

Alfons Aichinger

Warum der kleine Löwe immer bissiger wird – frühe Intervention bei einem aggressiven Kind

In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, Heft 1, 2007, S.67-82

DOI 10.1007/s11620-007-0006-1



Alfons Aichinger

1947, Dipl.Psychol., Dipl.Theol., Psychol.Psychotherapeut,
Supervisor DGSv, seit 30 Jahren tätig als Psychologe an der
Erziehungsberatungsstelle der Caritas Ulm,
Weiterbildungsleiter am Moreno Institut Stuttgart und Szenen

Summary:

Why the little lion gets more viciously. Early interventions with an aggressive child
Children who attract attention with their aggressive behavior represent a special risk group. As the disorder develops it gets more difficult to influence. Therefore, it is important to intervene early. A differentiated concept of child psychodrama using family play therapy, group therapy, and interventions in school is outlined illustrated with the case of a six year old boy with the ICD-10 diagnosis of „disorder of social behavior with depressive disorder“.

Zusammenfassung:

Kinder, die schon in jungen Jahren durch aggressives Verhalten auffallen, stellen eine besondere Risikogruppe dar. Das Störungsbild differenziert sich aus und ist dann therapeutisch schwer zu verändern. Daher kommt der frühen Intervention große Bedeutung zu. Am Beispiel einer Therapie eines 6jährigen Jungen mit der ICD-10-Diagnose „Störung des Sozialverhaltens mit depressiver Störung“ wird die Anwendung eines differenziellen Interventionskonzeptes des Kinderpsychodramas mit Familienspieltherapie, Gruppentherapie und Interventionen in der Schule dargestellt.

Stand der Forschung

Aggressives Verhalten ist die stabilste Form von auffälligem Sozialverhalten und kann bereits sehr früh auftreten. Aggression zählt auch zu den häufigsten Anlässen, im Kinder- und Jugendalter psychotherapeutische oder psychiatrische Hilfe aufzusuchen. Für eine Therapieempfehlung ist die Frage entscheidend, welche Kinder einen chronischen Verlauf aufweisen und bei welchen damit gerechnet werden kann, dass Verhaltensprobleme

mit der Zeit wieder "auswachsen". Nach Loeber (1990, S.1-41) und Dumas(1992, S.285-316) weisen Kinder dann eine ungünstige Entwicklung auf, wenn sie

- seit ihrer frühen Kindheit durch aggressives Verhalten auffallen,
- dieses Verhalten sehr häufig und
- vielfältig sowie
- in vielen Lebensbereichen(im Elternhaus, in der Schule, bei Gleichaltrigen) äußern.

Die prognostische Relevanz dieser Faktoren konnte in zahlreichen Studien nachgewiesen werden. So zeigt z.B. die Mannheimer Längsschnittstudie (Laucht, Esser und Schmidt 1999, S.71ff) auf, dass mehr als 50% der 8jährigen Kinder mit aggressivem Verhalten noch mit 18Jahren als aggressiv eingestuft werden. D.h. Kinder, die schon in jungen Jahren aggressives Verhalten zeigen („early starters“), entwickeln meist auch zahlreiche, schwerwiegende und vielfältige Verhaltensprobleme mit einem chronischen Verlauf und stellen eine besondere Risikogruppe dar. Loeber (1990) hat ein Entwicklungsmodell aggressiven Verhaltens entwickelt, das die Ausdrucksform des aggressiven Verhaltens über die Entwicklungsspannen beschreibt und aufzeigt, wie mit jeder Stufe die auftretenden Probleme schwerwiegender und damit auch änderungsresistenter werden. Je früher eine Störung beginnt und je länger sie besteht, desto ungünstiger ist der Entwicklungsverlauf des Kindes. Das Störungsbild differenziert sich aus und wird therapeutisch schwer zu beeinflussen. Umso mehr Bedeutung kommt der frühen Intervention zu. Nach Loeber und Farrington (1998) wirkt eine Intervention umso effektiver, je früher einer negativen Entwicklung entgegengewirkt wird. Entwicklungspsychopathologische Befunde legen nahe, gezielte Interventionen bereits im Kindergartenalter durchzuführen. Auch die Schuleingangsphase konnte als günstiger Zeitpunkt identifiziert werden, da in dieser Phase erhöhter Anforderungen Kinder wie Eltern vermehrt Stressbelastungen ausgesetzt sind und so höherem Störungsrisiko unterliegen.

Da neben einer schlechten Langzeitprognose und einem im Vergleich zu anderen Störungsbildern deutlich geringeren Behandlungseffekt auch eine unzureichende Therapiemotivation vorliegt (Scheithauer und Petermann 2000, S.14-19), handelt es sich hier auch um eine der kostenträchtigtsten psychischen Störungen überhaupt.

Einem solchen Störungsbild mit einer Vielzahl von Risikobereichen können nur komplexe Interventionsstrategien gerecht werden.

Fallbeispiel

Im Folgenden soll die Anwendung eines differenziellen Interventionskonzeptes des Kinderpsychodramas anhand einer Fallstudie exemplifiziert werden. Es handelt sich um die Therapie eines 6 jährigen Jungen, Paul, der zu Behandlungsbeginn die ICD-10-Diagnose „Störung des Sozialverhaltens mit depressiver Störung“ (F92.0) aufwies. Die Therapie wurde an der Psychologischen Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche der Caritas Ulm von Frau Reisinger und mir durchgeführt und läuft seit Juli 2004. Bisher wurden 40 Sitzungen Gruppentherapie, 3 Stunden Einzelinterventionen, 12 Stunden Familienspieltherapie, 10 Stunden Elternberatung und 5 Stunden Beratung der Klassenlehrerin durchgeführt.

Angaben zur spontan berichteten und erfragten Symptomatik

Im Erstgespräch mit den Eltern wurden folgende Probleme exploriert:

1. Probleme im familiären Kontext:
 - Oppositionelles Verhalten gegenüber den Eltern, vor allem gegenüber der Mutter. Paul verweigert nahezu alle Anforderungen, sei es Zähneputzen oder Zimmeraufräumen. Auch Sonntagsunternehmungen, die er sich gewünscht hatte, konnte er plötzlich boykottieren.
 - Ausgeprägte Wutanfälle bei geringen Anforderungen, vor allem bei Grenzsetzung und Verboten.
 - Beißen und Kratzen bei stärkeren Auseinandersetzungen, zum Teil so heftig, dass den sonst ruhigen Eltern entgegen ihrem Erziehungsideal „die Hand ausrutscht“.

- Depressive Verstimmung, Paul ist zunehmend lust- und freudlos.
2. Probleme im Kontext zu Gleichaltrigen:
- Paul ist in keine Gleichaltrigen-Gruppe integrierbar. Da er sich nicht in die Gruppe einordnet, Kinder bei Konflikten kratzt und beißt, wird er regelmäßig aus Gruppen ausgeschlossen z.B. aus der Gruppe für musikalische Früherziehung, aus dem Kinderturnen oder, was letzter Anstoß zur Anmeldung war, aus einer Spielgruppe im Urlaub durch die Kinderanimateurin.
 - Paul dominiert andere, bei Widerstand wendet er körperliche Gewalt an
 - Paul spielt lieber allein oder mit der Mutter, die sich seinem Spiel unterordnet. Er leidet zwar darunter, keine Freunde zu haben, sieht aber die Schuld bei ihnen.
 - Im Kindergarten beklagen sich Erzieherinnen und andere Eltern immer wieder, dass Paul andere Kinder im Spiel dominiert oder stört und dass er bei Konflikten sofort heftig zubeißt. Meist sei sein Verhalten hinterhältig.
 - Paul zieht sich zunehmend aus dem Kontakt zu Gleichaltrigen zurück und spielt für sich. Nur wenn die Mutter es arrangiert, spielt er mittags mit anderen, zieht sich aber, wenn diese sich nicht seinem Spiel fügen, zurück.

Lebensgeschichtliche Entwicklung:

Paul wächst als Einzelkind bei seinen warmherzigen Eltern auf und besucht im letzten Monat den Kindergarten. Die Mutter ist Hausfrau, der Vater arbeitet im mittleren Management und kommt oft spät nach Hause.

Schwangerschaft und Geburt verliefen unauffällig, auch die körperliche Entwicklung, ausgenommen, dass Paul Anpassungsschwierigkeiten zeigte und sich mit jeder Veränderung, z.B. Nahrungs-Umstellung, schwer tat. Die ersten Schwierigkeiten tauchten auf, als die Mutter eine Mutter-Kind-Gruppe besuchte. Paul stieß andere Kinder weg oder biss sie. Dies belastete die Mutter sehr, da die anderen Mütter und Kinder bald aversiv auf Paul reagierten. Die Mutter entwickelte eine Habachthaltung, um schnell andere Kinder vor Paul zu schützen, bevor er ihnen wehtat. Obwohl diese Gruppe für die Mutter nur Stress bedeutete, blieb sie, um Paul den Kontakt zu anderen Kindern zu ermöglichen. Auch als Paul in den Kindergarten kam, bemühte sie sich, andere Kinder einzuladen, und blieb alarmiert in der Nähe der Kinder, um sofort eingreifen zu können, falls Paul heftig wurde. Da Paul keine Freundschaften aufbauen konnte, tat sie alles, damit die Kinder Paul wieder besuchten. Sie schützte die fremden Kinder vor Paul, verlangte von ihm, dass er beim Spiel nachgab oder Spielsachen abgab. Da Paul seine Mutter früh als ihn begrenzend und auf der Seite anderer Kinder erlebte, entstand eine erpresserisch-eskalierende Beziehung. Er fühlte sich nicht sicher und zwang die Mutter zur Aufmerksamkeit, indem er sich ihr widersetzte oder sie angriff. So entwickelte sich eine negative Gegenseitigkeit im alltäglichen Umgang.

