgart: Klett-Cotta, 1990 (Originalausgabe unter dem Titel „Home is, where we start from“. London-New York: W.W. Norton, 1986) (Konzepte der Humanwissenschaften)
- Die menschliche Natur. Übs. Elisabeth Vorspohl. Stuttgart: Klett-Cotta, 1994 (Originalausgabe unter dem Titel „Human nature“. London: Free Association Books, 1988)
- Die spontane Geste. Ausgewählte Briefe. Hg. F. Robert Rodman. Übs. Oskar Halbsattel. Stuttgart: Klett-Cotta, 1995 (Originalausgabe unter dem Titel „The spontaneous gesture“. Cambridge: Harvard University Press, 1987)
- Kind, Familie und Umwelt. Übs. Ursula Seemann. München-Basel: E. Reinhardt, 5. Aufl. 1992 (Beiträge zur Kinder-Psychotherapie; 5)
- Kinder. Gespräche mit Eltern. Übs. Ulrike Stopfel und Irmela Köstlin. Stuttgart: Klett-Cotta, 1994 (Originalausgabe unter dem Titel „Talking to parents“. Reading, Mass.: Addison Wesley, 1993)

- Familie und individuelle Entwicklung. Hg. v. Jochen Stork. Übs. Gudrun Theusner-Stampa. Frankfurt a.M.: Fischer, 1984 (Originalausgabe unter dem Titel „The Family and Individual Development“. London: Tavistock, 1965) (Fischer TB)
- Piggle. Eine Kinderanalyse. Hg. Ishak Ramzy. Übs. Wolfgang Pauls. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980 (Originalausgabe unter dem Titel „The Piggle. An Account of the Psychoanalytic Treatment of a Little Girl“. New York: International Universities Press, 1977)
- Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Studien zur Theorie der emotionalen Entwicklung. Vw. M. Masud R. Khan. Übs. Gudrun Theusner-Stampa. Frankfurt a.M.: Fischer, 1984 (Originalausgabe unter dem Titel „The Maturational Processes and the Facilitating Environment“. London: Hogarth, 1965) (Fischer TB)
- Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Aus den „Collected Papers“. Übs. Gudrun Theusner-Stampa. Frankfurt a.M.: Fischer, 1983 (Originalausgabe unter dem Titel „Through Paediatrics to Psycho-Analysis“. London: Tavistock, 1958) (Fischer TB)
- Vom Spiel zur Kreativität. Übs. Michael Erdmann. Stuttgart: Klett-Cotta, 1974 (Originalausgabe unter dem Titel „Playing and Reality“. London: Tavistock, 1971) (Konzepte der Humanwissenschaften)

Werner Sesink: Vermittlungen des Selbst