

Alfons Aichinger

Sie beißen und zerfetzen, sie wollen gefüttert und gestreichelt werden – Der Einsatz des Körpers im Psychodrama mit Kindern

In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrien 7, 01/2008, S.63-79,

DOI 10.1007/s11620-008-0006-9

## Foto

Alfons Aichinger

geb. 1947, Dipl.- Psych., Dipl.- Theol., Psychol. Psychotherapeut, Supervisor (DGSv), Leiter der Erziehungsberatungsstelle der Caritas Ulm, Weiterbildungsleiter am Moreno-Institut Stuttgart und Institut Szenen in Bonn

### Summary:

They bite and tear to pieces, they want to be fed und caressed - The use of the body in psychodrama with children.

The less language is available for children as means of expression the more eloquent are their bodies and their physical productions in symbolic play. And they physically release deep emotions and stresses more directly than adults. In case studies of group therapy, family play therapy and parental counselling it will be pointed out, how body experience provides new beneficial experiences in relationships, how symbolic play intensely includes all senses in order to release bound creativity, and how the emotional state can be modified by shifting the posture.

### Zusammenfassung:

Je weniger Kinder die Sprache als Ausdrucksmittel zur Verfügung haben, desto beredter sind ihr Körper und ihre körperlichen Inszenierungen im Symbolspiel. Und viel unmittelbarer als Erwachsene setzen sie über ihren Körper tief liegende Emotionen und Spannungen frei. An Fallbeispielen aus Gruppentherapie, Familienspieltherapie und Elternberatung wird aufgezeigt, wie über Körpererleben heilsame neue Beziehungserfahrungen ermöglicht werden, wie im Symbolspiel alle Sinneskanäle intensiv miteinbezogen werden, um gebundene Kreativität zu befreien, und wie über Veränderung der Körperhaltung die emotionale Befindlichkeit verändert wird.

*Vier 8jährige Kinder - alle an unserer Beratungsstelle angemeldet wegen Aggressivität in der Schule - wollen in der 3. Therapiestunde „Tiere in der Wildnis“ spielen. Dem Therapeutenpaar, Frau Geier und mir, übertragen sie die Rollen von TierhüterInnen. Alex wählt die Rolle eines großen Braunbären, Jo die eines Tigers, Corinna will Affe und Marie eine Bärenmutter sein. Nach dem Aufbau der Szenerie beginnt das Spiel mit dem Sonnenaufgang in der Wildnis. Kaum bin ich aus unserer Tierstation getreten, um nach den Tieren zu sehen, springt der Tiger vom Felsen (Polster) herab auf meinen Rücken. Ich stürze - seiner Anweisung entsprechend - zu Boden, er wirft sich auf mich und „beißt“ mich in den Hals, wobei er mich ganz zart mit den Lippen berührt. Da fällt auch der Bär über mich her, zerfetzt im So-tun-als-ob mit seiner Pranke meine Hose und zerkratzt mein Gesicht, wobei er mit strahlenden Augen ganz vorsichtig mit seinen Fingernägeln an meinem Gesicht entlang fährt (vor Stundenbeginn beklagte sich der Vater noch, Alex habe heute in der Schule für Erziehungshilfe Kindern das Gesicht zerkratzt). Als die Tierhüterin zu Hilfe kommt, wird sie von Bär und Tiger angefallen, derweil Affe und Bärenmutter sich über mich her machen. Mit rollenden, funkelnden Augen beißt Marie echt in mein Hosenbein und zerrt es hin und her, ohne mir aber weh zu tun. Nachdem wir jammernd die Flucht ergreifen, machen sie sich über unsere Speisekammer her, rauben Honig, Fleisch, Obst und Hühner aus unserem Stall (Handpuppen). Mit der Beute im Maul ziehen sie sich in ihre gemeinsame Höhle zurück. Als Jo auf dem Felsen liegt und sich vom Kampf ausruht, streichelt ihn der Affe (Corinna) und pflegt seine Wunden mit Heilkräutern.*

*Um den weiteren Spielverlauf zu klären, frage ich als Spielleiter nach, was die Tierhüter nun unternehmen. Jo gibt mit Zustimmung der anderen die Spielanweisung, der Tierhüter täte den Zoo anrufen und die wilden Tiere einfangen lassen (die Klassenlehrerin will Jo in die Schule für Erziehungshilfe überführen und seine Eltern klagen, er sei ihnen viel zu wild). Frau Geier täte dann als Tierfängerin kommen und sie fangen wollen. Als die Therapeutin diese Spielanweisung umsetzt, wird sie von allen Tieren angefallen und in die Flucht geschlagen. Sie flüchtet in die Tierstation und bittet*

*mich um Unterstützung. Ich halte ihr entgegen, eigentlich sei es Unrecht, solch prächtige Wildtiere einzufangen, die gehören doch in die freie Wildbahn, sonst verlieren sie ihre Kraft und Schönheit. Wenn wir diese einzigartigen Tiere jedoch zu Freunden gewinnen könnten, dann müssten wir in der Wildnis keine Angst mehr haben. Als ich nach diesem Zwiegespräch zur Wasserstelle gehe, springt mich der Tiger wieder an, legt sich auf mich, schaut mich aber mit freundlichen Augen an. Erleichtert nehme ich seinen friedlichen Ausdruck wahr, freue mich an seinem prächtigen, weichen Fell und frage mich, ob ich wohl über sein schönes Fell streicheln dürfe. Er nickt, und ich streichle ihm über den Rücken und bewundere seinen muskulösen Tigerkörper. Da schmiegt er sich an mich. Darauf hin legt sich auch der Bär auf mich, lässt sich seinen Pelz kraulen und brummt zufrieden. Auch die Bärenmutter kuschelt sich dazu und will gestreichelt werden, der Affe dagegen will von der Tierfängerin gefüttert und gestreichelt werden.*

Diese Kinder, die in ihrer Familie körperliche oder seelische Gewalt erlitten haben, kommen in die Gruppentherapie und setzen viel unmittelbarer als Erwachsene über ihren Körper, oder besser gesagt, über ihren Leib\*, tief liegende Emotionen und Spannungen frei. Im Symbolspiel erzählen sie im körpernahen psychomotorischen Dialog ihre individuelle Leidensgeschichte, und in ihren expansiven Inszenierungen machen sie ihre Verletzungen und Sehnsüchte deutlich. Dies tun sie mit der ihnen eigenen Vitalität und Leibunmittelbarkeit. Dabei verweisen sie auf eine Lebenswelt, die ihre Signale und psychomotorischen Ausdrucksweisen nicht versteht und nicht bereit ist, sich auf ihre Entwicklungsbedürfnisse einzulassen.

Zugleich zeigen sie aber auch im So-tun-als-ob des Symbolspiels in sanften Bewegungen eine Impulskontrolle und Einhaltung von Grenzen und üben eine Regulationsperformanz, die sie in der Außenwelt vermissen lassen. Und je weniger sie die Sprache als Ausdrucksmittel zur Verfügung haben, desto beredter sind ihr Leib, ihre Körpersprache und ihre ganzkörperlichen Inszenierungen.