Das Erziehungsverhalten der Eltern war eher nachgiebig. Vor allem die Mutter befürchtete bei Auseinandersetzungen, den Eigenwillen ihres Sohnes brechen zu können, wie sie es in ihrer Kindheit schmerzlich erlebt und wogegen sie mit all ihrer Kraft angekämpft hatte. Auch versuchte sie Konflikte aus dem Weg zu gehen, da sie sich vor Pauls Wutanfällen fürchtete. Die bisherigen Erziehungsversuche, sei es mit Geduld oder auch Strenge, scheiterten. Beide Eltern fühlten sich ihrem Sohn ohnmächtig ausgeliefert. Obwohl sie zugewandte und liebevolle Eltern sind, schaffte Paul es immer wieder, dass sie körperliche Gewalt anwandten, obwohl sie diese Erziehungsmethode sehr ablehnten und anschließend große Schuldgefühle sie plagten. Die Ehe ist durch den Familienstress zwar belastet, aber intakt.

Teilearbeit

Zur ersten Familiensitzung erscheint ein blasser Junge mit traurigen Augen, der mir sofort fast prahlend erzählt, wie er den Vater dazu gebracht habe, dass er gestern Abend aus Wut die Fernsehbedienung zertreten habe. Der Vater bestätigt beschämt, dass Paul das Programm dauernd umgeschaltet und auf keine Ermahnung reagiert habe, bis er ausgeflippt sei. Als ich nachfrage, ob es auch gelingende Beziehungserfahrungen gebe, berichtet die Mutter, dass das Wochenende ganz gut verlief, sie schön zusammen spielen konnten und Paul ganz zärtlich war. Da Paul unruhiger wird, schlage ich ihm vor, mit den Tierfiguren zu spielen, damit ich ihn besser verstehen könne.

„Wenn du und deine Eltern Tiere wären, was für Tiere wärt ihr dann?“ frage ich ihn und zeige auf meine Ostheimer-Tiersammlung. Für sich wählt Paul eine Schildkröte. Auf meine Frage, was die gut könne, antwortet er, die habe einen dicken Panzer, der sie schützt. Für den Vater sucht er einen Bernhardinerhund aus, der sei gutmütig und könne Menschen retten; für die Mutter wählt er ein Schaf, das sei so weich und kuschelig. Ich lasse ihn die Tiere auf dem Boden aufstellen, wobei er die Schildkröte zwischen die beiden Tiere stellt, ganz nah beim Schaf. „Ich habe vorher von deiner Mutter

vernommen, dass du auch ganz zärtlich und liebevoll mit deinen Eltern umgehen kannst. Was wäre diese Seite für ein Tier?“ Er sucht einen kleinen Hasen, der könne gut schmusen. Es gebe aber auch eine Seite, fahre ich fort, die immer wieder kratze, beiße und tobe, was das für ein Tier sei. Dafür wählt er einen kleinen Löwen, der habe schon scharfe Krallen und Zähne. „Sind Hase, Löwe und Schildkröte Freunde?“, frage ich. „Nein, die können den Löwen gar nicht leiden“. Ich wundere mich, dass diese so ein starkes Tier nicht zum Freund haben wollen. „Weil der so böse ist“. Ob er mir zeigen könne, wann der kleine Löwe sich böse zeige und anderen seine Zähne und Krallen spüren lasse. Er nimmt den Bernhardiner und das Schaf und kickt mit diesen Figuren den Löwen weg.



Ich doppelte den Löwen: „Das macht mich ganz traurig, wenn keiner mich mag“ und explorierte ihn, ob er dann friedlicher oder bissiger werde. „Dann werd´ ich ganz wild“. „Was machen dann Schaf und Bernhardiner?“, frage ich den Löwen. „Die wollen mich dann einsperren, in einen Käfig, aber das schaffen die nicht“ und er fällt mit dem Löwen über das Schaf und den Hund her. „Und dann erschrecken Hund und Schaf“, doppelte ich die beiden Tiere, „Bauernhoftiere kennen sich ja auch nicht so gut aus mit Wildtieren“. „Was müsste anders werden, damit Schaf und Bernhardiner sich freuen, einen so starken Löwen als Freund zu haben, und der dann nicht mehr so traurig sein muss?“, frage ich Paul und die Eltern, die gespannt das Spiel verfolgen. „Müssten Schaf und Bernhardiner wie Löweneltern werden oder müsste der kleine Löwe langsam lernen, seine Zähne und Krallen zu kontrollieren?“. Paul sieht die Lösung darin, dass der Löwe mehr Herr über seine Krallen und Zähne wird, die Eltern finden beides wichtig.

Damit sich Schaf und Bernhardiner mit dem Löwen vertrauter machen und anfreunden können, schlage ich der Familie 10 Familienspieltherapiesitzungen vor und erkläre kurz, was dieses gemeinsame Spielen erreichen soll und wie es ablaufen wird.

Dann wende ich mich nochmals an Paul: „Und wie könnten Hase und Schildkröte mit dem Löwen Freunde werden?“. Paul zuckt mit den Schultern. „Schildkröten sind ja sehr schlaue Tiere, beobachten genau und handeln nicht überschießend. Was wäre, wenn die Schildkröte der Chef wäre und entscheidet, wann der Hase gebraucht wird und wann der starke Löwe. Die drei wären, wenn sie zusammenarbeiten und jeder seine Fähigkeit einbringt, ein tolles Team“. Paul nickt zustimmend. Damit die 3 Tiere ein gutes Team werden können und jeder seine Stärke, die Gelassenheit, die Zärtlichkeit und die Wehrhaftigkeit, einbringen lernt, schlage ich zusätzlich für Paul eine Gruppentherapie vor, die aber erst in einem halben Jahr beginnen kann.

Familienspieltherapie

Um die ungünstige Interaktion zwischen Eltern und Paul zu verändern und die Familienatmosphäre zu verbessern, entschied ich mich für eine Familienspieltherapie (Aichinger und Holl 2002). Da Familiensitzungen mit jüngeren Kindern nicht auf sprachliche Prozesse reduziert werden können, vielmehr der Entwicklungsstand der Kinder beachtet und ihre Fähigkeit zum magischen Denken ernst genommen werden muss, bietet das gemeinsame Spiel, diese Mitteilungs-, Verarbeitungs- und Bewältigungsform der Kinder, viele Vorteile:

Kindern ermöglicht diese Art der Familientherapie Spaß und Heiterkeit und schafft Motivation, wieder zu kommen, was bei aggressiven Kindern besonders wichtig ist, da sie meist nicht freiwillig kommen und keine Motivation zur Therapie haben. Über die Externalisierung der Probleme können sie sich ohne Peinlichkeit mit einem sehr negativ besetzten Thema auseinandersetzen. Außerdem ist das Spiel ressourcen- und lösungsorientiert. Das Erleben von Lösungen, von Selbstregulation und Selbstwirksamkeit ist aus entwicklungs-psychologischer Sicht für den Selbstwert des Kindes sehr entscheidend. Für die Eltern bringt das Spiel - nach anfänglicher Befangenheit und Unsicherheit - eine Kontextveränderung, die Veränderungen ermöglicht. Zum einen schafft das Spiel eine andere, positive Stimmung, löst Spannungen und verändert die Familienatmosphäre. Wie Pleyer (2002, S.132) treffend ausdrückt, scheuen Probleme das Spiel wie der Teufel das Weihwasser. Zum anderen findet durch den Rollenwechsel ein Perspektivenwechsel statt; das Spiel setzt auf Hoffnung und Lösung und befreit von der Problemfocussierung. Dadurch entstehen wieder „Spiel-Räume“. Weiterhin, und dies ist sehr bedeutsam, werden im Spiel die Eltern in ein kooperatives Helfersystem gebracht. Damit erleben Eltern wieder ihre Selbstwirksamkeit und Kompetenz und werden aus ihrer Hilflosigkeit befreit. Außerdem sind sie nicht mehr Gegner des Kindes, sondern werden mit dem Kind in ein Zusammenspiel, in ein Team gebracht. Zusammen finden sie die Lösung; der mitspielende Therapeut ist nur ein „Coach“, der das Gelingen des Zusammenspiels fördert und unterstützt. Dadurch werden starre Sichten und rigide Muster unterbrochen und die Kreativität freigesetzt, die die Familie zur Veränderung dringend benötigt. Auch die Längsschnittstudie des Minnesota Parent Child Projekts zeigt, dass durch Elterntrainings nur dann eine gute Beziehung zwischen Eltern und Kinder aufrechterhalten werden konnte, wenn sie mit Spaß und Freude verbunden sind (Sroufe, Egeland, Carlson, Collins, 2005).

Anhand einiger Beispiele aus den 12 Sitzungen möchte ich aufzeigen, wie gut Paul für seine Konfliktlage genau die Spiele fand, mit deren Hilfe er seine Bedürfnisse und Problemlösungen darstellen konnte.

Als ich in der 1.Sitzung Paul bitte, für sich, seine Eltern und mich Rollen zu wählen und zusammen eine Geschichte zu spielen, sagt er, ich soll eine Geschichte vorschlagen. Da ich darauf vorbereitet bin, greife ich auf die Figuren der Telearbeit zurück und erzähle folgende Geschichte: „In einem berühmten Zirkus leben ein mächtiger Löwe und ein kleiner Löwe. Die werden von einem Tierpfleger bestens versorgt und gepflegt. Eines Tages kommt ein Fernsehdirektor zum Zirkusdirektor und möchte die Weihnachtsgalavorstellung weltweit übertragen. Als er den munteren, kleinen Löwen entdeckt, ist er begeistert von ihm und möchte unbedingt, dass der mit dem großen Löwen gemeinsam auftritt. Der Zirkusdirektor widerspricht, der sei noch viel zu jung, um schwierige Kunststücke zu erlernen. Wer sollte es in der kurzen, verbleibenden Zeit schaffen, dem kleinen Löwen beizubringen, nicht zu beißen, wenn er seine Hand in seinen Rachen stecke. Kleine Löwen hätten noch keine Kontrolle über ihre Zähne und Krallen. Das sei ihm viel zu gefährlich. Der Fernsehdirektor schwärmt von diesem einmaligen Auftritt aber so sehr, dass der Zirkusdirektor sich überreden lässt. Er setzt seine ganze Hoffnung in den großen Löwen, nur der könne dies dem Kleinen beibringen. Als der Tag der Galavorstellung anbricht, ist der Direktor ganz unsicher, ob der Auftritt sich als einmalige Sensation oder als große Katastrophe entpuppt“. Paul, der gespannt der Geschichte lauschte, sagt spontan: „Die Geschichte geht gut aus“.

Da alle bereit sind, diese Geschichte zu spielen, lasse ich Paul die Rollen verteilen. Er sei der kleine Löwe, der Vater der große, die Mutter die Tierpflegerin und ich der Direktor. Mit Polstern und Tüchern bauen wir dann die Szene auf, die Manege, die Zirkuswagen und den Löwenkäfig. Wir verkleiden uns mit Tüchern, die im Gruppenraum in großer Auswahl vorhanden sind. Das Spiel beginnt am Morgen, die Tierpflegerin füttert die Löwen und bürstet ihnen liebevoll das Fell. Dann führe ich die Löwen in die Manege, um die Vorstellung einzuüben. Der kleine Löwe kann jedes Kunststück unter der großen Verwunderung des Direktors sofort ausführen. Er springt von Podest zu Podest und fürchtet sich nicht vor dem Feuerring. Zirkusdirektor und Tierpflegerin sind begeistert über dieses einmalige Können.

Dann lasse ich den großen Löwen ihm zeigen, wie er Zähne und Krallen kontrolliert, wenn ich meine Hand und meinen Kopf in seinen Rachen stecke. Nach der erfolgreichen Übung erhalten die Löwen zarte Fleischstücke und werden dann von der Wärterin gestreichelt und gekraut. Bevor die Tiere sich zur Ruhe legen, übt der große Löwe mit dem Kleinen, wie man sein Gebiss beherrschen kann. Ich wechsele die Rolle und sage als Fernsehreporter eine weltweite Übertragung des weltberühmten Zirkus an. Ich begrüße die Zuschauer aus aller Welt. Dann trete ich als Direktor auf, heiße alle Gäste und Stars aus der Sport- und Filmwelt willkommen und kündige eine bisher noch nie gesehene Raubtiernummer an. Einem Löwen sei es gelungen, einem Löwenkind Kunststücke beizubringen, die bisher nur viel ältere Tiere geschafft haben. Und nach einem Trommelwirbel lege ich meine Hand in den Rachen des kleinen Löwen; Paul hält dabei sperrangelweit den Mund auf. Ich kommentiere das Geschehen: „Meine Damen und Herren, Sie sehen zum ersten Mal, wie ein kleiner Löwe nicht zubeißt, sondern vorsichtig seinen Mund schließt, ohne meine Hand zu verletzen“. Paul leckt dabei meine Hand. Dann kündige ich den Höhepunkt der Vorstellung an: „Ich werde nun meinen Kopf in den Rachen der beiden Löwen stecken“ und kommentiere wieder laut, was Paul macht: „Sehen Sie, verehrtes Publikum, wie weit der kleine Löwe sein Maul aufreißt und sein Gebiss genau beherrscht, eine Leistung, die bisher nur ausgewachsene Löwen nach jahrelanger Dressur zustande brachten“. Und Tierpflegerin und Direktor applaudieren, und der Löwenvater streicht dem Kleinen zärtlich über den Kopf.

Damit beende ich das Spiel, verwandle alle wieder in Menschen zurück und lasse die Kulissen abbauen. In der kurzen Rückmelderrunde anerkenne ich, wie gut die Familie zusammen spielen konnte und bestätige nochmals, wie schnell der kleine Löwe vom Löwenvater gelernt habe, Krallen und Zähne zu kontrollieren. Ich bitte die Eltern, in kritischen Situationen den kleinen Löwen daran zu erinnern, was er in der Galavorstellung geschafft habe, um dieses Bild des Gelingens in den Alltag zu verankern.

In den folgenden Stunden spielt Paul in Variationen diese Geschichte; und die Eltern berichten, dass auch zuhause der kleine Löwe seine Zähne besser kontrollieren könne. In weiteren Geschichten spielt Paul aus, wie gut er sich im Griff hat. So ist er in der 4. Stunde ein 6-jähriger Indianerjunge, der schon Bisonbullen erlegen kann. Die Stammeshäuptlinge (Eltern) und ein fremder Jäger (ich) bewundern seine Geschicklichkeit. Wir legen ihm als Auszeichnung eine Kette mit den Bisonhörnern um und schlagen die Trommel, damit alle Indianer erfahren, welcher großer Jäger er ist. Ich bitte ihn dann, meine Jäger zu trainieren, die würden immer zu schnell losstürmen oder zu wild drauflos schießen, dass alle Tiere vorher ausreißen. Ob er ihnen zeigen könne, wie er vorsichtig anschleicht und beherrscht abwartet, bis der Bulle in guter Abschussposition ist. Stolz willigt er ein.

Auch als Kapitän, der sein Schiff bei Sturm unter Kontrolle hat, der alle Gefahren sieht und rechtzeitig Klippen ausweicht, oder als Kranfahrer, der schwere Felsbrocken millimetergenau in eine Mauer einfügt, zeigt er sein Können und spielt seine Wirkmächtigkeit aus. Den „Glanz im Auge der Eltern“ und mein bewunderndes Spiegeln genießt er. Auch die Eltern werden immer lockerer und freuen sich an den gemeinsamen Spielen.

In den letzten Stunden setzt sich Paul mit der positiven Aggression, der angemessenen Selbstbehauptung und Durchsetzung auseinander, indem er mich als Angreifer der Eisbärenfamilie mit List vertreibt und die Familie beschützt. Und zum Schluss kann die Familie auch lustvoll mit Aggression umgehen, als Mutter und Sohn als Geparden Hyänen (Vater und mich) jagen und fressen.

Die Familienspieltherapie verbesserte deutlich die Familienatmosphäre; es gelangen häufiger positive Interaktionen, und die Heftigkeit bei Auseinandersetzungen nahm ab. In schwierigen Situationen vermochten die Eltern, Paul an die gelungenen Spielsituationen und das alternative Verhalten, das er im Spiel gezeigt hat, zu erinnern und ihn damit zu locken, wieder der Löwe zu sein, der nicht gleich zubeißen muss, der Kapitän zu sein, der Klippen umschiffte, oder der Kranfahrer, der mit Augenmaß Katastrophen verhindert. Diese Erinnerung an gelungene Interaktionen erleichterte es Paul, aus festgefahrenen, rigiden Mustern auszusteiern, sich nicht in Problemmuster zu verbeißen und seine Kreativität zu aktivieren.

Die Mutter besuchte zusätzlich einen KESS-Elternkurs (5 Sitzungen), der einen achtsamen, respektvollen und konsequenten Umgang in der Familie fördern sollte. Und beide Eltern reflektierten in einigen Beratungen ihr Erziehungsverhalten und erarbeiteten, wie sie die positive Beziehung weiter ausbauen, Paul mehr Halt und Orientierung vermitteln und ihm Hilfestellung geben können, in gelingende Beziehung zu anderen Kindern zu kommen.

Dadurch wurde es möglich, dass die ersten Monate der Einschulung recht problemlos und ohne große Zwischenfälle verliefen. Diese Entwicklung hielt auch die erste Schuljahreshälfte

an, bis die Leseschwierigkeiten von Paul offensichtlicher wurden und die Hausaufgaben-situation, besonders aber die zusätzlichen Übungen, wieder Eskalationen heraufbeschworen.