Die Ergebnisse von Säuglings-, Bindungs- und Emotionsforschung sowie die Befunde der modernen Neurowissenschaften stützen und begründen die Bedeutung des Körpers für das Denken, Erinnern, Fühlen und Erleben. Gehirn und Körper bilden eine untrennbare funktionelle Einheit, und es besteht eine wechselseitige Abhängigkeit von körperlicher und psychischer Entwicklung. Über Regelkreise erhält das Gehirn bereits vor der Geburt Informationen über alle im Körper ablaufenden Prozesse. Aus diesem unbewussten Informationsfluss entsteht das „Protoselbst“, wie es der Hirnforscher Damasio bezeichnet (Damasio 2001, S.187). Und daraus entwickelt sich das „gefühlte Kernselbst“, das bewusstseinsfähig, aber nicht an Sprache gekoppelt ist. Es wird als Körpergefühl repräsentiert. Protoselbst und gefühltes Kernselbst fasst Damasio als „Körper-Selbst“ zusammen. Es bildet die unterste Ebene für die Verankerung selbst gemachter Erfahrungen und dient als inneres Referenzsystem für die Bewertung von eigenen Erfahrungen auf der Basis von Körpersignalen, die Damasio „somatische Marker“ (2001, S.168ff) nennt. Diese signalisieren, ob durch äußere oder innere Reize eine Störung oder Stabilisierung der inneren Organisation des Organismus zu erwarten ist. Sie sind die Signale für Annäherungs- oder Vermeidungsverhalten. Dieses Körper-Selbst wird in starkem Maße durch Erfahrungen mit der Mutter bestimmt. Interaktionelle Schemata und Bindungsmuster entstehen in einem emotionalen Austausch zwischen Mutter und Kind, der averbal in körpersprachlichen und lautlichen Dialogen erfolgt und als unbewusste erlernte Gefühls- und Verhaltensgewohnheiten Teil eines prozeduralen Unbewussten werden. Die daraus resultierenden inneren Arbeitsmodelle sind mit der verkörperten Verfassung unmittelbar verknüpft.

Im Verlauf der weiteren Entwicklung des Kortex und der damit verbundenen Entwicklung kognitiver Fähigkeiten entwickelt sich ein zunehmend differenzierter werdendes Selbstbild. Dieses wird aber wesentlich dadurch geformt, was ein Kind an Zuschreibungen und Bewertungen von wichtigen Bezugspersonen erlebt und verinnerlicht. Dadurch erhält das Selbstbild des Kindes fremde Komponenten, die nicht mit dem ursprünglichen Körper-Selbst übereinstimmen. Diese fremden Komponenten können das eigene Körper-Selbst sogar überformen und unterdrücken. Ohne es selbst zu bemerken, entfernt sich dann das Kind im Laufe dieses Anpassungsprozesses immer weiter von den eigenen

Körpererfahrungen. Indem es aus seinem starken Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Anerkennung heraus all das zu unterdrücken beginnt, was bisher der selbstverständlichste Teil seines Selbst war, wird die Verbindung mit seinem eigenen Körper und damit auch der Zugang zu ihm mehr oder minder blockiert. Je häufiger und je früher dies geschieht, desto stärker werden die körperlichen Abwehrmuster verfestigt.

Diese verloren gegangene Einheit kann aber wieder gefunden werden. Denn die wohl bedeutsamste Erkenntnis der Hirnforschung lautet, dass das Gehirn eine „Baustelle“ (Hüther 2006, S.91ff) ist, nicht nur während der Kindheit, sondern lebenslang, dass daher Umbauprozesse möglich sind.

Angeregt durch diese Forschungsbefunde mehren sich in jüngerer Zeit die Forderungen, den Körper mehr in die Psychotherapie einzubeziehen, da eine Psychotherapie ohne Körper dem Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse nicht mehr entspricht (vgl. Geuter 2006a und b, Gottwald 2005 und 2006, Grawe 2004). Der Körper bietet nämlich einen leichten Zugang „zu allen Phänomenen und Ebenen des Erlebens und Verhaltens, also den Sinneswahrnehmungen, den Affekten, den motorischen Impulsen, den Gefühlen, aber auch zu Erinnerungen aus allen Alterstufen“ (Gottwald 2005, S.140). Das Psychodrama hat schon früh die Wechselwirkung von Körper und Psyche beachtet. Moreno sprach schon 1933 von „Körperarbeit“ und „hat dem Körper im Spiel und dessen kreativem und heilendem Prozess breiten Raum“ eingeräumt (Radzi-Pauls 2003, S. 318). Mit dem Begriff „Physiodrama“ (Moreno 1948, S. 447), den er aber nicht weiter ausdifferenzierte, wollte er die somatische Dimension der Szene betonen. Der Mensch ist für Moreno zuallererst ein körperliches Wesen, daher ist eine Szene von der Körperlichkeit aller Beteiligten geprägt. Moreno verankert nach Hutter diesen Gedanken in seiner Philosophie, indem er hervorhebt, dass jede Rolle auf körperlichen Rollenanteilen basiert, dass eine Begegnung zuallererst eine Begegnung von Körpern und Erwärmung physiologische Erwärmung ist (Hutter 2000, S. 134f). Und sein Konzept zur Körperlichkeit ist mit seiner Theorie der Kreativität und Freisetzung gebundener Lebensenergie verbunden. „Der kreative Prozess verbindet die funktionellen, körperlichen, energetischen und interaktionellen Aktivitäten miteinander untrennbar und integriert sie“ (Krüger 2002, S. 275). Durch das psychodramatische Spiel sollen gebundene Kreativität befreit und alternative Formen des Leiberlebens und des Ausdrucks vermittelt werden.

Wer mit Kindern arbeitet, muss daher immer auch den Körper - seinen und den der Kinder - mit einbeziehen. Denn im Spiel sind die Kinder leib-seelisch als Ganzheit beteiligt, mit allen Sinnen. Für den Hirnforscher Gerald Hüther (2005, S.23) ermöglichen solche körperorientierten Erfahrungen auch „die Wiederentdeckung einer ganz früh gemachten ganzheitlichen Erfahrung: Mein Körper - das bin doch ich!“

Das an einer Anthropologie des schöpferischen Menschen orientierte Kinderpsychodrama sieht die Förderung einer expressiven, kreativen Persönlichkeit als ein zentrales Anliegen und bezieht deshalb alle Sinnesorgane, die Affekte und die Motorik ein, um den freien Ausdruck von Gefühlen und körperlichen Regungen zu ermöglichen. „Da das Kind lebendig bewegtes Leibwesen ist, wird die Therapie mit Kindern immer auch Leib- und Bewegungstherapie sein“ (Schneewind 1996, S. 247). N. Gäbler fordert für die Kindertherapie zu Recht ein „Zurück zu den körpernahen Sinnen“: „Durch das Einbeziehen der körpernahen Sinne in die Psychotherapie mit Kindern werden Erfahrungen gewonnen, die den entwicklungspsychologisch relevanten, natürlich auftretenden Bedürfnissen des Kindes entsprechen“ (2006, S. 802).

## Die Wunden des Wolfes – Berührungen im Kinderpsychodrama

Berührung ist ein wesentliches Element des Kinderpsychodramas. Über Berührung, dieser elementarsten Kontaktform, können die frühen präverbalen Erlebnisse des Kindes angesprochen werden. Und über dieses Körpererleben erfährt das Kind eine heilsame neue Erfahrung, eine heilsame Antwort auf seine Traumatisierung oder sein Mangel erleben. Es erlebt unmittelbar Schutz, Geborgenheit, Unterstützung und Gehaltenwerden. In der neuen Beziehungserfahrung mit den TherapeutInnen und den anderen Kindern werden bislang

nicht befriedigte körperliche Bedürfnisse nach Berührtwerden, Gestreichelt-, Getröstet- und Gehaltenwerden empathisch und akzeptierend beantwortet und unterdrückte und blockierte Affekte freigesetzt. Über diese verkörperte korrigierende Erfahrung fühlt sich das Kind genährt und unterstützt. Dies bedeutet für die TherapeutInnen, dass sie verkörpern müssen, was fehlte. Sie müssen, wie Petzold (1995) betont, berühren, wo keine streichelnden Hände waren, es liebevoll anschauen, wo abwertender Blick war und mit guten Worten bestätigen, wo Schweigen oder Kritik war. Bei diesem „Reparenting-Prozess“ (Petzold 1995, S. 440 ff) geht es aber nicht darum, einen fehlenden Elternteil zu ersetzen und erlittenes Leid durch symbolische Wunscherfüllung wieder gut zu machen, sondern durch eine alternative Verkörperung, durch die Schaffung einer korrektiven Atmosphäre dem Kind neue Wege im Erleben und Verhalten zu ermöglichen und seine eingeengte Kreativität zu befreien. Und über das Berührtwerden entsteht ein Angenommenwerden, das über eine Veränderung des Selbstbildes zu einem veränderten Selbstbewusstsein führt. Jedoch müssen der Therapeut oder die Therapeutin in der Annahme der negativen Übertragungsrolle dem Kind auch Raum für seinen Schmerz und seine Wut geben.