Gruppentherapie

Zu Beginn des neuen Jahres begannen Frau Reisinger und ich eine Psychodrama-Kindergruppe (Aichinger und Holl 1997) mit wöchentlich einer Stunde, die für ein Jahr konzipiert war. Neben Paul kamen in diese Gruppe: Florian, 2.Klasse, mit der Diagnose: Hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens (F 90.1), Maria (2.Klasse) und Thomas (1.Klasse), beide mit der Diagnose: Anpassungsstörung mit gemischter Störung von Gefühlen und Sozialverhalten (F 43.25) nach Trennung der Eltern.

Einige wichtige Interventionsmaßnahmen in der Gruppentherapie sollen im Folgenden an Beispielen aus den Sitzungen aufgezeigt werden:

Schaffung eines sicheren Rahmens

Gerade aggressive Kinder benötigen in der Gruppentherapie einen sicheren Rahmen, daher müssen die Therapeuten Stabilität, Eindeutigkeit und Entschlossenheit zeigen. Eine zu gewährende Haltung nimmt den Kindern den Halt, den sie nötig brauchen, und verführt zu einem wilden, nicht mehr kontrollierbaren Agieren, wie ich in den Anfängen meines gruppentherapeutischen Arbeitens erleben musste. Die Sicherung des Rahmens auf der Realitätsebene eröffnet den Kindern erst den Spielraum, den „potentiellen Raum“ (Winnicott 1989), in dem sie ihr verwundetes Selbstwertgefühl wieder herstellen können, narzisstische Allmacht erleben und mit Hilfe der projektiven Identifizierung die psychische Kapazität der Therapeuten nutzen können.

Nach negativen Erfahrungen mit aggressiven und hyperkinetischen Kindern mit der Erwärmungsphase im Gruppenraum verlegten wir die Anfangsrunde mit der Themenfindung und Rollenwahl in ein Beratungszimmer, das von der Ausstattung nicht so zur motorischen Unruhe verleitet. Die Größe des Raumes und die Polster verführten gerade unruhige Kinder zum Rumtoben und erschwerten sehr die Themenfindung für das gemeinsame Spiel. Erst wenn die Kinder sich auf ein gemeinsames Spielthema geeinigt, ihre Rollen gewählt und dem Therapeutenpaar die Rollen übertragen hatten, wechselten wir in den Gruppenraum, um sofort mit dem Aufbau der Szene und anschließend mit dem Spiel zu beginnen. Am Ende des Spiels verließen wir nach der Zurückverwandlung wieder den Raum und vollzogen die kurze Abschlussrunde im Beratungszimmer. Wir grenzten also die Begegnungsbühne streng von der Spielbühne (Pruckner 2002) ab.

Als Spielleiter sorgten wir für die Einhaltung der Grenzen. Wir stoppten Paul, wenn er andere beschimpfte, abwertete, angriff oder Bauelemente wegriss. Wir halfen ihm, Konflikte nicht mit Gewalt zu lösen, sondern regten ihn zu Aushandlungsprozessen an und unterstützten ihn, um zu Kompromissen zu finden. Über diese stützende Hilfs-Ich- Funktion versuchten wir, seine Ich-Funktionen, seine kreativen Organisationsfunktionen (Krüger 2002) zu stärken

Korrektur der verzerrten sozial-kognitiven Informationsverarbeitung

Dodge und Schwartz (1997, S.171-180) betonen im Rahmen der Entstehung und Aufrechterhaltung aggressiven Verhaltens die Bedeutung von sozial-kognitiven Informationsverarbeitungsprozessen, die 5 Stufen - von der Enkodierung von Hinweisreizen bis zur Bewertung der Problemlösung - umfassen. In zahlreichen Studien konnten Dodge und seine Mitarbeiter eindrücklich bestätigen, dass die Wahrnehmungsverzerrung aggressiver Kinder zu einer erhöhten Aggressionsbereitschaft führt. Bei der *Enkodierung* nutzen aggressive Kinder weniger Hinweisreize; sie suchen besonders bei mehrdeutigen Reizen weniger zusätzliche Information. Sie fokussieren bevorzugt auf provozierende Reize

und unterstellen anderen Kindern eher feindselige Absichten. Dominanz und Kontrolle sind für sie wichtiger als prosoziale Ziele. Bei der *Problemlösung* entwickeln sie sehr häufig konflikterhöhende und ineffektive Vorschläge. Bei der *Bewertung der Problemlösung* glauben sie, dass Aggression zu Anerkennung, einem höheren Selbstwertgefühl und positiven Gefühlen führt und die negativen Konsequenzen in Konflikten reduziert. Aggressive Kinder nehmen auch nicht die Perspektive des Opfers ein und sehen daher auch nicht, wie ihre Opfer unter ihrem feindseligen Verhalten leiden. Ihr aggressives Verhalten schätzen sie als effektiv ein und gehen davon aus, dass sie positive, konfliktbegrenzende Strategien schlechter einsetzen können. Auf dem Hintergrund dieser Verarbeitungsdefizite - wobei neuere Untersuchungen auch die bedeutende Rolle von Emotionen bei der Strukturierung von gedanklichen Prozessen und den Einfluss auf Handlungsmotivation und -auswahl betonen (vgl. Malti 2003, S.165ff) - resultieren Formen der reaktiven und proaktiven Aggression (vgl. Petermann, Döpfner und Schmidt 2001, S.21).

Für die Therapie aggressiver Kinder muss daher ein grundlegendes Ziel sein, dass sie soziale Prozesse genauer wahrnehmen lernen und Hinweisreize besser interpretieren. Wie im Kinderpsychodrama durch differenzierte Aktivierung blockierter Organisationsfunktionen gebundene Kreativität zur freien Entfaltung gebracht wird (Krüger 2002, S.284ff), sollen einige Beispiele zeigen:

In der 4. Stunde einigen sich die Kinder auf das Thema Urwald. Paul will ein ausgewachsener Gorilla sein, Thomas, der an Paul interessiert ist, ein Schimpanse, Florian ein Jaguar und Maria eine Löwin. Uns schreiben sie die Rollen von Tierforschern zu, die sich im Urwald nicht auskennen und nichts blicken. Auf das Angebot von Thomas, mit Paul zusammen ein Baumnest zu bauen, geht Paul nicht ein, sondern baut sich selbst einen Baum mit Höhle. Als im Spiel Thomas erneut einen Annäherungsversuch startet, als Schimpanse lächelnd sich nähert und dem Gorilla Bananen (Holzstäbe) hinhält, schlägt der Gorilla nach ihm. Thomas zieht sich beleidigt zurück. Da ich als Tierforscher diese Interaktion beobachtete, wundere ich mich laut: "Hat der Gorilla nicht gesehen, dass der Schimpanse sich freundlich, mit nach oben gezogenen Mundwinkeln, genähert und ihm reife Bananen angeboten hat? Vielleicht hat der Gorilla im Urwald so schlechte Erfahrungen mit den anderen Tieren gemacht, dass er alle als Feinde sieht, auch wenn sie in freundschaftlicher Absicht kommen".

Als er in der 10. Stunde als kleiner Löwe in die Falle eines bösen Tierfängers (ich) gerät und die anderen Tiere ihn befreien möchten, stößt er sie mit den Füßen weg. Die besorgt herbeigelaufene Tierhüterin (FrauR.) spiegelt dies: "Obwohl der Löwe sonst so gute Augen hat, hat er gar nicht gesehen, dass die anderen Tiere ihm zu Hilfe kommen wollen. Ob Löwen nicht am Gesichtsausdruck ablesen, dass Raubtiere nur dann feindlich und gefährlich sind, wenn sie ihre Zähne fletschen und grimmig fauchen?".

Diesem das Selbstbild korrigierenden Spiegeln kommt in der Therapie eine große Bedeutung zu, da die Wurzeln des Selbsterkennens im Blick des anderen liegen. Im Gesicht der Mutter, in deren Reflexion, bildet der Säugling eine erste Ahnung davon heraus, wer er ist.

Auch eröffneten wir Paul immer wieder alternative Konfliktlösungen, um ihn von der Reproduktion der immer gleichen alten Lösungen und Gestaltungen auch in neuen Situationen zu befreien.

In der 15. Sitzung kann Paul zulassen, mit Thomas zusammen eine Höhle zu bauen. Beide spielen kleine Pumas, die von den beiden Wildhütern (Therapeutenpaar) versorgt werden wollen. Als ich Thomas als Puma zuerst Fleischbrocken (rote Tücher) zuwerfe, reißt Paul sie ihm aus dem Maul. „Dieser Puma muss einen gewaltigen Hunger haben, dass er gar nicht abwarten kann, bis er gefüttert wird. Ist es bei Pumas nicht wie bei Menschen üblich, dass man bei einem Freund auch mal zurücksteht und ihn zuerst drankommen lässt?“, wundere ich mich. Oder kurze Zeit danach, als Paul Thomas einfach ein Fell wegreißt, das dieser sich als Schlafdecke hingelegt hat, fragt sich die Tierhüterin laut, ob es bei den Pumas nicht üblich sei, um etwas zu bitten, sondern es Freunden einfach wegzureißen.

Aufbau sozialer Fertigkeiten

Forschungsergebnisse haben bestätigt, dass aggressive Kinder auch im Umgang mit anderen Kindern Defizite zeigen. Nach Willner (1991, S.135-154) spielen sie seltener mit anderen Kindern, unterhalten sich in Interaktionen weniger und tauschen sich seltener aus. Sie reagieren häufiger feindselig und egozentrisch. Diese defizitäre kommunikative und soziale Kompetenz zeigen sie auch, wenn sie Bewältigungsstrategien für einen Konflikt beschreiben sollen. Sie schlagen meist störende Strategien vor. Nähern sie sich spielenden Kindern, versuchen sie vor allem, deren Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, statt sich ins Spielgeschehen einzufädeln. Sie versuchen, die Handlungen der anderen zu verhindern und werden im Verlauf der Interaktion aversiver, sodass sie verstärkt von anderen abgelehnt werden. Stößt ein aggressives Kind zu einer Gruppe spielender Kinder, verschlechtert sich die Spielqualität zunehmend, und der Umgang miteinander wird negativer. Dieser Mangel an sozialen Fertigkeiten führt zu Problemen im Umgang mit Gleichaltrigen. Sie werden daher verstärkt zurückgewiesen. Diese Ablehnung führt in einen Teufelskreis aus Aggression und Zurückweisung, der die Verhaltensprobleme der Abgelehnten weiter verschlechtert.

Dieser Befund ist wichtig, denn wenn Kinder ihr Sozialverhalten vor allem im Umgang mit Gleichaltrigen erlernen und weiterentwickeln, aggressive Kinder aber weniger interagieren, haben sie geringere Gelegenheiten, etwas Neues zu lernen. Der Interaktionsmangel wirkt sich daher ungünstig auf die kognitive Entwicklung und die Entwicklung der sozialen Kompetenz aus. Daher fordert Malti (2003, S.285) mit Hinweis auf diesen Befund zu recht, „dass der Aufbau sozialer Beziehungen eines der wichtigsten längerfristigen Ziele zur Verhinderung aggressiven Verhaltens ist“.

Wie wir Pauls Beziehungsfähigkeit aufzubauen versuchten und ihn zu Kooperation und Hilfeverhalten als Alternativverhalten, das mit Aggression unvereinbar ist und sie hemmt, anregten, wie wir die freie Aktivität aktiviert und gefördert haben, sollen die folgenden Beispiele zeigen:

Da Paul sich trotz Angeboten der anderen Kinder lieber allein in seinen Stall oder in seine Höhle zurückzieht und auch lieber für sich oder mit einem von uns Erwachsenen ohne Bezug zu den anderen Kindern spielt, versuchen wir von der ersten Stunde an, ihm gelingende Beziehungserfahrungen mit den anderen zu ermöglichen: In der 1.Sitzung spielen die Kinder Bauernhof, die Jungs sind starke Bullen, Maria ein wildes junges Pferd und wir die Bauern. Paul lehnt gleich das Angebot von Thomas, zusammen einen großen Stall zu bauen, ab und verkriecht sich in seinen Stall. Sobald aber die Bäuerin die Tiere füttern will, drängt er sich vor, frisst und säuft alles weg. Auch als die Bäuerin neues Futter holt (Tücher), stürzt er sich darüber, sodass die anderen ihn mit Gewalt wegschieben. Als Bauer äußere ich meine Sorge, was passieren könnte, wenn die Bullen in Streit geraten und aufeinander losgehen. Es wäre schrecklich, wenn die wertvollen Tiere sich verletzen, wo sie doch morgen bei der Bullenprämierung den ersten Preis erhalten könnten. Da müsste ich dazwischen gehen. Als ich kurz das Spiel unterbreche und die Jungs frage, was der Bauer jetzt machen würde, schlägt Paul vor, ich müsste ihn festbinden. Ich spiele seine Lösung, binde den Bullen an und sage, dass ich diesen jungen Bullen noch nicht so frei auf dem Hof herumlaufen lassen könne, der müsse sich erst auf dem Bauernhof einleben und mit den anderen vertrauter werden. Um die Jungen in eine positive Interaktion zu bringen, sage ich, ich müsste riesige Buchenstämme aus dem Wald holen, das könnten nur drei starke Bullen schaffen. Ob ich schon die jungen Bullen zusammen anspannen könne? Und während die Bäuerin das ausgebrochene Pferd einzufangen versucht, spanne ich die Bullen zusammen und ziehe mit ihnen die riesigen Stämme (Polster) aus dem Wald. Durch stützendes Doppeln, eine den Aufbau von Verhaltensalternativen und Kreativität fördernde Technik, gelingt es, die zunächst in alle Richtungen ziehenden Bullen in eine gemeinsame Aktion zu bringen. In einem bewundernden Spiegeln sage ich: „Da wird mein Nachbar staunen, wenn er sieht, wie gut diese Bullen schon zusammenarbeiten, mit welcher Kraft und Geschicklichkeit sie diese riesigen Stämme aus dem Wald ziehen. So was hat er sicher noch nie gesehen“. Und ich streichle die Bullen und gebe ihnen saftiges Gras zur Belohnung.

Eine besonders gute Möglichkeit, die Kinder Kooperation und gegenseitige Hilfe erleben zu lassen, bietet sich ab der 30.Stunde, als sie das Spielthema Harry Potter, dieses hohe Lied der Freundschaft, vorschlagen. Paul will natürlich Harry Potter sein, was ihm auf unsere Nachfrage die anderen auch zugestehen. Thomas ist Ron, Maria Hermine, (Florian ist wegen des Kommunionunterrichts in der 29. Stunde ausgeschieden), Frau Reisinger Hagrid und ich der böse Lehrer Snape und ein Einhorn. Zur Strafe, weil sie so schlecht in der Schule sind (inzwischen haben alle Kinder massive Leistungsprobleme in der Schule), verlangt der böse Lehrer Snape, sie müssten im verbotenen Wald ein

Einhorn fangen. Insgeheim hofft er aber, dass sie das nie schaffen, sondern sich in der Nacht verirren oder von den gefährlichen Wesen, die sich dort herumtreiben, getötet werden. Ihr Freund Hagrid will sie aber beschützen und sie begleiten. Paul sagt, er brauche keine Hilfe, er könne das Einhorn allein fangen. Hagrid hält aber entgegen, Harry könnte zusammen mit seinen Freunden unter seinem Tarnumhang in den Wald schleichen. Kein böses Wesen könnte sie dann entdecken. Auch könnten sie sich unbemerkt an das Einhorn anschleichen, das sehr scheu sei und sofort fliehen würde. Paul kann diese Hilfestellung, mit anderen zu kooperieren, aufnehmen. Sie kichern unter dem Mantel, als ich als Einhorn eine menschliche Witterung aufnehme, aber keinen Menschen sehe. Auf Hermines Kommando hin stürzen sie sich unter dem Mantel hervor, binden mich und schleppen mich zu Snape. Im Rollenwechsel ärgere ich mich als Snape und muss anerkennen, dass diese Zauberschüler vollbracht haben, was bisher keinem Schüler gelungen ist. Hagrid verlangt dann von Snape, dass dem Haus Gryffindor 1000 Punkte für diese tolle Zusammenarbeit zugeschrieben wird. Widerwillig willigt Snape ein.

In der nächsten Stunde schlagen die Kinder vor, ein gefährlicher riesiger Troll (ich) sei ins Schloss Hogwarts eingedrungen und überrasche Hermine im Mädchenklo. Harry und Ron würden sie aber retten, und der Direktor Dumbledore (Frau R.) würde sie dafür auszeichnen. Wieder will Paul als Harry es allein schaffen, den Troll zu besiegen. Um Kooperation zu ermöglichen, halte ich entgegen, der 10 Meter große Troll könne nur überwältigt werden, wenn Ron und Harry ihn zur gleichen Zeit mit ihren Zauberstäben berühren und einen Zauberspruch sprechen. Bei Berührung mit nur einem Zauberstab würde der nur noch gefährlicher werden. Im Spiel nehme ich wahr, wie Maria in Spannung gerät, als ich mich als Troll nähere, und mir fällt noch rechtzeitig ein, dass Maria miterlebt hat, wie der Vater der Mutter gegenüber gewalttätig wurde. Daher unterbreche ich kurz das Spiel und schlage Maria vor, sie könnte, bevor der Troll sie zu fassen bekommt, mit ihrem guten Zauberswissen ihn für kurze Zeit zu einer Ameisengröße schrumpfen lassen, sodass Harry und Ron sie in Sicherheit bringen könnten, bevor der Troll wieder wächst. Maria ist sichtlich erleichtert, lässt mich mit einem Verkleinerungszauber genüsslich schrumpfen, bevor Harry und Ron sie aus dem Klo befreien. Harry geht dann allein auf mich, der wieder seine Größe erreicht hat, los. Wie angekündigt, werde ich noch mächtiger. Mit einer kurzen Spielunterbrechung frage ich, ob es sein könnte, dass der Troll jetzt Harry mit seiner riesigen Keule niederschlägt und Hermine und Ron den Ohnmächtigen rasch in die Krankenstation von Madam Pomfrey (Frau R.) bringen, wo er wieder gesund gezaubert wird. Alle sind mit dieser Veränderung einverstanden. Sie schleppen den ohnmächtigen Harry auf die Krankenstation, und Harry genießt es, von Frau R. mütterlich umsorgt zu werden. Nach der Genesung machen sie sich trotz der Sorgen von Madam Pomfrey auf, gemeinsam den Troll zu fangen. Dieses Mal gelingt es, dass die drei auf Kommando von Ron den Troll mit ihren Zauberstäben berühren, ihn mit einem Fesslungszauber fesseln und gemeinsam zu Dumbledore (Frau R.) schleppen, der ihren Heldenmut bewundert und sie alle auszeichnet.