*Beispiel:*

*Jo, 8 Jahre, wird an unserer Beratungsstelle wegen „aggressiver Durchbrüche“ in der Schule und zu Hause angemeldet. Im Anamnesegespräch berichten die Eltern, dass sie auf Jo aufgrund seines „schwierigen Temperaments“ als Säugling recht ablehnend reagierten, sodass er eine unsichere Bindung entwickelte. Diese negative Bindungserfahrung wiederholt sich für ihn in der Schule, indem die Klassenlehrerin in den ersten beiden Klassen sehr abweisend reagierte und ihn in die Schule für Erziehungshilfe abgeben möchte.*

*In der Kindergruppe inszeniert Jo schon in den ersten Stunden seine negativen Beziehungserfahrungen: Die Kinder einigen sich in der 4. Stunde auf das Spielthema Safaripark. Jo will einen Geparden spielen, Alex einen Löwen, Marie eine kleine Wildkatze und Corinna einen Babyaffen. Wir, das Therapeutenpaar, sollen ein guter Tierhüter und eine Tierpflegerin sein. Zunächst versorgen wir fürsorglich die Tiere, füttern den kleinen Affen und die Wildkatze mit Milchfläschchen und werfen den Raubtieren große Fleischbrocken zu. Nach einer ruhigen Phase des Fütterns und der Fellpflege gibt Jo die Spielanweisung, die Tierpflegerin könne mit den Raubtieren nicht richtig umgehen und täte den Geparden heimlich einsperren und auspeitschen (frühe belastende Kindheitserinnerungen tauchen häufig dann auf, wenn die TherapeutInnen versorgende und unterstützende Rollen verkörpern, wie es die Kinder in ihrer Entwicklung gebraucht hätten). Die anderen Kinder sind damit einverstanden, wollen ihn aber schnell retten. Jo beharrt jedoch darauf, dass er so gut versteckt wurde, dass er erst nach vielen Monaten der Misshandlung zu finden sei. Während die Therapeutin auf Jos Anweisung hin den Gepard auspeitscht, indem sie mit einem Seil auf ein Polster neben ihm schlagen muss, mache ich mich voll Sorge mit den anderen Tieren auf die Suche nach dem verschwundenen Gepard. Als Jo die Erlaubnis gibt, erschnüffelt der Löwe seine Spur. Wir finden ihn schwer verwundet und völlig ausgezehrt in einer verborgenen Hütte. Der Löwe steckt einen dicken Knochen (Baufix-Stab), den er in seinem Maul mit trug, in das Maul des leblosen Gepard, der sofort in den nassen Stab hineinbeißt. Affe und Wildkatze streicheln sanft über sein Fell, und ich streiche vorsichtig Heilsalbe auf seine Striemen. Mit vereinten Kräften tragen wir ihn behutsam zur Tierstation, wo wir ihn fürsorglich pflegen, bis er wieder zu Kräften kommt. Da frage ich empört, wer diese Tierquälerei begangen habe, vor dieser Person müssten die Tiere geschützt werden. Zusammen spüren die Tiere die Tierpflegerin auf, die sich versteckt hielt, fallen über sie her und beißen und zerkratzen sie (So-tun-als-ob). Als sie jammert, halte ich ihr vor, jetzt spüre sie am eigenen Leib, wie es dem wertvollen Gepard ergangen sei. Als die Tiere fragen, warum sie dies verbrochen habe, antwortet sie, sie kenne sich nicht mit Wildtieren aus, nur mit Haustieren, und habe aus Angst den Gepard mit Gewalt zähmen wollen. Durch mein stützendes Doppeln ermutigt werfen sie sie für 100 Jahre ins Gefängnis und legen sich davor, damit sie nicht ausbrechen kann.*

*In der nächsten Stunde wollen die Kinder weiterspielen, wechseln aber die Rollen. Corinna ist ein Häschen, Marie ein Kätzchen, Alex ein Wildschwein und Jo ein Wolf. Wir sollen wieder gute TierhüterInnen sein, die - so Jo - aber Angst hätten, der Wolf könne die kleinen Tiere reißen, und die ihn daher vertreiben möchten. Im Spiel zeigt sich der Wolf jedoch in einem ganz anderen Licht. Er beschützt die Kleinen, bringt ihnen Futter und versteckt sie in seiner Höhle. Als auf Vorschlag von Corinna ein Waldbrand ausbricht, den ein böser Tierfänger gelegt habe, lässt sie sich nicht von uns, sondern vom Wolf retten. Sie legt sich verwundet auf seinen Rücken, lässt sich von ihm in die Tierstation schleppen und versorgen. Um in Ruhe die Tiere verbal spiegeln zu können, lassen wir es Nacht werden. Die Tiere kuscheln sich gemeinsam in der Wolfshöhle zusammen, und wir unterhalten uns in unserem Bett laut über die Tiere: Es stimme ja überhaupt nicht, was über den Wolf berichtet*

werde. Dieser Wolf tue kleinen Tieren nichts zuleide, im Gegenteil, er beschütze und helfe ihnen. Den dürfen wir auf keinen Fall verjagen, wir müssen ja heilfroh sein, so ein starkes Tier als Helfer im Wald zu haben. Bei diesem Zwiegespräch huscht ein Lächeln über Jo's Gesicht.

Auch in der 6. Stunde, als die Kinder Tierklinik spielen, führt Jo sein Thema fort. Die beiden Mädchen sind kranke Wildhasen, Jo ein Wolf, Alex ein Säbelzahniger. Wieder ist der Wolf sehr fürsorglich. Er faucht uns an, wenn wir als Tierärzte den kranken Tieren eine Spritze geben wollen, und erlaubt nur, dass wir sie ganz zart verarzten. Er legt sich vor ihre Höhle und beschützt sie in der Nacht. Wieder spiegeln wir sein Verhalten, indem wir im Zwiegespräch aussprechen, welches Glück die Hasen haben, von so einem starken Freund beschützt zu werden. Am nächsten Morgen filme ich, wie liebevoll er die Häschen füttert. Dies habe noch keiner bei Wölfen beobachten können. Jetzt könne ich der Welt beweisen, wie zart und feinfühlig dieser Wolf mit schwachen Tieren umgehe, und somit falsche Berichte über Wölfe widerlegen. Da sagt Jo, ich hätte, ohne es zu wissen, mit einer Gegenteil-Kamera gefilmt. Ich würde den Film an alle Fernsehsender verschicken, wenn der Film dann aber gesendet würde, das Gegenteil sehen, wie er nämlich Tiere anfallt und fresse. Entsetzt bemerken wir bei der Ausstrahlung unseres Filmes die schreckliche Verkehrung der Wahrheit. Jetzt würden wieder alle Menschen in ihrem falschen Bild vom Wolf bestätigt werden. Da fällt der Tiger, ein Junge, der auch in der Schule als aggressiv abgestempelt wird, über uns her, beißt und kratzt uns, weil wir nicht aufgepasst und einen falschen Film verschickt haben.