In der nächsten Sitzung steigern sie die Bedrohung, um noch mehr ihre Wirkmächtigkeit zu spüren. Im Unterricht über Zaubertränke kritisiere Snape (ich) dauernd an ihrer Arbeit herum, bestrafe sie und werte ihr Können ab. Im Spiel werden sie aber wehrhafter, zaubern mir meinen Zauberstab weg, lassen meine Haare in Flammen aufgehen und amüsieren sich über mein ohnmächtiges Toben. Als ich schlimme Strafen androhe, halten sie mir den Mund zu und schlagen mich (so-tun-als-ob). Dann sagen sie, sie würden jetzt Lord Voldemort entmachten. Ich soll aber nur lachen, dazu wären sie zu dumm und außerdem Erstklässler. Dumbledore möchte sie aus Angst zurückhalten. Da sie sich aber nicht zurückhalten lassen, weist er darauf hin, dass dieser gefährlichste Zauberer nur durch einen mächtigen Dreifachzauber, den sie zusammen finden und gemeinsam aussprechen müssen, überwältigt werden könne. Die Kinder einigen sich auf den Lähmungszauber „Kaktus“. Dann wechsele ich die Rolle und werde Lord Voldemort, der sich in dunkler Nacht ins Schulgelände schleicht. Als ich die Zauberschüler sehe, lache ich sie aus, mit solchen Erstklässlern würde ich schnell fertig werden. Doch bevor ich meinen Fluch aussprechen kann, rufen sie gemeinsam „Kaktus“, und ich lasse versteinert meinen Zauberstab fallen. Thomas und Maria sind sichtlich erleichtert, dass ich gelähmt und ohnmächtig dastehe. Paul dagegen, der permanent unsere Aufmerksamkeit sucht, will nicht wie die anderen die Heldentat genießen, sondern will den Lähmungszauber auflösen, damit ich ihn wieder zu fangen versuche. Maria und Thomas weigern sich, Paul übergeht sie aber und will den Lähmungszauber auflösen. Ich stoppe und sage, der Dreifachzauber könne nur durch die Dreifachentzauberung aufgehoben werden. Da Paul es unbedingt will, die anderen sich aber weigern, versucht Frau R., mit ihnen auszuhandeln, wie die Geschichte weitergehen könnte. Mit ihrer Hilfe einigen sie sich auf den Kompromiss, Voldemort kurz zu entzaubern, aber dann schnell wieder zu lähmen, bevor er wieder mächtig werden könne. Sie schleppen dann den gelähmten Voldemort zu Dumbledore. Der lobt ihren Zusammenhalt und bewundert ihre Klugheit und Mut. Da sie den mächtigsten Zauberer überwunden haben, verleiht er ihnen den höchsten Zaubergrad: „Unheimlich Toller Zauberer“ und heftet jedem den höchsten Schulorden (Wäscheklammer) an. Während Maria und Thomas sich stolz den Orden anheften lassen, reißt Paul Thomas den Orden vom Hemd, weil ihm

die Farbe der Wäscheklammer besser gefällt, und will ihn sich anstecken. Frau R. geht dazwischen und sagt Paul, Freunde, die soviel Abenteuer gemeinsam erlebt haben, würden sich nicht die Orden wegnehmen, und steckt als Dumbledore Ron nochmals den Orden an. Da ich bei dieser Bewunderungsszene wieder in die Rolle von Snape gewechselt bin, der sich darüber aufregt, dass die Kinder geschafft haben, was er nie hinkriegen würde, ziehe ich wegen unkameradschaftlichem Verhalten von Potter dem Haus Gryffindor 50 Punkte ab. Dumbledore entgegnet, Harry werde diesen Patzer sicher schnell wieder durch Freundschaftsbeweise gut machen.

In weiteren Stunden eröffnen wir Möglichkeiten für Sich-gegenseitig-zu-Hilfe-kommen, indem ich als Voldemort abwechslungsweise Ron und Harry in meine Macht bekomme und sie sich gegenseitig zu Hilfe kommen und befreien müssen.

Diese Harry-Potter-Geschichten eigneten sich gut dafür, die Kinder freundschaftliche und hilfreiche Beziehungserfahrungen erleben zu lassen. Über unsere beziehungsstiftenden Interventionen und indem wir Bedingungen setzten, die sie nur in Zusammenarbeit lösen konnten oder sich gegenseitig zu Hilfe kommen mussten, förderten wir ihre Beziehungsfähigkeit.

Außerdem konnten sie in diesen Spielen auch gut ihre Kränkungen und Abwertungen, die sie in der Schule oder zuhause erlebten, kompensieren. Für Paul war die Harry-Potter-Figur auch ein gutes Identifikationsobjekt, über das er seine Verletzungen bearbeiten und mit seiner Wut umzugehen lernen konnte. Denn Harry ist zunächst auch Opfer, fühlt sich klein und schwach, von den Pflegeeltern ungeliebt und benachteiligt. Doch im Laufe seiner Schulzeit in der Zauberschule findet er über Freundschaft und die Magie der Liebe in dem Abenteuer seiner Ichwerdung zu seinem wertvollen Selbst. Und sein Kampf gegen Voldemort ist nicht nur der Kampf gegen die mächtigen, ihm nicht wohlgesonnenen Erwachsenen, sondern auch ein Kampf gegen seine Schattenseite, gegen die Destruktivität in ihm, gegen die in Hass umgeschlagenen Demütigungen.

Und die Geschichten zeigen ihm Konfliktlösungen auf: nicht Körpergewalt, sondern Mut im Angesicht der Gefahr, Liebe und Freundschaft lassen die Gefahr besiegen.

Stärkung des Selbstwertgefühls

Forschungsergebnisse zeigen, dass der Selbstwert aggressiver Kinder allgemein niedriger ist und die kindliche Selbstachtung mit dem Ausmaß aggressiven Verhaltens sinkt (Malti 2003, S.209ff). Eine positive Einstellung gegenüber sich selbst sowie die Überzeugung der eigenen Selbstwirksamkeit beeinflussen vor allem die Motivation, überhaupt Beziehungen mit anderen aufzunehmen. Wenn ein Kind weniger Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten hat, wird es auch eher vermuten, dass andere Kinder nichts von ihm halten. Aus Angst vor Ablehnung meidet es Interaktionen oder verhält sich distanziert-feindselig. Je weniger es sich aber auf soziale Interaktionen mit Kindern einlässt, desto geringer ist die Gelegenheit, positive Rückmeldungen zu erhalten. Dies kann wiederum dazu führen, dass es sich noch seltener auf andere einlässt – ein Teufelskreis. Und dieser Mangel an positiven Beziehungserfahrungen verstärkt das Gefühl, abgelehnt, unbeliebt und einsam zu sein. Es sieht sich in seinem negativen Selbstwertgefühl bestätigt und verliert mehr und mehr den Glauben an die Wirksamkeit des eigenen Handelns. Der Selbsthass nimmt zu, zur Kompensation und zur Ablenkung von der eigenen Verletzlichkeit und Minderwertigkeit gebärdet es sich aggressiv.

Da ein aggressives Kind zunehmend Erfahrungen des persönlichen Versagens in Sozialkontakten und, wenn noch unzureichendes Lernverhalten hinzukommt, auch in der Schule macht, führt dies häufig zu depressiven Verstimmungen. Nach Kusch und Petermann (1997, S.212-223) entwickeln ca.20% der aggressiven Kinder eine depressive Störung, da nach der Verstärkerverlusthypothese ein Mangel an sozialen Fertigkeiten und geringen sozialen Verstärkern eine depressive Stimmung hervorrufen.

Für die Therapie von Paul leiteten wir aus diesen Forschungsergebnissen ab, ihm beim Aufbau eines stabilen Selbstwertes und eines positiven Selbstwertgefühles zu helfen und sein Selbstwirksamkeitsverhalten zu fördern. Dazu einige Beispiele:

Als alle Kinder zunehmend in der Schule Misserfolgserlebnisse haben, finden sie in der Themenwahl: "Star wars" eine gute Möglichkeit, ihre narzisstischen Kränkungen zu bearbeiten und über die

Identifikation mit grandiosen Helden ihr angeschlagenes Selbstwertgefühl zu stärken. Die Kinder spielen Jedi-Ritter in einem Raumschiff, die verhindern, dass die böse Macht (wir) die Welt erobert und vernichtet. Im Kampf zeigen sie ihre Überlegenheit an Körperkraft, Mut, List, Können und Wissen. So gelingt es ihnen z.B., mich als Droiden-Roboter umzuprogrammieren, dass ich gegen meine Herrin kämpfe und ihnen den Zugang zu unserem Raumschiff öffne. In einem späteren Spiel lassen sie es sogar zu, dass wir auch in ihr Raumschiff eindringen können, doch wir blicken nichts, kapiere ihre überlegene Technik nicht und setzen uns selbst gefangen, indem wir einen falschen Knopf drücken, der nicht wie erhofft, das Raumschiff auf unseren Kurs bringt. Wir werden im Gefängnis ob unserer Dummheit und Unfähigkeit verspottet und ausgelacht. Vor Angst sollen wir dann in die Hosen pissen und kacken. Sie ziehen unsere Hosen aus und filmen die verschmutzten Hosen und verschmierten Hintern und übertragen es auf alle Fernsehkanäle der Erde, sodass wir zum Gespött der ganzen Welt werden. Während die 3 anderen Kinder diese Szene voll genießen, beobachtet Paul immer wieder ängstlich, wie wir reagieren.

Alle Stunden, in denen sie als Helden die böse Macht in gemeinsamen Aktionen, zu denen wir ihnen immer wieder verhelfen müssen, überwunden haben, lassen wir mit einer Bewunderungsszene enden, z.B. dass sie in Anwesenheit der Weltpresse auf der Erde landen und vom Generalsekretär der UNO den höchsten Verdienstorden überreicht bekommen.

Indem Paul sich selbst als grandioser Held und die Therapeuten als nichtswürdige und schwache Wesen definierte, konnte er den nicht integrierbaren Teil seines Selbst, seine eigene Minderwertigkeit und Ohnmacht externalisieren und in dem Rollenwechsel von der Opferrolle in die Rolle des wirkmächtigen Helden sein beschädigtes Selbstwertgefühl kurieren. Indem er diesen negativen Anteil den Therapeuten übertrug, konnte er sie als äußere Vertreter eines inneren Zustands gebrauchen. An ihnen konnte er den unerträglichen Selbstaspekt ansehen, ihn erleben und zunächst bekämpfen. Erst mit der Zeit gelang es ihm in kleinsten Schritten, den inzwischen über das Spiel der Therapeuten akzeptabler gewordenen Anteil seinem Selbst zu integrieren. Und indem wir uns empathisch mit diesem abgelehnten Selbstanteil identifizierten und die Scham, die Hilflosigkeit und ohnmächtige Wut aussprachen, verhalfen wir ihm über dieses Spiegeln zu einer Affektdifferenzierung. Über unser Spiegeln dieser Gefühle konnte er Unterschiede und feinere Abstufungen der Gefühle von Scham, Angst, Niedergeschlagenheit u.ä. wahrnehmen und so seine mangelnde Gefühlswahrnehmung nachreifen lassen.

In vielen sich wiederholenden Spielen bekamen wir oder einer von uns die Rolle von gejagten Verbrechern oder Bösewichten und mussten in diesen Rollen die narzisstische Abwertung, Schmerz und Angst ertragen, Gefühle, die Paul und die anderen Kinder erlebten. Sie dagegen erfuhren in den Heldenrollen ihren Wert und ihre Selbstwirksamkeit. Und indem wir Therapeuten diese Rollen in einer projektiven Identifikation empathisch aushielten und ausspielten und nicht mit Gegenaggression reagierten, zugleich aber als Spielleiter auch für Grenzsetzung und Schutz sorgten, konnte der Gewaltzirkel durchbrochen werden.

Diese neue Beziehungserfahrung in der Therapie ist ein wesentlicher Faktor zur erfolgreichen Durchbrechung des Gewaltzirkels. Daher müssen diese Spiele nicht als Abreaktion oder Ventil von Aggression verstanden werden – diese Vorstellung von einer einfachen Katharsis ist ohnehin nicht haltbar (vgl. Nolting 2001, S.197ff). Vielmehr erleben Kinder in dem Rollenwechsel vom passiven, beschämten, ohnmächtigen, minderwertigen Opfer zum aktiven, mächtigen, bewunderten Helden die Wirksamkeit ihres Handelns und die Eröffnung von Handlungsoptionen. Daher ist es auch so wichtig, den Kindern genügend Größenerlebnisse zu ermöglichen.

Zugleich konnten wir über das bewundernde Spiegeln Pauls angeschlagenes Selbstwertgefühl aufbauen. Die Kraft der liebevollen Blicke (Petzold 1995, S.9ff) ist eine wichtige Grundlage für heilendes und entwicklungsförderndes Handeln, denn Selbsterleben, Identitätssicherheit, Selbstgefühl und Selbstwertgefühl sind vermittelt durch liebevolles, wertschätzendes und identifizierendes Angeschautwerden.

Damit Paul nicht allein die aggressive, mächtige Dimension ausspielte, sondern auch die narzisstische grandiose, die Bewunderung verdient, ließen wir es nicht zu, dass er sich mit der Rolle von aggressiven Bösewichten identifizierte und Verbrecher mit destruktiver Gewalt spielte, besonders wenn er in diesen negativen Rollen gegen andere Kinder kämpfen wollte. Als er z.B. Pferdedieb zu spielen beabsichtigte, der das Rennpferd (Maria) von der Farmerin (Frau R.) stehlen und töten wollte, konfrontierten wir ihn mit den Folgen seiner

Rollenhandlung: Zum einen möchte Maria ein lebendiges und nicht totes Pferd sein, zum anderen müsste der Dieb und Mörder verfolgt und bestraft werden. Dagegen würde er in einer Rolle, in der er das Pferd beschützt und verhindert, dass ihm was geschieht, Ruhm und Bewunderung erhalten, und Maria würde dann auch lieber mit ihm zusammen spielen.

Intervention in der Schule

In der ersten Hälfte der Gruppentherapie zeigte Paul Fortschritte. Zum Rückfall in alte Muster, Konserven kam es aber, als sich gegen Ende des 1. Schuljahres bei Paul immer deutlicher eine Lese- Rechtschreibschwäche bemerkbar machte, die ihm Misserfolgs-erlebnisse auch im Leistungsbereich bescherte.

Neuere Untersuchungen (Gasteiger-Klicpera, Klicpera und Schabmann 2006, S.55-67) zeigen, dass soziale Anpassungsstörungen von Schülern mit LRS über die Zeit zunehmen. Zum einen führt das Versagen beim Erlernen des Lesens und Schreibens zu einem verstärkten Rückzug vom Kontakt mit Klassenkameraden und führt zu einer Außenseiter-Position, in der die Schüler auch Opfer von Diffamierungen werden. Zum anderen kommt es zu einer starken Abwertung des Selbstkonzeptes, was wiederum die Motivation sinken lässt, die Schwierigkeiten zu überwinden. Damit erhöht sich auch das Risiko für die Entwicklung einer depressiven Störung. Die psychische Verunsicherung löst aggressives Verhalten als Kompensation aus. Da nach den Untersuchungen der größere Impuls für das Zusammenwirken von Leistungs- und Verhaltensproblemen von den Leistungsproblemen ausgeht, ist es sinnvoll, an den Leistungsproblemen anzusetzen und sich um Förderung zu bemühen.

Paul, der zunächst voller Neugier und Wissbegier in die Schule ging, konnte längere Zeit durch seine verbale Stärke seine Leseschwierigkeit kompensieren. Als die Schwäche aber immer mehr zu Tage trat, begann er, in der Schule wie zuhause, Leistungen zu verweigern, zunächst primär beim Lesen, dann zunehmend in anderen Bereichen. Hausaufgaben und besonders zusätzliche Leseübungen führten zuhause zu heftigen Auseinandersetzungen. Wie stark sich seine Misserfolgsorientierung bis zu den Sommerferien des 1. Schuljahres entwickelt hatte, konnte Frau Reisinger bei der Diagnostik seiner Teilleistungsstörung erleben. Sofort schätzte er Aufgaben ein als „die kann ich“ oder „die kann ich nicht“. Bei den „kann ich“-Aufgaben arbeitete er engagiert mit, bei den „kann ich nicht“-Aufgaben verweigerte er und machte bei weiterer Ermutigung und Aufforderung nur Kixel Krakel. Da sich im Test eine LRS bestätigte, rieten wir den Eltern, um das Üben aus der Eltern-Kind-Interaktion heraus zu nehmen und wieder positivere Interaktionen in Gang zu bringen, zu einem Training bei einer LRS-Therapeutin. Doch Paul weigerte sich, zum Training hinzugehen. Um diese Verweigerungshaltung aufzulösen und ein Training zu ermöglichen, luden wir Paul zu einer Einzelstunde ein, wobei wir vorher eine Geschichte erarbeitet, die an die Star wars-Spiele in der Gruppe anknüpfte, und im Gruppenraum die Szene aufgebaut hatten.

Als Paul Blätter mit Buchstaben auf dem Boden liegen sieht, will er sofort umdrehen. Er lässt sich dann aber doch noch überreden, wenigstens die Geschichte anzuhören, die wir für ein gemeinsames Spiel ausgedacht haben:

„Um die Welt vor der Vernichtung durch die böse Macht zu retten, haben die Präsidenten aller Länder ihre Hoffnung auf Skywalker gesetzt. Nur er könne, unterstützt von seinem Freund, dem Roboter 3PO, mit seinem Raumjäger das in einem Computer gespeicherte Wissen des galaktischen Imperiums rauben, mit dem alle Probleme der Erde gelöst werden könnten. Die dunkle Macht habe aber dieses gesammelte Wissen mit einem dreifachen, gefährlichen Strahlengürtel umgeben. Doch Skywalker schaffe es, den Code (dabei zeige ich auf die Blätter), der immer schwieriger werde, zu entziffern und zu knacken und Zugang zum Stern der dunklen Macht zu bekommen. In einem gewaltigen Kampf mit Laserschwertern könne er die dunkle Macht besiegen und den Computer mit dem Wissen (ich zeige auf das LRS-Übungsbuch) erobern. Auf die Erde zurückgekehrt werde er mit allen Ehren empfangen und als Retter der Menschheit ausgezeichnet“.