Und in der Folgestunde zeigt Jo, unter welch schrecklichen Verhältnissen er lebt. Seine Wolfshöhle sei voller Spinnweben und Dreck, nur aus kaltem Fels und im düsteren Wald. Sein Fell sei völlig zerrissen von den vielen Angriffen auf ihn. Er nimmt Fellstücke und zeigt damit, welche großen Fetzen ihm herausgerissen wurden. Als TierpflegerInnen finden wir ihn, tragen ihn in die Tierstation, bestreichen ihn mit Heilsalbe und bauen ihm ein warmes, weiches Lager neben unserem Ofen. Und wir staunen, wie dieser starke Wolf alle Qualen überlebt hat. Diese Anerkennung löst ein Leuchten in Jo's Augen aus.

In diesen Symbolspielen kann Jo seine Erfahrung ausdrücken, die er in seiner Beziehung mit seinen Eltern, der Lehrerin und anderen Kindern gemacht hat. Seine Biographie ist in den „Archiven des Leibgedächtnisses“ eingegraben, in Verkörperungen eingefleischt (Petzold 1981, S. 181). Und über seinen Körper suchen diese Erfahrungen ihren Ausdruck. Da sich das Bindungsbedürfnis des Kindes in einer Sehnsucht nach dem Körper der Mutter und des Vaters realisiert, nutzt Jo den Körper der TherapeutInnen. Und durch die empathische körperliche Beantwortung nicht befriedigter körperlicher Berührung und blockierter Affekte macht er eine neue heilsame Beziehungserfahrung. Dabei muss er so leibhaftig wie möglich die elterliche Zärtlichkeit, Geborgenheit und Verbundenheit spüren, um eine nachnährende, korrigierende Erfahrung zu machen. Auch mit den anderen Kindern, die sich gegenseitig therapeutisches Agens sind und sich gegenseitig Hilfe anbieten, was für Moreno ein wesentlicher Faktor der Gruppentherapie ist, hat er neue positive Erlebnisse. All die neuen Erfahrungen können mit dem sich nun verändert erlebten Selbstanteil und mit neuen, unterstützenden hilfreichen Beiständen internalisiert werden, was nach der Resilienzforschung ein wichtiger Schutzfaktor ist. Und er kann einen neuen Umgang mit dem eigenen Körper lernen.

Kinder können über das Symbolspiel frühe Erfahrungen, die sie im Leibgedächtnis (Petzold 2002) gespeichert haben und die sie nie in Worte fassen könnten, ausdrücken. So spielten z.B. Kinder, die im ersten Lebensjahr von ihren heroinabhängigen Eltern massive Vernachlässigung erfahren haben und vom Jugendamt in Pflegefamilien gegeben wurden, die ihnen aber bisher noch nichts über ihre Geschichte erzählt haben, im Symbolspiel, dass sie als kleine Tiere von einer bösen Tierpflegerin vergiftet und misshandelt wurden und gerade noch dem Tod entkommen sind. Die im impliziten oder auch prozeduralen Gedächtnis im limbischen System gespeicherten Erinnerungen enthalten keine sprachlichen Inhalte, sondern sind affektiv-sensomotorisch strukturiert und untrennbar mit dem Körper verbunden (vgl. Schacht 2003). Im Symbolspiel können TherapeutInnen dem „stummen Teil der Seele“ (Moreno, zit. nach Ottomeyer 2006, 168) zur Sprache verhelfen und das eingeschränkte, eingeschüchtern Leben befreien. Auch Grawe (2004) betont bei seiner neurobiologischen Literaturrecherche, dass man erfolgreich möglichst konkret und verbunden mit entsprechenden sensorischen und motorischen Anteilen emotional bedeutsame Erinnerungen abrufen könne. Über Reden allein sei ein solches Aufrufen von Erinnerungen und eine Veränderung nicht annähernd so leicht möglich. Und nur was

ganzheitlich abgerufen werde, könne mit Ressourcen und anderen Erinnerungen verknüpft und verändert werden. Auch Hüther (2005, S. 61 f) betont aus Sicht der Hirnforschung, dass über Körperempfindungen früh, und das heißt schon während der ersten drei Lebensjahre entstandene innere Bilder abgerufen werden können. Die Amygdala und die anderen limbischen Zentren, die das emotionale Verhalten steuern, verstehen, so Roth (2004, S. 68), „Sprache als rein kognitives Kommunikationsereignis nicht, sondern nur über die mit ihr verbundenen emotionalen Komponenten wie Prosodie, Mimik und Gestik oder über sprachlich ausgelöste emotionale Zustände wie bildliche Ereignisse oder Vorstellungen“.

## „Mach´ die Augen zu!“ – der Umgang mit Grenzen

Grenzfragen und der Umgang mit Grenzen von Seiten der TherapeutInnen sind mit solch berührenden Begegnungen natürlich auch verbunden. Gerade Missbrauchsoffer mit einer Unsicherheit in der Grenzziehung müssen unterstützt werden, Grenzen besser wahrzunehmen oder ziehen zu dürfen.

### *Beispiel:*

*In einer Stunde fehlt die Therapeutin. Die 4 neunjährigen Mädchen, alle Scheidungskinder und darunter auch ein Mädchen mit Verdacht auf sexuellen Missbrauch, wollen jugendliche Prinzessinnen spielen, ich soll ihr Diener sein. Als sie ihre Seidentücher ablegen, sich in die mit Rosenwasser gefüllte Badewanne legen (natürlich im So-tun-als-ob) und nach dem Diener rufen, damit er sie abtrockne, spreche ich vor der Tür laut vor mich hin, jetzt fehle die Kammerzofe, ich als männlicher Diener dürfe nicht einfach in das Badezimmer der unbedeckten Prinzessinnen treten. Als die Prinzessinnen drohen, mich in den Kerker zu werfen, wenn ich nicht sofort komme, gehe ich rückwärts mit geschlossenen Augen ins Badezimmer und reiche ihnen mit zugekehrtem Rücken das Saunabadetuch. Diese Grenzsetzung ermutigt die Mädchen, zu einem späteren Zeitpunkt selbst Grenzen ziehen zu dürfen. Als sie sich für ein Fest umziehen und ich an ihrem Zimmer vorbeikomme, rufen sie, ich müsste die Augen schließen, die Tür stehe offen und sie seien nackt.*

Kinder für eigenes leibliches Spüren zu sensibilisieren, sie zu ermutigen, wahrzunehmen, was sie nicht merken durften, ihrer Wahrnehmung zu trauen und ein Gespür für sich selbst zu bekommen, ist eine wichtige Aufgabe der Körperarbeit im Kinderpsychodrama.

Grenzen erfahren Kinder auch durch das „So-tun-als-ob“. Da Kinder diese Spielregel meist einhalten, ohne dass wir sie daran erinnern müssen, setzen wir erst dann diese Grenze, wenn Kinder sie im Affekt überschreiten. Zugleich zeigen wir ihnen Möglichkeiten auf, wie sie ihre Emotionen körperlich ausdrücken können, ohne uns weh zu tun, dass sie z.B. anstatt in meinen Arm in das Tuch beißen können, das ich als Mantel trage. Entscheidend ist aber, ob ich auf ihre Angriffe ernsthaft antworte, ob ich nach einem Biss jammere oder nach einem Karateschlag zu Boden sinke. Nehme ich Kinder in ihren Rollen nicht ernst und antworte nicht angemessen, müssen sie mir wehtun, um eine entsprechende Reaktion zu provozieren. In den über 30 Jahren, in denen ich psychodramatisch mit Kindern arbeite, bin ich aber bisher noch nie verletzt worden.

## Wie Oliver Herr der Meere wird – die Bearbeitung blockierter Lebensenergie

Häufig kommen Kinder in die Therapie, deren vitale Persönlichkeitsanteile „eingeklemmt“ sind, die leblos wirken, mit schlaffen Händen, die nichts ergreifen dürfen. So, als habe sich alle Kraft aus dieser Region des Körpers zurückgezogen. Ihre Aggression, im ursprünglichen Sinne des Wortes „aggređi“ des aktiven Herangehens und der Selbstbehauptung, ist verdrängt und in die lebensfeindliche Energie des depressiven Rückzugs umgeschlagen. Ihr Ausdrucksvermögen ist beeinträchtigt, ihre Emotion zurückgenommen und ihr expressiver Leib wirkt wie amputiert.

Die Säuglingsforschung zeigt, dass in den ersten Jahren die Mutter-Kind-Beziehung vorwiegend als affektiv-motorische Interaktion stattfindet (vgl. Schacht 2003, S.43ff). „Most of what occurs between parent and infant is body-with-body“, schreibt Downing (2004, S.443). Wenn die Bezugsperson nicht adäquat reagiert, unterbindet das Kind seine Affektäußerung. Die neuromuskulären Bewegungsmuster verändern sich dahingehend, dass bestimmte natürliche emotionale und körperliche Impulse nicht mehr ausgedrückt werden und sich körperliche Haltungs- und Spannungsmuster ausbilden. So übernehmen z.B. Babys depressiver Mütter den verlangsamten affektmotorischen Interaktionsstil ihrer Mütter und introjizieren so deren Depression auf der Verhaltens- und Körperebene. Und sie übertragen diesen Kommunikationsstil später auf nicht depressive Erwachsene und induzieren bei diesen Niedergeschlagenheit. „Die Kommunikation solcher Gefühlszustände findet also im Medium nicht-sprachlicher Affektsignale (Körperhaltung, Vokalisierung, Bewegungstempo, Gesichtsausdruck) statt“ (Dornes 1977, S.69).

Zur Befreiung der „gebundenen Kreativität“ (Krüger 2002) müssen im Kinderpsychodrama Blockierungen überwunden und neue Bewegungen stimuliert werden, Bewegungen, die die Kinder vital und kompetent in der Bewältigung ihres Alltags machen. Der emotional-körperliche Ausdruck von bislang unterdrückten oder gar nicht entwickelten affektiv-motorischen Impulsen soll über Interventionen wie das stützende Doppeln gefördert werden – und damit körperliche Blockaden aufgelöst und blockierte motorische Impulse und unterdrückte Affekte freigesetzt werden. Indem alle Sinneskanäle, Affekte, Berührungen und Bewegungen im Symbolspiel intensiv einbezogen sind, können alte eingefahrene Muster durch die heilsame Neuerfahrung mit den TherapeutInnen, Eltern oder anderen Kindern in der Gruppentherapie verändert werden, wie die Neuropsychologie bestätigt. Die zugrunde liegenden Zell-Ensembles können nach der Hebbschen Regel: „Cells that fire together wire together“ durch die ganzheitliche neue Erfahrung erweitert werden (Gottwald 2005, S. 132).

Die Bedeutung positiver Emotionen, die ja gerade im Spiel ausgelöst werden, für Neulernen und Veränderung wird aus neuropsychotherapeutischer Perspektive von Berking und Grawe (2005) betont. Die in den positiven Emotionen steckenden „Entwarnungssignale gehen zum einen direkt ins implizite Bewertungssystem ein, zum anderen wirken sie über den Umweg der durch diese Emotionen eingeleiteten körperlichen Veränderungen“ (Berking und Grawe, 2005, S. 411) Wenn die Kinder im verkörperten Erleben Spaß haben, wenn sie ihre angstausslösenden Themen spielen, ist dies ein wichtiger „somatischer Marker“ (Damasio 2001), der bei der Umbewertung der angstausslösenden Situation eine zentrale Rolle spielt. Positive Gefühle in der korrektiven verkörperten Erfahrung im Umgang mit dem eigenen Körper verfestigen daher die neuronalen Muster, die die Bewältigung der Angst ermöglichen.

*Beispiel:*

*Ein 5 jähriger Junge, Oliver, wird angemeldet, weil er nicht ohne Eltern im Kindergarten bleibt. Vor einem Jahr sei schon ein erster Eingewöhnungsversuch nach schrecklichen Szenen gescheitert. Da Oliver in einem halben Jahr eingeschult werden soll, sind die Eltern sehr in Sorge. Oliver verhalte sich außerdem gegenüber allen nicht sehr vertrauten Menschen scheu und zurückgezogen, selbst vor dem Onkel, den er gern habe, verstecke er sich zunächst. In den ersten 2 Jahren sei er ein lebhaftes Kind gewesen, nach der Geburt der Schwester, auf die alle „fliegen“, habe er erst mit Aggressionen reagiert, sei dann aber, nachdem die Mutter auf seine Eifersucht sehr ablehnend reagiert habe, zunehmend gehemmt geworden. Die Mutter hält es kaum aus, dass er im Kindergarten so ein „Theater“ macht. Die kleine Schwester marschiere problemlos in die Gruppe, nur er heule und klammere sich an sie. Es sei ihr sehr peinlich, dass die anderen Eltern sie immer wieder darauf ansprechen, was mit Oliver los sei. Da die Beziehung zwischen den Eltern und Oliver sehr gespannt ist, schlage ich eine Familienspieltherapie (ohne Tochter) vor.*

*In der 1. Stunde versteckt sich Oliver hinter seinem Vater, schaut mich nicht an und reagiert auf meine Beziehungsaufnahme mit Rückzug. Als ich vorschlage, zusammen eine Geschichte zu spielen, die er bestimmen dürfe, flüstert er dem Vater ins Ohr, er wolle Pirat spielen, und auf weitere Nachfragen, er sei Piratenkapitän, der Vater sein Matrose, und ich soll ein feindlicher Pirat sein, der eine Prinzessin, die Mutter, gefangen halte. Wir bauen dann im Gruppenraum mit den Polsterelementen 2 Schiffe auf und verkleiden uns. Ich lege in mein Schiff Schätze (goldene Tücher) und Kanonenkugeln (Kissen). Zunächst schickt Oliver den Vater zum Kämpfen vor und beobachtet im Schutze seines Schiffes, wie der Vater mit mir Schwertkämpfe mit Batakas ausficht. Die Mutter schaut*

*etwas verschreckt dem Kampf zu. Auf Aufforderungen des Vaters, der Kapitän solle mitkämpfen, reagiert Oliver mit Rückzug. Ich deute dies positiv um, der rote Kapitän würdige mich keines Blickes, nehme mich, den gefürchtetsten Piraten der Weltmeere als Gegner wohl nicht ernst, und rege mich über diese Abwertung auf. Dann wagt er hinter dem Rücken des Vaters versteckt kurze Ausfälle, indem er schnell mein Segel raubt oder mit seinem Schwert auf mein Schiff einschlägt. Wieder ärgere ich mich und bewundere seine blitzartigen Ausfälle. Obwohl ich viele Wachen aufgestellt habe, würden wir immer wieder überrascht und unser Schiff schwer beschädigt. Mit diesem stützenden Doppeln versuche ich ihn zu ermutigen, seinen „expressiven Leib“ einzusetzen, seine gebundene Kreativität zur freien Entfaltung zu bringen und nicht gelebte Affekte und Bewegungsimpulse zuzulassen.*

Im Symbolspiel hat Oliver, wie es bei Kindern häufig zu beobachten ist, in einem intuitivem Wissen über die in seinem Symptom versteckten unverzichtbaren Bedürfnisse, die in seiner Familie keinen Platz haben durften, und über die anstehenden Entwicklungsaufgaben ein beeindruckendes Lösungsbild gefunden. M. Storch bezeichnet die Erzeugung dieser grundsätzlichen Erlebnisbereitschaft, die Zugang zur Schöpferkraft, zur Kreativität findet, „Basis-Embodiment“ (2006, S.70). Im Kindergarten wird von ihm ja verlangt, sich von der Mutter zu lösen, aus dem „sicheren Hafen auszulaufen“, um neue Erfahrungen zu machen. Diese ersten Erfahrungen in der Kindergruppe sind aber auch mit Kämpfen verbunden, bis man seinen Platz erobert hat, d. h., auf den Meeren gibt es andere Seeräuber, mit denen er sich auseinandersetzen hat. In der Familienspieltherapie soll der Vater ihn nun ermutigen und ihm zeigen, wie man kämpfen kann und Herr der Meere wird. Da die Mutter selbst energielos wirkt, wenig zupackend ist und mit seinen Aggressionen nicht umgehen kann, muss ich sie gefangen halten, damit sie seine Kampfübungen nicht unterbinden kann. Dieses Piratenspiel spielt Oliver weitere 19 Stunden, denn diese neue Rolle muss - so Moreno - dem Kind ins „Fleisch dringen und sein Handeln von innen heraus bestimmen“ (zit. nach Storch, 2006, S.67).

*In den ersten 3 Stunden kämpft er nur im Schutz des Vaters, der hauptsächlich in den Kampf geschickt wird. Dann befreit er die Prinzessin, die ihm in den nächsten Stunden die Kugeln (Kissen) zu reichen hat. Er feuert, unterstützt vom Vater, Kanonenkugeln auf mein Schiff. Ich stütze seine Intention, indem ich mich treffen lasse und verletzt umfalle, oder mich empöre, dass er mir meine Haare versengt hat. Und ich staune, wie treffsicher dieser Kapitän ist, worüber er sich freut und mich wegen meiner Unfähigkeit auslacht. Ich dagegen feuere noch mit dosierter Kraft und schieße knapp an ihm vorbei.*

*Nach der 5. Stunde berichten die Eltern erfreut, dass er allein im Kindergarten bleibt. In der 6. Stunde will die Mutter auch mitkämpfen, Prinzessin spielen sei zu langweilig. Und die Drei genießen es, mich mit einem Kugelhagel einzudecken. Oliver und Mutter freuen sich riesig, wenn mich eine Kugel trifft und ich zu Boden gehe. Oder wenn ich in der Nacht leise anschwimme und auf ihr Schiff klettern möchte, und sie mich mit dem Schwert ins Meer zu den Haifischen zurückstoßen. Der Vater entwickelt mit einer Gummischnur ein Katapult und freut sich kindlich, wenn er damit mein Segel abschießen kann. Im Laufe der Spiele erweitert Oliver auch draußen seinen Spielraum, er besucht nachmittags andere Kinder, geht allein auf den Spielplatz und tritt Erwachsenen gegenüber zunehmend offener auf.*

*Im Spiel übernimmt Oliver immer mehr die Hauptrolle. Die Eltern müssen ihm nur noch die Waffen reichen oder, wenn ihn meine Angriffe in zu große Spannung versetzen, ihn verteidigen. Er selbst steht auf seinem Schiff, verspottet mich und greift mich zunehmend direkt an und schlägt mit seinem Schwert auf mich ein, was ich stützend doppelt, indem ich seine Kampfkunst bewundere oder mein Schwert nach einem heftigeren Schlag aus der Hand fallen lasse. Zugleich fordere ich ihn mehr heraus, indem meine Schüsse schärfer werden, ich ihn auch zunehmend häufiger treffe oder meine Angriffe massiver werden. Mit dieser angemessenen Dosierung von Gefahren versuche ich, seine Situationskontrolle nicht überzuerregen. Er soll keine Situation der Hilflosigkeit im Spiel erleben, keine Ohnmacht, keinen Kontrollverlust und keine Angst, die für die „Biologie der Angst“ (Hüther 1997), für pathogenen Stress kennzeichnend sind. Vielmehr soll er eine leibliche Erfahrung der Kraft und Angstfreiheit erleben, die hemmend auf die neurophysiologische Angstkaskade wirkt. Zusehens wagt er auch, mich anzufassen und zu fesseln. Oder er zieht mich hinter dem Schiff her und wirft mich den Haien vor, was nun auch die Mutter zulassen kann, ja ihn sogar noch zu weiteren Strafen anstachelt.*

*Obwohl er den Übergang in die Schule problemlos schafft, wollen die Eltern gemeinsam mit ihrem Sohn weiter zu Therapiesitzungen kommen. In der letzten Phase kämpft Oliver zusammen mit der Mutter gegen den Vater und mich. Nachdem das Elternpaar schon zunehmend Spaß am Kampf*



*gegen mich gefunden hatte und beide sich freuten, wenn sie einen Volltreffer landeten, finden sie nun Freude daran, sich gegenseitig im Kampf zu messen. Vor allem die Mutter lacht schallend, wenn sie ihrem Mann mit der Kugel oder dem Schwert eins „überbraten“ kann. Oliver genießt es, gegen mich und den Vater zu siegen, raubt unser Schiff aus und zertrümmert es, sodass wir untergehen.*

Mit dem sehr körperlichen Piratenspiel, in dem alle Sinne einbezogen waren und das zu einem anderen „Embodiment“ (Storch 2006) führt, konnten Oliver und seine Eltern eine positive und kreative, korrigierende Neuerfahrung machen, eine neue Erfahrung geglückter Selbstbehauptung, die mit einem veränderten Körpergefühl einherging. Die positiven Emotionen und die begleitenden hormonellen Veränderungen wie der entsprechende Dopaminanstieg sind nach Manfred Spitzer (2002) die Grundlage für die Überwindung von Vermeidungstendenzen und die Motivation für das Neulernen. Das Spiel eröffnete Oliver die Möglichkeit, in seinem Erleben und Handeln noch andere Optionen zur Verfügung zu erhalten als die, die ihm durch seine Sozialisation vermittelt worden waren und die sich in seinem Rollenrepertoire habitualisiert hatten. Im Therapieprozess macht er viele positive Wahrnehmungen im Hinblick auf sein Bindungsbedürfnis, sein Kontrollbedürfnis, sein Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und sein Lustbedürfnis, nach Grawe (2004) die grundlegenden Bedürfnisse eines Kindes. Diese positiven bedürfnisbefriedigenden Erfahrungen aktivieren immer wieder sein Annäherungssystem statt Abwehr und Vermeidung.

Solche Symbolspiele sprechen auch die Sprache des limbischen Systems und anderer entwicklungs geschichtlich älterer Gehirnbereiche, die am meisten für unwillkürliche Prozesse zuständig sind und nicht die kognitive Sprache des Cortex sprechen. Gerade bei Ängsten kommt man mit kognitiver Logik und Sprache nicht weiter, ein „talking to the amygdala“ (Le Doux 2001) über das Symbolspiel ist notwendig, um Annäherungsziele aufzubauen.

Sehr häufig finden Kinder selbst Rollen, in denen sie sich entfalten. Die TherapeutInnen können aber auch über Gesten und Veränderung von Haltung und Spannungen des willkürlichen und unwillkürlichen Muskeltonus die emotionale Befindlichkeit von Kindern oder Eltern verändern. Dass dies möglich ist, beweisen psychologische Experimente, wie über Veränderungen der Körperhaltung eine erwünschte psychische Verfassung erzeugt und eine unerwünschte verhindert werden können (Storch 2006, S. 40ff).

*Beispiel:*

*Hans wird angemeldet, weil er in der 2.Klasse nicht mehr in die Schule gehen will und schreit und weint, wenn die Eltern ihn zwingen. Habe er aber die Trennung geschafft, komme er zufrieden aus der Schule. Als ich ihn und die Eltern aus dem Wartezimmer abholen möchte, zieht Hans den Anorak über den Kopf und verkriecht sich unter den Stuhl. Der Mutter treten Tränen in die Augen, der Vater lächelt hilflos und drängt Hans, mitzugehen. Um die Stresssituation zu entspannen, frage ich, was das für ein schlaues Tier sei, das sich in seine sichere Höhle zurückziehe und erst mal aus dem sicheren Ort heraus beäuge, wer sich da nähere. Aus dem Anorak hervor antwortet er leise: ein Fuchs. Ich lobe den Fuchs, dass er sein Bedürfnis nach Sicherheit so achte. Von ihm könne ich lernen. Besser ich gehe auch einen Schritt zurück, bevor ich noch gebissen werde. Bei diesem Selbstgespräch kichert Hans.*

*Da ich schon bei der telefonischen Anmeldung vom Vater erfahren habe, dass Hans auch eine vitale Seite hat, wenn er mit Freunden spielt, sage ich zu den Eltern, Hans zeige mir gerade seine schlaue Fuchsseite, die zu recht erst prüfe, ob Gefahr drohe. Ich hätte von ihnen auch gehört, dass er auch eine Löwenseite und Spaß an Abenteuer mit Freunden habe. Und ich bitte die Eltern, von dieser Seite zu erzählen. Während die Eltern über diese Seite berichten, öffnet Hans den Reißverschluss, sodass seine Augen zu sehen sind, die im Laufe der Erzählung lebhafter werden. Da nun andere Eltern und Kinder ins Wartezimmer kommen und sich die Eltern unwohl fühlen, frage ich Hans, ob er mir seine Löwenseite zeigen könne. Da kommt er aus dem Anorak heraus und faucht mich an. Ich steige schnell auf einen Stuhl, um mich in Sicherheit zu bringen. Dann frage ich ihn, ob es sein könnte, dass der Löwe mich in mein Zimmer verfolge. Und ich flüchte, verfolge vom Löwen und den Eltern, in mein Beratungszimmer. Mit dieser Intervention konnte Hans ermutigt werden, seine lebendige, kreative Seite zu aktivieren.*

## „Wie trainiere ich ein Wildpferd“ - Körperarbeit mit Eltern

Auch in der Elternberatung kann über eine Veränderung der Haltung die emotionale Befindlichkeit verändert werden. Die Körperkoordination von Eltern durch Interventionen willkürlich zu verändern, trägt nach kurzer Zeit zu einer erheblichen Verbesserung der unwillkürlichen Erlebnismuster bei. Die Körperkoordination wirkt nach Schmidt (2004) als starker Attraktor im Erlebnismuster und zieht die anderen unwillkürlichen Musterelemente nach sich, obwohl es sich zunächst nur um ein So-tun-als-ob handelt: Wenn man, so Schmidt (2004, S. 75), während eines Symptomerlebens die als zieldienlich erlebte Körperkoordination einnehme, bewirke sie nach relativ kurzer Zeit meist schon eine tatsächlich sehr zieldienliche Umschaltung. In dieser „Problemlösungsgymnastik“ sieht er einen starken Attraktor für Veränderung. „Sie gehören zu den wirksamsten Interventionen, die ich kenne“ (G. Schmidt 2004, S. 75) Da sowohl der Körper als auch die Affekte und Emotionen so zentral das Erleben bestimmen und miteinander verbunden sind, was auch Forschungsergebnisse (z.B. Damasio 2001) bestätigen, ist es nahe liegend, alle affektiven sensorischen und motorischen Kanäle immer differenzierter anzusprechen und für korrigierende Neuerfahrungen, für alternative Formen des Leberlebens und des Ausdrucks zu nutzen.

Eine körperliche Inszenierung der positiven aggressiven Kraft biete ich häufig hilflosen Müttern an, die klagen, dass sie mit ihrem vitalen Kind nicht zu Recht kommen. Wenn die Mutter z.B. die Rolle einer Löwin verkörpert und ausspielt, wie sie ihr Löwenkind vor Angriffen verteidigt und beschützt oder es begrenzt, zeigt sie in dieser Rolle meist ein Stehvermögen, ein Rückgrat und eine Kraft, die sie zuvor in der Rolle der Mutter vermissen ließ.

### *Beispiel*

*Eine depressive allein erziehende Mutter meldet ihren 5jährigen Sohn an, da er im Kindergarten und zu Hause keine Grenzen einhalte. Bei der 1. Sitzung fängt Max, ein Energiebündel, sofort an, mein Zimmer auf den Kopf zu stellen. Die Mutter schaut hilflos zu und greift nicht ein. Auch auf meine Grenzsetzung reagiert er nicht. Da beschreibe ich seine Inszenierung mit dem Bild: „Du bist ja wie ein Wildpferd, das über alle Zäune springt!“. Sofort nimmt Max dieses Bild auf und galoppiert durch den Raum und schlägt mit den Hufen an den Stuhl der Mutter, die jedes Mal erschreckt zusammensuckt. „Im wilden Westen versuchen mutige Cowboys Wildpferde einzufangen und sie zu superschnellen Rennpferden zu trainieren“, fahre ich fort. „Könnte es sein, dass deine Mutter als Cowboy dich zu einem feurigen Rennpferd trainiert, das dann von allen bewundert wird?“ Max stimmt zu und sagt, dass die Mutter ihn dann am Gürtel festhalten müsse, dass er nicht ausbrechen könne. Die Mutter versucht zunächst mit wenig körperlichem Einsatz, das Wildpferd zu zügeln, sodass Max ohne große Anstrengung ausbrechen kann. Wütend schimpft Max, sie müsse fester halten, er sei doch ein Wildpferd. Unter meinem stützenden Doppeln schafft die Mutter es dann doch, stand zu halten. Erst als Max unter Aufwendung all seiner Kraft mehrmals geprüft hat, dass seine Mutter ihn halten kann, hört er mit dem Ausschlagen und Kämpfen auf, entspannt sich und legt sich in ihren Schoß. Ich beglückwünsche den erfolgreichen Cowboy, dass er es mit starker Hand geschafft hat, dieses wilde Pferd zu beruhigen und es zu einem wertvollen, feurigen Rennpferd zu trainieren. Dieses Spiel wiederholt Max in den nächsten Stunden, bis die Mutter keine Angst mehr vor dem vitalen und motorisch heftigen Jungen zeigt und zupackender wird.*

## „Erst geköpft, dann gehangen...“ - die Körper der TherapeutInnen

Nicht nur die Arbeit mit dem Körper des Kindes kann die psychotherapeutische Arbeit bereichern. Auch der Körper der TherapeutInnen ist ein wichtiges Instrument therapeutischer Arbeit. Kinder sprechen, indem sie dem Körper der TherapeutInnen zufügen, was sie nicht in Worte fassen können oder dürfen. Ihr Körper wird als Träger von Information über die Stimmungen, Haltungen und Prozesse der Kinder. Nutzen sie diese Körperwahrnehmung, sind sie besser in der Lage, die Geschichten der Kinder in tieferen Dimensionen wahrzunehmen. Kinder lassen sie in den Symbolspielen häufig am eigenen Leib erleben, was ihnen angetan wurde. In massiven Attacken gegen ihren Körper drücken sie ihr Verletzt-

und Zurückgewiesensein aus. So werden uns TherapeutInnen im Schutze des Symbolspiels Gliedmaßen abgeschnitten, wir werden zerstückelt, gefoltert, mit Kacke und Pisse gefüttert oder beschmiert, geknebelt, beschämt, eingesperrt und bestraft. Und indem wir in unseren Rollen dies körperlich spüren und die damit verbundenen Gefühle verbalisieren, spiegeln wir den Kindern ihre ohnmächtige Wut, Angst oder Scham wieder.

Die Kinder dagegen schlüpfen zum Schutz ihres verletzlichen Körpers in andere Körper, in den gepanzerten Körper eines Dinosauriers, in den wehrhaften Körper eines Säbelzähntigers oder in die Körper von unbesiegbaren und unverwundbaren Helden. So schützen sie sich vor einem Eindringen und Verletztwerden und üben die Kontrolle ihrer Körpergrenzen.

*Beispiel:*

*In einer Kindergruppe von 7jährigen spielen die Kinder Wölfe, die von den TherapeutInnen als Tierfänger für den Zoo eingefangen und dressiert werden sollen. Die Tierfänger werden aber von den Wölfen in der eigenen Falle gefangen. Unter Androhung von Schlägen müssen wir alles nachmachen, was die Wölfe vormachen, müssen heulen und Knochen durchbeißen, was wir als Menschen viel schlechter als die Wölfe können. Für jeden Fehler werden wir zur Strafe gebissen und ausgelacht. Dann werden wir in den Zoo gesteckt und für Tierbesucher zur Schau gestellt. Sie befestigen Seile an unseren Armen und Beinen und jedes Tier darf daran ziehen, sodass wir uns wie Hampelmänner bewegen müssen. Die Wölfe amüsieren sich köstlich darüber. Wir spüren körperlich dieses Ausgeliefertsein und Beschämtwerden und verbalisieren im Zwiegespräch diese Gefühle. Da entgegnen die Wölfe, dass wir dies mit ihnen auch vorhatten, und rufen empört: „Meint ihr, das würde uns gefallen?“.*

Diese Beispiele zeigen, wie aufgrund wechselseitiger Beeinflussungsmöglichkeiten zwischen Körpergeschehen und psychischem System über Veränderungen des Körperzustandes massive Wirkungen erzielt und entwicklungsfördernde Gefühle, Einstellungen und Bewertungen erzeugt werden können. Damit Kinder wieder ihre natürliche Begabung zum „Embodiment“, zur Verkörperung zurückerobern, die sie mit auf die Welt bringen, die aber durch einengende Erziehung und durch den gesellschaftlichen Druck zur „Entkörperung“ unterdrückt und abgetrennt wurde, müssen sie in der Therapie die verloren gegangene Einheit mit ihrem Körper wieder finden und den Zugang zur Weisheit ihres Körpers zurückgewinnen. Dies wird umso notwendiger, als Kinder zunehmend in einer verarmten Lebenswelt leben, in der der Körper vernachlässigt wird, in der durch Handy, Gameboy, Computer und Fernsehen die körperfernen Sinne ( Sehen und Hören) überreizt, die körpernahen Sinne (Tastsinn, Tiefensensibilität) dagegen viel zu wenig angesprochen werden. „ Zurück zu den körpernahen Sinnen bedeutet, dem entwicklungsrelevanten Prozess der Selbstregulation und der Aktivierung der Selbstheilungs- und Selbstgestaltungskräfte sowie der Identitätsentwicklung der Kinder gerechter zu werden“ (Gäbler 2006, S. 802). Daher ist die Einbeziehung des Leibes in der Kindertherapie unerlässlich. „Wenn das „Ich“ die Verbindung mit seinem Körper wieder zurückgewinnt, spürt der betreffende Mensch nicht nur im übertragenen Sinn, sondern auf eine reale, verkörperte Weise, dass er ein Rückgrat hat, dass er sich aufrichten und sich aufrecht im Leben bewegen kann. Der Körper ist der Ausgangspunkt und das Empfangsorgan für solche elementaren Erfahrungen. Wenn er wieder als ein Zuhause erlebbar wird, kann ein Mensch sich auf den Weg machen, um nun vielleicht auch das zu entdecken, was Milton Erickson so wunderbar auf den Punkt gebracht hat: „Es ist nie zu spät, eine glückliche Kindheit zu haben““(Hüther 2006,S.97).

**Anmerkungen**

„Leib, eingebettet (embedded) in Kontext/Kontinuum, wird definiert als die Gesamtheit aller sensorischen, motorischen, emotionalen, volitiven, kognitiven und sozial-kommunikativen Schemata bzw. Stile in ihrer aktualen, intentionalen...Relationalität mit dem Umfeld und dem verleiblichten (embodied), als differentielle Information mnestisch archivierten Niederschlag ihrer Inszenierungen, die in ihrem Zusammenwirken als „informierter Leib“ das personale „Leibsubjekt“ als Synergem konstituieren“, Petzold 2002, S.10,

**Literatur**

- Berking, M., Grawe, K. (2005): Angststörungen aus einer „neuropsychotherapeutischen“ Perspektive. PiD, 4, S. 408-412
- Damasio, A. (2001): Ich fühle, also bin ich. München
- Dornes, M. (1997): Die frühe Kindheit. Frankfurt
- Downing, G. (2004): Emotion, body and parent-infant-interaction. In: Nadel, J., Muir, D. (Hrsg.): Emotional Development. Oxford, S. 429-449.
- Gäbler, N. (2006): Zurück zu den körpernahen Sinnen-somatische Psychotherapie mit Kindern. In: Marlock, G., Weiss, H. (Hrsg.): Handbuch für Körperpsychotherapie. Stuttgart, S. 796-802
- Geuter, U. (2006 a): Körperpsychotherapie – Teil 1. Psychotherapeutenjournal, 2, S. 116-122
- Geuter, U. (2006b): Körperpsychotherapie – Teil 2. Psychotherapeutenjournal, 3, S. 258-264
- Gottwald, C. (2005): Bewusstseinszentrierte Körperpsychotherapie - angewandte Neurobiologie? In: Sulz, S., Schrenker, L. (Hrsg.): Die Psychotherapie entdeckt den Körper. München, S. 105-198
- Gottwald, C. (2006): Neurobiologische Perspektiven zur Körperpsychotherapie. In: Marlock, G., Weiss, H. (Hrsg.): Handbuch der Körperpsychotherapie. Stuttgart, S. 119-137
- Grawe, K. (2004): Neuropsychotherapie. Göttingen
- Hüther, G. (1997): Biologie der Angst. Göttingen
- Hüther, G. (2005): Mein Körper - das bin doch ich. Psychoanalyse und Körper, 4, S. 7-23
- Hüther, G. (2006): Wie Embodiment neurobiologisch erklärt werden kann. In: Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G., Tschacher, W. (Hrsg.): Embodiment. Bern, S.73-97
- Hutter, C. (2000): Psychodrama als experimentelle Theologie. Münster
- Krüger, R. T. (2002): Wie wirkt Psychodrama? Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 1, S. 273-317
- LeDoux, J. E. (2001): Das Netz der Gefühle. München
- Moreno, J. L. (1948): Forms of Psychodrama. International Journal of Group and Intergroup Therapy, 4, S.447 f
- Moreno, J. L. (1997): Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. New York
- Ottomeyer, K. (2006): Psychodrama – Regeneration - Entfremdung. Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 2, S.163-176
- Petzold, H.G.(1981): Leibzeit. Integrative Therapie, 2, S.167-176
- Petzold, H.G. (1995): Integrative Therapie in der Lebensspanne. In: Petzold, H. G. (Hrsg): Die Kraft liebevoller Blicke. Paderborn, S.325-490
- Petzold, H.G. (2002): Der „informierte Leib“ - „embodied and embeded“ als Grundlage der Integrativen Leibtherapie. www.FPI-Publikationen.de, S. 1-29
- Radzi-Pauls, A. (2003): Die Bedeutung des Körpers für die Kreativitätsentwicklung im Psychodrama. Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 2, S. 313-330
- Roth, G. (2004): Das Verhältnis von bewusster und unbewusster Verhaltenssteuerung. Psychotherapie Forum, 12, S. 59-70
- Schacht, M. (2003): Spontaneität und Begegnung. München
- Schneewind, U.-J. (1996): Leibtherapie bei Kindern mit frühen Persönlichkeitsschädigungen. In: Metzmacher, B., Petzold, H. G., Zaepfel, H. (Hrsg.): Praxis der integrativen Kindertherapie Bd. 2. Paderborn, S. 243-278
- Schmidt, G. (2004): Liebesaffären zwischen Problem und Lösung. Heidelberg
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Heidelberg
- Storch, M. (2006): Wie Embodiment in der Psychologie erforscht wurde. In: Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G., Tschacher, W. (Hrsg.): Embodiment. Bern, S. 37-72

*Anschrift des Autors:*

Alfons Aichinger, Weidachweg 29, 89081 Ulm  
e-mail: alfons.aichinger@web.de