Paul lässt sich von der Geschichte doch faszinieren und will sie spielen. Er sei Skywalker, ich der Roboter 3PO, Frau R. die dunkle Macht. Da der Stern mit dem dreifachen Strahlengürtel und ihrem Code und der Raumjäger schon aufgebaut sind, müssen wir uns nur noch verkleiden und Waffen mit

Baufix-Elementen bauen. Das Spiel beginnt mit dem Start des Raumjägers. Als wir uns dem fremden Planeten nähern, entdecke ich als Roboter den ersten Strahlengürtel. Als Antiheld jammere ich, jetzt seien wir verloren, den Code könne ich nie knacken. Damit übernehme ich die verweigernde Seite: „Das schaffe ich nie, ich probier es auch gar nicht erst, dann werde ich auch nicht enttäuscht. Am besten wir kehren gleich wieder um“. Skywalker beschimpft mich als Angsthase, er werde es allein versuchen. Unter Beschuss von der bösen Macht holt er den Code (ein Blatt mit Buchstaben ohne Sinn). Unter meiner Bewunderung entziffert er die Buchstaben, und der erste Strahlengürtel löst sich auf (Frau R. lässt einen weißen Vorhang, der an einem Seil aufgehängt ist, fallen). Die böse Macht kann es nicht fassen, ist aber überzeugt, dass er den Code des zweiten Rings nie und nimmer entschlüsseln kann. Als Roboter mache ich ihm mit einem stützenden Doppeln Mut. So schlaue, wie er sei, entziffere er auch den 2.Code (Blatt mit Wörtern). Paul liest stockend, aber mit großem Eifer alle Wörter und lässt sich vom Roboter die Richtigkeit bestätigen. Während die dunkle Macht in ohnmächtiger Wut tobt, beglückwünsche ich ihn zu seinem Können. Den 3.Code könne er nicht lösen, das habe noch kein Menschenwesen geschafft, beruhigt sich die dunkle Macht. Paul kann nun aber die Hilfe des Roboters –im Unterschied zum Schulalltag- nützen; er legt mir die schwierigen Wörter vor und mit meiner Unterstützung und Hilfestellung liest er, wenn auch holprig, diese Sätze. Nachdem der letzte Strahlengürtel aufgelöst ist, dringen wir zusammen in das nun schutzlose Reich ein und entwenden der heftig sich wehrenden Macht das Allwissen (Übungsbuch). Ich bewundere den tapfer kämpfenden Skywalker und beglückwünsche ihn zu seinem Triumph. Dann zünden wir die Antriebsraketen und werden nach der Landung auf der Erde von der UNO-Generalsekretärin (Frau R.) mit großen Ehren empfangen. Der Presse berichte ich, wie viel Skywalker riskiert und sich der gewaltigen Herausforderung gestellt habe, schwierigste Codes zu entschlüsseln. Nach diesem Spiel will Paul weitere Codeblätter (Übungsblätter) mit nach Hause nehmen, um für die nächste Expedition ins Weltall zu üben.

Nach dieser Intervention und zwei weiteren Spielen kann Paul seine Verweigerungshaltung dem Lesetraining gegenüber aufgeben, auch wenn er immer wieder viel guten Zuspruch dazu benötigt. Als Paul zu Beginn der 2.Klasse in der Schule in die Lesehilfe musste, die unglücklicherweise im Klassenzimmer der 1.Klasse stattfand, was die Mitschüler sofort mit Spot notierten, provozierte er die Lehrerin so sehr, dass sie ihn von der Übung ausschloss. Paul berichtete sofort stolz in der Gruppe über diese „Heldentat“. Da auch insgesamt Störungen im Unterricht zunahm und Paul häufig Anweisungen nicht befolgte, konnten wir eine Überprüfung der Sonderbeschulung in die Schule für Erziehungshilfe nur dadurch verhindern, dass Frau Reisinger die Beratung der Lehrerin übernahm. Eine frühere Intervention in der Schule verhinderten die Eltern aus Sorge, Paul könnte durch das Eingreifen von Psychologen als gestört klassifiziert werden. Mit der Klassenlehrerin wurde, nachdem sie langsam für eine Kooperation gewonnen werden konnte, anhand des Ratgebers *Wackelpeter und Trotzkopf* (Döpfner, Schürmann und Lehmkuhl 2000) ein Token-System für spezifische Probleme erarbeitet, um angemessenes Verhalten zu verstärken.

Durch den schulischen Misserfolg nahmen die Verhaltensprobleme und die depressive Verstimmung bei Paul wieder zu, was nicht nur Eltern und Lehrer, sondern auch wir zu spüren bekamen. In der Gruppe versuchte Paul mit allen Mitteln, unsere Aufmerksamkeit zu erzwingen, sein Wunsch, mit den anderen Kindern zu spielen, nahm wieder ab. Und er benötigte noch größere Unterstützung, sich auf andere zu beziehen und sich an die Spielabsprachen zu halten.

Diese verschiedenen Hilfen führten aber doch dazu, dass am Ende des 1.Halbjahres der 2.Klasse die Lehrerin bei Paul deutliche Verbesserungen der LRS und der sozialen Schwierigkeiten anerkennen konnte. Da aber Paul sich immer noch schwer tat, Freunde zu gewinnen, nahmen wir ihn nach dem Ende der ersten Gruppe im Frühjahr in eine neue Gruppe mit drei anderen Kindern auf, die Angststörungen zeigten. In den ersten 5 Stunden, die er bisher (bei der Niederschrift der Arbeit) besucht hat, zeigte Paul keine Aggression und konnte Spielangebote der anderen Jungen viel besser aufnehmen. Auch wirkt er gelöster und fröhlicher und sucht mehr Kontakt und Zusammenspiel

Diese eindrücklichen Beispiele machen deutlich, wie schwierig eine Therapie bei aggressiven Kindern sein kann, wie Veränderungen nur in kleinen Schritten zu erzielen sind

und wie die Therapie mit komplexen Interventionen an verschiedenen Bereichen ansetzen muss, um die Ressourcen des Kindes, der Eltern und der Schule zu aktivieren.

Literatur

- Aichinger, A., Holl, W. (1997): Psychodrama-Gruppentherapie mit Kindern. Mainz
- Aichinger, A., Holl, W. (2002): Kinder-Psychodrama. Mainz
- Dodge, K.A., Schwartz, D. (1997): Social information processing mechanisms in aggressive behavior. In: Stoff, D.M., Breiling, J., Maser, J.D. (Eds.): Handbook of antisocial behavior. New York, S.171-180
- Döpfner, M., Schürmann, S., Lehmkuhl, G. (2000): Wackelpeter und Trotzkopf. Weinheim
- Dumas, J.E. (1992): Conduct disorder. In: Turner, S.M., Calhoun, K.S., Adams, H.E. (Eds.): Handbook of clinical behavior therapy. New York, S.285-316
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, Ch., Schabmann, A. (2006): Der Zusammenhang zwischen Lese-, Rechtschreib- und Verhaltensschwierigkeiten, Kindheit und Entwicklung, 15, S.55-67
- Krüger, R.T. (2002): Wie wirkt Psychodrama?, Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 2, S.273-317
- Kusch, M., Petermann, F. (1997): Komorbidität von Aggression und Depression, Kindheit und Entwicklung, 6, S.212-223
- Laucht, M., Esser, G., Schmidt, M.H. (1999): Was wird aus Risikokindern? Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie im Überblick. In: Opp, G., Fingerle, M., Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, S.71-93
- Loeber, R. (1990): Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency, Clinical Psychology Review, 10, S.1-41
- Loeber, R., Farrington, D.P. (Eds.) (1998): Serious and violent juvenile offenders. Risk factors and successful interventions. Thousand Oaks
- Malti, T.(2003): Das Gefühlsverständnis aggressiver Kinder.
<http://www.diss.fu-berlin.de/2003/120>
- Nolting, H.P. (2001): Lernfall Aggression. Reinbek
- Petermann, F., Döpfner, M., Schmidt, M.H. (2001): Aggressiv-dissoziale Störungen. Göttingen
- Petermann, F., Warschburger, P. (1998): Aggression. In: Petermann, F. (Hrsg.): Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie. Göttingen, S.128-163
- Petzold, H.G. (Hrsg.) (1995): Die Kraft liebevoller Blicke. Paderborn
- Pleyer, K.H. (2002): Systemische Spieltherapie- Kooperationswerkstatt für Eltern und Kindern. In: Rotthaus, W.(Hrsg.): Systemische Kinder-und Jugendlichenpsychotherapie. Heidelberg, S.125-159
- Pruckner, H. (2002):“Du sollst nicht fragen, das Kind will nicht reden...“, Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 2, S.147-175
- Scheiterhausen, H., Petermann, F. (2000): Therapieabbrüche von aggressiven und dissozialen Kindern, Kindheit und Entwicklung, 9, S.14-19
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E., Collins, W.A. (2005): The Development of the Person: The Minnesota Study of Risk and Adaption from Birth to Adulthood. New York
- Willner, A.H. (1991): Behavioural deficiencies of aggressive 8-9 year old boys: An observational study, Aggressive Behavior, 17, S.135-154
- Winnicott, D.W. (1989): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart