

**Kinder-Psychodrama** in der Familien- und Einzeltherapie, im Kindergarten und in der Schule , Alfons Aichinger und Walter Holl, Mainz 2002, S.9-255

## **Familientherapie mit Kindern**

### **Einführung**

#### **Alfons Aichinger**

Sehr früh schon hat Moreno (1936) mit seiner Theorie der sozialen Netzwerke und seinem anthropologischen Konzept des sozialen Atoms eine systemische Sichtweise psychischer Störung entwickelt und von Therapeuten die Einbeziehung des jeweils relevanten Kontexts und die Wiederherstellung des geschädigten sozialen Atoms gefordert (Petzold 1982). Therapeutischen Schulen, die alle Symptome von der Psychodynamik des Individuums ableiten, setzte er entgegen: 1. Das Individuum ist nicht abstrahierbar und aus sich heraus verstehbar. 2. Das Individuum befindet sich immer in Wechselwirkungsprozessen mit Anderen. 3. Das Individuum ist verstehbar nur in Beziehungen. Es ist Bestandteil und Summe von Beziehungen (Hartmann 1994, S.125).

Das soziale Atom, das den Menschen in seinem Beziehungsfeld betrachtet, ist für Moreno die kleinste Einheit des sozialen Beziehungsgefüges. Der Mensch hat nicht ein soziales Atom, er ist ein soziales Atom. Damit beschreibt er die soziogenetische Existenz des Menschen. Und in das soziale Atom gehören für ihn keineswegs nur die Familienmitglieder, sondern alle, zu denen das Kind eine gelebte, bzw. gewünschte Beziehung hat.

Da für Moreno psychische Störungen in erster Linie Beziehungsstörungen und, immer im Umweltkontext zu sehen sind, ist das soziale Atom primärer Gegenstand von Diagnose und Therapie, ist der jeweils relevante Kontext in die Therapie mit einzubeziehen und das geschädigte soziale Atom wiederherzustellen (1959,1969).

Trotz dieser frühen systemischen Sicht – Compennolle (1981) sieht Moreno als Pionier - waren lange Zeit in der psychodramatischen Literatur wenige Ansätze zu finden, die das reale soziale Atom des Kindes direkt in die Therapie miteinbezogen. Erst seit den 90er Jahren entstanden vermehrt Beiträge von Psychodramatikern, die eine Verknüpfung psychodramatischer Theorie und Praxis mit systemischen Ansätzen herstellten (Bleckwedel 1992, Bosselmann 1986, Fryszer 1993, Hartmann 1994, Klein 1988, Knorr 1992, Lauterbach 1995, Schacht 1992, Schmitz 1989 ).

Zum einen boten sich soziometrische Ansätze für eine familienorientierte Entwicklung des Psychodramas an, die zu einer Vertiefung systemischer Prozesse mittels Handeln führten. So versuchte z.B. A. Williams (1994) mit seiner klinischen Soziometrie anders als rein sprachlich orientierte Therapeuten nicht nur zirkulär zu erfragen, sondern die Frage soziometrisch umzusetzen: „Für Soziometriker ist es ein Leichtes, Zeit, Intensität, oder unterschiedliche Ansichten in räumliche Gegebenheiten zu verwandeln“ (S. 221).

Zum andern wurden psychodramatische Methoden in die familientherapeutische Arbeit eingeführt. Da für Moreno Handeln heilender als Reden ist, erfahren und erleben Menschen in der psychodramatischen Familientherapie ihre Konfliktsituationen

handelnd. Dies gilt sowohl für die Familie, die, anstatt nur über ihre Probleme zu reden, diese auch darstellt, als auch für die Therapeuten, die ihre Interventionen in Handlungen bzw. in Handlungsanweisungen einbinden. Unter Einsatz psychodramatischer Grundtechniken mit Doppeln, Selbstgespräch, Rollentausch, leerer Stuhl, Skulpturenarbeit und soziometrischen Verfahren soll der Familie zu einem erweiterten Handlungsspielraum, zu Freisetzung von Kreativität und Wachstum verholfen werden. Der Vorzug der psychodramatischen Methode gegenüber rein verbalen Methoden liegt u.a. darin, dass sie, indem sie problematische Situationen in Szene setzt, die Beziehungsdynamik erfahrbarer und durch die optische Präsenz deutlicher macht, als dies durch eine rein sprachliche Befragung möglich wäre. Auch systemische Interventionsformen werden für Familienmitglieder eindrücklicher, wenn sie in Handlungen umgesetzt werden (Knorr 1992). So kann z.B. die Zukunftsfrage psychodramatisch so gestaltet werden, dass die Antwort auf die Zukunftsfrage dargestellt und in der Handlung unmittelbar erlebbar wird.

Gerade in der Arbeit mit kleineren Kindern und ihren Familien zeigen sich Grenzen der Beratung, die rein verbal sind. Die Möglichkeit z.B. bei der zirkulären Befragung, über andere sich Gedanken zu machen *„verlangt eine kognitive Fähigkeit zur sozialen und emotionalen Perspektivenübernahme, die sich entwicklungspsychologisch erst im Grundschulalter entwickelt. Auch die Entwicklung eines elaborierten Familienkonzepts und damit der Nachvollzug von für den Familientherapeuten bedeutsamen Beziehungsmustern zwischen den Generationen („Die Mutter will der Tochter das geben, was sie bei ihrer eigenen Mutter vermisst hat“)* überschreitet die kognitiven Möglichkeiten von Kindern unter 6 Jahren“ (Lindner 1993, S. 61). Die ausschließlich verbale Ebene lässt kleinen Kindern keine Beteiligung zu und überfordert sie. Es ist daher kein Wunder, dass sie unruhig werden, quengeln, stören und eine Abneigung gegenüber Familiensitzungen entwickeln.

Auch wenn die Methode des Erwachsenenpsychodramas durch die Handlungskomponente schon kindgemäßer ist, zeigen sich in der Arbeit mit Familien mit Kindern unter 10 Jahren Grenzen auch dieser Methode.

Wenn wir Kinder in die Familientherapie hineinnehmen wollen, ohne sie zu überfordern, ohne sie als kleine Erwachsene zu behandeln, dann müssen wir ihre Sprache, ihre Ausdrucks- und Verarbeitungsweise benutzen: das Spiel. Denn das Spiel ist der Königsweg zu Kindern. Es ist Darstellung der Wirklichkeit, gerade so, wie das Kind sie gegenwärtig erlebt, erfährt, fühlt und interpretiert. Und es ist zugleich auch Aneignung und Gestaltung der Wirklichkeit. Es übernimmt die Aufgabe der Lebensbewältigung zu einem Zeitpunkt, da andere Techniken und Möglichkeiten noch nicht zur Verfügung stehen (Oerter 1999). Und im Spiel finden Kinder wie Erwachsene, und darin sieht Moreno die heilsame Wirkung, einen Zugang zu ihrer Spontaneität und Kreativität.

Mit seinen vielen Möglichkeiten des spielerischen Umgangs mit Systemen kann das Kinderpsychodrama zu einer Bereicherung in der Arbeit mit Familien beitragen. Um nur einige Vorteile zu nennen:

- Die kreativen Quellen des kindlichen Spiels führen zu einer Auflockerung der einseitigen Problemorientierung und Ernsthaftigkeit von Erwachsenen.
- Das Spiel mit der Familie setzt großes Vertrauen in die Spontaneität und Kreativität von Familien, auf ihre Selbstheilungskräfte und ist daher ressourcenorientiert.
- Da Kinder im Spiel nicht nur ihre Wirklichkeit darstellen, sondern sie zugleich verändern (*„Im Spiel dagegen werden die unzweideutigsten Konflikte derart*

*verarbeitet, dass das Ich Revanche nimmt, sei es durch Unterdrückung des Problems, sei es, dass eine annehmbare Lösung gefunden wird.“* Piaget 1975,S.192), bringt es Bewegung in eine starre Sicht oder in rigide Beziehungsmuster. Das Spiel ist daher nicht problem-, sondern lösungsorientiert. Im Spiel ist eine immense Kreativität der Kinder zu beobachten, in einer leidvollen, unangenehmen Situation das Lustvolle, das Angenehme herauszuholen und sich als aktiv gestaltendes, die Geschehnisse im Griff habendes Wesen zu erleben. Von dieser Kreativität können Erwachsene nur lernen.

- Und nicht zuletzt bringt das Spielen Spannung und Spaß in die therapeutische Arbeit hinein, was gerade in der Arbeit mit Kindern nicht zu vernachlässigen ist. Da für viele Kinder ihr Symptom eine Lösung und nicht ein Problem ist, bringen sie wenig Motivation für eine Familienberatung mit. Sie müssen daher zur Zusammenarbeit gewonnen werden. Dies gelingt eher, wenn die Arbeit Spaß macht und packend ist.

## **Figurenarbeit als Intervention in der Familientherapie**

### **Walter Holl**

Die im folgenden geschilderten Interventionen mit Figuren oder Handpuppen sind besonders gut für die Anfangsphase der Familientherapie geeignet.

Ihr Ziel ist es

- mit der Familie zu einer möglichst guten Kooperation zu gelangen
- diagnostisch zu einer gemeinsamen Ausgangshypothese zu gelangen
- und therapeutisch zu intervenieren, um Veränderungen einzuleiten.

Zu Beginn einer Therapie stehen wir immer vor der Aufgabe, die Dynamik der Familie zu verstehen, d.h., wie das intrapsychische System des angemeldeten Kindes mit denen der Eltern und Geschwistern verschränkt ist, und welche Wechselwirkungen die Symptomatik in Gang halten. Diese diagnostische Frage ist auch in den Klagen der Eltern enthalten, wenn sie z.B. sagen: „Wir verstehen nicht, weshalb er sich so verhält? Das bringt unsere ganze Familie durcheinander! Warum hört er nicht auf, dann wäre alles gut?“ Häufig sind sie besonders ärgerlich und enttäuscht, weil ihr Kind „keinen Grund“ für sein Verhalten angibt, oder geradezu sprachlos wird, wenn es nach dem „Warum“ gefragt wird. Manchmal sagen Eltern: „Sprechen Sie doch mal allein mit ihm, wir gehen so lange ins Wartezimmer, uns sagt er ja nichts!“ Daraus lässt sich schließen, dass sie sich weder als Teil des Systems sehen, noch dass sie eine Vorstellung von der unbewussten Dynamik haben. Wir müssen unsere differenzialdiagnostische Arbeit deshalb so gestalten, dass Eltern und Kinder daran teilnehmen können, wodurch ihre Einsicht für die Dynamik wächst und damit ihre Verantwortlichkeit gestärkt wird. Vor allem zum Abschluss des ersten Gesprächs, oder der Abklärungsphase, will die Familie wissen, was „herausgekommen ist“, nachdem sie viel von sich berichtet hat. Die Frage ist dann, wie wir ein v o r l ä u f i g e s Verständnis so vermitteln können, dass es für

Eltern und Kinder einsichtig ist. Dafür kann die Arbeit mit Figuren gute Dienste leisten. Mit einer Skulptur aus Tierfiguren kann man zum Beispiel die Bedeutung der einzelnen Familienmitglieder durch große und kleine Tiere, sowie die Nähe und Distanz innerhalb der Familie sehr anschaulich aufstellen. Diese statische soziometrische Form ist nicht nur anschaulich, sondern hat auch den Vorteil von Übersichtlichkeit.

Sie kann in einem 2. methodischen Schritt „belebt“ und in eine psychodramatische Szene umgewandelt werden, sei es indem man die Kinder zum Mitspielen anregt, oder indem man als Therapeut mit seiner Szene eine Dynamik spiegelt. Mit dem Einsatz eines Doppelgängers kann eine weitere Differenzierung erfolgen, z.B. indem man die Wirkung eines verdrängten Affekts, oder die Blockierung durch eine ungelöste Ambivalenz anschaulich macht.

Handpuppen lassen sich für die Darstellung ebenfalls verwenden, doch die soziometrische Überschaubarkeit geht m.E. dabei etwas verloren.

Für beide Materialien gilt jedoch, dass sie eine plastische und spielerische Vermittlung ermöglichen die für Kinder und Eltern verständlich ist, so dass alle Beteiligten die gleichen Bilder von den erarbeiteten Hypothesen haben.

Man könnte einwenden, dass dieses Figurenmaterial, und man mag noch so viele Figuren haben, zur Differenzierung nicht ausreicht und dadurch die Bedeutung erheblich verfälscht, z.B., wenn ein Kind den Räuber mit dem Namen Hotzenplotz, und den Polizist mit Bimpfelmoser belegt. Selbst wenn zunächst ein solches Klischee verwandt wird, ist die Gefahr der Verfälschung relativ gering. Es ist ja nicht die Figur an sich, die die Bedeutung symbolisiert, sondern ganz wesentlich die verbale Zuschreibung durch den, der die Figur wählt. Als zum Beispiel die 10-jährige Eva für ihre Mutter eine Katze auswählte, zog die Mutter die Augenbrauen hoch und war sichtlich pikiert, denn sie konnte Katzen nicht leiden. Erst als sie von Eva hörte: „An meine Mama kann ich mich so gut anschmiegen!“ entspannte sich das Gesicht der Mutter zu einem Lächeln. Es ist manchmal überraschend, welche Figur oder welcher Aspekt einer Figur in der Vorstellung eines Kindes (und in dieser besonderen Beratungssituation) von Wichtigkeit ist und Sinn macht. Die Katze in unserem Beispiel war ja nicht die Mutter, sondern ein Symbol für bestimmte Aspekte von Evas Beziehung zur Mutter, in dieser speziellen aktuellen Situation. Das schließt nicht aus, dass man sich überlegt, dass die Figur der Katze zum Beispiel durch ihre Krallen, Zähne und den Jagdtrieb, ausgeprägte Merkmale von Aggressivität und Autonomie repräsentieren könnte, die von Eva zu diesem Zeitpunkt jedoch nicht benannt werden. Denn ein Symbol vereinigt Gegensätze und wir sind gut beraten, wenn wir unsere Kenntnisse und Einfälle mit einem Fragezeichen versehen und die Figuren, die Kinder oder Eltern wählen, nicht symbolisch überfrachten. Außerdem lässt sich die Bedeutung jeder Figur nur in Bezug zu den anderen Figuren verstehen. In unserem Beispiel hatte Eva für sich selbst einen Schäferhund gewählt und den als „wilden Wolf“ bezeichnet. Nun konnte man ahnen, welche Impulse neben dem Wunsch sich anzuschmiegen, bei Eva noch vorhanden waren. Ob wir so etwas ansprechen, oder ob wir darauf vertrauen, dass die aggressiven Aspekte aufgrund des Auftriebs des Unbewussten von der Familie schließlich selbst thematisiert werden, das muss man abwägen.

Die Hypothese, die wir der Familie mitteilen, sollte in jedem Fall den Charakter einer Frage haben, der die Familie zur Mitarbeit motiviert und ihr die Möglichkeit gibt, sie zu ergänzen, oder auch sich zu distanzieren.

In der Figurenarbeit unterscheide ich zwischen einer *Konflikt-Skulptur*, die dazu dient, eine aktuelle Dynamik darzustellen, und einer *Entwicklungsskulptur*, welche die Entstehung der Familie aufnimmt und über die verschiedenen Phasen zur aktuellen Problematik führt. Die erste Form kann manchmal schon gegen Ende des ersten Gesprächs eingesetzt werden. Für eine Entwicklungsskulptur benötigt man in der Regel mehr Informationen, so dass sie eher gegen Ende der diagnostischen Anfangsphase einer Beratung eingesetzt werden kann.

Bevor nun die Vorgehensweise an einem Fall beschrieben wird ist anzumerken, dass alle Praxisbeispiele keinen Beratungsprozess nachzeichnen, sondern nur dazu dienen, die psychodramatischen Möglichkeiten zu illustrieren, weshalb manche Aspekte nur sehr verkürzt Beachtung finden.

## Konflikt-Skulptur

### Die Familie

Angemeldet war Kevin, 9 Jahre, 3. Klasse, durchschnittlich begabt, sehr lebhaft und deshalb häufig Konflikte beim Erledigen der Hausaufgaben.

Sein Bruder Jonathan, 5 Jahre alt, „der leicht zu haben ist“, wie die Mutter sagte.

Die Mutter, sehr emotional, redete sehr viel, so dass man nur schwer zu Wort kam.

Der Vater, mittlerer Dienstgrad bei der Bundeswehr, oft mehrere Wochen weg, war jetzt mehrere Monate in Bosnien; ein „gemütlicher“ Mensch.

### Dynamik

Der Vater erwartete, wenn er von Einsätzen zurückkam, dass er sich entspannen konnte und die Mutter genügend Aufmerksamkeit für ihn hatte. Die Mutter hingegen erwartete, dass sich der Vater endlich um die Söhne kümmert, und sie einmal Zeit für sich hat. Die lautstarken Konflikte zwischen Mutter und Kevin bei der Hausaufgabensituation, führten allerdings dazu, dass der Vater sich ärgerte und irgendwann ausrastete, wodurch die Belastung für die Mutter wuchs, was letztlich zu Spannungen zwischen dem Paar führte und eine entsprechende Kettenreaktion zur Folge hatte. Kevin zeigte Weglauftendenzen.

### Skulptur

Zum 1. Gespräch waren die Eltern und Kevin anwesend.

Mutter und Kevin hatten sehr viel Zeit für die Schilderung ihrer Konflikte beansprucht. Sie kritisierte und klagte, Kevin rechtfertigte sich, oder klagte seinerseits die Mutter an, die ihn schlagen würde. Es war nicht leicht dazwischen zu kommen – oder nicht in die Haltung des Vaters zu geraten, der häufig nur den Kopf schüttelte und verstummte. Ich fragte dann nach Beispielen positiver Kommunikation und Gründen für ihr Gelingen, damit der Streit zwischen Mutter und Kevin nicht noch mehr eskalierte.

Abschließend schien mir eine Tierskulptur hilfreich, auch um den Redefluss der Mutter etwas zu kanalisieren. Ich hatte mir überlegt, dass ich mit den Bärenfiguren die vielseitigste Auswahl habe und begann folgendermaßen:

*„Sie haben mir nun ihre Probleme ausführlich geschildert und sie haben ja, aufgrund der beruflichen Einsätze von Ihnen (Vater) eine ungewöhnliche Situation. Vielleicht kann ich mir noch nicht so recht vorstellen, was das für den Alltag und hinsichtlich der Probleme*

bedeutet, aber ich möchte Ihnen gerne einmal zeigen, was mich beschäftigt. Ich benütze dazu diese Bärenfiguren, dann kannst du, Kevin, das auch besser sehen und verstehen was ich mir denke und deine Meinung dazu sagen.

Ich habe gehört, dass es zwischen dir (Kevin) und deinen Eltern auch viele gute Zeiten gibt (ich verwies auf die geschilderten positiven Situationen), jetzt geht es um die Probleme.

Diesen großen, etwas grimmig aussehenden Bär, nehme ich für Sie, Frau Peter, also nur für die Situation, z.B. bei den Hausaufgaben, wenn Sie zornig werden. Ihre liebevolle, freundliche Art kann ja in diesen Situationen nicht zum Vorschein kommen.

Neben Sie stelle ich diesen ganz kleinen Bär, der auf etwas Grünem kaut, zufrieden ist, noch nicht in die Schule muss – Jonathan.

Kevin, für dich nehme ich den mittelgroßen Bär. In guten Zeiten bist du der Mama so nahe wie Jonathan, aber wenn es Streit gibt, dann seid ihr auseinander (ich stellte den Bär eine Handbreit frontal der Figur für die Mutter gegenüber), ihr faucht euch an, zeigt die Zähne – und kann es vielleicht sein, dass dir da manchmal zum Davonlaufen ist?“ Kevin stimmt zu, worauf ich die Figur umdrehe und mit dem Rücken zum Mutterbär noch einmal etwas weiter weg stelle – mit einem fragenden Blick zu Kevin, der wieder zustimmt.

„So etwas passiert, auch wenn dein Papa weit weg ist. Ich nehme für Sie, Herr Peter, diesen gemütlich sitzenden Bär, weil ich mir vorstelle, dass sie sich freuen, wenn es wieder nach Hause geht. Ich stelle Sie jedoch zunächst einmal weit weg, weil Sie nicht nur örtlich, sondern aufgrund Ihres Einsatzes ja auch in Gedanken weit fort sind (ich setzte die Figur nahezu 1 ½ Meter weit von den anderen Figuren weg). Ist das zu weit?“

„Kann schon angehen“, erwidert er.

Für Ihre Frau heißt das, dass sie immer wieder über lange Zeit ganz alleine zurechtkommen muss. Wenn Sie dann zurückkommen gibt es die unterschiedlichsten Erwartungen. Für Sie der Wunsch nach Entspannung und Nähe zu Ihrer Familie (ich stelle die Bärenfigur des Vaters zur Familie) stimmt es so für Sie?“

Er korrigiert: „Etwas näher zu meiner Frau!“

„Sie (Frau Peter) erwarten sich jedoch auch Unterstützung, einen starken Mann? Und du, Kevin, freust dich darauf, mit deinem Papa etwas unternehmen zu können, z.B. ins Schwimmbad zu gehen, wie du erzählt hast – aber was die Hausaufgaben anlangt, fürchtest du vielleicht auch die Strenge von deinem Vater?“ Kevin nickt.

„Ich stelle jetzt für die befürchtete Strenge hinter die freundliche Vaterfigur diesen drohend aufgerichteten Bär.“

## Bild Holl 1

An den Vater gewandt: „Das passt vielleicht auch für den Zorn den Sie bekommen können, wenn Ihnen der Streit wegen den Hausaufgaben zuviel wird?“ Er nickt grinsend.

„Eine Frage lautet also: Wie könnte Ihre Unterstützung so erfolgen, dass sie positiv wirkt und der Streit nicht größer wird, denn Streit macht Angst und dann kannst du, Kevin, noch schlechter lernen.“

Eine weitere Frage ist für mich, weshalb du, Kevin, dich mit deiner Mutter so zankst, obwohl sie dir helfen möchte. Denkst du denn manchmal, dass man nur mit dir schimpft, und Jonathan der Liebling ist?“ Kevin nickt.

„Wir müssen jedoch auch herausfinden, was du verändern kannst, und wie deine Eltern dir dabei helfen können!“

*„Wie ich gesehen habe, können Sie dem einigermaßen zustimmen, auch wenn mit diesen Figuren nicht alles zum Ausdruck kommt. Wenn es Ihnen recht ist, arbeiten wir daran nächste Stunde weiter, und Sie und ich können uns inzwischen weitere Gedanken machen!“*

Ich habe den Schluss dieses Gesprächs verkürzt, weil die folgenden Inhalte für den Kontrakt zwar wichtig, aber für die methodische Darstellung nicht mehr relevant sind.

### **Zur Vorgehensweise**

Mit der Einführung der Figuren wurden Überraschung und Neugierde ausgelöst. Das begrenzte nicht nur den Redefluss, sondern zog ebenfalls affektive Spannung ab, die durch die Klagen der Mutter und die Rechtfertigungs- und Erklärungsversuche Kevins auch beim Vater ziemlich gestiegen waren. Damit war die Aufmerksamkeit der Familie gewonnen.

Bemerkungen wie die, dass sich die Skulptur auf eine konflikthafte Situation bezieht, ungeachtet alles dessen was positiv in der Familie ist, ggf. mit positiven Beispielen aus der Anfangsphase des Gesprächs belegt, sind nicht hoch genug zu veranschlagen. Wir anerkennen sie damit in ihrer Kompetenz und geben zu verstehen, dass unsere Wertschätzung durch die momentanen Konflikte nicht beeinträchtigt wird.

Die Geschwisterrivalität wurde zwar nur kurz angesprochen, aber durch die kleine Bärenfigur war Jonathan präsent, und die Eltern konnten ihre unterschiedlichen Beziehungen zu den Kindern wahrnehmen.

Die entfernte Platzierung des Vaters signalisierte der Mutter mein Verständnis für ihre Situation, und ließ auch den Vater sehen, dass sich die Mutter häufig im Status einer Alleinerziehenden befindet.

Mit dem aufgerichteten aggressiven, und dem gemütlich sitzenden Bär erfolgte eine Telearbeit mit dem Vater. Einerseits wurde seine regressive Erwartung angesprochen, andererseits die aggressive Rolle in die er gerät und gedrängt wird. Die dynamische Veränderung im System durch seine Rückkehr wurde in dieser Skulptur nicht umgesetzt – das wäre m.E. zuviel gewesen.

Die unterschwellig enttäuschten gegenseitigen Erwartungen der Eltern – der ständige Streit zwischen Mutter und Kevin lenkte davon ab – wurde durch die Skulptur zwar angedeutet, aber es war abzuwarten, ob dies die Eltern von sich aus thematisieren würden – was sie tatsächlich nach 4 weiteren Gesprächen getan hatten.

Mit Hilfe der Skulptur war es also möglich, verbal an der präsentierten Symptomatik zu bleiben und sie in die Gesamtdynamik einzubetten. Dadurch wurde teilweise die Belastung vom „Angeklagten“ genommen.

Gleichzeitig wurde eine vorläufige Hypothese unterbreitet. Sie war wie ein „Basislager“ von dem aus die nächste Etappe der gemeinsamen Expedition angegangen werden konnte.

Ob eine Familie sich spontan wieder auf die Figuren bezieht, oder ob sie von uns erneut eingebracht werden können, um den Prozess voranzubringen, bleibt immer offen.

### **Entwicklungsskulptur**

Eine 2. Möglichkeit ist es, eine Skulptur so zu **e n t w i c k e l n**, wie die Familie

entstanden ist und wie sich in Verbindung damit die Problematik entwickelt hat. Ich unterbreite dann weniger eine Hypothese, sondern zeichne verdichtet eine familiäre Entwicklung nach. Dabei kann man sich nach jeder Veränderung in der Familie vergewissern, ob ein Ereignis in der Vergangenheit mit dem aktuellen Konflikt zu tun hat. In der Regel haben schon einige Gespräche stattgefunden, so dass man auch wirklich in der Lage ist, eine Entwicklungsskulptur aufzustellen. Dazu das folgende Beispiel:

### **Die Familie**

Dem 9-jährigen Phillip wurde es oft schlecht, er klagte über Atemnot und äußerte, dass er nicht mehr zuhause leben wollte.

Zum 1. Gespräch hatte Phillip überraschenderweise einen Schreibblock mitgebracht, um alles zu notieren, was gesprochen wurde, er schaute offen und neugierig.

Die Mutter, 34 Jahre, sehr modisch gekleidet, immer freundlich lächelnd, auch wenn sie über Vorkommnisse sprach, die sie angeblich „geschockt“ hatten; sehr lebhaft und offen am Gespräch beteiligt. Sie litt an einer Herzerkrankung, wurde schon mehrfach operiert und befand sich schon dreimal in lebensbedrohlichem Zustand.

Phillip war in der 1. Klasse, als seine Eltern sich trennten, nachdem es in den 2 Jahren davor immer häufiger zu lautsstarken Auseinandersetzungen gekommen war. Die Mutter sagte selbstkritisch, dass sie zu Phillip ein besonders inniges Verhältnis habe, und dass es ihr sehr schwer fiel, „nein“ zu sagen und konsequent zu sein.

Der jetzige Lebensgefährte der Mutter lebte seit 1 ½ Jahren in der Familie, Phillip nannte ihn „Helmut“.

### **Dynamik**

Helmut sprach hier nur, wenn er gefragt wurde, spontan reagierte er nicht, auch nicht bei massiver Kritik. Er hatte im ersten Jahr versucht, zu Phillip ein freundschaftliches, kumpelhaftes Verhältnis zu bekommen – aus der Erziehung hielt er sich völlig heraus. Das hatte er in den letzten Monaten nicht mehr getan, sondern sich eingemischt und Grenzen gesetzt, mit der Folge, dass es häufiger zu Konflikten zwischen ihm und der Mutter kam, die das nicht wollte, worauf er sich zurückzog.

Nun kritisierte sie an Helmut, dass er seit längerer Zeit weder ihr noch Phillip gegenüber seine Zuneigung und Anerkennung zeige im Unterschied zu Beginn ihrer Beziehung. Helmut bestätigte, dass er sich zurückgenommen habe, er sei enttäuscht, dass seine Meinung nicht gefragt sei.

### **Skulptur**

„Phillip, ich würde dir gerne einmal zeigen, wie ich mir die Entwicklung vorstelle – dazu hätte ich gerne deine Unterstützung. Wäre es möglich, dass du für dich und deine Mutter, deinen Vater und Helmut jeweils eine Tierfigur aussuchst?“

Er hatte während des ganzen Gesprächs schon mit lebhaftem Interesse auf die Figuren reagiert und stimmte sofort zu, seinen Schreibblock ließ er achtlos fallen. Er wählte und sagte dazu: „Für meinen Papa nehme ich den Gorilla „King-Kong“, weil, als ich klein war, habe ich manchmal Angst vor ihm gehabt, jetzt nicht mehr. Und ich bin der Leopard, der ist stark. Die Mama ist die Giraffe und Helmut der Elefant, der ist auch stark.“

*In folgenden Schritten wurde die Skulptur entwickelt:*

*Ich stelle King-Kong und Giraffe nahe zusammen (Körperkontakt). „Es gab eine Zeit, da waren deine Mutter und dein Vater ineinander verliebt, und sie haben zusammen gelebt. „Und dann bis du auf die Welt gekommen,“ und zu Phillip: „Wo kommt denn der Leopard hin, als kleines Kind das du damals warst, links oder rechts, oder in der Mitte?“ Phillip: „Natürlich in die Mitte!“ und auf meine Anregung hin stellte er ihn dazwischen.*

*„Ja, genau“, ergänzte ich, „so kann man das mit den Figuren zeigen. Wenn sich zwei gern haben, stellt man sie nahe zusammen, und wenn sie sich nicht gut verstehen, weiter auseinander und bei einem Streit noch weiter weg!“*

*„Leider haben sich deine Eltern nach einigen Jahren nicht mehr so gut verstanden, es gab öfter Streit, und als du 6 Jahre alt warst, haben sie sich getrennt.“ Ich stellte King-Kong etwa 2 Handbreiten weiter weg.*

*Phillip wird spontan aktiv, stellt King-Kong mehr als doppelt so weit weg und nimmt ihm die drohenden erhobenen Arme herunter, die er vorher selbst nach oben gestellt hatte.*

*„Ich seh ihn nicht mehr so oft!“ sagte er dazu.*

*„Danach haben deine Mama und du bei den Großeltern gewohnt, ganz nahe wart ihr euch, in einem Zimmer, Das war nach der Trennung vielleicht ganz wichtig für dich zu erleben, dass die Mama da ist und da bleibt. Außerdem war deine Mama sehr krank und du hast dich um sie gesorgt – es gab also eine große Verbundenheit zwischen dir und ihr.“*

*Phillip: „Ja, genau, wir haben manchmal sogar einen Ringkampf gemacht!“ Worauf er seinen Leopard nimmt, damit der Giraffe an den Hals springt und nachdem sie umgefallen war ihn auf sie legte, und die Figuren so belässt.*

*„Dann kommt Helmut dazu. Wo willst du ihn hinstellen?“ Phillip stellte ihn dicht daneben, jedoch ohne Körperkontakt.*

## Bild Holl 2

*„Manchmal war Helmut wie ein Freund zu dir, er hat mit dir gespielt“, und während ich das sagte, nehme ich den Leopard von der Giraffe, stelle ihn etwas weiter weg und den Elefant daneben, so dass die beiden von der Mutter deutlich separiert sind.*

*„Doch das hat sich in letzter Zeit etwas verändert. Helmut war manchmal so, wie es ein Vater in der Familie ist, er war vielleicht auch einmal sauer und hat „Nein“ gesagt, war kein Kumpel mehr,“ worauf ich den Elefant mit einem kleinen Abstand dem Leopard frontal gegenüber stellte und sagte: „Er trompetet jetzt „Nein“!“*

*„Das erschreckt die Giraffe, und sie geht besorgt dazwischen!“*

## Bild Holl 3

*„Doch jetzt ist der Elefant beleidigt und zieht sich zurück, und bei allen ist die Stimmung mies.“ Damit nehme ich den Elefant und stellte ihn abgewandt eine Handbreit weg.*

*Über Blickkontakt versicherte ich mich ständig, ob ich die Zustimmung der Familie habe. Wir arbeiteten außerdem heraus, dass die Mutter und Helmut diese Veränderung nicht besprochen haben, und Phillip sie deshalb gegeneinander ausspielen konnte, und dass dies zu Konflikten zwischen Mutter und Helmut und zu seinem Rückzug führte.*

*Zu Phillip sagte ich: „Möglicherweise hast du gedacht: Oh je, jetzt geht es wieder los, möglicherweise wird der Elefant so wild wie King-Kong – da setze ich mich lieber zu den Großeltern ab?“ Und ich stellte den Leoparden abgewandt ein Stück weg.*

*„Ja, bei Oma und Opa ist es immer schön!“ stimmte er zu.*

*Abschließend vereinbarten wir ein weiteres Gespräch über Helmut's Rolle in der Familie.*

### **Zur Vorgehensweise**

Die enge Beziehung zwischen Mutter und Sohn, und die Randständigkeit Helmut's waren von Anfang an nicht zu übersehen. Diese Konstellation wollte ich als Ergebnis der familialen Entwicklung darstellen, und nicht nur als reaktive Ablehnung. Und ich bin im weiteren Verlauf bei der Triangulierungsproblematik dieser neuen „Familie“ geblieben.

Während der Arbeit mit den Tierfiguren wurden noch andere Themen sichtbar: 1. Phillips Aktion mit seinem Leopard, ein Hinweis auf eine ödipale Verstrickung? Oder ein Bild der Abwehr des Themas Krankheit und Tod der Mutter?

2. Phillips Beziehung zum leiblichen Vater. Es ist zweifelsohne der Vorzug einer Skulptur, dass man die beteiligten „Figuren“ nicht aus dem Auge verlieren kann. King-Kong ist nicht zu übersehen, auch nicht in seiner intrapsychischen Valenz für Phillip. Und die Beteiligten sehen das ebenfalls, wenngleich die bewusste Aufmerksamkeit noch nicht darauf gerichtet ist.

Helmut erlebte ich bei diesem Gespräch insgesamt sehr zugeknöpft, und ich fragte mich, ob er wohl vor einem Jahr tatsächlich viel emotionaler war, oder ob die Mutter ihn jetzt realistischer wahrnimmt. Das würde sich wahrscheinlich in dem weiteren Gespräch zeigen, woran er interessiert war.

Bei beiden Vorgehensweisen, Konflikt- und Entwicklungsskulptur ist es möglich, in eine dynamische Szene überzuleiten. Manchmal, wenn ich die Familie sehr zurückgenommen erlebe, spiele ich die Dynamik vor, wenn möglich mit etwas Humor gewürzt. Der Abstand der Familie zu den Figuren, auf der psychodramatischen Bühne zu ihren Füßen, hat zur Folge, dass diese Spiegelung keinen Widerstand auslöst. Und Kinder lassen sich über das Spiel leicht in die Arbeit einbinden, zum Mitspielen verlocken und vor allem verstehen sie besser worüber gesprochen wird. Das letztere gilt auch für die Eltern, die mir mehr als einmal gesagt haben, dass sie sich erst jetzt richtig vorstellen können, was das zurückliegende Ereignis (z.B. Geschwistergeburt, Umzug usw.) für einen Einfluss auf sie alle hatte. Diese Anschaulichkeit mit den Figuren nimmt der Symptomatik das Fremde und Unheimliche, und die Familie kann dann die „Verhaltensstörung“ eher als einen Hinweis verstehen und nicht als „krankhaft“.

Zur Illustrierung ein weiteres Beispiel, in dem, von einer Entwicklungsskulptur ausgehend, die als Einführung und Anwärmung diente, beispielhaft ein Konflikt inszeniert und über Interventionen aufgelöst wurde.

### **Die Familie**

Zwischen dem 11-jährigen Tobias, Gymnasialschüler, und den anderen Familienmitgliedern, kam es immer häufiger zu Konflikten, die in depressiven Rückzügen des Jungen endeten.

Die 13-jährige Schwester und der 9-jährige Bruder verstanden sich gut und schlossen sich oft gegen Tobias zusammen. Die Mutter, Apothekerin, der Vater Informatiker hatten eine gute Partnerschaft.

Tobias war von Geburt an sehr impulsiv, kraftvoll, hat alles ausprobiert und tat sich heute noch schwer Grenzen zu akzeptieren. Er war ein fleißiger und guter Schüler. Allerdings kam es in den Unterrichtspausen häufig wegen Kleinigkeiten zu Konflikten,

vor allem mit Schülern höherer Klassen, wobei er seine eigene körperliche Unterlegenheit oft nicht realisierte.

Wenn die Mutter mit Tobias knuddelte, weinte er vor Rührung, regredierte stark und war meist durch seine Unersättlichkeit wieder so lästig, dass die Mutter Mühe hatte, zu verhindern, dass diese Innigkeit nicht im Streit endete. Besonders schön war es für Tobias, wenn der Vater am Wochenende mit ihm allein etwas unternahm.

### **Dynamik**

Aktuell erlebte sich Tobias als das „Schwarze Schaf“ in der Familie, voller Eifersucht gegenüber den Geschwistern. Gleichgültig welche Aufgabe ihm angetragen wurde, er erlebte sie als ungerecht, verweigerte sich häufig, und die Konflikte endeten nicht selten damit, dass er weglief, oder sich weinend in sein Zimmer einschloss.

### **Skulptur**

Es war der Wunsch der Eltern, zum 1. Gespräch allein zu kommen, um die ganze Problematik vorzutragen. Sie waren besorgt und ratlos.

Bei diesem 2. Gespräch war Tobias dabei. Ich erinnerte ihn daran, dass seine Eltern (wie er wusste) schon einmal hier waren, weil sie den Eindruck hatten, manches falsch zu machen und sich wünschten, dass es zwischen ihnen und ihm weniger Streit geben würde. Anschließend unterhielt ich mich mit ihm ressourcenorientiert über Schule, Familie und Freizeit. Und schließlich fragte ich ihn nach einer Konfliktsituation, die häufiger auftritt.

Tobias: „Zum Beispiel muss ich immer Milch holen, das ist ungerecht, und dann schreit die Mama, wenn ich nicht gehe, und dann hau ich ab ins Dorf!“ Während er das erzählte, wurde er heftig und laut, und seine Augen wurden feucht. Damit Tobias nicht zu sehr im Affekt blieb, sagte ich (hier verkürzt): „Ich glaube, das ist schlimm für dich. Ich überlege, ob ich mir das richtig vorstelle, was da los ist? Vielleicht ist es am besten, ich zeig dir mal was ich denke – hilfst du mir dabei?“ Er nickte irritiert. „Such dir doch für dich und alle anderen in der Familie je eine Tierfigur aus!“

Tobias wählte: Mutter – Pferd, Vater – Kuh, Bruder – Krokodil, Schwester – großes Pferd, selbst – großer Bär.

Zur Einführung und Anwärmung begann ich mit einer Entwicklungsskulptur, beginnend mit den Eltern, und wie sich mit jedem weiteren Kind die Familienbeziehungen verändert hatten. Der positive mittige Platz von Tobias wurde dabei sichtbar. Sie schloss mit der Frage ab: „Und wenn z.B. jetzt am Wochenende die Stimmung in der Familie gut ist, wie stehen die Figuren dann? Stellst du das bitte einmal so, dass gut zu sehen ist, wo dein Lieblingsplatz wäre.“

Tobias stellte sich zwischen die Eltern und an der freien Seite der Mutter seine Geschwister. „So wäre am schönsten“, meinte er dazu.

„Und deswegen sind deine Eltern mit dir hierher gekommen, weil das auch ihr Wunsch ist“ schloss ich an. Auf diese Weise war für Tobias und seine Eltern das gemeinsame Ziel anschaulich geworden.

Eine Konflikt-Skulptur war der nächste Schritt.

*„Bist du damit einverstanden, wenn wir uns nun den Ärger wegen des Milchholens etwas genauer anschauen, um herauszufinden was da abläuft, denn zuletzt bist du und deine Mutter enttäuscht und wütend – und die Kuh wundert sich, weshalb niemand ihre gute Milch holt.“ Tobias lacht zustimmend.*

„Ich zeig dir mal, wie ich mir das denke. Schau, mit den 3 langen Hölzern lege ich die Küche des Mutter-Pferdes, wo sie dem Bären-Sohn sagt, dass er Milch holen soll (am Boden in der Zimmermitte). Das Zimmer vom Bären-Sohn, könnte das zwischen den Steinen bei der Zimmerpalme sein?“ Tobias findet: „Das ist prima, da gehört ein Bär hin, in die Berge.“

Man merkte, wie er beim Einrichten der psychodramatischen Bühne anfang zu phantasieren und auf die Symbolebene kam.

„Dein Vater ist noch im Geschäft“, ich stelle die Kuh seitlich zum Stuhl des Vaters. (Mittlerweile kniete ich mit Tobias am Boden, zum gemeinsamen Spiel) „Schwester und Bruder sind .....?“ „In ihrem Zimmer“, ergänzt Tobias und stellt das Bruder-Krokodil, und das Schwester-Pferd interessanterweise zum Stuhl der Mutter.

„Es ist 18.30 Uhr, und das Pferd wiehert: Hallo Bär, könntest du mal Milch holen!“ eröffne ich die Szene, dabei agiere ich etwas mit dem Pferd zum Bär und schaue zum Bär, und nicht zu Tobias, um die Symbolebene zu betonen. Er lehnt sich abwartend zurück, für mich ein Zeichen, dass er noch nicht mitspielen kann. Daraufhin nehme ich mit einem fragenden Blick zu Tobias seinen Bär, ein Rollentausch, und agiere weiter: „Brumm, wieso ich, ich hab doch gestern geholt, das Krokodil soll sie holen!“ Meine Hand wechselt zum Pferd: „Nein, das Krokodil war gestern dran und du bist heute dran!“ Bär: „Kann gar nicht sein, brumm, immer ich, das ist ungerecht!“

„Das Pferd wird sauer?“ frage ich die Mutter, Tobias und die Mutter bejahen gleichzeitig. Die Mutter schildert kurz wie sie schimpft und ich spiele das auf der Symbolebene mit dem Pferd nach.

„Was macht der Bär jetzt?“ wende ich mich an Tobias.

„Der ist wütend und haut ab in seine Höhle“, sagt er und bewegt den Bär zu den Steinen und versteckt ihn dazwischen.

„Und wenn das Pferd jetzt hinterher kommt?“ frage und spiele ich. „Dann legt der Bär einen Stein vor den Eingang“, erwidert Tobias und legt einen Stein davor, so dass der Bär nicht mehr zu sehen ist. Das Pferd denkt laut: „Oh je, jetzt haben wir uns wieder so gezankt, obwohl wir Freunde sind, was soll ich nur machen?“ Damit habe ich eine Reaktion der Mutter aufgenommen, die sie mir in der Stunde davor erzählte.

### Intervention

„Vielleicht kann man das auch so spielen. Ich teile den Tobias-Bär jetzt auf in einen Freundschaftsbär (ich stelle ein Bärenkind auf) und einen Wut-Bär (ich stelle einen auf den Hinterfüßen aufrecht stehenden großen, aggressiv wirkenden Bär dazu, beide dem Pferd gegenüber). Ich stell mir vor, das sind 2 Seiten, die du in dir spürst: Der Wunsch, dass dich die Mama gern hat, so wie du sie gern hast – und der Zorn, wenn du dich ungerecht behandelt fühlst. Dann geht die Geschichte vielleicht so.“

Und nun verbalisiere ich die Ambivalenz zwischen diesen beiden Seiten: „Schade, dass es wieder Streit gegeben hat. – Aber ich will nicht immer Milch holen.“ u.a.m. Ich agiere allerdings nicht mit den Figuren, doch mit entsprechend wechselnder Hand an den Figuren, damit die Symbolebene klar bleibt. Aus den Augenwinkeln beobachte ich Tobias, um zu sehen, ob die Verbalisierung zutrifft, jedoch ohne den Dialog zu unterbrechen. Danach spiele ich, dass der kleine Bär traurig ist und zur Mama will, doch der Wut-Bär ihn nicht gehen lassen will. Tobias ist ganz gebannt. Ich verschärfe die Dramatik und agiere mit dem Mutterpferd, so wie ich es von der Mutter wusste: „Bär, jetzt komm heraus!“ „Verschwinde!“ brüllt der Wut-Bär, „siehst du meine Pranke, Brumm!“ Tobias lacht zustimmend, als das Pferd flüchtet.

## Bild Holl 4

*„Und niemand merkt mehr, wie traurig der kleine Freundschaftsbär ist“, füge ich hinzu, worauf Tobias bitterlich zu weinen beginnt und wie ein Häuflein Elend in sich zusammensinkt.*

*Der Mutter kamen die Tränen, der Vater war ebenso berührt und legte Tobias tröstend die Hand auf den Rücken.*

Nachdem er sich etwas beruhigt hatte, startete ich die nächste Intervention:

*„Wann gelingt es denn dem Freundschaftsbär der Boss zu sein?“ frage ich Tobias, und nach einigem Überlegen erzählt er mir von seinem Freund Jan, und wie sie aushandeln, ob sie am Baumhaus weiterbauen oder Fußballspielen. Er wählt für Jan eine Elefantenfigur. Wir spielen dann zusammen eine Verhandlungsszene, Tobias mit dem kleinen Bär, ich mit dem Elefant. Ab und zu agiere ich mit dem großen Wut-Bär, der das freundschaftliche Miteinander in egozentrischer Absicht zu stören versucht. Doch der kleine Bär will sich die Freundschaft nicht verderben lassen, und ich unterstütze ihn mit dem Elefant.*

### *Intervention*

*„Kann man sagen, dass es nicht gut ist, wenn der Wut-Bär sich als Chef aufspielt und den Freundschafts-Bär unterdrückt?“ frage ich und setze den Wut-Bär wie bei einer Zirkusnummer auf den kleinen Bär. „Günstiger wäre es, wenn der Freundschaftsbär, wie gerade hier bei der Verhandlung mit dem Elefant, auch zuhause mehr bestimmen würde – oder?“*

*„Willst du mal mit dem wilden Bär spielen, Tobias? – Und du sagst zum Beispiel: Das ist ungerecht, ich hol keine Milch! Oder was dir sonst noch einfällt. Ich spiele den kleinen Freundschaftsbär, wenn du einverstanden bist.“ Tobias lässt sich auf diesen Rollentausch ein und nach etwas holprigem Anfang kommt es zu einem leicht überdramatisierten lustigen Streitgespräch zwischen den beiden Teilen.*

*Zwischendurch agiere ich in vorwurfsvoller Weise mit dem Mutter-Pferd gegen den Wut-Bär, erwidere ihr jedoch mit dem kleinen Bär: „Schau nicht immer nach dem Wut-Bär, sonst vergisst du, dass ich auch da bin.*

*Dieser letzte Einschub ist speziell für die Mutter gedacht.*

*Abschließend lasse ich den Freundschafts-Bär zum Wut-Bär sagen: „Du bist ganz schön stark und hartnäckig – aber so versaust du die ganze Stimmung – ich hol kurz die Milch, ich bin als Fußballer nämlich ganz schön schnell, und bis du dich ausgetobt hast bin ich wieder da, und die Sache ist gelaufen, und wir haben noch Zeit zum Spielen. Du kannst mir beim Streit auf dem Schulhof helfen, aber nicht hier.“*

*Tobias ist zuletzt ganz entspannt, und wir vereinbaren, dass er bis zum nächsten Gespräch beobachten solle, ob meine Vorstellung von den 2 Bärenseiten in ihm zutrifft. Und beim nächsten Gespräch könnten wir dann überlegen, wie das Mutter-Pferd und der Freundschafts-Bär dafür sorgen könnten, dass der Wut-Bär nicht mehr wieder so stört.*

### **Zur Vorgehensweise**

Ein Prozess dieser Länge und Intensität ist natürlich nur mit einem Kind möglich, das vom Intellekt und von der psychischen Belastung nicht überfordert wird.

Die Entwicklungsskulptur war nicht nur eine methodische Anwärmung. Sie diente auch dazu, in der Retrospektive Tobias anschaulich zu machen, dass er, im Unterschied zu seinem aktuellen Gefühl, das „Schwarze Schaf“ zu sein, ein geliebtes und in eine Hierarchie eingebettetes Glied der Familie ist. Man darf vermuten, dass dadurch auch seine Angst vor dem unbekanntem Beratungsgeschehen und seine Befürchtung der Angeklagte zu sein, reduziert wurde.

Den Milchhol-Konflikt wählte ich, weil er typisch für die vielen kleinen Auseinandersetzungen war, ohne besonders dramatisch zu sein. Außerdem wurde indirekt das Thema der Geschwisterrivalität konstelliert, wenn auch noch nicht bearbeitet, das für die gesamte Dynamik von großer Bedeutung war.

Mit der Andeutung einer Küche und dem Ort des Rückzugs hinter den Steinen wurde eine psychodramatische Bühne geschaffen, ein Raum, der zur Bewegung und zum Spiel einlud. An solch einer Stelle beginnen viele Kinder spontan mitzugestalten, und sie zeigen damit ihre Fähigkeit und Bereitschaft, sich auf die Symbolebene einzulassen, diesen „Bühnenraum“ mit ihren inneren Bildern zu koppeln. Neben dieser intrapsychischen Anwärmung findet in der „Bauphase“ auch eine Beziehungsannäherung und – Abklärung zwischen Kind und Berater statt. Der „gute Draht“, der dabei zwischen Tobias und mir entstand, war eine wichtige Voraussetzung dafür, dass ich so aktiv sein konnte, ohne dass er dies gegen sich gerichtet erlebte.

Hier drängt sich die schwierige Frage nach dem Maß der beraterischen Aktivität auf. Diesbezüglich sei daran erinnert, dass mit den Eltern ein vorausgegangenes Gespräch stattgefunden hat, indem ich Gelegenheit hatte, genügend Informationen zu eruieren, um eine erste Hypothese über die Dynamik zu entwickeln. Außerdem wurde in diesem Gespräch ein „Zielbereich“ abgesteckt: Die Eltern wünschten sich nämlich ein besseres Verständnis für die eigene Beteiligung an den Konflikten, und für die inneren Beweggründe ihres Sohnes, die zu dem symptomatischen Verhalten führten. Für Tobias wünschten sie Hilfe, damit er sich nicht immer wieder in seinem Trotz verstrickt.

Ich bin der Auffassung, dass es zu diesem Zeitpunkt im Interesse einer effektiven Arbeit angezeigt war, ziemlich aktiv zu sein, um eine gemeinsame Plattform für die weitere Arbeit anzulegen. Ob die Familie meine Sicht und Interpretation akzeptieren, korrigieren oder verwerfen würde, war abzuwarten – ihre affektive Reaktion sprach in diesem Fall für sich. Natürlich ist es bei so viel Aktivität erforderlich, durch Beobachtung der nonverbalen Reaktionen, das Aufgreifen ergänzender Äußerungen und im Zweifelsfall absichernder Fragen, sich an der Familie und ihrer affektiven Gewichtung und Sicht der Problematik zu orientieren.

An den Äußerungen der Eltern zur Entwicklungsskulptur erlebte Tobias die Bestätigung seines Platzes in der Familie und die Liebe seiner Eltern. Das dynamische Modell erschloss den Eltern eine differenziertere Sicht für ihr eigenes Verhalten, so dass sie vielleicht bei künftigen Konflikten nicht mehr so sehr in der Reaktion auf die Verweigerung und Aggression von Tobias befangen bleiben.

Natürlich ging es auch um die Mitarbeit von Tobias. Aus diesem Grund als nächster Schritt die positive Situation mit seinem Freund Jan, in welcher der Freundschaftsbär der Boss war, dessen Position ich durch die Inszenierung verstärken konnte. An dieser Szene konnten die Eltern außerdem miterleben, wie sie sich auf die unterschiedlichen Seiten ihres Sohnes beziehen können.

Die letzte Szene diente der Integration der kämpferischen Kraft. Ich hatte Tobias aufgefordert, mit dem „Wut-Bär“ mitzuspielen, Da er zuvor so viel Gefallen an dieser derb-aggressiven Rolle hatte, als ich sie spielte, war zu erwarten, dass er sich darauf

einließ, und ich hatte ihm dies zusätzlich durch die Textvorgabe „Das ist ungerecht, ich hol keine Milch“ erleichtert. Diesmal erfolgte die Auseinandersetzung primär zwischen ihm und mir, was ihm offensichtlich viel Spaß machte, weil ich auf der Symbolebene die Aggression auch bewunderte. Nachdem er zuvor geweint hatte, war es für ihn wohltuend, dass auf diese Weise der ganzen Arbeit die Schwere genommen wurde. Dieser Schluss hat vermutlich mit dazu beigetragen, dass er gerne bereit war, zu weiteren Gesprächen mitzukommen.

Hat man mit Hilfe der Figuren eine gemeinsame Anfangshypothese entwickelt, kann auf unterschiedlichste Weise weiter gearbeitet werden. Tobias zum Beispiel hat die Möglichkeit, den Ablauf von Konflikten mit den Tierfiguren symbolisch darzustellen, mehrmals spontan aufgegriffen.

Auch Eltern haben, nachdem sie diese Arbeitsweise kennen gelernt haben, in der Regel keine Vorbehalte, ihre eigene Sicht der Familiendynamik und ihrer Verstrickung mit diesen Figuren zu symbolisieren, auch wenn sie vielleicht einen ersten Impuls benötigen, um dies zu tun.

Mit der folgenden Fallskizze wird beschrieben, wie nach einer Skulpturarbeit zu einem psychodramatischen Rollenspiel übergeleitet werden kann, und welche Interventionen dann möglich sind.

## **Von der Skulptur zum Rollenspiel**

Die Bereitschaft, sich auf ein Rollenspiel einzulassen, ist nicht bei allen Familien gleich. Positive Indikatoren sind, wenn die Familie von vornherein offen und lebhaft an den Gesprächen teilgenommen, und zum Berater eine gute Beziehung entwickelt hat. Außerdem kann man bei der Figurenarbeit sehen, wie Kinder und Eltern auf die bildhaft-szenische Vorgehensweise reagieren. Bei Erwachsenen ist die Schwelle, die sie dahin überwinden müssen, meistens etwas hoch, weshalb sie eine verständliche Einführung benötigen. Unsere eigene Sicherheit und Spielfreude hat deshalb einen großen Einfluss darauf, ob Eltern sich auf ein Rollenspiel einlassen können.

Eine solche kombinierte Arbeit wird anschließend beschrieben.

### **Die Familie**

Sie wohnte in einem großen Dorf, in dem auch die 4 Großeltern lebten. Der Vater, 36 Jahre, war Beamter, die Mutter, 32 Jahre, arbeitete stundenweise als Angestellte.

Die Kinder: Rüdiger, 11 Jahre, Barbara, 8 Jahre, Jan, 4 Jahre.

Rüdiger, ein großer, kraftstrotzender und kontaktfreudiger Bub, bisher mit sehr guten Schulleistungen, war seit 1 Jahr immer verweigernder geworden, sowohl gegenüber der Lehrerin, als auch zuhause, vor allem, wenn es um die Hausaufgaben ging. Ergebnis: Zuhause tägliche Konflikte, Ratlosigkeit der Eltern, schlechtes Zeugnis.

### **Dynamik:**

Rüdiger war schon immer ein dynamisches Kind, und als der erstgeborene Enkel „der Prinz“ in einer weitverzweigten Familie. In der 1. Klasse geriet er jedoch in eine Sündenbockrolle, die er nie mehr ganz los wurde, er war in gewissem Sinne ein

„negativer Prinz“ geworden. Seine verdrängte Rivalität gegenüber Jan spielte dabei vermutlich eine große Rolle.

### **Skulptur**

Die Beschreibung des Familiengesprächs, „Eltern und Rüdiger“ in dem die Skulptur erarbeitet wurde, wird auf das Wesentliche beschränkt.

Rüdiger wählte folgende Tiere:

Vater = männlicher Löwe, Mutter = Schimmel

Rüdiger = Krokodil, Schwester = Giraffe, Bruder = Büffel

*Zunächst stellt Rüdiger die Tiere einträchtig nebeneinander und sagt, als er das Krokodil platziert: „Ich bin in der Mitte, weil ich der Kronprinz bin!“ Die Eltern bestätigen, dass er so von den Großeltern genannt wurde.*

Bild Holl 5

*Intervention: „Wenn du bockig bist, Streit mit deiner Mutter wegen den Hausaufgaben hast, dann stehst du vielleicht da – und fühlst dich vermutlich nicht mehr als Prinz?“ Und während dieser Bemerkung stelle ich das Krokodil einen guten halben Meter von der Familiengruppe weg.*

*Rüdiger steigen die Tränen in die Augen!*

*„Nun bist du ja nicht nur ein bockiges, wütendes Krokodil, ich habe gehört, dass du auch ziemlich intelligent bist – welches Tier könnte denn deine Klugheit darstellen?“ differenziere ich die Intervention.*

*Rüdiger wählt den Fuchs und wir sprechen anschließend über die Frage, welchen Einfluss der Fuchs auf das Krokodil hat und umgekehrt.*

Bild Holl 6

Da die Familie offen und lebhaft mitgearbeitet hatte, schien es mir möglich in der nächsten Stunde ein Rollenspiel vorzuschlagen, in dem sie mir zeigte, wie sich die verquere Hausaufgabensituation abspielt. Und nachdem die Familie ihre Bereitschaft erklärt hatte, gingen wir zusammen in den Gruppenraum, weil es dort eher möglich ist, die räumlichen Verhältnisse nachzugestalten.

*Um den Bezug zur Skulptur herzustellen, und der Situation den Ernst und damit Druck von der Familie zuzunehmen, schlage ich folgende Rollen vor:*

*Sie, Herr X, spielen bitte die bockige Krokodilseite ihres Sohnes; sie Frau X, sind wie die Schimmelstute besorgt, dass das Krokodil nicht auf seinen Platz in der Mitte liegt, sondern wegen der Hausaufgaben so widerspenstig geworden ist, und du Rüdiger bist der schlaue Fuchs, der sich aus seinem Versteck die Geschichte anschaut, und wenn du einverstanden bist, spiele ich einen älteren Fuchs (Doppelgänger für den Dialog), der mit dem Fuchs befreundet ist.*

*Anschließend bauen wir gemeinsam die Eckbank und den Tisch in der Wohnküche auf, an dem Rüdiger die Hausaufgaben zu erledigen pflegt.*

*Und nun wird ein wesentlicher Begleitumstand sichtbar, der ohne den Aufbau und die Inszenierung vielleicht untergegangen wäre. Auf die Frage nämlich, wo sich die Mutter*

*im allgemeinen aufhält, erfahre ich, das sie meistens im Wohnzimmer nebenan sitzt und mit Jan (4 Jahre) im Fernsehen eine Kindersendung anschaut, und sich um Rüdiger nur kümmert, um ihn zu kontrollieren und zu drängen, weil sie erwartet, dass er von sich aus nichts tun würde. Also bauen wir auch noch das Wohnzimmer auf, mit dem Fernseher und dem Sofa davor, von der Wohnküche durch den Kachelofen getrennt.*

### 1. Szene

*Die Eltern spielen dann zunächst die Hausaufgabensituation, Fuchs und alter Fuchs haben sich hinter dem Kachelofen versteckt und beobachten das Geschehen. Als der Konflikt am laufen war, fragt der alte Fuchs den Fuchs: „Fuchs, gegen das Krokodil mit seiner Panzerung hat das Pferd keine Chance, es kann wahrscheinlich froh sein, wenn das Krokodil nicht zubeißt, oder?“ Rüdiger lacht.*

*„Wie lange wird das noch gehen?“ Rüdiger antwortet: „Noch lange!“*

*Alter Fuchs: „Was meinst du, Fuchs, bringt das was, du bist doch schlau?“*

*Fuchs: „Das ist blöd, das Krokodil, weil draußen seine Freunde warten!“*

*Alter Fuchs: „Aber es scheint jetzt so sauer zu sein, dass ihm alles egal ist – hast du eine Idee?“*

*Fuchs: „Ich geh jetzt hin und sag's ihm, dass die Freunde warten!“*

*Worauf Rüdiger zum Vater schleicht und ihm ins Ohr flüstert, worauf dieser nach einigem Zögern anfängt, zu schreiben.*

*Ich beende die Szene an dieser Stelle und bedanke mich fürs Mitspielen, da ich mir nun alles besser vorstellen könne.*

### 2. Szene

*Anschließend leite ich zur nächsten Szene über: „Rüdiger ich würde dir gerne einmal vorspielen, worüber ich mir gerade Gedanken mache – einverstanden? Und nach seiner Zustimmung konstellierte ich folgende Szene:*

*Den Vater setze ich auf einen Zuschauerplatz. Die Mutter bitte ich vor dem Fernseher auf dem Sofa Platz zu nehmen, und Rüdiger weise ich an, sich wie Jan an die Mutter zu kuscheln: „Du bis jetzt der kleine Rüdiger, wie damals, als du so alt wie Jan warst.“ Auf meine Frage, was Mutter und Jan gerade für einen Film sehen, weiß Rüdiger bestens Bescheid. Anschließend erkläre ich, dass ich jetzt in der Rolle des großen Rüdigers, des Schülers, in der Wohnküche vor den Hausaufgaben sitze und laut denke, worauf ich etwa folgenden Inhalt verbalisiere: „So eine Ungerechtigkeit, ich soll hier lernen und Mutter und der Kleine sitzen gemütlich vor dem Fernseher, da tu ich auch nichts. Aber die kommt sicher bald wieder und fängt an zu meckern, überhaupt werde ich oft ungerechterweise geschimpft, aber an mir können sie sich die Zähne ausbeißen, ich hab einen Krokodilspanzer, eigentlich bin ich ja kein Krokodil, sondern ein Kronprinz, das haben die vielleicht vergessen!“*

*Alle hatten aufmerksam zugehört. Auf meine Frage erklärte Rüdiger, da sei schon etwas dran. Und die Eltern berichteten gleich darauf über viele positive Seiten ihres Sohnes; wie verständig, hilfsbereit und zuverlässig er sein könne usw. Damit verstärkten sie seine „Fuchsseite!“ und, wenn vielleicht auch nicht beabsichtigt, versicherten sie ihm damit indirekt seinen Wunsch nach Akzeptanz und dem Kronprinzenplatz zwischen ihnen.*

*In der anschließenden kurzen Nachbesprechung konnte der Vater aus seiner Rolle heraus sagen, dass es für Rüdiger wahrscheinlich sehr schwer sei, allein aus diesem Trotz wieder herauszukommen. Die Mutter sagte, sie habe sehr bewusst registriert, wie*

krass Rüdiger vermutlich ihr Verhalten ihm gegenüber erlebt, im Unterschied zu Jan. Und Rüdiger meinte: „Die Mama hat so warme Beine, klein sein ist auch schön.“

Ich sprach den Eltern und Rüdiger noch einmal meine Anerkennung aus für ihre Bereitschaft, sich auf ein solches Spiel einzulassen, da sie sich ja möglicherweise unter Erziehungsberatung etwas anderes vorgestellt hätten, und der Vater antwortete schmunzelnd: Allerdings!

Vier Wochen später bestätigten alle drei eine wesentliche Besserung der Problematik.

### **Zur Vorgehensweise**

Ein wesentliches Merkmal dieser Inszenierung waren die verschiedenen Rollenwechsel: Der Vater in der Rolle des intrapsychischen Teilaspekts „Krokodil“

Rüdiger in der Rolle des positiven Selbstoppekts, „schlauer Fuchs“, und in der 2. Szene als 4-jähriger Jan, eine Symbolisierung seiner regressiven Wünsche.

Auch das Bild der Mutter wurde durch die 2 Rollen, der fordernd kontrollierenden Mutter, und der versorgend gewährenden Mutter, differenziert und in ihrer Unterschiedlichkeit gegenüber den Kindern bewusster.

Ich selbst war in der Rolle des alten Fuchses als stützender Doppelgänger, und in der Rolle Rüdigers spiegelte ich ihm den intrapsychischen Konflikt zwischen altersgemäßer Belastung und regressiven Tendenzen, als eines Teils seiner Geschwisterrivalität. Zu diesen Interventionen bemerkt Krüger:

(Krüger 1989) „Der Rollentausch umfasst als Psychodramatechnik immanent den Situationsaufbau, das Spiel und das Spiegeln. Er gestaltet das Konfliktfeld aus und hilft, die Abwehr durch Projektion, Verleugnung, und Identifizierung aufzuheben.“ Und, so könnte man ergänzen, er hilft an den Ressourcen anzuknüpfen. So konnte z.B. mit der Figur des Fuchses das interaktive Patt schon in der Skulpturarbeit gelockert und die Selbstwahrnehmung Rüdigers differenziert werden. Auch der Blick der Eltern wurde aus der Fixierung auf das Krokodil gelöst, und sie konnten die Problematik in ihrer tieferen Dimension erfassen, vor allem Rüdigers Kummer, wenn er sich aufgrund seines Trotzes selbst aus der zentralen Prinzenposition hinaus manövriert hatte.

In der Rolle des alten Fuchses war es mir möglich, Rüdiger darin zu unterstützen, dem von Vater und Mutter gespiegelten Konflikt Stand zu halten und sich im Dialog mit dem alten Fuchs Gedanken über die eigenen Motive zu machen, die zur Lösung beitragen konnten.

Gerade von Kindern, die gegen das Doppeln allgemein sofort einen Widerstand aufbauen, weil sie es zu eindringend oder irritierend erleben, wird der Doppelgänger als Freund in Tiergestalt gut akzeptiert. In dieser Form ist er ein wohl gelittener Begleiter und Helfer, wie ihn viele Helden in den Märchen haben.

Die Einrichtung der Szene ist zur Anwärmung der Familie sehr wichtig. Außerdem sollte der Berater ein möglichst gutes Bild von der Situation haben. Seine Fragen führen, in Verbindung mit dem Aufbau, dazu, dass die Familie die eigenen Vorstellungen auf die Einrichtungsfragmente projizieren kann. Durch die Figuren, ihre Belebung in den Rollen und das Spielen, finden bei der Familie intensive Lernprozesse statt, die ihr episodisch das Wechselspiel von familiären Beziehungen, intrapsychische Dynamik und Symptomatik transparenter werden lassen – denn, das wird nicht der letzte Konflikt dieser Art gewesen sein.

Abschließend noch einige Anmerkungen zur Figurenarbeit bei unterschiedlichen Altersstufen:

Bei Kindern unter 5 Jahren finde ich die Verwendung dieses Spielmaterials insofern etwas schwierig, weil sie sich sehr im Spiel verlieren können, und die Figuren manchmal eine magisch-reale Existenz erlangen, die es schwer macht, ihre symbolische Bedeutung „für“ etwas zu verstehen. So sind z.B. viele Kleinkinder von der Krokodilfigur mit dem aufgerissenen Rachen fasziniert, da die orale Thematik in all ihren Schattierungen für diese Altersstufe von besonderer Aktualität ist. Aber sie „wählen“ dann diese Figur nicht, sondern werden vielmehr selbst von der Figur ergriffen, oder geängstigt.

Nimmt hingegen ein 8-jähriges Kind das Krokodil, behält es längere Zeit in der Hand, legt es dann wieder weg und spielt mit Schafen und Lämmern, dann kann man den „Aus – Wahlvorgang“ beobachten. Und mit gebotener Vorsicht kann man dies als die symbolische Abbildung einer intrapsychischen oder interpersonalen Dynamik interpretieren.

Nach oben sehe ich hinsichtlich des Alters keine Grenze, wenn man die Figuren entsprechend einführt.

Welche Möglichkeiten in der psychodramatischen Arbeit mit Figuren und Handpuppen stecken, wird in den folgenden Fallskizzen gezeigt.

## **Figurenarbeit zum Problem Kontaktverweigerung**

Aus der folgenden Fallskizze wird ersichtlich, wie mit Hilfe einer Skulptur für einen 14-jährigen Jugendlichen eine schwierige familiäre Beziehungssituation transparent wird.

Die Fragestellung der Eltern: Sollte man Fabian drängen, mit seinem Vater Kontakt aufzunehmen.

Fabian war 14 Monate alt, als die Eltern sich trennten, seither gab es keinen Kontakt mehr zwischen Fabian und seinem Vater. Ein Jahr nach der Trennung war die Scheidung, der Vater verzichtete auf sein Elternrecht und wünschte Mutter und Sohn nicht mehr zu sehen. Mit 5 Jahren hatte Fabian, anlässlich der Namensgebung, von seinen 2 Vätern erfahren, angeblich ohne darauf zu reagieren. Nach 12 Jahren, ausgelöst durch eine Klage auf Unerhaltserhöhung, wünschte der Vater seinen Sohn zu treffen – doch Fabian lehnte ab. Die Rechtsanwältin, überzeugt, dass der Kontakt zwischen Vater und Sohn wichtig ist, drängte die Mutter mit Fabian zu einer Beratungsstelle zu gehen.

### **Die Familie:**

Die Mutter war im 8. Monat schwanger und erwartete ihren 5. Sohn.

Bei dem 14-jährigen Fabian ist zwar die pubertäre Streckung nicht zu übersehen, doch sein weiches, rundes Bubengesicht war eher das eines 10-jährigen. Ich unterhielt mich mit ihm zuerst allgemein über seine Lebenssituation. Er wurde vertrauter und offener, und danach bat ich ihn (wie beschrieben) sich Tiere für die Familienmitglieder auszusuchen und eine Skulptur zu stellen.

### **Skulptur:**

*Fabians Figurenwahl:*

*Mutter und Familienvater = große Pferde  
Bruder, 10 Jahre = Schäferhund; Bruder, 6 Jahre = Katze; Bruder, 3 Jahre = kleiner Hund; für sich selbst wählt Fabian = junges Pferd.*

*Die Aufstellung aus seiner Sicht:*

Bild Holl 7

*Seine Aufstellung habe ich mit Fragen begleitet und erfuhr: Fabian vermittelte oft zwischen den Brüdern, die wie „Hund und Katze“ sind, damit unterstützte er die Mutter. Mit dem Familien-Vater und den 2 Brüdern verbanden ihn das Fußballspielen, auch aktiv. Bei Konflikten mit einem der Eltern zog er sich zunächst zurück, holte sich dann die Unterstützung des unbeteiligten Elternteils und versuchte mit dessen Hilfe das Problem zu klären.*

*Intervention*

*Auf meine Bitte wählt er für seinen leiblichen Vater einen großen Elefant, ist sich aber nicht sicher, wo er ihn platzieren soll, und stellt ihn relativ nahe zu seinem Stuhl, (.....und schon denkt man an unbewusste Beziehungswünsche). Als ich ihm dann mit den Figuren verschiedene Beziehungsvarianten zeige (Vater und Sohn treffen sich in der Familie, der Sohn besucht den Vater häufig in dessen jetziger Partnerschaft, der Sohn trifft den Vater auf dem Sportplatz, u.a.m.) stellt er den Elefanten sehr weit weg.*

*Intervention:*

*„Du bist mit deiner Mutter gekommen, weil es um die Frage geht, weshalb du zu deinem leiblichen Vater keinen Kontakt möchtest. Wenn du jetzt in Gedanken dir vorstellst ihn zu treffen, wo würdest du dein Pferd hinstellen?“ frage ich.*

*Fabian stellt es auf halber Strecke zwischen Familie und leiblichen Vater, mit den Worten: „Ich würde Abstand halten, nichts sprechen, und ohne meine Mutter würde ich das sowieso nicht machen!“. Auf meine Bitte stellt er das Mutter-Pferd zu seiner Figur (jetzt wirkte die Familie sehr zerrissen) und sagt: „So würde ich mich sicherer fühlen, aber es ist trotzdem nicht gut – in dieser Familie bin ich aufgewachsen (er zeigt mit dem Finger auf die andere Tiergruppe) da gehöre ich hin!“*

*Intervention:*

*„In deinem Alter pendelt man doch schon zwischen den Freunden und der Familie (damit nehme ich sein Pferd und bewege es von der Familie weg zu anderen Tierfiguren, die ich spontan als seine Freunde etwas weiter weg von der Familie gruppiert habe, und in die „Familie“ zurück), ist das bei dir auch so?“ fahre ich fort. „Nicht oft“, erwidert Fabian und seine Mutter bestätigt mit Kopfnicken.*

*„Weißt du was ich mir vorstelle – in wenigen Wochen bekommst du nochmals einen kleinen Bruder, und dann ist es für dich sehr wichtig, dass du (ich zeige auf sein Pferd) einen sicheren Platz zwischen Hund und Katze hast, wo du auch gebraucht wirst – und dass du auf jeden Fall mit deinem Stiefvater „Horst“ weiter über Fußball diskutieren kannst.“*

*„Genau“, sagt er strahlend.*

*„Und deshalb kommt für dich der Wunsch deines leiblichen Vaters sehr ungelegen. Vielleicht braucht es Zeit, bis du das selbst willst?“ schließe ich ab.*

### **Zur Vorgehensweise**

Ich habe die Arbeit mit Fabian und seiner Mutter nachgezeichnet, ohne zu sehr ins Detail zu gehen, weil daran zu sehen ist, wie rasch alle Beteiligten durch die Arbeit mit den Tieren zu einem Verständnis der Dynamik gekommen sind, entgegen der gängigen Einstellung: Jedes Kind braucht für seine Entwicklung den Kontakt zum leiblichen Elternteil.

Als erstens fiel durch die Wahl der Pferdefiguren seine Identifikation mit den Eltern auf, und in Verbindung damit sein Spitzenplatz in der Hierarchie der Subgruppe der Brüder. Die Mutter hatte seine Bedeutung als „Hilfs-Sheriff“ positiv bestätigt. Außerdem hatte ich durch Fabians äußere Erscheinung den Eindruck, dass er innerlich den jüngeren Brüdern näher ist, als den gleichaltrigen pubertierenden Jugendlichen. Mir schien sein Geborgenheits- und Zugehörigkeitsbedürfnis noch größer, als sein Individuationsstreben.

Ebenso wenig durfte die zu erwartende Ankunft des 5. Bruders unterschätzt werden, die für Fabian aufs Neue die unbewusste Frage nach dem eigenen Platz virulent werden ließ. Dass bei seinem Widerstand, den leiblichen Vater zu sehen, auch die Enttäuschung über dessen jahrelanges Desinteresse hineinspielte, darf man als gegeben annehmen. Die negativ kritische Haltung von Mutter und Horst gegenüber dem leiblichen Vater, der wiederholt seinen Unterhaltsverpflichtungen nicht nachgekommen war, dürfte Fabians Kontakt ablehnung ebenfalls verstärkt haben, auch wenn die Mutter sagte: Natürlich soll Fabian seinen Vater kennen lernen, und ich begleite ihn, wenn er sich das wünscht.

Fabian hat spontan nur Figuren für seine Familie gewählt, obwohl er um das Thema des Gesprächs wusste. Den leiblichen Vater wegzulassen war ein Widerstand und eine Botschaft.

Mit der 1. Intervention wurde dem leiblichen Vater durch die Elefant-Figur eine unübersehbare Präsenz gegeben. Es war bemerkenswert, dass Fabian eine Figur wählte, die sehr positiv besetzt ist – zumindest habe ich in all den Jahren noch nie erlebt, dass Kinder dem Elefant eine negative Bedeutung zuschreiben. Daraus ließe sich schließen, dass die Kontaktverweigerung nicht eine eindeutig negative innere Repräsentanz des Vaters zum Hintergrund hat.

Die 2. Intervention war die Aufforderung zum Treffen von Pferd und Elefant. Wie stark Widerwille und Beunruhigung waren, ließ sich gut daran ablesen, dass Fabian auf halbem Weg stoppte. Motorisch wurde die Qualität des Widerwillens viel deutlicher, als auf der verbalen Ebene. Soziometrisch war es außerdem für alle sehr eindrucksvoll zu sehen, welches Ungleichgewicht in der Tierskulptur entstand. Diese visuelle Wahrnehmung erklärte in ihrer Kürze und Dichte mehr, als man mit Worten beschreiben könnte.

Mit der 3. Intervention wollte ich sehen, wie weit Fabian in seiner pubertären Ablösung schon ist, indem ich mit seinem Pferd agierte (mit seiner Erlaubnis). Als Reaktionen von Mutter und Fabian kamen prompt, dass die Ablösung noch nicht weit fortgeschritten ist.

In einem weiteren Gespräch konnte ich vor allem noch die gute Beziehung zwischen Fabian und Horst erleben, wodurch für mich die Tierskulptur, Fabians Identifizierung mit dem Stiefvater, ihre Bestätigung fand.

Nach dieser Arbeit waren für Fabian und seine Eltern die Motive für die

Kontakt ablehnung verständlicher, und der Junge war erleichtert, als ich ihm bestätigte, dass er selbst den richtigen Zeitpunkt für eine Begegnung mit seinem leiblichen Vater finden werde.

Katamnestic ist nachzutragen, dass der heute 19-jährige Fabian einen guten Realschulabschluss gemacht hat, inzwischen im 2. Lehrjahr ist, und der Familie eine durchschnittlich pubertäre Entwicklung zugemutet hat – doch seinen leiblichen Vater hat er noch immer nicht kennen lernen wollen.

## **Intervention mit Handpuppen zur Integration abgespaltener Affekte**

### **Die Familie**

Fernando, 12-jähriger Gymnasialschüler, fällt in der Schule durch sehr widersprüchlich wirkende Verhaltensweisen auf: Er ist häufig in „Tagträumen“ versunken oder wird unkontrolliert zornig und stört massiv den Unterricht wenn er mitarbeitet und nicht die erwartete Aufmerksamkeit bekommt.

Während er mit dem Vater ganz gut auskommt, ist er gegenüber der Mutter oft ungewöhnlich frech.

Fernando ist Einzelkind.

Der Vater (42) ist als leitender Angestellter viel unterwegs. Die Mutter (35) Dolmetscherin, stammt aus einer spanischen Familie der Oberschicht, in der die Eltern von den Kindern Respekt erwarten. Als Fernando 5 Jahre alt war erlitt sie eine Hirnblutung und konnte fast 3 Jahre lang nicht sprechen (im 3. Jahr nur schwer verständlich, zunehmend besser); Außerdem hatte sie über den Zeitraum von 2 Jahren etwa alle 4 Wochen einen schweren epileptischen Anfall. Meistens spürte sie kurz davor den beginnenden Krampf und konnte sich noch hinlegen, um sich nicht zu verletzen.

Inzwischen hat die Mutter ihre frühere Sprachfähigkeit wieder erlangt, Krampfanfälle sind in den letzten 4 Jahren nicht mehr aufgetreten, sie ist wieder berufstätig. Ab und zu hat sie Kopfweg und ist dann sehr beunruhigt.

### **Dynamik**

Die Erkrankung der Mutter war für Fernando eine existenzielle Bedrohung. Auch nach ihrer Operation und Entlassung aus der Klinik lebte Fernando aufgrund ihres Sprachverlustes und den schweren Anfällen in ständiger Angst um die Mutter. Er hatte mit seinen 6 Jahren wiederholt den Notarzt rufen müssen, wenn die Mutter einen Anfall hatte, bis zu dessen Eintreffen war er ganz allein mit ihr, denn der Vater war tagsüber selten zu erreichen. Es lag eine übergroße Verantwortung auf ihm. Ihre depressive Stimmung, die Sprachlosigkeit und später die Wortfindungsprobleme lösten in ihm allerdings auch häufig eine hilflose Wut aus, weil er seine Mutter nicht erreichen konnte oder nicht verstand. Doch war er gehalten sich zu kontrollieren, denn sie sollte sich nicht aufregen.

Das Ergebnis war eine hochgradig ambivalente Beziehung zur Mutter, die ihm in der beginnenden Pubertät ziemlich zu schaffen machte.

### **Inszenierung**

*Die Familie war bereit (2. Termin), sich auf eine kleine Szene einzulassen; ich leite sie*

folgendermaßen ein:

„Fernando, ich stelle mir vor, dass du damals mit 6 Jahren, egal ob du bei deiner Mutter, bei Freunden oder in der Schule warst, dich immer wieder um sie gesorgt hast, in ängstlicher Anspannung warst, wegen der Anfälle?“ Fernando stimmt zu: „Genau, ich hab immer nach ihr geschaut, und hab Hilfe geholt. Einmal in der Stadt hab ich anderen Leuten gesagt, sie sollen den Notarzt rufen, und ich bin bei ihr geblieben und hab den Kopf gehalten.“

„Würdest du dich bitte mal so zu deiner Mutter setzen oder stellen, dass deine Sorge und Verbundenheit zum Ausdruck kommt“.

Er setzt sich so nah als möglich neben sie, legt den linken Arm schützend um ihre Schulter und umfasst ihre gefalteten Hände mit seiner rechten Hand.

Die Mutter bestätigt, wie sehr sie damals auf ihn angewiesen war.

„Du bist jetzt 12 Jahre alt, aber die Ängste und die Verantwortung von damals sind möglicherweise immer noch in dir, ich will sie mal den kleinen Fernando nennen. Welche von den Kasperfiguren wäre denn dafür geeignet?.

Fernando lacht, ich gestehe ihm zu, dass dies nicht altersgemäß ist, und er wählt den Kaspar. Daraufhin bitte ich ihn, sich wie zuvor zur Mutter zu setzen, stecke mir die Handpuppe auf und erkläre: „Ich spiele nun die innere Stimme, den „kleinen Fernando“, also, was damals im Alter von 6 Jahren und danach vermutlich in dir vorgegangen ist.“ Damit trete ich seitlich hinter ihn und halte die Figur so, dass er sie ohne Mühe aus den Augenwinkeln im Blick hat und verbalisiere:

„Eigentlich dürfte ich jetzt gar nicht mit meinem Freund spielen, ich kann ja nicht sehen, wie es meiner Mutter geht, vielleicht sollte ich doch nach Haus laufen und schauen, ob es ihr gut geht? – Und es wäre wohl besser, wenn ich gar nicht erst zur Schule ginge – da kann ich überhaupt nicht weg und nach ihr sehen – hoffentlich geht es ihr gut? Papa ist ja auch weg – wenn sie jetzt einen Anfall hat, wer hilft ihr dann? – Ich habe Angst, ich könnte sie verlieren!“

Nach einer kurzen Pause setze ich mich den beiden fragend gegenüber und sie stimmen zu.

Der Vater sagt, dass ihm erst jetzt so richtig bewusst wird, was das für eine Last für Fernando war – er hätte das damals nicht realisiert.

## 2. Schritt

„Es gibt aber noch eine andere Seite. Ich habe gehört, dass du manchmal auch unglaublich zornig geworden bist, wenn deine Mutter nicht geantwortet hat, oder weil du sie nicht verstehen konntest. Welche Figur würde denn dafür passen?“

Fernando greift gezielt und schmunzelnd den Teufel: „Der ist gut dafür!“ Ich übernehme die Figur: „Verflixt noch eins, ich versteh nicht, was sie will – es ist zum aus der Haut fahren und Funken sprühen – platzen könnte ich!“

„Ja, ja, so war’s“, freut sich Fernando.

## 3. Schritt

Überleitung etwa folgenden Inhalts: „Inzwischen bist du 6 Jahre älter, gehst auf eine Ganztagschule und bist lange Zeit von zu Hause weg, und sie, Frau X. sind wieder berufstätig. Das stellen wir folgendermaßen dar. Hier wo sie sitzen (die Mutter) wäre das Büro, stellen sie sich vor, wo ihr Schreibtisch steht und rücken Sie ihren Stuhl bitte entsprechend zurecht. Dort an dem kleinen Tisch, am weitesten von deiner Mutter weg, wäre deine Platz im Klassenzimmer. Setz dich bitte und beschreibe von hier aus

*gesehen das Klassenzimmer, du kannst die Augen schließen, wenn du willst.“  
 Fernando beschreibt das Klassenzimmer. „Welchen Unterricht hast du gerade?“  
 „Englisch beim Maier.“*

*„Der Lehrer erwartet, dass du mitmachst, er weiß aber nicht, dass der kleine Fernando und ein Teufelchen mit von der Partie sind. „Du versuchst jetzt aber dennoch aufzupassen.“*

*Und nun spiele und verbalisiere ich mit der Kasperpuppe: „He Fernando, wie geht es wohl der Mama? Komm lass uns rausgehen und anrufen – ich muss wissen, wie es Mama geht, gestern hatte sie Kopfschmerz!“ usw. Fernando hat sich auf einen Dialog eingelassen, und er war bemüht, den „kleinen Fernando“ zu beruhigen.*

*Worauf ich mit dem Rückzug der Figur reagiere und den Teufel ins Spiel bringe. „Nichts ärgert mich mehr, als wenn ich was sagen will und ignoriert werde – andere nimmt er dran – denen hört er zu – ich könnte Feuer speien vor Zorn – ich halt das nicht aus – den flambiere ich gleich,“ usw..*

*Fernando versucht den Teufel zu beruhigen, erlebt dessen Affektabfuhr aber offensichtlich auch sehr lustvoll, bis der Teufel dann sagt: „Das ist wie damals als die Mama nicht reagierte, und ich sie nicht verstand.“ Er will still – Pause – und ich beende die Inszenierung mit der Frage: „Was meinst du, Fernando, könnte es so ähnlich in dir abgelaufen sein?“*

*„Ja schon, aber ich habe lange nicht mehr so viel Angst um die Mama wie damals – doch wütend sein, das ist schon noch stark.“*

*„Vielleicht ist das ein gutes Zeichen, dass du so mutig sein kannst wie alle anderen 12-jährigen auch, und deinen Zorn nicht mehr aus Sorge um die Mama zu unterdrücken versuchst – zumindest in der Schule nicht“ Und wie ist es zu Hause?“ leite ich in die Progression über.*

Wir vereinbaren ein weiteres Gespräch, um den Einfluss der beschriebenen Traumata auf die pubertäre Entwicklung und Ablösung zu besprechen und des Vaters Rolle noch stärker zu beleuchten.

### **Zur Vorgehensweise**

Arbeitet man mit Handpuppen, entsteht eine viel größere Nähe zu den Klienten als bei der Arbeit mit Figuren. Außerdem ist eine größere psychodramatische Aktivität gefordert, wenn man das ganze Beratungszimmer zur Bühne macht, was zur Folge hat, dass man die Familie auffordern muss, ihre Plätze, Orte der Sicherheit, aufzugeben und sich ganzheitlicher, als z.B. bei der Figurenarbeit, auf die Symbolebene einzulassen.

Man muss sich deshalb überlegen, ob sie das akzeptieren werden, da sie sich sonst über die Abwertung der Methode schützen und damit das Ergebnis der Arbeit zunichte machen.

Noch achtsamer ist beim Doppeln zu verfahren. Das gilt insbesondere für Kinder, die auf Grund ihrer Ich-Entwicklung noch nicht fähig sind, gegenüber dem Berater und den Figuren reflektierende Distanz einzunehmen, und Gefahr laufen, der suggestiven Wirkung des Spiels zu erliegen. Bei diesem intelligenten 12-jährigen schien es mir möglich, so zu arbeiten, und wie sich zeigte, hatte er kein Problem, die beiden Figuren in ihrer biographischen Bedeutung und als psychische Teile sich zu zuordnen. Das wurde u.a. daran deutlich, als er sagte: „Ich habe lange nicht mehr so viel Angst um die Mama wie damals!“ womit er sich auch klar gegen meine Doppelgängeraussage abgrenzte.

Bei jüngeren oder ich-schwachen Kindern besteht die Gefahr, dass sie die

psychodramatische Technik des Doppelns als „Einflüsterung“ erleben und dadurch eher verwirrt werden, was bei Fernando nicht zu befürchten war.

## **Die biographische Inszenierung mit Handpuppen**

Im folgenden Beispiel wird beschrieben, wie mit einem 9-jährigen Mädchen und seiner Mutter, dessen Biographie nachgespielt wurde, um beiden den Zusammenhang von Lebensgeschichte, intrapsychischer Dynamik und symptomatischem Verhalten näher zu bringen. Die Interventionen, mit einem Hasen als Doppelgänger, zielten darauf ab, die Diskrepanz zwischen inneren Bildern und der Realität zu überwinden.

### **Die Familie**

Jenny war 2 Jahre alt, als der Vater, U.S. Soldat, in die USA zurück musste, Mutter und Tochter zogen nach. Etwa 2 Jahre später wurde der Vater aus der Armee entlassen, die ihm Halt und sicheres Einkommen gegeben hatte. Er begann in zunehmenden Maße zu spielen, wechselte die Jobs, die Mutter musste für den Unterhalt sorgen. Jenny war 5 Jahre alt, als die Mutter nach Deutschland zurückkehrte. Sie überließ es ihrem Mann nachzukommen und auf diese Weise zu zeigen, dass er seine Verantwortung für die Familie übernehmen wollte – er kam nicht. Nach einem weiteren Jahr war die Scheidung. Als Jenny 8 Jahre alt war wurde ihr Halbbruder Peter geboren, dessen Vater, Armin, häufig in der Familie war, jedoch seine eigene Wohnung behielt. Die Einstellung der Mutter zu Armin war sehr ambivalent.

### **Dynamik**

Jenny, ein impulsives, kräftiges Mädchen, hat bis heute die Hoffnung nicht aufgegeben, dass der idealisierte Vater nach Deutschland kommt, oder sie in die USA holt (etwa zweimal jährlich ruft er an).

Trennung, Heimatverlust und Sprachwechsel wurden nach der Übersiedlung von Jenny nur nach und nach realisiert. Die erste Zeit in der Schule war schwierig, weil sie kaum Deutsch sprach. Auf die neue Partnerschaft reagierte sie zunächst ambivalent. Nicht zuletzt wegen Armins etwas zwanghaft autoritärem Erziehungsvorstellungen verschlechterte sich die Beziehung, und nach der Geburt des Bruders kam noch starke Eifersucht dazu.

Jenny entwickelte eine Pseudo-Autonomie; sie hielt sich oft bei Nachbarn auf, als ob sie ihre Familie nicht brauchen würde. Auf ihre Mutter reagierte sie häufig abweisend, kränkend, oder stellte völlig überzogene Forderungen, um sich dann beleidigt zurückzuziehen, wenn diese nicht erfüllt wurden. Aus den enttäuschten und resignierten Reaktionen der Mutter las Jenny danach den Beweis ab, dass nicht nur Armin, sondern auch sie den kleinen Bruder lieber hatte.

Nach mehreren Familiengesprächen und 3 Spielbeobachtungen entschloss ich mich, das psychodramatische Spiel mit Handpuppen zu nutzen, um die Arbeit voranzubringen, da sich durch Jennys oppositionelles Verhalten die Familiengespräche immer schwieriger gestalteten. Die Mutter und Jenny stimmten zu, auch als ich wegen der vielen Rollen eine Kollegin hinzuziehen wollte.

Die Inszenierung wurde – ohne Jenny – mit der Mutter und meiner Kollegin in folgenden Schritten vorbereitet:

1. Diskussion folgender Hypothese: Jenny idealisiert den Vater; die Enttäuschung über

den Vater spaltet sie ab und verschiebt den Affekt auf Mutter und Armin; ihre regressiven Wünsche wehrt sie durch Entwicklung einer Pseudoautonomie ab.

2. Erarbeitung eines Drehbuches mit folgenden Fragen:

Welche Lebensstationen sollen aufgegriffen werden und welche Kernaussagen gehören dazu? Welche Figuren sind für die Inszenierung geeignet, und welche Doppelgängerfiguren könnten eingesetzt werden?

Diese Vorbereitung diene nicht zuletzt dazu, die Unsicherheit der Mutter zu reduzieren.

**Inszenierung:**

*Zu Beginn erklären wir Jenny noch mal unser Vorhaben, nämlich, dass wir auf spielerische Weise herausfinden wollen, warum es zuhause oft so schwierig ist.*

*Als Antwort klagt Jenny über Rückenschmerzen, legt sich auf ein Polster und spielt scheinbar gelangweilt mit einem Stoffhund – die Mutter ist sichtlich ungehalten.*

*Wir ignorieren Jennys Verhalten, bedanken uns für ihr Einverständnis und überlegen laut: „Wo könnte denn hier im Raum die Wohnung der Familie und Jennys Zimmer sein? Und wo ist wohl Amerika? Und wie machen wir das Meer dazwischen – mit dem blauen Tuch?“*

*Jennys springt wie elektrisiert auf, die Rückenschmerzen sind weg, sie erklärt uns, wo die Wohnung und Amerika sind, und mit dem großen blauen Tuch als Meer dazwischen ist sie einverstanden und hilft es auszulegen.*

*Während ich mit Jenny und der Mutter das Kinderzimmer und die Küche andeutungsweise aufbaue, mit Schaumstoffelementen und Tüchern, errichtet meine Kollegin das Haus des Vaters in Amerika, ebenfalls mit Schaumstoffelementen und Tüchern.*

*Anschließend hilft Jenny die Figuren auszuwählen:*

*Mutter = Königin; Vater = König; Jenny = Prinzessin; Armin = Räuber; Peter = Seppel.*

*Spontan nimmt sie einen Hasen dazu, der zunächst ihr Hase in Amerika sein sollte, und später ihr Hase „Hoppel“ hier in Deutschland.*

*Wir entscheiden, dass die Mutter nur die Königin-Figur übernimmt, und Jenny nur die Prinzessin. Meine Kollegin übernimmt die Figuren für den leiblichen Vater, den Stiefvater und den Bruder.*

*Jenny war einverstanden, dass ich mit dem Hasen spielte, womit die Frage nach einem Doppelgänger geklärt war. Die Regie lag bei mir.*

*Die folgenden Szenen sind sehr verdichtet wiedergegeben.*

**1. Szene:**

*Königin, Prinzessin, König und Hase in Amerika.*

*Zur Anwärmung beginnen wir mit einer Frühstücksszene, die damit endet, dass die Mutter (Regieanweisung) sagt: Der König ist aus der Armee entlassen, es geht uns hier nicht gut, in Deutschland ist es besser, und außerdem habe ich Heimweh und möchte deshalb zurück nach Deutschland fliegen.*

*Die Prinzessin stimmt zu. Der Hase (Doppelgänger) äußert Bedenken, weil er nicht weiß wo Deutschland ist und wie es dort ist, und weil er nur englisch kann.*

*Dem König ist es nicht recht, doch die Königin erwidert: „Du kannst nachkommen, wenn wir eine Wohnung haben.“*

*Jenny sagt auf meine Frage, dass der König traurig wäre, und meine Kollegin spielt*

entsprechend.

Regieanweisung: „Alle Figuren legen sich jetzt hin als ob sie schliefen, dann klingelt der Wecker und es wäre Abreisetag.“

## 2. Szene

Jenny will nicht, dass wir ein Kissen als Flugzeug nehmen und die Figuren drauflegen. Sie nimmt ein Plastikflugzeug aus dem vorhandenen Spielmaterial und sagt: „Ihr müsst euch vorstellen, dass alle da drin sitzen! Und kreiste dann mit dem Flugzeug mehrmals durch den Raum und übers Meer, und sagt: „Das ist nämlich sehr weit weg,“ und landet zuletzt neben der Wohnung in „Deutschland“.

## 3. Szene

Königin, Prinzessin und Hase sind in der neuen Wohnung, allen gefällt es gut.

Mit dem Hasen doppelte ich in englischen und deutschen Worten, dass doch ziemlich alles fremd sei, er die Sprache der Menschen nicht gut verstehe und fürchte, die Prinzessin könnte es schwer haben, wenn sie in die Schule kommt.

Prinzessin: „Du bist halt ein Angsthase, das ist überhaupt nicht schwierig!“

## 4. Szene

Armin (Räuberfigur) kommt dazu. Jenny gibt folgende Regieanweisung: „Eines Morgens liegt er bei der Königin im Bett!“ Und sie spielt dann mit der Prinzessin die Überraschte und Neugierige.

Der Hase: „Aber Prinzessin, wir warten doch auf den König – obwohl wir nicht wissen, ob er überhaupt noch kommt, manchmal bin ich ganz traurig, und manchmal wütend, weil jedes Flugzeug ohne ihn landet!“

Prinzessin: „Ja, so ist es, also der Räuber soll raus, los Hase hilf mir! Und auf ihre Anweisung hin drängen wir zusammen den Räuber aus dem Bett der Königin.“

Doch der Räuber darf zum Frühstück bleiben, die Königin besteht darauf, auf Grund unserer Regieanweisung, um an der Realität zu bleiben.

In einem Dialog mit der Prinzessin verbalisiert der Hase ambivalente Gefühle und Einstellungen: Warten auf den König, Enttäuschung, vielleicht ist der Räuber nett, usw.

## 5. Szene

Jenny ist dabei, sich im Spiel etwas zu verlieren.

Regieanweisung aus der Leiterrolle: „Es wären jetzt einige Monate vergangen und die Prinzessin würde bemerken, dass die Königin einen dicken Bauch hat.“ Jenny lässt sich jedoch nicht darauf ein, worauf ich entscheide: „Jetzt ist Prinz Peter auf der Welt!“

Jenny: „Und ich wollte ihn wickeln, durfte es aber nicht, doch Armin hat es gedurft!“

Diesen Konflikt spielen wir. Meine Kollegin übernimmt den Räuber und den neugeborenen Prinz Peter.

Mit dem Hasen verbalisiere ich Jennys Enttäuschung, Ärger und die Frage: Wie wichtig bin ich noch?

## 6. Szene

Regieanweisung zu einer Szene, die aus einer Vielzahl von Vorkommnissen destilliert ist: „Die Königin würde die Prinzessin einladen, mit ihr zum Einkaufen in die Stadt zu fahren, doch die Prinzessin würde ablehnen.“

Jenny will das jedoch nicht spielen, sondern dass die Prinzessin mitgeht. Sie will sich

*offensichtlich nicht mit ihrer Schattenseite identifizieren – eigentlich war das zu erwarten, in der Regel wollen das alle Kinder nicht. Deshalb wird die Szene nach Jennys Vorgabe gespielt, und ich spiele und verbalisiere mit dem Hasen die Seite von Jenny, die ablehnt, Gleichgültigkeit zur Schau stellt, um so Ärger und Enttäuschung auszudrücken. Als dann jedoch Königin und Prinzessin im Kaufhaus sind (in einer anderen Zimmerrecke angedeutet), spielt Jenny ganz spontan, dass sich die Prinzessin in eine andere Kaufhausabteilung davonstiehlt und heimlich mit dem König in Amerika telefoniert, und von ihm wissen will wann er kommen würde. Nach dieser Szene beende ich das Spiel.*

*In der anschließenden kurzen Gesprächsrunde fragen wir Jenny, ob wir uns ihren Lebensweg und das Verhältnis zwischen ihr und der Mutter richtig vorgestellt hätten, und sie antwortet: „Er seid ja richtige Hellseher!“ worauf wir nochmals in kurzer kindgerechter Weise entlang der Bilder dieser Inszenierung unsere Hypothese ausbreiten und mit dem Vorschlag abschließen, im nächsten Gespräch nach Wegen zu suchen, wie sie ihren Ärger konstruktiver zum Ausdruck bringen könnte.*

### **Zur Vorgehensweise**

Die Arbeit mit Handpuppen ermöglicht Kind und Eltern eine intensivere spielerische Mitgestaltung. Und sie bringt Berater, Kind und Eltern in eine größere Nähe zueinander. Die Handhabung der Figuren erfordert jedoch eine gewisse feinmotorische Geschicklichkeit, die z.B. bei 6-jährigen Kindern nicht ohne weiteres gegeben ist.

Bei der Inszenierung mit Handpuppen tritt der soziometrische Aspekt in den Hintergrund, während die motorische und spielerische Wirkung sehr viel stärker ist und die Affekte an der „langen Leine“ laufen, weil z.B. mit einem Handpuppenkrokodil sehr viel heftiger agiert werden kann, als mit einer kleinen Plastikfigur. Man muss deshalb als Berater eine gewisse Sicherheit im spielerischen Umgang mit den Kindern haben.

Außerdem ist die Anforderung an die Spielleitung deutlich höher, als beim Figurenspiel: Strukturierung der Bühne (Amerika, Fluss, Deutschland) und des Spiels im ganzen Raum, Stützung der Eltern, Arbeit mit der Doppelgängerfigur, Integration eines Ko-Therapeuten, Wahrnehmung der gesamten Dynamik, um die Kernpunkte zu nennen.

Der Vorzug der Handpuppenarbeit ist die szenische Tiefenwirkung, weil das körpernahe Erleben viel intensiver ist als mit den kleinen Figuren. Auch bei der weiteren Familienarbeit war es möglich, sich auf einzelne Bilder der Szene zu beziehen und einen aktuellen Affekt, z.B. etwa Eifersuchtsszene die durch Ablehnung der Mutter agiert wurde, mit der Figur der Prinzessin zu spielen, Jenny damit aus der realen Verstrickung zu lösen, und ihre Betrachtungsweise zu erweitern: „.....hört sich an, als ob die Prinzessin sehr verärgert ist und vor lauter Zorn nicht sehen kann, was ihr Hase braucht?“ Jenny hat meistens sehr gut darauf angesprochen, sogar manchmal spontan nach den Figuren gegriffen und angeboten, das aktuelle Thema in einer kleinen Szene zu bearbeiten.

## **Das Spiel in der Familie**

**A. Aichinger**

Weitere Möglichkeiten des Kinderpsychodramas, die aber eine aktivere Beteiligung und ein Mitspielen der Eltern verlangen, möchte ich in meinem Beitrag darstellen.

### **Du bist ein wilder Mustang**

Kinder müssen oft gar nicht zum Spielen aufgefordert werden. Sie kommen in das Beratungszimmer und handeln. Sie inszenieren den Familienkonflikt, indem sie z.B. Chaos anrichten, ohne dass die Eltern eingreifen, oder mit Polstern einen Thron aufbauen und darauf Platz nehmen oder ein wackliges Haus bauen und es mit Seilen fest zusammenschnüren. Da ich davon ausgehe, dass die Kinder mit ihrem Tun etwas Sinnvolles vermitteln, versuche ich die Aktion des Kindes szenisch zu erfassen und zu verstehen und dann mit einem Bild zu beschreiben, das zu einer Spielhandlung anregt. Geht das Kind auf meine Metapher ein, lasse ich, wenn mir die Sicht des Kindes wichtig ist, das Kind die Rollen in der Metapher für alle Familienmitglieder bestimmen. Wenn ich jedoch die Sicht aller Familienmitglieder erfahren möchte, lasse ich jeden seine Rolle in der Metapher wählen. Nach der Rollenwahl bitte ich die Familie, dieses Bild auszuspielen, damit sie die Dynamik des Bildes spielerisch erfahren. Dieses Spiel der Familie kann ich in einer explorierenden oder stützenden Rolle begleiten. So konnte ich mich dem Mädchen, das sich einen erhöhten Sitz gebaut hatte, als Chronist nähern, mich wundern, dass sie schon in so jungen Jahren den Thron bestiegen hat, und sie fragen, ob das Königspaar abgedankt hat oder von ihr etwa entmachtet wurde. Den Jungen aus einer Familie mit starken Ehekonflikten, der im Gruppenraum Polster zusammengebunden hatte, sprach ich als Maurermeister an, erkundigte mich über die Bausubstanz der Häuser und bewunderte seinen Einsatz, Häuser vor dem Zusammenbruch retten zu wollen.

### **Beispiel**

Eine von ihrem Mann geschiedene Ärztin meldete ihren 5-jährigen Sohn an, er sei hyperaktiv und halte sich im Kindergarten und zuhause an keine Grenzen. Während sie in ihrer Praxis arbeite, werde er nach dem Kindergarten von ihren Eltern betreut. Diese würden ihn aber verwöhnen und sich von ihm herumkommandieren lassen. Max liege meist auf dem Sofa, schaue fern und lasse sich mit Süßigkeiten füttern. Schon das Anamnesegespräch ließ vermuten, dass Max nicht hyperaktiv, sondern grenzenlos ist. *Beim 1. Gespräch fängt Max, ein Energiebündel, sofort an, mein Beratungszimmer auf den Kopf zu stellen und demonstriert, welche Power er besitzt und welche Grenzen er überschreitet. Die Mutter schaut hilflos zu, sagt nichts dazu und greift nicht ein. Auf meine Grenzsetzung reagiert Max auch nicht. Da beschreibe ich seine Inszenierung mit der Metapher: "Du bist ja wie ein Wildpferd, das alles nieder rennt, was ihm in die Quere kommt, und sich von niemand aufhalten lässt". Max nimmt dieses Bild sofort auf und galoppiert wie ein Pferd durch den Raum und schlägt mit den Füßen aus, so dass die Mutter jedes mal erschreckt zusammenzuckt, wenn er an ihren Stuhl schlägt. Indem ich Max bitte, sein Verhalten als Wildpferd auf der „Bühne“ zu spielen, verordne ich ihm innerhalb eines bestimmten Zeitraums das Symptom im Sinne von bewusst zeigen. Außerdem geht es mir mit dem Bild des Wildpferdes darum, seine Kraft, auch wenn sie sich noch unkontrolliert äußert, als Stärke zu beschreiben und spielerisch zu nutzen, statt sie als Schwäche oder Defizit einzuordnen. Ich sage zu Max: "Im Wilden Westen versuchen Cowboys Wildpferde einzufangen und trainieren sie dann zu superschnellen Reitpferden. Könnte es sein, dass auch dieses Wildpferd lernt, ein stolzes, feuriges Reitpferd zu werden, das von allen bewundert wird?" Max stutzt und sagt dann: "Ja,*

*aber da muss ein Cowboy mich festhalten, dass ich nicht mehr ausbrechen kann“. Auf meine Frage, wer denn dieser Cowboy sein könnte, antwortet Max: “Die Mama“. Ich erkundige mich bei der Mutter, ob sie schon mal in einem Film gesehen habe, wie Cowboys Wildpferde im Pferch an den Zügeln halten und sich nicht vom Toben und Ausschlagen der Pferde verängstigen oder verunsichern lassen. Da sie sich an Filme erinnern kann, bitte ich sie, sich in einen solch starken Cowboy zu verwandeln, der ein Wildpferd im Zaum halten kann. Max frage ich, was der Zügel des Pferdes sein könnte. Er entscheidet sich, dass die Mutter ihn am Hosengürtel halten müsse. Die Mutter versucht zunächst mit wenig Kraft und Einsatz, Max als Wildpferd, das im Raum alles niedertrampeln möchte, zu zügeln. So kann sich Max schnell losreißen. Wütend beschimpft er die Mutter, sie müsse fester halten, er sei doch ein Wildpferd. Die Mutter hält ihn fester, doch als Max wie ein Wildpferd mit den Füßen ausschlägt, erschrickt die Mutter, zieht den Kopf ein und lässt Max los. Max weint, sie müsse sich mehr anstrengen, alle Kraft aufbieten, er sei ein starkes Wildpferd. Ich frage die Mutter, ob ich als alter, erfahrener Cowboy ihr zeigen dürfe, wie man ein Wildpferd hält, ohne dass es den Cowboy zu beißen oder mit den Hufen zu treffen vermag. Ich halte ihn am Gürtel fest, halte aber genügend Abstand, so dass ich seinen Tritten ausweichen kann. Dann übergebe ich wieder der Mutter die Zügel, feuere sie als Cowboy an, standfest zu bleiben und das Pferd nicht los zu lassen, und klatsche Beifall, wenn es ihr gelingt, seinen Ausschlägen auszuweichen. Auch bewundere ich das schöne Pferd, wie geschickt und wendig es ist, wie viel Kraft und Ausdauer es zeigt. Und ich male aus, welch tolles Reitpferd es sein wird, wenn es sich gezügelter verhält. Unter diesem stützenden Doppeln schafft die Mutter es, stand zu halten. Erst als Max unter Aufwendung all seiner Kraft geprüft hat, dass seine Mutter ihn halten kann, hört er mit Kämpfen auf, entspannt sich und legt sich dann in ihren Schoß. Ich beglückwünsche den erfolgreichen Cowboy, dass er mit starker Hand es geschafft habe, dieses wilde Pferd zu bändigen, und freue mich, dass dieses Wildpferd ein wertvolles, kräftiges und schnelles Reitpferd werde.*

*Dieses Spiel wiederholte Max in den nächsten 3 Sitzungen. Er äußerte jedes mal zu Beginn der Sitzung den Wunsch, wieder Wildpferdbändigen zu spielen. Ich bestätigte ihn dafür, dass er seiner Mutter Übungsstunden besorge, damit sie ein starker Cowboy werde. Zunehmend verlor die Mutter ihre Angst vor dem vitalen und motorischen Jungen, wurde zupackender und gewann selbst mehr Energie und Festigkeit.*

### **Der einsame Astronaut**

Kinder bringen auch häufig Kuschtiere oder Spielzeug in die Beratung mit, und es bietet sich an, darüber in Kontakt zu den Kindern zu treten und sie für eine psychodramatische Bearbeitung zu nützen.

### **Beispiel**

Eine Mutter rief aus der Kinderklinik für leukämiekranke Kinder an, sie sei seit 4 Monaten mit ihrem 2-jährigen Kind wegen eines angeborenen Immundefektes in der Klinik, es stehe eine zweite Rückenmarkstransplantation an, da die erste nicht erfolgreich genug war. Ihr älterer Sohn, der 5-jährige Johann, der seit 4 Wochen bei ihr im Gästehaus der Klinik wohne, verhalte sich sehr auffällig, er sei sehr zurückgezogen, werde aber immer wieder aggressiv und bockig. Die Klinikseelsorgerin habe ihr geraten, sich an mich zu wenden.

Als die Mutter mit ihren beiden Kindern in mein Zimmer tritt, fängt der 2-jährige Sohn zu

schreien und zu weinen an, rennt zur Tür und versucht zu entkommen. Die Mutter bemüht sich, ihn zu beruhigen, dass ich kein Arzt sei und ihm nichts tue. *Währenddessen steht Johann allein neben mir und hält ein Lego-Raumschiff krampfhaft fest. Um zu dem blassen, verkrampften Kind Kontakt aufzunehmen, lasse ich mir sein Raumschiff zeigen. Er öffnet den Einstieg des Raumschiffes und zeigt mir den Energiestein der Raumstation. Diese symbolische Mitteilung greife ich sofort auf, gehe in die explorierende Rolle eines Forschers der Bodenstation des Raumschiffes und trete in Funkkontakt zu dem Piloten des Raumschiffes. Da er sich auf einer langen, schwierigen Mission befinde, möchte ich von der Bodenstation nachfragen, ob noch genug Energie im Raumschiff sei, oder ob er dringend auftanken müsse und wir eine Versorgungsrakete hochschicken sollen. Johann entgegnet, er sei gerade auf dem Mars. Ich erkundige mich dann, wie es ihm da ergehe. Er teilt mir mit, dass es dort ein Gästehaus gebe (er lebt gerade im Gästehaus der Klinik) mit einem Restaurant, da könne man Hähnchenkeulen mit Spagetti bestellen und morgens sogar ein Frühstücksei bekommen. Als Forscher bin ich beruhigt, dass der Astronaut dort gut versorgt wird. Dann sagt Johann, er müsse nun wieder ins Raumschiff, da sei er sicherer. Auf dem Mars gebe es immer wieder Raketeneinschläge von Außerirdischen (in den nächsten Tagen steht eine weitere Rückenmarkstransplantation seines Bruders an). Immer aufzupassen und rechtzeitig Gefahren wahrzunehmen, müsse ja sehr anstrengend sein, doppelte ich als Forscher einfühlend. „Ja“, antwortet er, „die Einschläge kommen von allen Seiten. Und ich muss die Erde beschützen“. Ich bewundere den Piloten, mit welcher Anstrengung und Stärke er sich für den Schutz der Erde einsetzt und auf sich nimmt, allein für lange Zeit in dem Raumschiff Wache zu halten. Da müsse er, wenn er wieder auf der Erde lande, mit einem hohen Orden ausgezeichnet werden. Johann und Mutter lächeln bei diesem Lob. Im Funkkontakt erkundige ich mich weiter, ob er allein die Erde bewachen müsse und ob er auch Hilfe bekomme. Er entgegnet, er könne seinen Chef anrufen, der gebe ihm dann frei. Aber dann müsse der die Wache übernehmen. Ich anerkenne, wie viel Arbeit er seinem Chef abnimmt und dafür Sorge trägt, dass der sich auch ausruhen könne. Ob wir von der Bodenstation ihm helfen und ihm Stärkungsenergie schicken können, damit er diesen schwierigen Auftrag weiterhin erfüllen könne. Johann antwortet, ich soll ihn wieder anrufen. Als ich dann nach dem Spiel in meinen Terminkalender einen Termin für den nächsten „Funkkontakt“ eintrage, küsst Johann mich auf die Wange.*

Nach dieser Spielsequenz sagt die Mutter, die mit dem sich inzwischen beruhigten Kind auf dem Schoß aufmerksam zuhörte, jetzt verstehe sie, warum Johann soviel am Computer sitze und soviel Interesse an Weltraumspielen habe. Sie habe sich schon über diese Einengung Sorgen gemacht, doch jetzt verstehe sie, was er damit ausdrücken und bewältigen wolle.

Das „Über-die-Bande-Spielen“ in Anwesenheit der Familienmitglieder regt bei den Eltern, die das Geschehen meist mit großer Aufmerksamkeit verfolgen, innere Suchprozesse an. Und es bietet darüber hinaus die Möglichkeit, „auf indirekte Weise Botschaften zu vermitteln und damit der Gefahr aus dem Wege zu gehen, sich im Widerspruch zu den Empfindungen einzelner Familienmitglieder zu begeben. Gerade in Familien, in denen sehr viel über Recht, Rechthaben und „Wahrheit“ gefochten wird, haben wir eine deutliche Entlastung der Atmosphäre durch dieses Setting feststellen können“ (Mrochen 2000, S. 111).

## **Küken oder Wolf?**

Kinder benützen auch das Spielmaterial im Beratungsraum, um ihre Probleme darzustellen. Ich habe in meinem Zimmer einen Korb mit Handpuppen und viele Ostheimer -Tierfiguren, die auf dem Boden aufgestellt sind. Wenn Kinder mit diesen Tierfiguren oder Handpuppen spontan spielen, versuche ich, dieses Spiel in die Arbeit mit der Familie einzubauen.

### **Beispiel**

Ein 8-jähriges Mädchen, Julia, wurde von ihrer Mutter wegen großer Ängstlichkeit und Schüchternheit angemeldet.

*Zum ersten Gespräch kommen die Eltern, die 13-jährige Schwester Beate und Julia. Als die Mutter von Julias Ängstlichkeit berichtet, nimmt Julia, die gerade meinen Korb mit Stofftieren erkundet, ein kleines Küken heraus, das aus dem Ei schaut, und stülpt es über ihre rechte Hand. Ich greife dieses Angebot sofort auf und interviewe das Küken, d.h. ich schaue und spreche nicht Julia an, sondern das Küken, wie es Straub (1972, 1987) in der psychodramatischen Kindertherapie mit Handpuppen beschreibt. Julia antwortet als Küken, es sei noch ein kleines Küken, es könne wohl schon laufen, schlüpfe aber immer dann, wenn es gefährlich werde, in sein Ei. Ich frage das Küken, ob es, wenn es Trost und Schutz brauche, nur in seinem Ei sich verkrieche oder auch zur Mama-Henne oder zum Papa-Hahn laufe. Julia äußert, sie gehe lieber zum Papa oder zur Mama. Um das Problem in den Kontext zu stellen, versuche ich mit der Methode des zirkulären Fragens den interaktionellen Kontext herauszuarbeiten und darstellen zu lassen. Die Beziehungsdynamik wird dadurch erfahrbarer und durch die optische Präsenz, das Bild, viel eindrücklicher als Worte. Ich bitte daher die Eltern, für einen Augenblick Mama- Henne und Papa- Hahn zu sein und die Stofftiere über ihre Hand zu stülpen. Dann fordere ich Beate auf, zu zeigen, was die Henne und der Hahn machen, wenn das kleine Küken kommt. Sie sagt, das Küken schlüpfe immer beim Papa-Hahn unter die Flügel und lasse sich von ihm trösten. Ich hole von Julia ihr Einverständnis, dass ihre Schwester dies zeigen dürfe. Die Schwester geht dann mit Julia zum Vater und steckt Julias Hand mit dem Küken unter die Flügel des Hahn. Dieser streichelt mit den Flügeln das Küken. Daraufhin frage ich Beate, was die Mama-Henne mache, wenn das Küken unter die Flügel des Hahn schlüpfe und der Hahn es streichle. Beate antwortet, die Mama- Henne könne das nicht so leiden, die sage dann immer, sie soll sich mehr trauen und der Papa soll sie nicht so klein halten. Ich bitte die Mutter, als Henne zum Küken zu sagen: „Trau dich mehr“. Als sie es sagt, deckt der Hahn mit seinen Flügeln das Küken zu.*

### **Bild Aichinger 1**

*Nachdem ich über die Einführung der Außenperspektive die Schwester über die Reaktion der Eltern auf Julias Kükenseite befragt habe, legt Julia das Küken auf ihren Stuhl, geht wieder zum Korb und zieht einen großen Wolf über ihre Hand. Wieder explore ich das Stofftier und frage erstaunt: „Wer bist denn du?“ Julia: „Ich bin ein großer starker Wolf“, und reißt das Maul auf, so dass die Zähne zu sehen sind. Ich bewundere die mächtigen Zähne und frage, um reflexive Erlebnisprozesse einzuleiten: „Wolf, kennst dich Julia überhaupt und mag sie dich?“ Julia: „Sie mag mich schon, aber sie versteckt mich“. A: „Warum das? Ist sie nicht froh, so eine starke Freundin zu*

haben?“ Julia: „Nur manchmal, wenn ich mit meiner Schwester streite.“ Nun wende ich mich an das Küken, das auf dem Stuhl liegt:“ Und du Küken, bist du froh, so einen starken Wolf als Beschützer zu haben?“ Julia: „Nein, der ist zu wild.“ Dann frage ich den Wolf: „Wolf, kannst du das Küken leiden?“ Julia: „Nein, das ist eine Heulsuse.“ Nach dieser kurzen Auseinandersetzung mit den Teilen versuche ich wieder mit zirkulären Fragen herauszubekommen, wie die Eltern auf diese Wolfseite reagieren und frage Beate, wo dieser Wolf im Wolfsrudel seinen Platz hat. Bevor aber die Schwester antworten kann, geht Julia mit ihrer Wolfspuppe nacheinander auf jedes Familienmitglied los. Die Schwester und die Mutter steigen sofort ein und spielen auch Wölfe. Sie benützen ihre Hände als Maul, sie knurren sich gegenseitig an und beißen lustvoll zu. Ich spiegle diese Interaktion, wie stark und lebendig die drei Wölfinnen sind und wie lustvoll sie miteinander kämpfen können. Als Julia als Wolf den Vater angreift, verzieht er das Gesicht, schnappt wohl mit seiner Hand kurz nach dem Wolf, streichelt ihn aber dann. Der hört sofort zu beißen auf. Als ich die Schwester frage, ob der Wolfsvater lieber zahme Wolfskinder mag, entgegnet die Mutter, das sei immer so, ihr Mann könne es nicht leiden, wenn es heftiger und lauter werde. Dann ziehe er sich zurück. Sie dagegen würde sich gern auch mal richtig zoffen, mit den Töchtern gehen das auch ganz gut. Doch mit ihrem Mann könne sie nicht richtig streiten, der werde, je lauter sie werde, umso stiller. Er verteidigt sich, Streit habe es in seiner Herkunftsfamilie nicht gegeben, daher tue er sich damit schwer.

Da die Eltern Julia angemeldet haben, und ich noch keine Erlaubnis hab, ihre Eheprobleme zu bearbeiten, komme ich auf die Eltern-Kind-Ebene zurück und frage den Vater, welches von den Tieren im Korb für seine Seite, sich ruhiger und sanfter zu verhalten, stehen könne. Er wählt die Eule aus. Ich spreche die Eule an und frage sie, was sie macht, wenn 3 Wölfinnen heulen und kämpfen. Vater: „Ich ziehe mich in meine Höhle zurück.“ Wieder frage ich Beate: „Wenn die Eule sich zurückzieht, wird Julia sich dann eher entscheiden, weiterhin den Wolfsteil zu zeigen, oder wird sie eher den Kükenteil hervorholen?“ Tochter und Mutter sagen übereinstimmend, dass Julia sich dann als Küken zeigt. Ich bitte Julia, mit dem Küken zur Eule in die Höhle zu gehen. Sie legt den Wolf bei der Mutter ab und kuschelt sich mit dem Küken an die Eule. Ich bestätige das Küken, dass es für den Ausgleich sorgt und verhindert, dass die Eule allein in ihrer Höhle ist.

Da die Stunde zu Ende geht, schlage ich für die nächste Stunde vor, zu schauen, wie die Eule und die Wolfsmutter Julia helfen können, dass sich bei ihr der Wolf und das Küken nicht bekämpfen müssen, sondern ein gutes Team werden.

Damit greife ich Morenos Vorstellung auf, dass die subjektive Innenwelt eine interne Konfiguration von Rollen ist, die wie Mitglieder einer sozialen Gruppe interagieren und nach außen mal mehr, mal weniger in Erscheinung treten. „Binnenvermittlung und Außenregulation erfordern die Funktion eines „dirigierenden Komponisten“ (oder regieführenden Autors) fürs interne Rollenensemble (das „SELBST“). Ohne diese Funktion wäre eine Person eine beliebige Ansammlung von Rollen, die ohne innere Verbindung nebeneinanderher existieren, einseitig abhängig von äußeren Rollenerwartungen, ohne Identität. Ein gut funktionierendes Auto-Tele integriert in der Rolle des regieführenden Autors die verschiedenen Rollen des gesamten individuellen Rollenrepertoires zu einem kreativen Ensemble, so dass eine Person spontan und kreativ in unterschiedlichsten Milieus und Beziehungskonstellationen situationsangemessen in passenden Rollen interagieren kann“ (Bleckwedel, 2000, S.101).

## Der Drachen und der Pfau

Mit den Tierfiguren lässt sich auch gut ein Symptom und dessen Bedeutung für die Familie symbolhaft darstellen. Ich bevorzuge die Ostheimer-Holzfiguren, da sie bei jedem Tier eine positive Qualität herausarbeiten und alle Tiere, auch die aggressiven, eine positive Ausstrahlung haben. Die Externalisierung ermöglicht einen leichteren Zugang zum Symptom und gibt dem zum Symptom gehörenden Gefühl Gestalt und wird damit fassbarer. Spielt man nämlich mit der Familie die Anwesenheit des Symptoms, vertreten durch eine entsprechende Tierfigur oder Handpuppe, wird allen Beteiligten schnell und auf humorvolle Weise deutlich, *„wie sich um jedes Symptom im Alltag die psychische, beziehungs-dynamische und lebenspraktische Konstruktion der Familie gruppieren kann“* (Mrochen 2000, S. 99f) Gerade in der Telearbeit oder in der Arbeit mit dem inneren Team (Schulz von Thun 2000) kann diese Technik der Externalisierung gut genutzt werden.

### Beispiel

Eine geschiedene Mutter meldete ihren 9-jährigen Sohn an, er kote und nässe zuhause ein und halte sich auch sonst nicht an die Ordnung. In der Schule sei er gehemmt und still, manchmal aber, wenn er als Fettsack verspottet werde, komme es zu aggressiven Durchbrüchen. Zum Vater, von dem sie seit 4 Jahren geschieden ist, habe Jonas wenig Kontakt, meist nur in den Ferien.

*Zum ersten Gespräch kommen die Mutter, die 12-jährige Tochter und Jonas, alle etwas übergewichtig. Nachdem die Mutter erzählt hat, weshalb sie sich an die Beratungsstelle gewandt hat, bitte ich Jonas, für den Anteil, der sich nicht an die Ordnung halte, der kacke und pisse, wann es ihm passe, eine Figur zu wählen. Grinsend holt er den Drachen. Im Sinne der Differenz, „Ich bin nicht nur der Einkoter, sondern auch....“ schaffe ich Pluralität, die neue Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten ermöglicht und betone, es gebe ja auch noch andere Seiten an ihm, z.B. die Seite, die sich in der Schule an Regeln und Ordnungen hält. Und ich bitte ihn, dafür ein Tier zu wählen. Jonas nimmt für diesen Teil einen Pfau heraus. Ich bitte ihn dann, die Tiere so nahe oder so fern zueinander aufzustellen, wie gut sie miteinander auskommen. Jonas stellt den Pfau dem Drachen gegenüber. Dann beginne ich, die Tiere zu interviewen und frage den Drachen: „Du bist ja ein mächtiger Drache. Habe ich richtig verstanden, du kannst nicht nur Feuer spucken, wenn du dich ärgerst, du scheißt und pisst auch um dich?“ Jonas, der noch auf dem Stuhl sitzt, nickt grinsend. Dann wende ich mich dem Pfau zu: „Du hast ja ein prächtiges Federkleid und achtest drauf, dass du schön und sauber bist. Wie geht es dir mit dem Drachen?“ Jonas (sitzt noch auf dem Stuhl, beugt sich aber mit seinem Körper zum Pfau hinunter): „Den mag ich nicht“. Ich frage ihn: „Warum nicht?“ Jonas: „Weil der so stinkt.“ Darauf ich: „Pfau, was machst du, wenn der stinkt, kackt und pinkelt?“ Jonas (lacht): „Ich spring schnell weg, dass er mich nicht bespritzen kann.“ Ich nehme den Pfau, sage: „Mit dem Stinkdrachen will ich nichts zu tun haben“ und stelle ihn weiter weg. Dann frage ich den Drachen: „Ist der Pfau dein Freund?“ Jonas: „Nein, der will mich nur dressieren. Aber das schafft er nie!“ Dabei schaut er triumphierend zur Mutter und Schwester hoch, die interessiert zuschauen. Nachdem ich die beiden Anteile in Polarisierung und Auseinandersetzung gehen ließ, befrage ich sie, unter welchen Bedingungen sie bereit sind, sich zu akzeptieren und zu versöhnen. „Drache, was müsste der Pfau tun, dass ihr Freunde werden könnt?“*

*Inzwischen hat Jonathan den Drachen in die Hand genommen und sagt: „Wenn der mich nicht zum Pfau machen will“.*

*Da Jonas mit seinem Blick auf die Mutter selbst einen Bezug des Symptoms zur Familie hergestellt hat, entscheide ich mich, an dieser Stelle die Telearbeit zu unterbrechen und zu einer systemischen Perspektive überzugehen. „Können wir mal sehen, wie es dem Pfau und dem Drachen in der Familie geht? Kannst du für deine Mutter, deinen Vater und deine Schwester eine Tierfigur wählen und sie zu deinen Figuren so nahe oder fern hinstellen, wie sie den Pfau und den Drachen mögen.“ Für den Vater wählt Jonas einen Eber, was die Mutter spöttisch kommentiert: „Von Ordnung hat der auch nie viel gehalten.“ Er stellt ihn mit Abstand hinter den Drachen, aber ihm abgewandt. Für die Mutter wählt er einen exotischen Vogel, der dem Pfau ähnelt, und für die Schwester einen Schwan. Beide Vögel stellt er neben den Pfau, dem Drachen gegenüber. Als ich frage, ob es noch andere ihm wichtige Personen gebe, antwortet er: „Die Oma und den Opa, in deren Haus wohnen wir“. Für die Oma wählt er ein Rotkehlchen und stellt es hinter die Mutter, für den Opa einen Hirsch, der zwischen Pfau und Drache steht.*

## **BILD Aichinger 2**

*Ich bitte nun die Mutter und die Schwester, sich zu ihren Tieren zu setzen, und Jonas, den Drachen Feuer spucken, um sich pinkeln und kacken zu lassen. Mit großem Spaß spielt er aus, wie der Drache die Vögel anpissst und voll kackt. Ich fordere die Mutter und die Schwester auf, mit ihren Figuren zu reagieren. Sie schütteln sich, fliehen und schimpfen, der sei ja eklig. Ich kommentiere, dass der Drachen damit gut Abstand zu den Vögeln schaffen könne. Dann frage ich Jonas, was wohl der Eber darüber denke, ob er wohl eher entsetzt darüber sei, was der Drache treibe, oder sich eher freue, dass der Drache sich wie ein kleines Wildschwein benehme. Jonas grinst und sagt: „Der freut sich, wenn mich die (zeigt auf die Mutter) nicht bezwingt.“*

*Mit hypothetischen Fragen möchte ich nun die Wirkung einzelner Veränderungen erproben: „Mal angenommen, der Drache wäre bezwungen und dressiert, was wäre in der Familie anders?“ Jonas legt den Drachen auf den Boden, und Mutter und Schwester sagen: „Dann wäre alles schön und friedlich.“ „Gäbe es dann nur schöne, gepflegte Vögel?“ frage ich Jonas und stelle die Vögel nahe zusammen. Der nickt. Dann frage ich die Schwester: „Um ein Mann zu werden – Jonas ist ja ein Junge und kein Mädchen – glaubt Jonas eher, dass er die Drachenseite stärken muss oder die Pfauenseite?“ Schwester: „Den Drachen.“ Wieder nickt Jonas, und die Mutter wirft ein: „Ach, jetzt versteh ich.“ Den Drachen frag ich: „Angenommen, du Drache wärst dir sicher, der Vogel hier (zeige auf den Vogel der Mutter) will dich weder dressieren noch zu einem schönen Vogel machen, sondern freut sich, dass auch ein starker, männlicher Drache in der Vogelfamilie lebt, würdest du dich eher entscheiden, das Pissen und Kacken einzustellen, und dich von einem Stinkdrachen in einen schönen, starken Männerdrachen verwandeln?“ Jonas nickt und lächelt. „Und der Eber“, fahre ich fort, „würde der sich freuen, wenn er sieht, wie der Stinkdrache sich in einen starken Drachenjungen verwandelt und dann zu einem Drachenmann heranwächst?“ „Ich glaub schon“, sagt Jonas. „Und der Hirsch, wäre der auch froh, ein männliches, starkes Tier in seiner Nähe zu haben?“ Jonas nickt. Ich beende hier die Stunde, lasse die Tiere wieder einräumen und mache die Schlussrunde.*

Nach dieser psychodramatischen Arbeit mit den Tieren gab Jonas das Einkoten und Einnässen auf. Um seine Gehemmtheit anzugehen, nahmen wir ihn in eine Psychodramagruppentherapie auf. Nach einem Jahr Gruppe erinnerten sich Jonas und seine Mutter beim Abschlussgespräch noch an dieses Bild. Die Mutter hob hervor, dass der Drache jetzt ganz gut Feuer speien könne, wenn er sich ärgere, und Jonas fügte hinzu, der sei auch kein Stinkdrache mehr.

### **Die Schlange im Winterschlaf**

Die symbolhafte Darstellung und Bearbeitung von Familienkonflikten kann gut mit Tierfiguren oder Handpuppen angegangen werden. Das Spiel mit Tierfiguren verlangt von den Eltern weniger Spontaneität als das psychodramatische Symbolspiel und ist daher für spielgehemmtere Eltern einfacher. Da hier auch die Spieldynamik schwächer ist und die Figuren mehr Distanz zur eigenen Person ermöglichen, können Eltern über das Spiel mit Tierfiguren eine anschauliche und soziometrische Vermittlung des Familiensystems und der Beziehungskonflikte erhalten.

### **Beispiel**

Eine alleinerziehende Mutter meldete ihren 6-jährigen Sohn an, er sei hyperaktiv, höre nicht auf sie, streite häufig mit dem 1 ½ Jahre jüngeren Bruder und nerve sie häufig. Eigentlich sei sie mit ihm überfordert. Sie ziehe sich auch häufig in sich zurück. Wenn sie wie depressiv auf dem Sofa liege, werde Sebastian umso wilder.

*Als ich bei der ersten Familiensitzung Sebastian vorschlage, dass er für jedes Familienmitglied und für mich eine Tierfigur aussuchen und dann eine Geschichte dazu erfinden dürfe, sucht er für die Mutter eine grüne Schlange aus. Die Mutter lacht verlegen und sagt: „Bin ich so giftig?“ Da es bei den Tiersymbolen wichtig ist, was dieses Tier für das Kind bedeutet, frage ich Sebastian, was ihm an der Schlange gefalle. „Das ist keine Giftschlange, das ist eine Würgeschlange, die ist ganz stark.“ Für sich wählt er den Hirsch, seinem Bruder, der noch ängstlich auf dem Schoß der Mutter sitzt, teilt er einen kleinen schwarzen Panter zu und mir einen Adler. Ich frage ihn, ob der Adler mit einem Tier befreundet ist. „Du bist mein Freund“, antwortet Sebastian spontan. Nach der Rollenwahl bauen wir mit Tüchern die Szenerie auf. Der Hirsch hat im Wald (grünes Tuch) einen Schlafplatz, daneben auf dem Stuhl ist der Adlerhorst, in der Mitte ein großer See (blaues Tuch) und im gegenüberliegenden Wald befindet sich die Höhle der Schlange (schwarzes Tuch), daneben der Baum (Stuhl mit braunem Tuch), auf dem der Panter liegt.*

*Nach Sebastians Spielvorschlag soll die Geschichte so beginnen, dass der Hirsch an den See zum Trinken kommt und von der Schlange überfallen wird. Der Adler sehe die Gefahr aber, komme dem Hirsch zur Hilfe und vertreibe die Schlange. Für die Mutter ist es im Spiel schwierig, sich auf Sebastians Wünsche einzustellen und an seine Spielanweisung zu halten. Die Schlange zieht sich nämlich nicht zurück, sondern kämpft heftig weiter und versucht, Adler und Hirsch zu besiegen. Um ihre Einfühlung für Sebastian zu stärken, frage ich als Spielleiter, ob die Schlange vielleicht gar nicht gesehen habe, dass der Hirsch ein großes Geweih trage, es jetzt aber bemerke und sich schnell verkriechen. Auf diese Intervention hin zieht sich die Schlange in ihre Höhle zurück. In der Helferfigur des Adlers, der die Ressource des Kindes symbolisieren kann, aber auch die ersehnte väterliche Unterstützung, um über die Triangulierung eine distanziertere und weniger bedrohliche Beziehung zur Mutter zu erhalten, bewundere ich die Stärke des Hirsches und sein Geschick, mit der Gefahr fertig zu werden.*

*Sebastian strahlt dabei. Nachdem Sebastian sich in dieser Interaktion der Bündnistreue des Adlers versichert hat, bringt er als Hirsch der Schlange, die sich in ihrer Höhle verkrochen hat, Essen. Diese reagiert aber nicht auf dieses Angebot (depressive Mütter nehmen nach der Säuglingsforschung häufig nicht das freundliche Gesicht des Kindes wahr). Da fängt der Hirsch an, an ihr zu zerren, auf ihrem Schwanz herum zu trampeln und sie zu ärgern, bis sie wütend aus der Höhle fährt und ihn angreift. Als Adler spiegle ich diese Interaktion, die Schlange habe wohl gar nicht bemerkt, dass der Hirsch in Freundschaft komme und mit ihr Kontakt aufnehmen möchte. Und der Hirsch ziehe es vor, lieber von der Schlange angegriffen zu werden, als von ihr nicht gesehen und beachtet zu werden. Der Hirsch zieht sich danach beleidigt und enttäuscht in seinen Wald zurück. Ich fliege als Adler zu ihm und doppelte einführend, als Hirsch sei es ja ganz schön schwierig, einer Schlange zu helfen, nicht in den Winterschlaf zu versinken. Sebastian schaut mich überrascht an, dann sagt er: „Da muss eine andere Schlange her“. Er holt eine zweite grüne Schlange und bringt sie zur Höhle. Die Mutter ist gerührt und dankt als Schlange dem Hirsch. Sie geht mit der anderen Schlange in den See zum Schwimmen.*

*Bisher hatte der Bruder nur auf dem Schoß der Mutter sitzend zugeschaut. Als zwischen Mutter und Sebastian mehr Nähe entsteht, attackiert er als Panter den Hirsch. Als Adler frage ich in einem explorierenden Doppeln laut, ob wohl der Panter Sorge habe, der Hirsch könne seinen guten Platz bei der Schlange einnehmen. Obwohl der Bruder heftig mit dem Panter auf den Hirsch einschlägt und dabei Sebastian weh tut, geht die Mutter dazwischen und hilft als Schlange dem Panter, den Hirsch zu verjagen. Ich wundere mich als Adler, dass die Schlange den beiden wohl nicht zutraut, ihre Kämpfe allein auszufechten. Der Hirsch habe ja sehr aufgepasst, mit seinem starken Geweih den Panter nicht zu verletzen.*

*Da die Stunde zu Ende geht, lasse ich die Tiere einordnen und die Kulissen abbauen. In der Schlussrunde bestätige ich noch einmal jedes Familienmitglied für das Spiel und die gelungenen Interaktionen und frage dann jeden, was ihm gefallen hat.*

An den Gesprächen nach der Aktionsphase beteiligen sich jüngere Kinder unter 10 Jahren häufig nur kurz. Bei ihnen bleibt die Bearbeitung des Konflikts ganz auf der Symbolebene. Eltern haben aber häufiger das Bedürfnis, ausführlich über das in der Aktionsphase Erlebte zu reden und das Symbolgeschehen auf reales Familiengeschehen zu übersetzen.

Daher war es verständlich, dass die Mutter um ein Einzelgespräch bat. In dieser Stunde berichtete die Mutter, dass ihr über das Spiel einiges klar geworden sei. Sie habe immer gedacht, Sebastian wolle sie ärgern und provozieren, jetzt habe sie aber verstanden, dass er sie eigentlich herauslocken wolle, wenn sie zu sehr in ihren Fantasien versinke.

Durch das Spiel wurde ihr klar, dass seine „Hyperaktivität“ eine gesunde Reaktion, ein aktiver Ausdruck ist, um sich handelnd mit einer problembeladenen Lebenssituation auseinander zu setzen. Indem er seine Mutter durch seine Provokationen herauslockte, ihre Mutterfunktionen wahrzunehmen, half er ihr auch, nicht in ihrer Depression zu versinken. Und in ihren Wutausbrüchen erlebte er Zuwendung, die seine Angst minderte, sie könne auch verschwinden.

### **Familienspieltherapie**

Die Familienspieltherapie kommt dem „Aktionshunger“ der Kinder, ihrer Bewegungs- und Spielfreude am meisten von den bisher vorgestellten Methoden entgegen. Diese symbolische und erlebniszentrierte Arbeit mit Familien greift nicht nur die kindliche

Verarbeitungs- und Ausdrucksweise auf, sie lässt auch Erwachsene wieder die kreativen Quellen der Kindheit entdecken und lockert sie in ihrem ernstesten Erwachsenen sein. Auch schafft die Freude, der Spaß, die Spontaneität und Kreativität, die im Spiel entstehen, für alle Familienmitglieder ein günstiges Klima, festgefahrene Handlungskonserven zugunsten spontaner Aktionsmöglichkeiten aufzulösen, neue Handlungsmöglichkeiten zu entdecken und so den Spielraum aller zu erweitern.

Jedoch stehen Eltern, vor allem Väter, die den Zugang zum Spielen verloren haben, diesem Angebot manchmal reserviert bis ablehnend gegenüber. Daher ist sorgfältig abzuwägen, was einer Familie zugemutet werden kann. Außerdem muss sie auch erst fürs Mitspielen gewonnen werden und Hilfestellung im Spiel erfahren, um aus der Unsicherheit und Befangenheit herauszukommen. Aus diesem Grund erklären wir der Familie zuerst, warum wir mit ihr spielen wollen und was das Spiel bezwecken soll. Wir führen aus, weshalb Kinder, anders als Erwachsene, nicht über die Probleme und Lösungen reden, sondern sie im Spiel darstellen. Wir fragen dann, ob die Eltern ihrem Kind /ihren Kindern zuliebe sich auf ein gemeinsames Symbolspiel einlassen, damit es sich an der Familiensitzung beteiligen und seinen Beitrag zur Lösung der Probleme leisten könne. Wir fügen hinzu, dass die Therapeutin/der Therapeut mitspielt. Dadurch hoffen wir, die Angst, von uns beobachtet und bewertet zu werden, oder ihre Sorge, sich im Spiel blamieren zu können, abzubauen.

Außerdem versuchen wir den Zugang dadurch zu erleichtern, dass wir in der ersten Stunde immer das Kind, den Indexpatienten, die Geschichte erfinden und die dazugehörigen Rollen für alle, auch für uns, bestimmen lassen. In den weiteren Stunden, wenn wir die Sicht aller erhalten möchten, lassen wir jedes Familienmitglied einen Spielvorschlag einbringen. Die Familie einigt sich dann auf ein Thema, jeder wählt seine Rolle im Spiel, und alle einigen sich, welche Rolle sie dem Therapeuten/der Therapeutin übertragen möchten. Nach der Themenfindung und Rollenwahl lassen wir das Kind bzw. die Familie den Spieleinstieg grob skizzieren. Welche Geschichte und welche Beziehungen jedoch im Spiel entstehen, bleibt dem spontanen Spiel der Familie überlassen.

Danach wird die Szenerie eingerichtet und die „Kulissen“ mit Polstern, Tüchern etc. aufgebaut. Gerade ein sorgfältiger Aufbau ist für Eltern oft eine wichtige Erwärmung fürs Spiel.

Nach dieser Initialphase kann die Spielphase beginnen, die ca. 45 Minuten dauert. Insgesamt ist eine Sitzungsdauer von 90 Minuten sinnvoll.

Wir beenden das Spiel, indem wir die Kinder darauf hinweisen, dass sie jetzt nicht mehr Hund, Zauberer sind und Vater und Mutter wieder Eltern sind. Wir lassen die Kulissen abbauen und setzen uns zur Abschlussrunde in den Stuhlkreis. An dieser Gesprächsphase beteiligen sich Kinder unter 10 Jahren meist nur kurz. Bei ihnen lassen wir die Bearbeitung des Konflikts fast ganz auf der Symbolebene beruhen. Wir fragen sie nur, was ihnen am Spiel gefallen hat, und heben positive Interaktionen hervor.

Erwachsene dagegen haben häufig das Bedürfnis, über das im Spiel Erlebte zu reden und es kognitiv zu verarbeiten. Um aber die oft sehr eindrücklichen Bilder nicht gleich zu zerreden und die Symbolsprache wirken zu lassen, vereinbaren wir mit Eltern, die eine intensivere verbale Auswertung wünschen, eine weitere Sitzung, an der die Kinder nicht teilnehmen. In dieser Sitzung kann dann den Eltern anhand der Spielstunde der Sinn des Symbolspiels verständlich gemacht und das im Spiel Symbolisierte auf das Familiengeschehen übertragen werden. Denn nur wenn die Eltern den Sinn des Spiels und die Symbolsprache verstehen, wird eine Abwertung und Spielwiderstand

verhindert. „*Hinter dem – für den Therapeuten frustrierenden – Kommentar eines Familienmitgliedes („Was soll das Ganze denn jetzt?“) nach dem Spiel, kann die Ungewohntheit stehen, Bezüge zwischen Spiel- und Lebensrealität herzustellen und bewusst zu erfassen“* (Fryszter 1996,S.264). Aber auch in diesem Aufarbeitungsgespräch nützen wir die Bilder des Spiels, die oft emotional sehr beeindruckend und aussagekräftig sind, um Beziehungsthemen anzusprechen.

### **Beispiel**

Anhand eines ausführlichen Beispiels möchte ich nun aufzeigen, wie eine Familienspieltherapie aussehen kann, die parallel zur Gruppentherapie des Kindes abläuft.

Eine alleinerziehende 29-jährige Mutter bat auf Anraten der Klassenlehrerin um einen dringenden Termin für ihre 10-jährige Tochter Judith, da diese in der Schule wie zuhause massive Schwierigkeiten mache. Sie akzeptiere keine Grenzen und Regeln, sei sehr aggressiv und schlage in der Schule bei Konflikten sofort zu. Zuhause sei sie auf die jüngeren Geschwister sehr eifersüchtig und aggressiv. Manchmal breche sie aber wie zusammen, weine dann nur und drohe mit Selbstmord.

Biographischer Hintergrund:

Judiths Mutter lebte bis zum 18. Lebensjahr im Heim, um dem gewalttätigen, alkoholkranken Vater zu entkommen. Dort wurde sie mit 17 Jahren zum ersten Mal schwanger und gebar ein Mädchen. Ein Jahr später heiratete sie einen alkoholabhängigen Mann. Als dieser bald zu anderen Frauen intime Beziehungen aufnahm, kam es zu häufigen vorübergehenden Trennungen und Versöhnungen. In dieser schwierigen Situation wurde sie mit Judith schwanger. Von Geburt an war sie ihr fremd. Als diese 5 Monate alt war, kam es zur entgeltigen Trennung. Kurz danach wurde sie von ihrem Schwager schwanger, dessen Ehe zu dieser Zeit auch in die Brüche ging und der im gleichen Haus wohnte. Sie zog zu ihm und gab ihre Wohnung ihrem ersten Mann, der nach einigen Monaten obdachlos mit einer anderen Frau zurückkam. Der 2. Ehemann wurde dann gewalttätig, schlug sie häufig und auch den ersten Sohn aus dieser Ehe, weil der viel weinte. Vier Jahre später gebar sie nach 2 Fehlgeburten einen 2. Sohn, bei dem bald Mukoviszidose diagnostiziert wurde. Als Judith 6 Jahre war, zog ihr leiblicher Vater in eine ferne Stadt. Auch die Trennung vom 2. Mann war wieder ein Hin und Her von Trennung und Versöhnung. 2 Monate nach der entgeltigen Trennung lernte sie ihren jetzigen Partner kennen und zog bei dessen Eltern ein. Zufällig kam zu diesem Zeitpunkt Judiths Vater zu Besuch und nahm Judith ,inzwischen 8 Jahre alt, in die Ferien mit. Da die Mutter eine kleine Wohnung hatte und annahm, dass Judith beim Vater mehr Zuwendung bekommen könnte, kämpfte sie nicht um sie, als diese nicht wieder zurückkommen wollte. Nachdem Judith am Telefon ihrer Schwester gesagt hatte, sie wolle mit der Mutter nichts mehr zu tun haben, gab es 1 ½ Jahre keinen Kontakt mehr zwischen ihnen. Erst als die Mutter einen Anruf von der Klassenlehrerin erhielt, Judith sei völlig verwahrlost und unterversorgt, fuhr sie sofort zur Lehrerin und holte sie dort heimlich ab. Sie setzte dann einen Gerichtsbeschluss für ein alleiniges Sorgerecht durch. Erst jetzt erfuhr sie, dass der Vater meist betrunken war und Judith schlecht versorgte. Sie musste öfters bei Nachbarn um Essen betteln, wurde vom Vater, wenn er betrunken war, geschlagen, oder musste andere Bedrohungen aushalten, wie z.B., als der Vater mit ihr vom Balkon springen wollte. Als Judith in die Familie zurück kam, reagierte sie mit Eifersucht, da die Mutter all ihre Kleider und Spielsachen weggegeben hatte und sie nichts Eigenes mehr besaß. Der neue Partner erlebte sie schnell als

Bedrohung, die Unfrieden in die Familie bringt, und reagierte zunehmend ablehnend auf sie.

In den ersten Familiengesprächen, die eine Kollegin, Frau Reisinger, führte, wurde deutlich, wie viel Wut Judith aufgestaut hatte und wie bedroht sie war, durch ihre Aggressionen wieder aus der Familie, aus der Schule und dem Hort herauszufallen. Daher entschieden wir uns im Team für ein mehrgleisiges Vorgehen. Zum einen sollten Familie, Schule und Hort über Beratungen gestützt werden, zum anderen boten wir dem Mädchen Verarbeitungshilfen an und nahmen sie in eine Psychodramagruppentherapie auf, die Frau Reisinger und ich leiteten. In dieser Gruppe, die aus 4 Mädchen bestand, die alle entweder aus Scheidungsfamilien oder Familien mit massiven Ehekonflikten kamen, konnte Judith sehr gut auf der Symbolebene ihre Verletzungen und ihre Sehnsucht zeigen und ihre aufgestaute Wut in der Übertragungsbeziehung bearbeiten.

### **„Hunger, Hunger, Hunger!“**

An der 10. Stunde der Gruppenpsychotherapie möchte ich darstellen, wie Judith innerhalb des Gruppenthemas ihren Konflikt bearbeitete.

*Die Mädchen einigen sich darauf, Königshof zu spielen. Judith, Heike und Barbara wollen Prinzessinnen sein, die auf einem großen Fest zu Prinzessinnen gekrönt und die Herrschaft über große Ländereien übertragen bekommen würden. Isabel, ein mutistisches Mädchen, das kaum ein Wort spricht, ist eine königliche Siamkatze. Frau Reisinger und ich werden zum Königspaar gemacht, und meine Tochter Hannah, die gerade ein Praktikum absolviert, zur Dienerin der Prinzessinnen.*

*Nach dem Aufbau der Szenerie mit Thron, Festtafel, Gemächern der Prinzessinnen und Katzenhaus schmücken sich alle mit schönen Tüchern. Wir beginnen das Spiel damit, dass der Herold (ich im Rollenwechsel), die Ankunft der (imaginierten) Königinnen und Könige aus benachbarten Königreichen ankündigt. Das Königspaar setzt sich an die Tafel und bewundert die wunderschönen Prinzessinnen und die prächtige Katze, die den Saal betreten. Wir bitten sie, neben uns an der Tafel Platz zu nehmen. Nur Judith weilt als Prinzessin noch in ihren Gemächern. Wir schicken die Dienerin zur Prinzessin Anabelle (so ihr Name im Spiel), um sie zum Festmahl zu bitten, da sie schon von allen Gästen erwartet werde. Unter Androhung von Schlägen befiehlt Anabelle der Dienerin, der Königin vor den versammelten Gästen auszurichten, sie sei eine blöde Kuh, sie vernachlässige ihre Kinder, man müsste ihr die Kinder entziehen und sie zu einer guten Tante bringen. Als die Dienerin dies stockend dem Königspaar vorträgt, reagieren wir entsetzt auf diese beschämenden Anschuldigungen und rechtfertigen uns. Da stürzt Judith herein, springt auf den Tisch und tanzt darauf herum. Die anderen Prinzessinnen und die Katzen steigen auf ihr Spiel ein. Sie provozieren das Königspaar und beschimpfen uns lauthals. Die Katze kippt die Wein auf meine königliche Robe, die Prinzessinnen reißen der Königin den Schmuck vom Leib und Judith zeigt mir den Stinkefinger. Als ich mich empöre, gerät sie so in Affekt, dass sie die Ebene des So-tun-als-ob verlässt und auf mich real einschlägt. Als Leiter bitte ich sie, nicht echt zu schlagen, als König bin ich entsetzt, wie die Prinzessinnen uns vor den hohen Gästen blamieren, und erinnere sie an ihre gute Erziehung. Daraufhin werfen sie uns ins Gefängnis. Verängstigt fragen wir, was wir denn verbochen hätten, wir seien doch immer gute Eltern gewesen. Wir hätten zwar nicht viel Zeit und Kraft für die Prinzessinnen übrig gehabt, da es im Königreich soviel Unruhen gegeben habe und wir uns damit beschäftigen mussten. Da schreit Judith uns ins Gesicht, wir hätten sie nur*

*mit Süßigkeiten abgespeist, statt ihnen gutes Essen und Obst zu geben. Und zusammen mit den anderen Prinzessinnen fängt sie an zu schreien: „Hunger, Hunger, Hunger!“ Dieser Ruf wird immer intensiver und eindringlicher. Die Katze kratzt und beißt uns und zerreißt unsere Kleider. Dann holen die Prinzessinnen unsere Pferde aus dem Stall und reiten gemeinsam mit der Katze weg und lassen uns jammernd und klagend zurück, hätten wir uns doch früher mehr um unsere Töchter gekümmert.*

*Ähnliche Szenen wiederholten sich auch in den folgenden Stunden. Die Mädchen beschlossen zunächst in der Eingangsrunde schöne Geschichten, in denen wir gute Eltern sein sollten, im Laufe des Spiels kippte aber die Familienharmonie und brachte viel Wut und Ärger auf die schlechten „Eltern“ hervor.*

Vor allem Judith zeigte in diesen Spielen ein Verhalten wie ambivalent gebundene Kinder, die von dem Angebot der Eltern, als sichere Basis für die Kinder zu dienen, nicht richtig Gebrauch machen können, weil sie ambivalent zwischen Ärger und Protest und dem Wunsch nach Hilfe und Nähe hin und her pendeln.

Im Laufe der Gruppentherapie nahmen die aggressiven Ausbrüche Judiths zuhause, in der Schule und im Hort ab, so dass es zu einer deutlichen Entspannung kam, und Judith langsam Fuß zu fassen schien. Die Mutter wollte deshalb Beratung nur noch in größeren Abständen.

Plötzlich veränderte sich Judiths Spielverhalten und wurde sehr verwirrend. Sie wechselte ihre Rollen, war zunächst unsere Tochter, wurde dann die Freundin unserer Tochter, dann eine Fremde. Und wir Eltern sollten sie, unsere Tochter, auch nicht wiedererkennen, so dass wir in der Rollenbeziehung sehr verunsichert wurden. Da wir davon ausgingen, dass wir in einer konkordanten Übertragung die Verunsicherung verspürten, die Judith in einer verwirrenden Beziehungssituation empfand, entschieden wir uns für ein Elterngespräch. Ein Anruf eines Mitarbeiters des Sozialen Dienstes am folgenden Tag ließ uns verstehen, was Judith im Spiel ausdrückte. Er teilte uns nämlich mit, dass die Mutter mit dem Wunsch an ihn herangetreten sei, Judith für eine gewisse Zeit in einem Heim unterzubringen, weil sie ihren Partner schlecht mache, Nachbarn erzähle, sie bekomme nichts zu Essen und werde geschlagen. Da ihr Partner Angst habe, sie könne noch andere Dinge, wie sexuellen Missbrauch, über ihn verbreiten, müsse sie so lange ins Heim, bis sie sich gebessert habe. Daraufhin berief Frau Reisinger eine Helferkonferenz mit allen Beteiligten ein. Nachdem aber die Mutter von Frau Reisinger, der Lehrerin und Erzieherin des Hortes hörte, welche Fortschritte Judith inzwischen gemacht hat, entschied sie sich, Judith doch nicht wegzugeben. In diesem Gespräch wurde auch nochmals deutlich, wie unsicher sie sich Judith gegenüber fühlte. Daher machten Frau Reisinger und ich das Angebot, zusammen mit ihr und Judith zunächst die zurückliegende Trennung aufzuarbeiten und über eine Familienspieltherapie die Beziehung zu stärken. Dieses Angebot griff sie bereitwillig auf.

### **Das Unglück des kleinen Wildschweins und Pferdes**

*Kaum hat Judith mit ihrer Mutter das Beratungszimmer betreten, beginnt sie zu weinen. Sie befürchtet, es gehe immer noch um die Heimunterbringung. Wir versichern ihr, dass sich die Mutter für sie entschieden habe, und sagen ihr, dass wir ihnen dabei helfen möchten, dass ihre Beziehung fester und sicherer werde. Wir wüssten von der Mutter, dass sie beide durch die Ereignisse der letzten beiden Jahre sehr verunsichert wurden. Damit sie besser verstehen könnten, wie es zu diesem Beziehungsabbruch kommen konnte, möchten wir dieses Zeit nochmals zusammen anschauen.*

*Ich bitte Judith, für sich, für die Mutter und den Vater ein Tier aus meiner Tiersammlung zu wählen. Für den Vater nimmt sie ein Wildschwein und lächelt dabei der Mutter zu, die zustimmend nickt. Für die Mutter wählt sie ein Pferd und für sich einen Hund. Um ihr in dieser Telearbeit eine Dissoziation anzubieten - nicht ich, sondern eine Seite von mir mein - nehme ich noch ein kleines Wildschwein und ein kleines Pferd und stelle es hinter den Hund mit der Erklärung: „Du weißt ja, jeder Elternteil hat dir, als du im Bauch deiner Mama entstanden bist, einen Teil der Erbanlage mitgegeben, so hast du teils die Erbanlagen von Mamas Seite und teils von Papas Seite in dir. Daher hat auch der Hund einen Pferde- und einen Wildschweinanteil.“*

### **BILD A3**

*Von anderen Kindern weiß ich, wie es ihnen ergeht, wenn die Eltern getrennt sind und sie Mama und Papa nicht gleichzeitig haben können. Ich werde nun diese Tiere, die für dich, Mama und Papa stehen, reden lassen und du und Sie Frau Maier, korrigieren mich, wenn ich die etwas sagen lasse, was für dich oder für Sie nicht stimmt. Sie können natürlich auch selbst die Tiere reden lassen“.*

*Da es für Kinder zunächst oft schwierig ist, über ihre Gefühle zu reden, schafft diese Externalisierung über die Figuren eine gute Möglichkeit der Distanz. Zunächst bin ich auch aktiver, bis sich die Kinder für den Prozess angewärmt haben. Da es für sie oft schwierig ist, dem Gesagten zuzustimmen, fordere ich sie auf, mich zu korrigieren, wenn ich etwas falsches sage.*

*Dann beginne ich mit der Telearbeit:*

*A: „Zunächst lebten das Pferd und das Wildschwein, wenn auch getrennt, im selben Haus. Das kleine Pferd und das kleine Wildschwein konnten hin und her gehen und sich holen, was sie brauchten. Nach einigen Jahren ist aber das Wildschwein weggezogen“. (Ich nehme das große Wildschwein und stelle es von den anderen Tieren weg). Judith nimmt die Figur und stellt sie noch weiter weg. Damit beginnt sie schon, sich auf die Tiere einzulassen. A: „Ja, es ist sehr weit weg gezogen und ihr hattet keinen Kontakt mehr.“ Dann nehme ich das kleine Wildschwein in die Hand und doppelte es: „Ich bin ganz traurig, dass mein Papa mich zurück lässt. Was wird aus mir? Ob er mich nicht mehr lieb hat?“ Judith nickt. Anschließend nehme ich das kleine Pferd und doppelte es: „Bin ich froh, dass meine Mama nicht weg geht und ich bei ihr bleiben darf.“ Judith stellt das kleine Pferd nahe an das große Pferd. A: „Nach 2 Jahren kommt das Papa-Wildschwein endlich zu Besuch“ (ich lasse das große Wildschwein sich nähern und doppelte das Kleine) „Gott sei dank kommt endlich mein Papa und schaut nach mir. Ich bin ganz ausgehungert.“ Judith nickt und sagt: „Und da hat der Papa gefragt, ob ich mit will“. A: „Und da ruft das kleine Wildschwein: „Ja, gerne“. Dann wende ich mich dem großen Pferd zu und frage: „Und was sagt die Pferdema zu?“ (Da die Mutter noch wenig beteiligt ist, versuche ich sie mit der Frage einzubeziehen.) Frau Maier: „Ich habe zugestimmt, ja ich war froh, dass er Judith in die Ferien mitnimmt, weil ich zu der Zeit viele Probleme hatte und mich wenig um sie kümmern konnte. Und ich hab gedacht, es tut ihr gut, mit keinen Geschwistern teilen zu müssen und den Vater ganz für sich zu haben.“. A (das kleine Schwein in die Hand nehmend): „Könnte es sein, dass das kleine Wildschwein jetzt losrennt und nicht mehr auf den Hund und das kleine Pferd achtet und denkt: Nun bin ich an der Reihe, du Pferd bist lange vom Mama-Pferd versorgt worden*

und bist gut herausgefüttert, jetzt musst du mal zurücktreten“. (Ich nehme den Hund):  
 „Und der Hund tröstet das kleine Pferd und sagt: „Wir machen ja nur einen Besuch, die Pferdema-  
 mama siehst du bald wieder“. (Ich lasse das große Wildschwein weggehen, dicht  
 hinter ihm läuft das kleinere und dann der Hund mit dem kleinen Pferd, das sich nach  
 dem großen Pferd umschaute). Judith nickt und sagt: „Und als wir dort waren, wollte der  
 Papa nicht, dass ich die Mama anrufe oder ihr schreibe. Und er hat gesagt, ich solle für  
 immer bei ihm bleiben. Und weil ich Angst hatte, er wird sonst böse, habe ich es  
 gemacht.“ Ich dopple das Papa-Wildschwein, das nicht das kleine Pferd sehen möchte:  
 „Das kleine Wildschwein gehört zu mir, das braucht keine Pferdema-  
 mama.“ A (mit dem Hund in der Hand): „Und könnte es sein, dass dann der Hund gedacht hat: Ich muss das  
 kleine Pferd verstecken. Der Wildschwein-Papa mag nicht, dass dieses nach der  
 Pferde-Mama schaut und ruft“. Judith nickt. A (zum kleinen Pferd): „Und könnte es sein,  
 dass du, kleines Pferd, dich fängst, nicht nach der Mama rufst und denkst: „Ich muss  
 ganz still sein und darf nicht zeigen, dass ich Sehnsucht nach dem Mama-Pferd hab“.  
 Judith: „Nur nachts, da habe ich geweint und mit der Mama geredet.“ A (an das Mama-  
 Pferd gerichtet): „Wie ist es für dich, Mama-Pferd? Bekommst du die Sehnsucht und den  
 Kummer des kleinen Pferdes mit oder siehst du nur das kleine Wildschwein, das dir den  
 Rücken zudreht?“ Frau Maier: „Nein, ich habe nur das abgewandte Wildschwein  
 gesehen. Und dann kam auch noch der Anruf, dass sie nicht zurückkommen will. Da  
 war ich sehr gekränkt und hab mich abgelehnt gefühlt. Auch war ich unsicher, ob es  
 Sarah beim Vater nicht wirklich besser geht.“ A (zum Mama-Pferd): „Zeigst du Pferde-  
 Mama dem Kleinen, dass du es vermisst und es wieder gern bei dir hättest?“ Frau  
 Maier: „Ja, ich hab schon Briefe und Päckchen geschickt, aber ich hab erst vor kurzem  
 von der Schwägerin erfahren, dass er alles abgefangen und ihr nicht weitergegeben hat.  
 A (zum kleinen Pferd): „Und wie ist es für dich kleines Pferd, dass du keine Nachricht  
 vom Mama-Pferd erhältst?“ Judith: „Als ich nicht einmal zu Weihnachten einen Brief  
 oder Päckchen bekommen hab, da hab ich gedacht, die will nichts mehr von mir wissen,  
 und der Papa hat auch gesagt, siehst du, die wollen dich nicht mehr. Die sind froh, dass  
 du weg bist“. Ich dopple das kleine Pferd: „Ich bin so enttäuscht, dass die Mama nicht  
 nach mir schaut. Ob die mich gar nicht mehr lieb hat? Das macht mich ganz traurig,  
 dass ich nichts von ihr höre. Und eine Stinkwut krieg ich auch, ich will nichts mehr von  
 ihr wissen.“ (Ich lasse nun die Pferde-Mama und das kleine Pferdekind sich abwenden  
 und sich gegenseitig den Rücken zustrecken. Und ich bleibe, obwohl Sarah von sich  
 redet, bei der Distanzierung über die Tiere). Frau Maier: „Ja, jede hat gedacht, die  
 andere will nichts mehr wissen und hat sich beleidigt zurückgezogen.“ Judith: „Der Papa  
 hat mir ja auch Schläge angedroht, falls ich heimlich anrufe.“ Und sie erzählt dann,  
 wie schlecht es ihr erging, wie häufig sie ihn in Kneipen suchen musste, wie er betrunken  
 heim kam und dann aggressiv wurde, wie sie bei Nachbarn um Essen betteln musste  
 usw. Um Judiths Überlebenskraft zu bekräftigen, spreche ich den Hund an: „Da musst  
 du Hund sehr stark sein. Das kleine Pferd hat Heimweh und Sehnsucht, die es nicht  
 zeigen darf, und auch Wut, dass das Mama-Pferd nicht zu Hilfe kommt. Und das kleine  
 Wildschwein ist von seinem Papa enttäuscht und muss auch seine Enttäuschung und  
 Wut verbergen. Und du Hund musst ohne Hilfe von außen mit allem zurecht kommen.  
 Wie schaffst du das nur alles? Das ist wirklich stark!“ Bei dieser Betonung ihrer Fähigkeit  
 und Stärke strahlt Judith. Darauf Frau Maier: „Ich wusste ja von alledem nichts, erst als  
 die Lehrerin anrief und mir einiges erzählte, sah ich, wie schlimm es Judith ergangen ist.  
 Und da bin ich sofort hingefahren und hab sie mitgenommen und einen  
 Gerichtsbeschluss durchgesetzt.“ Ich lasse das große Pferd kommen, das den Hund mit

*dem kleinen Pferd und dem kleinen Wildschwein mitnimmt und doppelt Hund und kleines Pferd: „Endlich kommt die Mama und rettet uns. Sind wir froh“. Dann doppelt ich das kleine Wildschwein: „Aber ich bin auch traurig, dass ich nicht satt geworden bin und schon wieder ohne den Wildschwein-Papa leben muss“. Judith stellt alle Figuren weit weg vom Wildschwein-Papa und nahe zur Pferde-Mama und sagt: „Von dem will ich nichts mehr wissen“. Ich doppelt die Tiere: „Wir sind so enttäuscht und wütend. Das soll der Wildschwein-Papa spüren. Die Strafe hat er verdient.“ Ich frage Judith: „Wie lange soll er bestraft werden?“ Judith: „100 Jahre!“ Um den Vater nicht ganz so negativ dastehen zu lassen, nehme ich das Papa-Wildschwein und doppelt er: „Ich bin auch traurig und mach mir Vorwürfe, wie schlecht ich für das Kleine gesorgt hab. Wenn ich nur diesen blöden Alkohol lassen könnte. Damit hab ich alles verdorben. Dass es mich jetzt mit Ablehnung bestraft, hab ich verdient. Da hab ich einiges wieder gut zu machen.“ Judith nickt heftig.*

Diese Intervention, hinter das Tier, das für das Kind steht, den Mama- und Papaanteil zu stellen, hat sich für die Trennung- und Scheidungsberatung und Besuchsrechtregelungen als sehr günstig erwiesen. Indem die einzelnen Anteile reden, können Sehnsüchte nach dem nicht anwesenden Elternteil, Ärger, Wut, Enttäuschungen, Ambivalenzen, Konflikte und Loyalitätskonflikte gut dargestellt werden, ohne dass das Kind in Konflikt mit dem anwesenden Elternteil gerät (Es ist ja das Tier das so redet, nicht ich). Außerdem kann man einem Elternteil, der den anderen abwertet, gut damit aufzeigen, was im Kind passiert, wenn es mit diesem abgewerteten Anteil in sich zurecht kommen muss.

Da eine tiefe Verunsicherung die Beziehung zwischen Judith und ihrer Mutter belastete, schlugen wir beiden vor, in den nächsten Stunden über ein gemeinsames Spiel ihre Beziehung zu festigen und die Bindungssicherheit zu fördern. Wir wählten dafür das ressourcenorientierte Mutter-Kind-Spiel.

Gerade bei Eltern, die keine positive Beziehung zu ihrem Kind aufbauen konnten, bei denen Akzeptieren und Achten des Kindes im Mittelpunkt der Beratung steht, hat es sich bewährt, sie zu einer gemeinsamen Spieltherapie zu motivieren, um bei den Eltern das „Dienen-als-sichere-Basis“ zu stärken, bei dem Kind das „Inanspruchnehmen-einer-sicheren-Basis“ zu stärken und so die Bindungssicherheit zu fördern. Von den Spielen erhoffen wir eine Modifizierung der Beziehungsqualität und eine Eröffnung von Spielräumen in einer festgefahrenen Situation.

Diese Form der Familientherapie ist auch günstig bei Personen, die Probleme im Sprachausdruck und Sprachverständnis haben.

### **Die beschützende Tierhüterin**

Zu der nächsten Stunde brachte die Mutter ihren jüngsten Sohn mit, sie habe niemanden, der auf ihn aufpasse, außerdem wäre es vielleicht auch gut, weil zwischen ihm und Judith die stärkste Rivalität bestehe.

Judith erzählt zunächst, die Erzieherin im Hort habe gesagt, die Mutter wolle sie loshaben. Empört weist die Mutter dies zurück. Um Judith ihre Lösungsideen zu diesem Konflikt ausspielen zu lassen, schlagen wir vor, dass sie eine Geschichte erfinden und jedem eine Rolle zuweisen dürfe. Wir wollen damit auch der Mutter den Einstieg erleichtern, da Judith mit dieser Methode schon vertraut ist.

*Judith möchte eine Urwaldgeschichte spielen. Sie teilt Frau Reisinger und mir die Rolle der Tierfänger zu (intuitiv spürt sie, wie sie über diese Intervention des Außenfeindes die*

*Familie zusammen schweißen kann) Der Mutter gibt sie die Rolle der Wildhüterin, sie selbst möchte Affe sein, der kleine Bruder Kai soll einen kleinen Wildhasen spielen.*

Nach der Rollenwahl bauen die Kinder ihre Höhlen auf, die Mutter die Tierstation und wir einen Lastwagen für Tiertransporte und ein Versteck im Urwald. Anschließend beginnen wir mit dem Spiel: Nach Judiths Regieanweisung bauen die Tierfänger eine Falle, in die sie die Tiere locken. Kaum haben wir aber ein Tier gefangen und wollen es zum Lastwagen schleppen, da taucht die Tierhüterin auf, befreit es und geht wütend gegen uns vor. Indem wir uns in unserem Versteck über die Wachsamkeit der Wildhüterin aufregen und schimpfen, sie müsse ja einen 5. Sinn haben, dass sie immer gerade dann auftauche, wenn wir die Tiere in der Falle haben, verstärken wir indirekt die positive Beziehung zwischen Mutter und den Kindern und loben sie für ihr Gespür. Bei diesem „stützenden Doppeln“ strahlen die Kinder ihre Mutter an, und sie freuen sich dann gemeinsam darüber, wie sich die Tierfänger aufregen. Um auch den Kindern eine Möglichkeit zu geben, sich für die Mutter einzusetzen, hegen wir als Tierfänger einen Plan aus: Wir müssten diese wachsamen Tierhüterin endlich ausschalten. Wir könnten sie ja zum Tee einladen, ihr heimlich einen Schlaftrunk verabreichen und, wenn sie fest schlafte, endlich die Tiere in Ruhe fangen und an den Zoo verkaufen. Die Tiere belauschen uns aber und warnen die Tierhüterin, die dann in einem unbeobachteten Augenblick den Tee wegschüttet und sich schlafend stellt. Wir freuen uns über den geglückten Plan, nun könnten wir ohne Gefahr die Tiere einfangen, da endlich diese wachsamen und fürsorgliche Tierhüterin ausgeschaltet sei. Während wir in der Nacht zu den Höhlen schleichen, versteckt sich die Tierhüterin. Wir zerrn die Tiere aus der Höhle, sperren sie in unseren Lastwagen und freuen uns über den wertvollen Fang. Da taucht plötzlich die Tierhüterin aus ihrem Versteck auf, bedroht uns mit einer Pistole, befreit die Tiere und beschimpft uns heftig, wie wir nur so böse sein können, so schöne Tiere einzufangen. Das sei strengstens verboten und würde mit hoher Gefängnisstrafe bestraft. Judith genießt es sichtlich, von ihrer Mutter so verteidigt zu werden, und geht dann vehement mit ihrem Bruder auf uns los. Sie beißen und kratzen uns, bis wir jammernd davonlaufen und schwören, nie mehr Tiere der Tierhüterin entführen zu wollen.

10 Minuten vor Stundenende beendeten wir das Spiel. Wir ließen jeden seine Rolle ablegen und bauten gemeinsam die Kulissen ab. Dann setzen wir uns kurz zur Abschlussrunde zusammen. Wir nahmen keine Interpretation des Spiels vor, sondern bestätigten nur die positiven Beziehungsansätze, mit welchem Einsatz die Tierhüterin die Tiere geschützt und um sie gekämpft habe, wie gut die Tiere bei ihr aufgehoben und in Sicherheit sein können und wie sehr auch die Tiere auf die Tierhüterin geachtet und verhindert haben, dass sie betäubt wurde. Anschließend fragten wir, was ihnen gefallen habe. Die Mutter sagte, es sei für sie zunächst sehr ungewohnt gewesen, sie habe „schon ewig nicht mehr so gespielt“, es habe ihr aber dann zunehmend Spaß gemacht. Die Kinder äußerten sich begeistert über das Spiel, vor allem dass die Mama so gut mitgespielt habe. Über dieses Lob freute sie sich.

Da Mutter wie Kinder schon viel große Krisen gemeistert haben, war die Wertschätzung im Spiel wie in der Abschlussrunde, das Hervorheben des gelungenen Umgangs, sehr wichtig. Es unterstützte den Prozess der positiven Beziehungsgestaltung.

Dieser Fokus auf positive Interaktionssequenzen, dieses ressourcenorientierte Vorgehen, ist aus der Sicht der Bindungstheorie in der Anfangsphase der Beratung von großer Bedeutung. *„Gerade für Ratsuchende mit unsicher/vermeidendem Bindungshintergrund ist die Erfahrung wichtig, (weitgehend) angstfrei eigene*

*Schwächen und Unsicherheiten aufspüren zu können, ohne Ablehnung zu erfahren (Suess 1999, S. 175.)*

Deutlich wurde in dieser Stunde, wie Judith die Bedrohung, ins Heim zu kommen, in dem Bild der Tierfänger aufnahm, bearbeitete und in eine ersehnte Szene, nämlich von der Mutter verteidigt und gehalten zu werden, umgestaltete.

### **Die kompetente Hundemutter**

Die nächste Stunde begann die Mutter zunächst mit Klagen, wie unmöglich die Kinder waren, welchen "Saustall" sie zuhause machten und sich an keine Regeln hielten. Im Nu entstand eine „Problemtrance“, und die Mutter geriet wieder in die Rolle der hilflosen, ohnmächtigen Mutter. Wir unterbrachen dieses Muster und wiesen darauf hin, dass es sicher viel Schwieriges gebe, wir hätten aber das letzte Mal auch gesehen, was ihnen gelinge. Daher möchten wir vorschlagen, das Spielen fortzusetzen.

*Judith greift das Bild des Saustalls auf und schlägt vor, Bauernhof zu spielen. Die Mutter soll eine Hundemutter sein und Kai ein Babyhund. Für sich wählt sie die Rolle eines Hasen und überträgt uns die Rolle der Bauern. Nach dem Aufbau der Szenerie: der Hundehütte, des Hasenstalls, des Bauernhauses mit Gemüsegarten und Speisekammer, und der anschließenden Verkleidung beginnen wir das Spiel.*

*Judith greift als Hase sofort den kleinen Hund an. Schnell geht die Hundemutter dazwischen und verteidigt ihren kleinen Hund. Um ein stereotypes Beziehungsmuster, das zuhause immer wieder so abläuft, aufzubrechen, fragen wir Bauern uns laut, ob der Hase wohl Nähe zu dem Hund suche. Er müsse sich ja einsam in seinem Stall fühlen. Doch Hasen wissen wohl nicht so recht, wie man mit kleinen Hunden spielen könne, ohne dass die Hundemutter gleich Gefahr für ihre Kleinen wittere und sie vertreibe. Indem wir mit dieser deutenden Intervention der Mutter eine mögliche Erklärung für Judiths Verhalten anbieten, versuchen wir ihre Empathiefähigkeit zu fördern. Der Konflikt entspannt sich auf dieses explorierende Doppeln hin sofort .*

*Die Hunde-Mama und der Hase beginnen, lustvoll zu balgen. Und langsam geht das Gerangel in ein Schnurren über, bis sich dann die Hunde-Mama und der Hase gegenseitig das Gesicht abschlecken (und das nicht nur im So-tun-als-ob, sondern real). Mit der Technik des Spiegelns beschreiben wir Bauern laut das Geschehen und loben unsere Hündin, wie gut sie gespürt habe, dass der Hase nichts Böses im Sinn hatte, und wie geschickt sie mit ihm umzugehen weiß. Den Hasen bewundern wir für sein Bemühen, Freundschaft mit der Hündin aufzubauen. Während dieses Zwiesgespräches der Bauern nimmt die Hündin den Hasen mit in ihre Hundehütte, und alle drei kuscheln sich dort zusammen. Als wir Futter bringen, dem Hund Knochen und dem Hasen gelbe Rüben, wirft uns der Hase das Gemüse vor die Füße und lässt sich dann von der Hündin mit Knochen füttern. Wir äußern unser Erstaunen, dass die Hündin besser als wir Bauern weiß, was der Hase wirklich braucht. Vielleicht sei der Hase auch mehr Hund als Hase. Zusammen mit dem kleinen Hund schlüpft dann der Hase in unseren Gemüsegarten, und sie graben den ganzen Garten um. Auf unseren Versuch, sie aus dem Garten zu jagen, reagieren sie nicht. Als wir zu schimpfen beginnen, was den Tieren wohl einfällt, greifen sie uns an und beißen uns. Wir jammern, dass die Tiere nicht auf uns hören, und wir nicht wissen, wie wir ihnen Grenzen setzen können (damit nehmen wir eine Position ein, die die Mutter zum Anfang der Stunde innehatte). Ob wohl die Hunde-Mama den Tieren die Ordnung auf dem Bauernhof beibringen könne? Da kommt sie aus ihrer Hundehütte, packt den Hasen und anschließend den Hund am Kragen und zieht sie aus dem Garten (dabei beißt die Mutter richtig in die T-Shirts der*

*Kinder und zerrt sie mit dem Mund heraus). Bei ihr gehorchen die Tiere sofort und hüpfen brav in die Hundehütte. In einem stützenden Doppeln zeigen wir unser Erstaunen, wie gut die Tiere auf die Hunde-Mama hören und sie im Gegensatz zu uns den Tieren Ordnung beibringen könne. Judith gibt dann die Regieanweisung, dass es Nacht werde und die Bauern sich schlafen legen. In der Nacht rauben der kleine Hund und der Hase unsere Speisekammer aus und schleppen alle Würste in die Hundehütte. Als ich am nächsten Morgen dies entdecke und die Würste in der Hundehütte finde, schimpfe ich ,auf Judiths Anweisung, die kleinen Tiere aus. Da knurrt mich die Hunde-Mama an so dass ich schnell die Flucht ergreife. Ich berichte der Bäuerin, wie vehement die Hunde-Mama ihre Kleinen beschützt. Sie lasse kein böses Wort zu. Die Bäuerin wirft ein, vielleicht hätten wir die Tiere zu schlecht versorgt, vielleicht bräuchten sie mehr zum Essen. Ich halte dagegen, dass wir doch nicht zulassen können, dass die Tiere sich aus unserer Speisekammer selbst bedienen. Wieder gelingt es der Hunde-Mama, indem sie den Hasen und den kleinen Hund mit der Pfote und dem Kopf schubst und mit ihren Zähnen herauszerrt, dass sie die Würste zurückbringen. Wir loben unsere Hündin und bewundern ihre Fähigkeit, diesen kleinen Tieren die Regeln auf dem Bauernhof beizubringen. Zusammen rangeln dann die 3 Tiere mit viel Spaß auf dem Hof. Als sie sich ausgetobt haben, lockt der Hase die Hündin mit in seine Höhle, wo sie sich aneinander gekuschelt ausruhen. Der kleine Hund legt sich auch dazu.*

*Wir beenden das Spiel, betonen, dass sie nun keine Tiere mehr sind, räumen die Kulissen auf und setzen uns zum Abschlussgespräch zusammen. Alle drei sind sehr verschwitzt. Die Mutter sagt, sie habe sich nicht vorstellen können, nochmals so viel Spaß beim Spielen zu haben. So lustvoll habe sie seit ihrer Kindheit nicht mehr gespielt. Judith und Kai sind wieder begeistert und freuen sich schon auf das nächste Mal.*

Eindrücklich war, wie viel selbstbewusster und lebendiger die Mutter im Gegensatz zum Stundenanfang, als sie sich hilflos und ohnmächtig darstellte, am Ende dieser Stunde den Raum verließ. Das gemeinsame Erlebnis im Spiel machte alle stolz.

Wieder konnten wir in dieser Spielstunde die Sicherheit und das Selbstwertgefühl der Mutter stärken, das“ *als wichtige Voraussetzung, die Perspektive des eigenen Kindes zu berücksichtigen und feinfühlig mit ihm umzugehen*“ (Ziegenhain, 1999, S. 226) gilt. Neben negativen Kindheitserfahrungen schränkten Verunsicherungen, Überforderungen und mangelndes Selbstwertgefühl die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bei der Mutter ein. Im Spiel konnten wir sie in Kontakt mit ihrer eigenen Kinderwelt bringen, so dass es ihr leichter wurde, das Kinderland ihrer Kinder zu betreten und für sie empathischer zu werden.

Im Spiel , in dem Judith zunächst mit ihrem Bild vom Hasen zeigen konnte, wie wenig sie sich den Hunden zugehörig fühlte, gelang es ihr, die Zuwendungen der Mutter zu erringen und zu genießen und die Mutter als sichere Basis zu gebrauchen. Sie drückte dies im Spiel aus, indem sie immer mehr zum Hund wurde.

### **Kann eine Hauskatze eine kleine Wildkatze erziehen?**

In der psychodramatischen Familienspieltherapie können Kinder mit ihren Familien nicht nur ihre Wirklichkeit darstellen und aneignen. Die Therapeuten haben auch die Möglichkeit, im Spiel den Focus der Aufmerksamkeit auf die Lösungskräfte, die Selbstheilungskräfte der Kinder und der Familienangehörigen zu lenken und Lösungsvisionen zu erfragen. Die psychodramatischen Symbolspiele lösen Suchprozesse aus, bringen Fantasien in Bewegung, erzeugen neue Ideen und

vergrößern damit den Handlungsspielraum. Die hypothetischen Lösungen im Spiel unterbrechen automatisch ablaufende, starre Interaktionsmuster und aktivieren die Ressourcen der Familie. Da die Spiele intensive innere Bilder und Emotionen zusammenfügen, kann es zu tieferen Veränderungen in der Wahrnehmung und im Erleben kommen.

Gerade in Familien, in denen Eltern sehr negativ über Kinder reden oder viel reden und intellektualisieren, eröffnet die Spielebene Spielräume in einer festgefahrenen Situation und weckt Hoffnung auf Veränderung.

Sind die Zuschreibungen der Eltern so festgefahren, dass das Kind wenig Chancen hat, sich bei den Eltern aus Festschreibungen zu lösen, ist zunächst eine Modifikation der Beziehungsqualität der Familienmitglieder untereinander anzustreben, müssen Hoffnungen, Erwartungen und Bewertungen, die eine Veränderung blockieren, korrigiert werden. Oft lassen nämlich Kränkungen bei den Eltern aus enttäuschter Erwartung an die Kinder und Gefühle des Versagens in der Elternschaft Verbesserungen nicht zu, weil sie als Abwertung eigener Bemühungen gesehen werden. Das gemeinsame Spiel erleichtert hier gerade die Umgestaltung der Beziehung in der Familie.

### **Beispiel**

Sehr intellektualisierende Akademikereltern kamen mit ihrer 9-jährigen Tochter zur Beratung und trugen in sehr sanftem Ton vor, dass Anna zu Hause die Eltern sehr nerve, störe, fordere, aggressiv und für jede Erziehungsmaßnahme unzugänglich sei. Da die Eltern zuvor eine Beratung abgebrochen hatten, als sie vom Berater konfrontiert worden waren, sie seien nicht bereit, ihrer Tochter angemessene Grenzen zu setzen, bauten wir der Gefahr vor, mit den Eltern in einen Clinch zu geraten, und boten ihnen gleich zu Beginn der Beratung eine gemeinsame Eltern-Kind-Spiel-Therapie an. Anna stimmte sofort freudig zu, die Eltern eher skeptisch, wollten sich aber auf einen Versuch einlassen. Zunächst erklärte ich ihnen das Vorgehen: Anna darf eine Geschichte vorschlagen, die die Eltern aufnehmen oder auch verändern können. Anschließend wählt jeder seine Rolle in der Geschichte. Wir Therapeuten spielen in den Rollen mit, die sie uns übertragen.

*Anna findet schnell eine Geschichte, sie möchte gern „Tiere auf dem Bauernhof“ spielen. Sie sei eine kleine Wildkatze, alle würden aber denken, es sei eine ganz normale Hauskatze. Die Mutter wählt die Rolle einer alten Hauskatze, die viel am Ofen sitze, der Vater möchte ein Igel im Wald sein. Auf Vorschlag von Anna, dem die Eltern zustimmen, sollen Frau Schultheis und ich die Bauern auf dem Hof sein. Nach dem Aufbau der Szenerie, der den Eltern hilft, sich für das Spiel anzuwärmen, legt sich die Mutter als Hauskatze auf die Ofenbank, der Vater rollt sich als Igel im Wald zusammen. Anna versucht zunächst, mit dem Igel in Kontakt zu kommen, doch der lässt sich, obwohl die Wildkatze ihn hin und her schüttelt, nicht aus seiner Einigelung herauslocken. Dann fällt Anna die Hauskatze an, aber auch die will ihre Ruhe haben und stößt sie zurück. Mit der Methode des Spiegels beschreiben wir als Bauern, was wir sehen, und fragen uns, warum die Tiere mit der kleinen Katze nicht spielen wollen, ob die zu wild für sie sei. Da kommt die Wildkatze zu uns Bauern, legt sich auf unseren Mittagstisch, reißt das ganze Geschirr herunter und kratzt und beißt uns, als wir sie vom Tisch jagen wollen. Im Unterschied zu den Eltern, die sehr sanft und leise reden, regen wir uns mächtig auf und schimpfen, dass unser gutes Essen jetzt auf dem Boden liege. Anna genießt es sichtlich, wie sehr wir uns aufregen. Wir wundern uns, dass diese Katze so wenig auf unsere Verbote hört. Andere Katzenkinder hätten schnell den*

Schwanz eingezogen und uns gehorcht, wenn wir strenger geworden seien. Anna steigert daraufhin die Provokationen. Sie springt in das Blumenbeet der Bäuerin, reißt alle Blumen heraus, legt sich dann in unser Bett und kackt es voll. Wir sind entsetzt über das ungezügelte Treiben der Katze. Bisher hätten wir es bei allen Hoftieren geschafft, ihnen die Ordnung auf dem Hof beizubringen, bei dieser kleinen Katze würden aber unsere üblichen Maßnahmen nichts fruchten. Vielleicht könnte ein Kater gemeinsam mit der Katze es schaffen, das Katzenkind zu erziehen? Aber leider hätten wir nur ein Igel in der Nähe. Da weder Anna noch die Eltern auf diesen Lösungsvorschlag reagieren, greifen wir zur Intervention des explorierenden Doppelgängers. Wir beschließen einen Tierexperten anzurufen und Rat bei ihm einzuholen. Die Bäuerin ruft an und bittet um Hilfe. Ich wechsle die Rolle und komme als Tierexperte auf den Hof. Ich steige kurz aus der Rolle des Experten aus und frage als Spielleiter Anna, was der Experte der Bäuerin wohl raten würde. Sie gibt mir die Anweisung, er solle sagen, die Katze sei keine Hauskatze, sondern eine Wildkatze, und Wildkatzen könnten weder von Bauern noch von Hauskatzen dressiert werden. Als Experte kläre ich die Bäuerin über das wahre Wesen der Katze auf und weise darauf hin, dass Wildkatzen die Wildnis gewohnt seien und daher nicht die Regeln auf einem Bauernhof kennen. Und mit Wildkatzen könne man auch nicht wie mit Hauskatzen umgehen. Da würden die üblichen Maßnahmen nichts nützen. Es sei auch kein Wunder, dass die Hauskatze und der Igel vor ihr erschrecken und sich verkriechen. Als Spielleiter frage ich dann wieder Anna: „Was täte der Tierexperte der Bäuerin raten?“ Anna antwortet spontan, der rate der Bäuerin, die Katze müsse von einer Wildkatzenmutter erzogen werden. Ich frage sie, wer im Spiel die Wildkatze sein soll, sie antwortet: „Die Mama“. Ich gehe wieder in die Rolle des Experten und rate der Bäuerin, wenn das Chaos auf dem Hof aufhören soll, müsse sie unbedingt im Wald nach einer Wildkatzenmutter suchen und sie auf den Hof bringen. Als Spielleiter frage ich die Mutter, ob sie bereit wäre, die Rolle der Wildkatzenmutter zu übernehmen, die gefangen und auf den Hof gebracht werde. Da sie sich bereit erklärt, gehe ich als Bauer in den Wald und locke sie in eine Falle und bringe sie nach Hause. Freudig springt Anna als kleine Wildkatze auf die Wildkatzenmutter und balgt sofort mit ihr herum. In ihrer neuen Rolle kann die Mutter vitaler und handfester sein. Sie rauft mit ihr und zeigt ihr mit Fauchen und Schubsen Grenzen auf. Mit glänzenden Augen lässt sich Anna auf die „Erziehung“ ein. Wir Bauern freuen uns, dass wir endlich eine Katze gefunden haben, die der kleinen die nötigen Grenzen setzen kann. Der Experte habe doch recht gehabt, Wildkatzen könnten nur durch Wildkatzen erzogen werden. Hauskatzen wären einfach zu sanft. Der Vater beobachtet die ganze Sequenz als Igel sehr interessiert, ohne aber ins Spiel einzugreifen.

In der Abschlussrunde bestätigten wir nochmals die Mutter, dass sie es als Wildkatze geschafft habe, der Kleinen Grenzen zu setzen, und betonten, dass Wildkatzen anders als Hauskatzen zupackendere und kraftvollere Katzenmütter und -väter bräuchten. Im Feedback sagte die Mutter, das Wildkatzendasein habe sie sehr angestrengt, die Rolle der Hauskatze habe ihr viel besser gefallen. Der Vater fand seine Rolle passend, er sei ja auch sonst die meiste Zeit außer Haus und würde nicht soviel mitbekommen. Um den Vater etwas mehr in die Familie einzubeziehen, baten wir ihn, die Mutter darin zu unterstützen und zu stärken, dass sie die nötige Kraft für das Wildkatzendasein aufbringen könne. Anna ist begeistert vom Spielen und möchte unbedingt, dass die Eltern zu weiteren Spielen kommen.

Im Spiel zeigte Anna deutlich die fehlende Passung und Abstimmung, die Unvereinbarkeit der Temperamente und die negative Interaktion, wenn ihr Temperament

mit den Erwartungen und Erziehungspraktiken der Eltern kollidiert. Im Unterschied zur abgebrochenen Beratung konnte die Mutter im Spiel im Rollenwechsel einen „wilden“, zupackenden Anteil zulassen, den sie bisher ablehnte. Das Bild der Wildkatze hatte für alle eine große emotionale Eindringlichkeit, so dass wir mit diesem Bild gut weiterarbeiten konnten.

### **Matrose verhindert Schiffbruch!**

Eine weitere Möglichkeit des psychodramatischen Symbolspiels besteht darin, als stützender Doppelgänger der Eltern, ohne damit in Konkurrenz mit den Eltern zu treten, modellhafte „Unterhaltung“ mit dem Kind im Spiel zu führen, um so Eltern, vor allem Eltern mit einem wenig entwickelten emotionalen Repertoire, Hilfestellungen im Umgang mit dem Kind zu geben.

### **Beispiel**

Eine alleinerziehende Mutter meldete ihre 11-jährige Tochter Laura an. Bei ihr sei eine Vorstufe eines Hautkrebses diagnostiziert worden, darüber sei sie sehr erschrocken, mache sich Vorwürfe und habe Schuldgefühle, wie sehr sie in den letzten Jahren ihrer Beziehungskrise Laura überfordert habe und wenig Kraft und Zeit für sie aufbringen konnte. Laura stammt aus einer ersten Beziehung, die in Brüche ging, ihr 5 Jahre alter Bruder aus einer zweiten Beziehung, die nach jahrelangen, heftigen Konflikten vor kurzem beendet wurde. Sie habe von einer Freundin gehört, die mit ihrer Tochter in einer Mutter-Kind-Spiel-Therapie war, wie gut es dieser Beziehung getan habe. Daher möchte sie dies gern auch mit ihrer Tochter ausprobieren.

In den Spielen behandelte Laura immer wieder das gleiche Thema, nämlich wie viel sie für die Familie und die Mutter an Verantwortung und Sorge übernahm.

In der 2. Stunde will sie ein Matrose auf einem Schiff sein, die Mutter soll Köchin, der kleine Bruder ein Papagei und ich der Kapitän des Schiffes sein. Das Schiff gerät auf hoher See in einen Sturm, der die Segel zerreißt und das Schiff schwer beschädigt. Wasser dringt überall ein. Laura schuftet als Matrose wie wild, um das Wasser aus dem Schiff zu schöpfen, und repariert unter schwierigsten Bedingungen das Schiff, so dass wir gerade noch dem Schiffbruch und damit dem sicheren Untergang entkommen. Sie übernimmt anschließend Aufgaben des Kapitäns, schaut nach Wind und Wellen und Riffs aus und überprüft immer wieder das Schiff und die Rettungsboote. In einem bewundernden Spiegeln lobe ich als Kapitän den Matrosen, was der alles leistet, und dass wir Dank seiner Hilfe, Tatkraft und Übersicht dem Untergang entkommen sind. Eigentlich wäre dies ja meine Aufgabe und nicht die des Matrosen. Der lang anhaltende Sturm habe mich aber so geschwächt und über die Grenzen gefordert, daher sei ich heilfroh, so einen tüchtigen Matrosen an Bord zu haben, der mich unterstützt und verhindert, dass mein Kräfteschwund zur Katastrophe führe. Dafür verdiene er, wenn wir an Land kommen, eine hohe Auszeichnung. Das wenigstens könne ich ihm geben. Bei diesem stützenden Doppeln strahlt Laura über das ganze Gesicht. Als wir in ruhige Gewässer kommen, bitte ich die Köchin, für den Matrosen eine Hängematte aufzuspannen und ihm sein Lieblingsgericht zu kochen, damit er sich von den Strapazen erhole.

Indem ich als Kapitän die Rolle der Mutter oder des Partners innehatte und zeigte, dass ich wenigstens die Leistungen des Matrosen würdigen muss, wenn ich schon nicht verhindern kann, dass er so gefordert ist, wurde ich zum stützenden Doppelgänger der Mutter. So sagte auch die Mutter in der Abschlussrunde, im Spiel sei ihr einiges deutlich

geworden. Sie habe in den letzten Jahren den Sturm auch nicht verhindern können, sie habe aber ganz vergessen, Laura wenigstens dafür zu loben und anzuerkennen, wie viel sie ihr geholfen und ausgehalten habe. Im Spiel habe sie auch gespürt, wie stolz sie auf diesen tatkräftigen Matrosen sein könne. Diesen Stolz müsse sie Laura auch zu Hause mehr zeigen.

### **Harry Potter und der Liebeszauber**

Der Therapeut kann im Spiel auch als stützender Doppelgänger des Kindes auftreten, um Kinder von einer überfordernden Rollenzuweisung, sei es als Substitut für einen Partner oder für eine Elternfigur, zu befreien. An dem folgenden Beispiel wird auch deutlich, wie das psychodramatische Symbolspiel Kindern in der Familienberatung ermöglicht, im Schutz der Symbolsprache und der Rolle heikle und schwierige Themen zur Sprache zu bringen und so ein anderes Verständnis für ihre Symptome zu schaffen.

### **Beispiel**

Eine alleinerziehende Mutter meldete ihre 11-jährige Tochter Marion an, weil diese in der Schule trotz guter Begabung schlechte Leistungen zeige, unruhig und zappelig sei und häufig über Bauch- und Kopfweg klage. Marion stamme aus einer ersten Beziehung, Lena, die 6-jährige Tochter, aus einer zweiten Beziehung, die vor 2 Jahren ebenfalls in die Brüche ging.

*In der 3. Stunde nimmt Marion die Geschichte von Harry Potter auf, um ihrer Ängste um die Mutter darzustellen. Sie wählt die Rolle von Harry Potter, ihrer Mutter gibt sie die Rolle von Hermione, ihrer kleinen Schwester von Rons kleiner Schwester Ginny und mir von Harrys Freund Ron. Und sie schlägt folgende Geschichte vor:*

*Voldemort habe seine Anhänger ausgesandt, um Hermione auf seine Seite zu locken. Durch Liebeszauber würde sie immer mehr in den Bann des Bösen geraten. Über diesen Weg versuche er, Harry zu vernichten.*

*Nach dem Aufbau der Kulissen muss Hermione in der Nacht in die dunklen Kellergewölbe hinunter gehen. Harry weckt mich auf, er höre wieder so schreckliche Geräusche. Wir müssten sofort in den Keller eilen und die bösen Zauberer verjagen, die Hermione wieder verzaubert hätten. Über das Spiegeln bewundere ich Harrys Mut, in den dunklen Keller hinab zu steigen, es mit den gefährlichen bösen Zauberern aufzunehmen und sie zu verjagen. Und ich bewundere auch seine Zuneigung für Hermione, die er mit viel Kraft und Mühe retten möchte. Auf Anweisung von Marion muss dann die Mutter als Hermione wütend Harry beschimpfen, dass der schon wieder einen schönen Zauberer verjagt habe, und nichts mehr mit ihm reden. Ich tröste Harry, dass Hermione seinen Einsatz für sie nicht versteht. Diese Szene wiederholt Marion einige Male. Als mich eines Nachts Harry wieder weckt und mit mir in den Keller gehen möchte, halte ich ihn zurück. Mit der Methode des stützenden Doppeln versuche ich, Marion aus der sie überfordernden Sorge für die Mutter zu entlassen und der Mutter wieder Verantwortung für ihr Tun zu übertragen. Daher sage ich als Ron zu Harry, ich könnte es nicht mehr mit ansehen, wie viele Gefahren er auf sich nehme, um Hermione zu retten, aber all die Mühe nichts nütze. Im Gegenteil, Hermione glaube nur, er sei eifersüchtig und gönne ihr nichts. Ob es nicht besser sei, sie dazu zu bringen, selbst die Verantwortung zu übernehmen. Eigentlich sei sie doch die beste Zauberschülerin, habe viele Zauberbücher gelesen, wisse viel über Liebeszauber, auch wie sie überprüfen könne, ob sich ein guter oder böser Zauberer nähere, und wie man sich gegen böse Verführungen zu schützen habe. Marion stutzt und stimmt dann als Harry erleichtert zu.*

*Wir gehen zu Hermione und bitten sie, in ihren Zauberbüchern nachzulesen, woran sie erkennen könne, ob ein Mann im Dienste von Voldemort steht oder ein guter Zauberer ist, dem sie trauen dürfe. Und sie müsse auch nach einem Gegenzauber suchen, wie sie sich gegen böse Verführungen schützen könne. Die Mutter versteht die auf der Symbolebene vorgetragene Botschaft sofort und verspricht als Hermione, sich kundiger zu machen, um Harry nicht weiter in Gefahr zu bringen.*

Nach dem Spiel bat die Mutter um ein Einzelgespräch. In diesem Gespräch erzählte sie, wie sehr das Spiel sie berührt habe. Sie habe im letzten Jahr einige Beziehungen zu Männern aufgenommen. Marion habe sich aber immer sehr provozierend diesen Männern gegenüber verhalten, dass sie gedacht habe, sie sei eifersüchtig oder gönne ihr nichts. Daher habe sie ihr oft vorgeworfen, sie vertreibe mit ihren Frechheiten alle Männer. Nun habe sie aber im Spiel gemerkt, welche Sorge hinter Marions Provokationen steckte. Und sie müsse ihr auch recht geben, sie benütze zu wenig ihren Verstand und schlittere oft blauäugig in Beziehungen hinein, die ihr gar nicht gut tun und worunter dann die Kinder zu leiden haben. Wenn sie mehr auf ihre Gefühl achte, könne sie sich vor Beziehungen, in denen sie nur ausgenützt werde, besser schützen.

Diese wenigen Beispiele mögen genügen, um aufzuzeigen, mit welch eindrücklichen Bildern und Geschichten Kinder ihre Probleme und Konflikte darstellen und Lösungen erarbeiten und wie die Therapeuten auf eine kindgemäße Weise ihre systemischen Interventionen einbringen können.

## **Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen**

Walter Holl

### **Einzeltherapie mit Kindern**

Vielleicht  
sind alle Drachen  
unseres Lebens  
Prinzessinnen, die nur darauf warten,  
uns einmal schön und mutig  
zu sehen.

Vielleicht  
ist alles Schreckliche  
im Grunde das Hilflöse,  
das von uns Hilfe  
will.

Rainer Maria Rilke

#### **Anmerkungen zur Methode**

Ursprünglich ist das Kinderpsychodrama eine Form der Gruppentherapie (Aichinger, Holl 1997), und ihre Übertragung in die Einzeltherapie erfordert methodische Veränderungen.

In der Kindergruppe ist z.B. jedes Kind Protagonist, und für die anderen Kinder gleichzeitig Antagonist, weshalb dem Gruppenthema und der Gruppendynamik eine

große Bedeutung zukommt. Die individuelle intrapsychische Dynamik eines Kindes und die Übertragungsprozesse werden dadurch modifiziert.

In der Einzeltherapie arbeiten wir hingegen primär mit der „inneren Gruppe“ eines Kindes, d.h., mit den internalisierten Objekten seines sozialen Atoms und den unzähligen biographischen Erfahrungen, die sich zu typischen Szenen verdichtet haben; An Stelle der anderen Kinder in einer Gruppe, oder den Geschwistern und Eltern im Familienspiel, müssen wir deshalb, um das szenische Spiel der „inneren Gruppe“ realisieren zu können, außer uns selbst, noch andere Figuren, zur Verfügung haben. Dieses „Spielzeug“ hat unterschiedliche Materialeigenschaften, die wir gezielt für die therapeutische Arbeit nutzen können.

So lassen sich z.B. mit handgroßen Tierfiguren, oder auch mit Indianerfiguren, Ritterfiguren, Fahrzeugen und Verkehrsteilnehmern usw., auf überschaubaren Bühnen, z.B. auf einem Tisch, Szenen spielen, in denen die Affekte in Arm, Hand und Stimme eingebunden sind. Dadurch sind impulsive Kinder allein durch das Material in ihrer Heftigkeit begrenzt, die innere Strukturschwäche erhält dadurch einen Halt von außen.

Handpuppen hingegen, seien es die Figuren des Kasperltheaters oder Tierpuppen, eröffnen der kindlichen Motorik und Affektabfuhr ein ungleich weiteres Feld und erfordern ggf. eine stärkere Strukturierung des Spielfeldes und Regeln für die „Handgreiflichkeiten“.

In noch stärkerem Maße trifft dies für das Rollenspiel zu, indem die Kinder mit ihrem ganzen Körper agieren. Wenn mich z.B. ein 8-jähriger Junge als „Tiger“ anspringt, ist das ein völlig anderes Erlebnis, als wenn er mit einer kleinen Tigerfigur agiert und entsprechend unterschiedlich sind die Affekte, die er auslöst.

Die Struktur des Kinderpsychodramas (Anwärm- und Bauphase, symbolische Spielphase, Gesprächsphase) bewahrt mich erfreulicherweise davor, dass dieser „Tiger“ in der symbolischen Spielphase nicht mich, den Therapeut, anspringt - sondern mich, den „Wilderer.“ Ich bin dann nicht als Therapeut angegriffen und verletzt, sondern als böser Wilderer, und diese Rolle hilft mir, den eigenen Emotionen den richtigen Stellenwert zu geben.

Diese klaren Unterscheidungen zwischen: 1. dem Entwurf der Geschichte und der Rollenwahl und Rollenzuweisung durch das Kind, 2. der Bauphase, gefolgt von 3. dem symbolischen Spiel und der 4. abschließenden Gesprächs- und Aufräumphase sind eine methodische Besonderheit der psychodramatischen Einzeltherapie.

Der „Schreiber“ des Stückes, hier das Kind, das auch die Rollen zuweist, ist gleichzeitig der Protagonist des Stückes. Es sind seine Übertragungen und Projektionen, die in der Rollenzuweisung an die Therapeutin/den Therapeuten ihren Niederschlag finden, während sich sein Selbstbild, oder ein Selbstanteil in der Wahl seiner eigenen Rollen charakterisiert.

Wenn ein Kind z.B. sagt: „Wir wären 2 kleine Bären“, handelt es sich vermutlich um die Übertragung eines Selbst-Objekt-Bildes auf den Therapeuten. Ein Vorgang der häufig in der Anfangsphase erfolgt und bei dem durch die Übereinstimmung der Rollen und die gemeinsame Aktion die therapeutische Beziehung angebahnt und gefestigt wird.

Lautet die Entscheidung: Ich bin ein kleiner Bär, und du ein großer Bär, handelt es sich wahrscheinlich um eine Elternübertragung, wobei jetzt über die Rollenbeschreibung noch heraus zu finden wäre, ob die Übertragung positiv oder negativ ist.

Die umgekehrte Anweisung: Du bist ein ganz kleiner Bär und ich bin riesengroß, ist vermutlich die Übertragung eines minderwertig erlebten Selbstbildes oder Selbstanteils auf den Therapeuten, und die Identifizierung des Kindes mit einer Elternimago, oder mit

dem eigenen Größenselbst, dessen Qualitäten noch geklärt werden müssten. Man kann diesen Vorgang psychodramatisch auch als Rollentausch beschreiben, den die Kinder spontan und unbewusst vornehmen. Denn im Unterschied zu Erwachsenen ist es Kindern zuwider, sich mit ihrer Schattenseite bewusst auseinander zu setzen, indem sie sich mit negativen/minderwertigen Rollen identifizieren. Vermutlich auch, weil sie das aufgrund ihrer altersbedingten, oftmals auch brüchigen Ich-Entwicklung überfordern würde. Viel lieber spielen sie ressourcenorientiert und wählen gute und großartige Rollen, in denen sich ihr Ideal-Selbst leben lässt, wodurch ihr Ich gestärkt wird. Das gilt allerdings nicht ohne weiteres für Kinder mit traumatischen Opfererlebnissen. Sie identifizieren sich häufig mit dem Aggressor, agieren aus dieser omnipotent, destruktiven Rolle und weisen dem Therapeut eine Opferrolle zu. Das sind Kinder, die uns alles abverlangen, da ihr Selbstwert sehr geschwächt und entwertet ist, weshalb sie die Identifikation mit dem Aggressor nur ungern aufgeben.

Den Selbstwert aufzubauen, das Ich zu stärken, erreicht man im symbolischen Psychodrama über die neuen Rollen, die es einem Kind ermöglichen, positive Selbst-Objekt-Beziehungserfahrung zu machen. Dieses fundamentale Bedürfnis ist bei vielen Kindern, bei denen eine längere Therapie indiziert ist, schon in frühen Entwicklungsphasen frustriert worden. Dazu schreibt Dornes (Dornes 1998): „Der Säugling will nämlich im Spiel nicht nur seinen Spaß haben und sucht nicht nur interessante Reizereignisse, sondern will, dass seine Mutter seinen Spaß sieht und diesen Zustand/Affekt erkennt und anerkennt“ .....und weiter unten: „Vermutlich rühren viele, wenn nicht die meisten neurotischen Probleme, die es heute gibt, nicht von frustrierten Triebwünschen, sondern von frustrierten Anerkennungsbedürfnissen her.“

Theoretisch kann man 3 Formen der Selbstaufwertung unterscheiden:

Da ist an 1. Stelle das Gefühl angenommen zu sein, z.B., wenn die „2 kleinen Bären“ (Kinder und Therapeut) sich gemeinsam eine schöne Höhle bauen. Als 2., von einem idealen Objekt, das man bewundert, unterstützt zu werden, z.B. bei der Umsetzung der kindlichen Phantasie, wie die Höhle gebaut wird, und wie die Geschichte gespielt werden kann. Und schließlich 3. in der Spiegelung, d.h. in der Resonanz des Therapeuten zu erleben, dass die eigene Innenwelt Aufmerksamkeit und Achtung erfährt.

Der Raum für diese therapeutische Selbst-Objekt-Erfahrung ist die psychodramatische „Bühne“, auf der sich die symbolische Interaktion, das Spiel entwickelt, getragen und gestaltet von Kräften und Bildern aus dem Unbewussten.

Die Formulierung Winnicots für das Kleinkind lässt sich hier problemlos einfügen: „....in diesen Spielbereichen bezieht das Kind Objekte und Phänomene aus der äußeren Realität ein und verwendet sie für die Vorstellungen aus der inneren, persönlichen Realität.“ (Winnicot 1971)

Im psychodramatischen Spiel ist diese „äußere Realität“, das vorhandene Spiel – und Gestaltungsmaterial und wir selbst als Hilfs-Ich und Spielleiter.

Trifft ein Kind auf vertrautes Spielmaterial, gibt ihm dies ein Gefühl von Sicherheit, während unbekannte Spielsachen entweder ignoriert werden, oder mit dem Reiz des Neuen ein anregendes Interesse hervorrufen. Je differenzierter ein überschaubares Angebot an Spielsachen für die verschiedenen Altersstufen ist, um so leichter die Auswahl für die Kinder, und umso interessanter zu sehen, wie sie auf den Aufforderungscharakter des Materials reagieren.

Schon nach ihrer Wahl können wir uns z.B. fragen: Warum hat das Kind zuerst ganz interessiert nach dem Geisterspiel gegriffen und sich letztlich für das Memorie entschieden? Oder: Weshalb hat es von den Kasperfiguren nur den Räuber und das Krokodil ausgesucht und mir, der Therapeutin, keine Figur zum Mitspielen gegeben? Und was wird mit diesen Figuren zum Ausdruck gebracht, handelt es sich z.B. um die Symbolisierung von Aspekten des Familiensystems, oder geht es dem Kind um eine Beziehungsabklärung zur Therapeutin mit der unausgesprochenen Frage: Mal sehen wie sie reagiert, wenn ich ihr keine Figur gebe?

Die symbolische Bedeutung einer Figur und die damit verbundenen Übertragungsinhalte zu verstehen, den Sinn der dazugehörigen Szene zu erfassen, gelingt uns manchmal erst gegen Ende eines Spieles.

Beispiel: Jessica schlüpfte mit der Hand in das Krokodil und sperrte dessen Rachen auf, so dass es unmittelbar bedrohlich und aggressiv wirkte. Doch erklärend sagte sie: Das ist ein ganz liebes Krokodil! Dann spielte sie mit dem Krokodil, als ob es ein Schosshündchen wäre. Doch nach und nach zeigte sich ein Aspekt unersättlicher Gefräßigkeit, dessen Qualität durch ihre körperliche Aktivität, das heftige Zupacken, Schmatzen und Schlingen, gleich wieder nach der nächsten Fütterung zu verlangen, sehr eindrucksvoll inszeniert wurde. Jedoch nur im Kontext ihrer Biographie und familiären Situation, zu der eine massive Geschwisterproblematik gehörte, waren Symbolik und Szene in ihrer vielschichtigen Bedeutung einigermaßen zu verstehen.

„Das Symbol ist Ausdruck eines im Bewusstsein noch nicht erkannten und begrifflich formulierten Inhalts. Es taucht auf, relativ zur jeweiligen Bewusstseinslage. Das Symbol ist mehrdeutig; auch wenn allgemeine Symbole verwendet werden, ist also besonders auf die individuellen Konnotationen zu achten“ (Benedetti/Rauchfleisch 1958) Es gibt eine umfangreiche Literatur zur Symbolik von Zahlen, Farben, Märchen, Mythen usw., die uns Grundlagen zum symbolischen Verständnis des kindlichen Spiels vermitteln können. Die individuelle symbolische Bedeutung einer Figur oder einer Szene, die darin enthaltenen Ambivalenzen, ihre affektive Besetzung und Entwicklung, müssen wir jedoch bei jedem Kind immer wieder aufs neue versuchen zu verstehen. Das gelingt am ehesten, oder soll man sagen: Erst dann! wenn sich die Therapeutin und das Kind auf die psychodramatische Bühne begeben, sich beide auf das Spiel einlassen. „Psychotherapie geschieht dort, wo sich 2 Bereiche des Spielens überschneiden: der des Patienten und der des Therapeuten.“ (Winnicott 1971)

Eindrucksvoll ist, mit welcher starker affektiver Beteiligung die Kinder ihre Bühnenbilder aufbauen und ihre Geschichten inszenieren. Manchmal steht man allerdings auch vor der Frage, ob nur Affekte ausagiert werden. Die Anzeichen dafür sind meistens die eigene Unzufriedenheit und Anspannung, und der Eindruck, dass kein Beziehungswachstum mehr stattfindet. Positiv ausgedrückt, wenn Spontaneität und Kreativität zunehmen und die negativen Übertragungen abnehmen, ist die Therapie hilfreich. Das Ich erfährt dann noch einen Zuwachs, weil Verdrängung und Leugnung Schritt für Schritt reduziert werden, oder in den Hypothesen der neueren Hirnforschung ausgedrückt, weil die Verbindungen zwischen den 2 Hirnhälften durchlässiger werden.

Sehr anschaulich hat Basch (1983) diesen Prozess, bzw. seine Einschränkung beschrieben (aus Michael Naumann-Lenzen 1994) „Das Zustandekommen von Selbstreflexivität, welche wir „Ich“ nennen, erfordert die Übersetzung der rechtskameralen Selbsterfahrung (des episodischen Gedächtnisses) in verbale oder

andere Formen diskursiver Sprache. Im Falle der Verdrängung ist die rechts-links-kamerale Verbindung zwischen episodischem und semantischem Gedächtnis blockiert. Die Selbsterfahrung kann nicht mehr artikuliert und deshalb auch weder gedacht werden noch zu Bewusstsein gelangen. Die Verleugnung hingegen bewirkt eine Unterbrechung des Informationsflusses in umgekehrter Richtung, von links nach rechts. D.h., was linkskameral auf semantischer Ebene aufgenommen wird im Sinne von Sprache und logischen Kategorien, kann nicht in rechtskameral, episodische Selbsterfahrung übersetzt werden. Wie Freud behauptete, wird der Affekt sowohl bei der Verdrängung als auch bei der Verleumdung „eliminiert“.

Die psychodramatische Inszenierung, in der ein Kind mit seinem Körper und allen Sinnen beteiligt ist, erschließt wieder diese Verbindung zwischen den episodischen Bildern und den Inhalten des deklarativen Gedächtnisses, und erhöht auf diese Weise die Selbstreflexivität. M. E. ist es dieser Zuwachs für das Selbst eines Kindes, der im Spiel ein regelmäßig zu beobachtendes Lust- und Wohlgefühl hervorruft und nicht nur die kathartische Wirkung der Affektabfuhr. Damit ist vielleicht auch die häufig aufgeworfene Frage: Wie wirkt Psychodrama?, wenigstens teilweise beantwortet.

In diesem Zusammenhang ist zu diskutieren, ob altersentsprechende, ergänzende Verbalisierungen und Deutungen diese kamerale Verknüpfungen unterstützen können. Kein Zweifel besteht für mich, dass begleitende therapeutische Verbalisierungen von aktuell agierten Affekten wichtige Lernprozesse bei Kindern auslösen, die sie in die Lage versetzen, sich sprachlich immer besser mitzuteilen.

Schwieriger ist die Frage hinsichtlich der weiter greifenden Deutungen zu beantworten. Retwo (Naumann-Lenzen 1978) schreibt: „Einer der wesentlichsten Grundsätze kinderanalytischer Technik besteht darin, Deutungen im Idiom des Spielens anzubieten, und sorgfältig Zeitpunkt und Umstände, wann direkte Deutungen angeboten werden, abzuwägen, da das Kind ihnen eine große Abneigung entgegenbringt. Es neigt dann zu Angst und Unbehagen, steht direkten Deutungen verständnislos gegenüber und bricht den fantasiespiel-vermittelnden Dialog ab.“

Meine Erfahrung ist, wenn wir die Metaphern benutzen, die ein Kind während des symbolischen Spiels vor uns ausgebreitet hat, dann erlebt es eine Deutung als Resonanz auf seine Innenwelt und fühlt sich verstanden. Auch wenn wir nach dem Spiel, z.B. beim Aufräumen, Bilder und Szenen aus dem Spiel aufgreifen und – fragend – Bezüge zur biographischen Themen herstellen, wird das von den Kindern positiv aufgenommen. Dies sollte jedoch nicht die Regel sein, weil die Kinder sonst einen Spielwiderstand entwickeln – weniger ist hier mehr.

Die hier geschilderte Form der psychodramatischen Einzeltherapie geht davon aus, dass keine weiteren Therapeutinnen als Hilfs-Ich oder Antagonisten zur Verfügung stehen, so wie es in den französischen Schulen des psychoanalytischen Psychodramas von Libovici und Anzieu (Anzieu, D. 1984) praktiziert wird. In der hier geschilderten Form ist die Therapeutin Hilfs-Ich, multiple Rollenträgerin und Spielleiterin. Sie/Er steht zwar ganz im Dienste der Inszenierung des Kindes, und bleibt dennoch als Spielleiter verantwortlich und darf sich keinesfalls dem Diktat des Protagonisten unterwerfen, sondern muss die therapeutische Freiheit zu den verschiedensten Interventionen behalten, z.B.:

- Die Bühne umzugestalten und das Spiel mit einem neuen Tatort szenisch zu erweitern.

- Die Einführung einer zusätzlichen Figur als Doppelgänger, z.B. einer Handpuppe, um Ambivalenzen spielen und verbalisieren zu können.
- Den ödipalen Dritten imaginär präsent werden zu lassen, um das Thema der Triangulierung ins Spiel zu bringen.
- Die eigene Rolle anders zu gestalten, als das Kind sie vorgibt, um den Wiederholungszwang und die neurotischen Rollenmuster zu durchbrechen.

Selbstverständlich setzen alle Interventionen voraus, dass man die Familie des Kindes kennt, seine intrapsychischen Konflikte wenigstens ansatzweise versteht und sich der Übertragungsdynamik während der Spiele von Stunde zu Stunde bewusster wird – erst dann kann man das Spiel therapeutisch beeinflussen.

### **Setting**

Zuletzt noch einige Anmerkungen zu den äußeren Arbeitsbedingungen, die zum Teil über unsere methodischen Möglichkeiten entscheiden und die wir nicht immer so optimal gestalten können, wie wir gerne möchten.

Auch im Hinblick auf die anschließenden Fallbeispiele einige Hinweise zu den Räumen, zu Inventar und Spielmaterial in denen die skizzierten Inszenierungen stattgefunden haben:

In einem Beratungszimmer für Familiengespräche befinden sich in einem Regal neben „Gesellschaftsspielen“ für unterschiedliche Altersstufen eine größere Zahl von Tierfiguren (Schleich) und Handpuppen für die Szenische Gestaltung. Außerdem ein kleiner Tisch, an dem z.B. während des Familiengesprächs Kinder spielen oder malen können. Er dient auch als klar begrenztes Spielfeld für die Arbeit mit Figuren.

Im Gruppenraum nebenan befinden sich Polster Elemente und Tücher zum Bauen, Holz-Technik (Baufix) aus der man die unterschiedlichsten Geräte zusammenschrauben kann, dazu einige Tier-Handpuppen.

Dieses begrenzte Angebot und die Art des Materials erleichtert es in die psychodramatische Inszenierung überzuleiten.

### **Fallskizzen**

Anhand der nun folgenden Fallskizzen werden einige Möglichkeiten der Methode ausführlicher beschrieben. Die sehr verkürzten anamnestischen Angaben enthalten nur was für die Skizzierung der Dynamik von Kind und Familie notwendig erschien. Auch die Interpretationen umfassen nicht alle bedenkenswerten Aspekte eines Falles, sondern beziehen sich lediglich auf die beschriebenen Szenen, damit die Gründe und das Ziel der jeweiligen Intervention nachvollziehbar ist.

## **Interventionsmöglichkeiten im Figurenspiel**

In dieser Fallskizze wird vorgestellt, wie ein familiärer Konflikt und die intrapsychische Reaktion in einem Figurenspiel inszeniert wird.

Zu Beginn der Therapie hatte ich Johannes mit dem Figurenspiel bekannt gemacht. Seit dieser Zeit griff er ganz spontan darauf zurück, wenn es darum ging, konflikthafte Situationen, die ihn innerlich in Aufruhr bringen, in Szene zu setzen.

Anamnesetische Angaben

Johannes war 6 Jahre alt, als sich sein Vater, von Beruf Arzt, von der Familie trennte. Da der Vater in ein anderes Bundesland zog, war zeitweise nur unregelmäßiger Kontakt zu den Kinder möglich. Für Johannes, der sehr am Vater hängt, war dies ein großer Kummer.

Seit einiger Zeit lebt der Vater mit einer Frau zusammen, die von Johannes entschieden abgelehnt wurde. Mit dieser Ablehnung demonstriert er die Treue zur Mutter und konnte die Idealisierung des Vater aufrecht erhalten, die Trennungswut und die Enttäuschung wurde auf die „komische Tussi“ verschoben.

Den geschilderten Therapiestunden war ein Wochenende beim Vater vorausgegangen, an dem Johannes mit seinem renitenten und ablehnenden Verhalten gegenüber dessen neuen Partnerin, beim Vater einen ziemlichen Zorn ausgelöst hatte.

### **Bauphase und Inszenierung**

Der kleine Tisch (140 x 70) Baumaterial: Natursteine, eine kleine Baumscheibe, Plastikzäune. Cowboyfiguren, Ritter und eine Fee.

Johannes nahm sich die Cowboyfiguren, die Fee, außerdem noch Rinder und Pferdefiguren, und begrenzte sein Gebiet, etwa 2/3 des Tisches, mit den Zäunen ab. In einem Holzspalt der Baumscheibe wurde die Fee versteckt.

Mir teilte er alle Ritterfiguren zu, auch einige Reiter darunter, insgesamt mehr als doppelt so viel als er hatte, so dass meine zahlenmäßige Überlegenheit nicht zu übersehen war. Wie ich das Gebiet der Ritter gestalten wollte, überließ er mir. Ich versuchte zu klären, wie gut die Ritterrüstungen gegen die Kugeln der Cowboys schützen, und Johannes bestimmte: „Die Cowboys schießen so gut, dass sie die Ritter an den verwundbaren Stellen treffen!“

#### *Die 3 Inszenierungen*

*Auf sein Geheiß muss ich jeweils mit einer Ritterfigur angreifen, die dann nach kurzer Zeit tödlich getroffen aus dem Spiel ausscheidet, bis die ganze Rittermacht besiegt ist. Worauf er die Stunde vorzeitig beendet.*

*In der nächsten Stunde nimmt Johannes einen Rollentausch vor. Er will alle Ritter haben und ich bekomme die Cowboys. „Die Fee wird die Ritter beschützen“ erklärt er, und bestimmt weiter, dass die Cowboys nicht die Treffsicherheit haben wie er sie ihnen zugeschrieben hatte, als sie seine Figuren waren.*

*Er baut wieder sein Gelände auf, die Baumscheibe mit der Fee im Zentrum, dahinter die Viehherden und an der Grenze die gesamte Ritterschaft in den unterschiedlichsten Verteidigungspositionen. Seine Grenze befestigt er wieder mit den Zäunen, aber davor werden noch versteckte Fanggitter angebracht, die die Angreifer festhalten können.*

*Ich baue für die Cowboys wieder mit Steinen, diesmal jedoch differenzierter mit besonderen Verstecken und geheimen Übergängen.*

*Als ich versuche, zu erfragen, wie ich mit meinen Figuren agieren soll, wie sich das Spiel entwickeln würde, weicht Johannes aus und meint, dass ich das selbst entscheiden solle.*

*Es zeigt sich jedoch ziemlich schnell, dass die Cowboys nicht einmal bis zum Zaun gelangen können, sondern schon vorher in den Fallen festgehalten werden, und sich nur mit Hilfe anderer befreien und durch Rückzug retten können – sie werden nicht im Kampf getötet.*

*Ich lasse die Cowboys untereinander die verschiedensten Dialoge führen: Die einen verzagt und hoffnungslos, die anderen von ihrer Schießkunst überzeugt, und dass sie doch noch gewinnen würden, usw.*

*Johannes lässt dann immer häufiger zu, dass die Cowboys doch noch bis zum Zaun und sogar über den Zaun in sein Gelände vordringen können. Gleichzeitig beginnt er Zug um Zug seine Ritterfiguren vom Tisch auf seine Seite auf dem Boden zu evakuieren und erklärt: „Die Fee hat alle Ritter und die Rinder in eine große Höhle unter die Erde gezaubert. Sie hat sämtliche Spuren weggezaubert, und wenn alle weg sind, dann kommen deine Cowboys über den Zaun in eine ganz verlassene Gegend, und sie können sich nicht erklären, wohin die ganzen Ritter und die vielen wertvollen Tiere verschwunden sind.“*

*Entsprechend dieser Anweisung spiele ich mit meinen Figuren, für die der ganze Kampf und die Anstrengung umsonst sind.*

*Johannes legt abschließend fest: „An dieser Stelle spielen wir nächste Stunde weiter“.*

*In der 3. Folge wird alles wie zuvor aufgebaut: Die ratlosen und enttäuschten Cowboys in ihrer Felsenlandschaft, Ritter, Vieh und Fee unterm Tisch.*

*Auf meine Fragen wie die Geschichte weitergeht erwidert Johannes: „Du wirst es gleich sehen“, jetzt kommt der große Drache!“ und zu meiner Überraschung greift er sich einen Handpuppen-Drachen, im Vergleich zu den kleinen Plastikfiguren ein Tier mit riesenhaften Ausmaßen. Diesen Drachen setzt er mitten in sein leergeäumtes Gelände und gibt sein Geheimnis preis: „Die Fee steckt in diesem Drachen, sie hat sich verwandelt“. Daraufhin weist er mich an, dass die Cowboys mit allen Gewehren und Revolvern schießen müssen, doch für den Drachen wären die Kugeln wie Zuckerstücke, die er schluckt, und sie würden ihm wunderbar schmecken und könnten ihm nichts anhaben. Diese Unersättlichkeit des Drachen, der die Cowboys auffordert so viel und schnell zu schießen als immer sie können, führt bei den Cowboys schließlich zur Panik, weil sie nichts erreichen. Der Drache drängt, dass weitergeschossen wird, doch schließlich geben die Cowboys auf, weil sie keine Munition mehr haben.*

*Nun kommt der Drache über die Grenze geflogen und setzt sich abwechselnd auf den einen oder anderen Felsen, so dass sich die Cowboys nur noch ängstlich verkriechen können. „Hoffentlich fängt der Drache nicht auch noch an zu scheißen, dann ist es ganz aus“ jammert ein Cowboy, und Johannes greift dies auf und lässt seinen Drachen das ganze Felslabyrinth und die versteckten Cowboys zuschießen. Nach vollbrachter Tat verwandelt sich der Drache wieder in die Fee, und alle Ritter und das Vieh kehren in das angestammte Gebiet zurück. Die Cowboys werden in einer tiefen Schlucht (auf meiner Tischseite am Boden) gefangengesetzt.*

### **Interpretation**

Die Fee stand für die gute Mutter, und für den familiären Lebensbereich die Rinder und Pferde. Die große Zahl von angreifenden Rittern symbolisierten die Vergeltungsängste vor dem verärgerten Vater, die er mit Hilfe des inneren mütterlichen Objekts abwehren konnte.

Nach dem Rollentausch mit den Rittern, einer partiellen Identifikation mit dem Vater, dessen schützende Potenz (Rüstungen) sich jetzt auf der Seite der Familie befand, konnte er die Beunruhigung und Bedrohung vermehrt zulassen. Johannes hatte nach dem konflikthaften Wochenende erklärt, dass er in nächster Zeit den Vater nicht mehr besuchen wolle, so lange diese Frau noch da sei. Diese Beziehungsverweigerung wurde im magischen Rückzug unter die Erde und im Bild des „leer geräumten Gebietes“

sichtbar.

Schließlich wurde in der 3. Szene, mit Hilfe der Drachenfigur, seine ganze Wut symbolisiert, wobei man davon ausgehen kann, dass auch ein Teil des mütterlichen Affekts, bzw. die Identifizierung mit der „enttäuschten, aggressiven Mutter“ dabei eine gewisse Rolle spielte.

### **Zur Vorgehensweise**

Man kann sich fragen, ob man sich auf die Figurenwahl Cowboys-Ritter, eine Täter-Opfer-Konstellation, einlassen sollte?

Doch die gleiche Situation wäre durch eine historisch stimmige Cowboy-Indianerwahl gegeben. Auch sein Einsatz des riesigen Drachen wäre unter diesem Gesichtspunkt nur als Steigerung der negativen Konstellation zu sehen. Ich meine, man wird zunächst abwarten müssen, wie ein Kind seine Geschichte entwickelt.

Bei Johannes ging es nicht um die Inszenierung destruktiver Omnipotenzphantasien, soweit kannte ich ihn schon, und deshalb konnte ich ihm und seiner unbewussten Dynamik unbesehen die Regie überlassen und abwarten, was er mit der Drachenfigur macht.

Aus der Symbolik und der Besetzung der Figuren war zu ersehen, wie sehr er von Angst und Wut umgetrieben war, und trotzdem konnte er sich an den Grenzen und Regeln der Symbolebene orientieren, auch dann, als er den überdimensionalen Drachen eingeführt hatte. Er war in keiner Phase des Spiels von seinem Affekt überschwemmt. Im Gegenteil, er summte während der ganzen Inszenierung immer wieder den Anfang des Chorals: „Nun danket alle Gott, mit Herzen, Mund und Händen!“

Für mich entsprach diese konzentrierte Entspanntheit der Beschreibung Winnicotts (1971) „a) ...Der Inhalt spielt keine Rolle, wichtig ist der Zustand gleichzeitiger Nähe und Zurückgezogenheit,

c)..... Das Kind lebt mit bestimmten, aus dem Innern stammenden Traumpotentialen in einer selbstgewählten Szenerie von Fragmenten aus der äußeren Realität, ohne dass man dabei von Halluzinationen sprechen könnte."

Ganz anders war dies bei einem Jungen, der schon ab der 2. Stunde Cowboys und Indianer-Geschichten inszenierte, in denen er seine sadistischen Allmachtsphantasien ausagierte, und „meine Indianer“ die Opfer waren. Etwa nach der 5. Stunde in Folge begann ich mich deshalb nicht mehr an seine Regieanweisung zu halten wie z.B.: „.....und deine Indianer würden jetzt los stürmen und die Cowboys knallen sie ab!“

Stattdessen begannen meine Indianer sich zu beraten: Die einen waren für schlaudere Taktik, wollten sich anschleichen anstatt blindwütend zu stürmen; die anderen wollten Verhandlungen führen; und wieder andere wollten nur flüchten, um weiteren Niederlagen und Verletzungen zu entgehen. (Doppeln abgespaltener Gefühle) „Doch, die würden wieder stürmen!“ drängte er. „Nein, sie schleichen sich an!“ erwiderte ich. Da fegte er voller Zorn mit einem Handstreich seine Figuren vom Tisch und war erst nach längerer Verhandlung bereit, weiter zu spielen und das Anschleichen zu tolerieren.

Und einige Stunden später drängte ich auf Verhandlungen, in denen die Indianer die treffsicheren Cowboys als Helfer gegen einen riesigen Grizzly zu gewinnen versuchten. Dieser Grizzly wurde als Außenfeind eingeführt, um ein erstes Miteinander einzufädeln, worauf er sich glücklicherweise einließ. Dazwischen waren immer wieder Stunden, in denen er nur omnipotenter Täter sein wollte.

Durch diese und andere Interventionen konnte jedoch der Wiederholungszwang nach und nach unterbrochen werden und die Spiele verloren ihre Eintönigkeit.

Ohne die parallel erfolgende Thematisierung seiner Opfersituation in der Schule, hätte dieses Entgegenhalten wahrscheinlich nicht so positiv gewirkt.

## **Ein Märchen als Rollenspiel**

In dieser Fallskizze soll gezeigt werden, wie im psychodramatischen Rollenspiel ein Märchen umgesetzt werden kann.

### **Anamnestische Angaben**

Die Mutter des 5-jährigen Jakob hatte sich vor wenigen Monaten vom Vater getrennt. Die wesentlichsten Gründe für ihre Entscheidung waren die Erkenntnis, dass sie keinen Mann an ihrer Seite hat, sondern ein großes unzuverlässiges Kind, und dass er nicht einmal regelmäßig für den Unterhalt der Familie sorgt. Es hatte deshalb im letzten Jahr vor der Trennung häufig verbale Auseinandersetzungen gegeben.

Der Vater hat nach seinem Auszug den Kontakt zu Frau und Sohn abgebrochen.

Jakob gehörte eher zu den Großen seiner Altersgruppe, er hatte die Muskulatur eines Leistungssportlers und war unglaublich beweglich. Er war voller Einfälle und erzählt so gerne, dass man Mühe hatte zu Wort zu kommen. Das psychodramatische Rollenspiel kam ihm sehr entgegen.

Er fand schnell Kontakt zu Erwachsenen und Kindern. Im Kindergarten neigte er dazu, andere Kinder zu dominieren und reagierte auf Zurückweisung sehr gekränkt. Seit der Trennung fiel er durch gesteigerte Unruhe und zunehmende Aggressivität auf, gefolgt von depressivem Rückzug.

### **Bauphase und Inszenierung**

*Seine 6. Stunde beginnt er mit folgender Bemerkung: "Wenn man ganz klein ist, geht dann ist man ein glücklicher Mensch, weißt du, so klein wie ein Däumling?"*

*Anschließend will er eine kuschelige Höhle bauen. Er weiß noch nicht, was er spielen will.*

*„Bist Du denn ein kleiner Zwerg?“ ,frage ich, als er in der Höhle sitzt.*

*Er überlegt und erwidert: "Nein, ich bin das kleine Geißlein im Uhrenkasten, das spielen wir jetzt, „Die sieben Geißlein“, und du bist der Wolf.“*

*Es beginnt mit einem Regressionswunsch in eine konfliktfreie Zeit, die er sich mit seiner Höhle selbst gestaltet. Über das Bild: klein, geborgen, versteckt und*

*„der Mann“ draußen ausgeschlossen, fällt ihm das Märchen ein.*

*Dann wird die Bühne erweitert: seine kleine kuschlige Höhle ist der Uhrenkasten, und drum herum wird mit Polsterelementen das Haus der Geißenfamilie gebaut, mit verschiedenen Verstecken, und mit einer Schaumstoffplatte als Tür.*

*Einige andere Geißenkinder werden durch verschiedene Stofftiere symbolisiert. Außerdem baue ich noch das Versteck des Wolfes, und mit einem blauen Tuch wird der Brunnen angedeutet, aus dem der Wolf später trinken soll. Ich selbst hänge mir eine weitere braune Decke um, die ich auch zum Teil über den Kopf ziehe.*

#### **1. Teil:**

*Nach Jakobs Anweisung kommt der Wolf wie im Märchen zweimal vergeblich und beim drittenmal täuscht er die Geißlein, die Türe wird ihm geöffnet und er verschlingt alle bis auf das Jüngste im Uhrenkasten.*

*Ich stopfe mir die Stofftiere unter das braune Tuch, verbal begleitet mit: „Schnapp, da hab ich wieder eins“, usw. und schnuppere vergeblich nach dem 7. Geißlein, das ich nicht finden kann und ziehe schließlich ab.*

## *2. Teil:*

*Nun erklärt Jakob: „Du würdest jetzt wieder als Wolf kommen, aber diesmal würdest du mich fressen, weil ich nicht mehr das ganz kleine Geißlein im Uhrenkasten bin!“ Im ersten Moment bin ich etwas irritiert, und nicht sicher, ob ich das spielen will (mein Widerstand ein „böser Vater“ zu sein) und ich weiß auch nicht sofort, wie das spielerisch umzusetzen ist. Aber Jakobs Anweisung ist so entschieden, dass ich mich darauf einlasse und in der spielerischen Aktion löst sich das technische Problem dann von alleine.*

*In der folgenden Szene findet gleich wieder die Täuschung der Geißlein statt, der Wolf wird eingelassen, verschlingt mehrere Geißlein und dann nehme ich Jakob auf die Arme unter mein braunes Tuch und spreche dazu: „Schnapp, da hab ich aber ein kräftiges Geißlein erwischt, jetzt bin ich schön satt und kann mich zur Ruhe legen!“ und mit diesen Worten schleppe ich ihn in das Lager des Wolfs.*

*Jakob erklärt mir, wie ich mich hinlegen soll, nämlich auf die Seite mit angewinkeltem Knie, und er legt sich ein kleines Kissen in diesen Körperbogen und kuschelt sich mit dem Kopf an meine Brust. Das Tuch ist nicht sehr dicht gewebt, so dass man die Umgebung vage wahrnehmen kann.*

*Jakob: „Es ist so schön warm hier, eigentlich ganz gemütlich!“ Und kurze Zeit ist er völlig entspannt und überraschend still. Dann sagt er: „Du musst den Kopf nach draußen strecken, weil ich wär ja in deinem Bauch. Und ich würde rauswollen, könnte aber nicht und du würdest dann sagen, was rumpelt und pumpelt in meinem Bauch herum!“*

*Seine nächste Anweisung: „Du würdest jetzt husten, weil ich an deiner Lunge ziehe!“ und er zieht an meinem Hemd und ich huste. Mit folgender Aufforderung wird die Regression aufgelöst: „Du würdest jetzt zum Wasser gehen und ganz viel trinken und deshalb müsstest du erbrechen und dadurch käm ich wieder frei!“*

*Ohne dass er ausdrücklich seinen Rollenwechsel erklärt, geht er in die Identifikation mit der Mutter, hier der Geißenmutter und sagt: „In deinem Bauch wären noch die anderen Geißlein, ich will ihn aufschneiden und mit Waggersteinen füllen!“ Er spielt als ob er mir mit einer Schere den Bauch aufschneidet, nimmt dabei die braune Decke nach und nach auf die Seite, stopft die Kissen darunter, und das Ende kommt wie im Märchen: „Und als er an den Brunnen kam und sich über das Wasser bückte und trinken wollte, da zogen ihn die schweren Steine hinein, und er musste jämmerlich ersaufen!“ (Grimms Märchen)*

## *3. Teil*

*Anschließend wünscht sich Jakob, dass wir die Szene, in der er gefressen wurde, noch einmal spielen. Als er dann, nach meinem Würgen und Erbrechen, wieder aus meinem Bauch heraus ist, verwandelt er sich diesmal in den Jäger, der den Wolf fängt und fesselt und ich muss dem Jäger versprechen, dass ich künftig keine Geißen mehr fresse.*

*Als die Spielzeit zu Ende ist, fällt es ihm sehr schwer, aufzuhören und er möchte in seiner Höhle und bei mir bleiben. Schließlich nehme ich ihn wie in der vorangegangenen Szene auf den Arm und trage ihn ins Wartezimmer, und erst dort gelingt es ihm so nach und nach, seine Vaterübertragung zurückzunehmen. Dabei sieht er die Vene auf*

*meinem Handrücken und fragt, was ich da hätte – und zu seiner Mutter gewandt fragt er: „Hab ich das auch wenn ich groß bin? Mama, wann bin ich ein Mann?“*

### **Interpretation**

Die Auseinandersetzung zwischen den Eltern hatten dem Jungen immer wieder Angst gemacht. Und Jakob war außerdem wütend darüber, dass der Vater sich nicht intensiver um ihn kümmerte. In der negativen Vaterübertragung, im Bild des aggressiv gefräßigen Wolfes konstellierte sich vermutlich nicht nur die Angst vor dem bedrohlichen Mann, sondern auch die projizierte eigene Aggression Jakobs. Seinen tieferliegenden Wunsch nach Nähe und Geborgenheit beim Vater konnte er auf eindrucksvolle Weise zum Ausdruck bringen. Die Enttäuschung, dass sich dies nicht realisieren ließ, fand ihren Ausdruck in der Szene, in der der Wolf in den Brunnen stürzte. Ein Bild das in aggressiver Form das Verschwinden des Vaters thematisierte.

Die Rücknahme der eigenen Aggressivität nach der Affektabfuhr, ließ den Beziehungswunsch wieder die Oberhand gewinnen, dem Jakob in seiner Rolle als Jäger gestaltete, der den Wolf fing und fesselte, ihn im übertragenen Sinne an sich band.

Wie schmerzlich der Verlust des Vaters für ihn war, brachte er am Ende der Stunde zum Ausdruck als er nicht gehen wollte, gefolgt von Jakobs Kompensationsversuch über eine Identifikation mit dem Therapeuten.

### **Zur Vorgehensweise**

Wir sehen an dieser Inszenierung wie archetypische Märchenfiguren zum Teil verändert zu einer persönlichen Aussage kombiniert wurden. Kinder benützen hin und wieder bekannte Geschichten als Vorspann für eine Inszenierung deren Inhalte und Figuren unter dem Einfluss ihrer unbewussten Bilder zu einem ganz eigenen Spiel werden. Ob es Pippi Langstrumpf, oder ein Weltraumabenteuer ist, wir können uns darauf verlassen, dass die Kräfte des Unbewussten diese Vorlagen umarbeiten – wenn wir selbst nicht an den Geschichten festhalten.

Die Unabhängigkeit des Therapeuten von vorgegebenen Geschichten ist schon beim Einrichten der Bühne wichtig. Als ich im beschriebenen Beispiel das Lager des Wolfs sorgfältig aufbaute, dränge Jakob: „Du musst jetzt als Wolf kommen, du brauchst kein Lager, im Märchen hat er auch keins!“ In der Rückschau kann man sehen, was ich „verspielt“ hätte, wenn ich dem Druck von Jakobs Angstlust, die nach Aktion drängte, nachgegeben hätte.

Das braune Tuch, ein minimaler Kostümaufwand, war zu Differenzierung von Real- und Symbolebene besonders wichtig. Indem ich es von der Schulter nahm und fragte: Wie geht die Geschichte weiter?, war ich für Jakob wieder als Spielleiter präsent.

Die Symbolisierung der anderen Geißlein durch verschiedene Tierpuppen war insofern wichtig, als Jakob sehen konnte, „wie der Wolf sie verschlang“, vielleicht wäre er sonst nicht darauf gekommen, sich selbst verschlingen zulassen. Nicht selten wird die Grausamkeit der Märchen, oder der psychodramatischen Inszenierungen aus pädagogischer Sicht in Frage gestellt. An Jakobs Spiel ist gut nachzuvollziehen, dass die Symbolisierung von destruktiven Affekten eine Ausdrucks- und Bewältigungsform ist, die die Beziehungsfähigkeit erweitert.

## Traumabarbeitung durch Rollenwechsel

Die Arbeit mit Peter, 5 Jahre, begann als Krisenintervention. Er war im Kindergarten beim Spiel von einem gleichaltrigen Mädchen in einen Korb gesperrt worden, und man hatte dies erst nach sehr langer Zeit bemerkt. Danach begann Peter zu stottern.

### Anamnestic Angaben

Peter war von Geburt an ein zartgliedriges ängstliches Kind, das sehr an seiner Mutter hing – erst jetzt begann er sich zu lösen. Sein Vater hatte aus beruflichen Gründen wenig Zeit für ihn.

Im Kindergarten spielte Peter mit jedem, er war ein beliebter Spielgefährte, weil er keine eigene Meinung hatte.

In seinem Sprachverhalten war er etwas retardiert, gelegentlich stammelte er.

### Bauphase und Inszenierung

*In dieser 1. Stunde bitte ich die Mutter mit ins Spielzimmer zu kommen, um seine Trennungsangst zu dämpfen.*

*Nach der üblichen Einführung in den Raum und das Angebot zum Rollenspiel: „Wir können uns in Tiere verwandeln, die miteinander sprechen können und eine Geschichte spielen!“ Sagte er: „Ich bin ein Löwe und du auch!“*

*Für die Gestaltung der Bühne brauchte er anregende Fragen: Liegen die Löwen auf einem Felsen, von dem aus sie alles sehen können, oder haben die Löwen eine Höhle? Gibt es einen Fluss oder See, an dem die Tiere trinken? Unter Hinweis auf die vorhandenen Stofftiere: Welche anderen Tiere sind da? und anderes mehr.*

*Peter entscheidet sich für Höhle und Fluss, und für 2 Kängurus als Beuteltiere (Stofftiere mit Jungen im Beutel).*

*Da für ihn alles neu ist, verhält er sich bei der Gestaltung passiv und ich versuche deshalb, ihn durch Fragen einzubeziehen, z.B. Wo ist denn der Fluss? (blaues Tuch), und er hilft mir daraufhin, den Fluss auszulegen; Und wo sind die Steine (Kissen) am Fluss? Und er beginnt sie selbst zu legen; usw.*

*Peter möchte für sich eine große Höhle, und vor seinem Eingang eine Art Vorzimmer-Höhle für mich, und davor einen umfriedeten Hof.*

*Als er zögert sich ins Spiel einzulassen, fragt die Mutter, ob sie ins Wartezimmer gehen könne? Ich selbst fand das etwas zu früh und drängend, doch Peter lässt sie gehen.*

*Während der Anwärmung in der Bauphase sind wir uns vertrauter geworden und in seiner Fantasie haben sich offenbar die Löwenbilder differenziert, denn er sagt: „Ich bin der Löwenvater, und du bist das Kind!“ (Rollentausch)*

*Mit der Drehung des Regenrohrs (Kaktusrohr mit Steinen gefüllt, es rauscht und rieselt, als ob es regnet) wird von mir die Verwandlung eingeleitet: Er musste sich hinlegen und die Augen schließen, und wenn das Rauschen verklungen ist, darf er die Augen öffnen und ist ein Löwe; die Rückwandlung erfolgt in der gleichen Weise. Dieses Ritual, ist für Peter in jeder weiteren Stunde wichtig, wenn ich einmal nicht daran denke, erinnert er mich daran. Damit wird die Symbolebene klar begrenzt.*

*Die eigentliche Inszenierung leite ich damit ein, dass ich als Löwe auf allen Vieren an den Fluss gehe und zu trinken beginne, worauf mir Peter in gleicher Weise folgt und mich imitiert. Ich fange ein Tier, und Peter tut es ebenso. Nachdem er nun erlebt hat,*

*wie wir spielen, schleppt er sein gefangenes Tier in den Hof und sperrt es dort ein. Jetzt erst nehme ich die angewiesene Löwenkind-Rolle auf und lasse ein Tier entkommen, das der Löwenvater fängt, worauf ich seine Schnelligkeit, seine Kraft und die starken Pranken bewundere. Danach stopft er den Eingang zum Hof mit Kissen zu und sagt: „Andere Tiere wollen herein!“ Ich greife Peters Fantasie auf, nehme einen großen Hund (Handpuppe) und agiere mit ihm, als ob der bellend in den Hof eindringen wolle. Dabei beobachte ich Peters Mimik, um zu sehen, ob er mit meinem Rollenwechsel zurechtkommt, und um zu vermeiden, dass er Angst bekommt.*

*Nach anfänglichen Zögern packt der Löwenvater den Hund und wirft ihn mit den Worten: „Da ist das Gefängnis!“ in eine Ecke. Diese Vorstellung setze ich für ihn kurzerhand mit 2 Polsterelementen in die entsprechende Kulisse um, so dass andeutungsweise so etwas wie ein Gefängnis entsteht. (Für diesen schwächtigen Jungen wäre es allein körperlich zu schwer gewesen, so schnell ein Gefängnis zu bauen, und der Spielfluss wäre unterbrochen worden.*

*Gleich darauf wechselt Peter seine Rolle: Jetzt nimmt er ein Stofftier, das in den Hof eindringen will, und ich spiele meine Wächter-Aufgabe, so, wie sie Peter mir vorgespielt hat.*

*Diese Doppelsequenz, von Imitation und Rollenwechsel, spielt er noch viermal.*

*Als alle vorhandenen Stofftiere schließlich eingekerkert sind, nimmt er sie heraus, platziert sie verteilt in den Hof und schlüpft er mit der Bemerkung: „Die Tiere haben mich eingesperrt!“ selbst in das Gefängnis. Das währte nicht lange, und schon stößt er mit Löwengebrüll das Gefängnis zur Seite, und wir werfen gemeinsam (seine Anweisung) diese „unverschämten und frechen Tiere“ hinaus.*

*Ich fauche die Tiere an: „Was fällt euch ein, Leo, den König der Tiere, einsperren zu wollen, als ob er sich so etwas gefallen lassen würde!“ Er ist der Stärkste, schaut euch nur seine Pranken an usw..*

*Damit endet die Spielzeit. Peter dreht das Regenrohr um, und wir räumen zusammen auf.*

Das gibt mir Gelegenheit, den Vorfall im Kindergarten anzusprechen und Peter bestätigt, dass das schlimm für ihn war: „Aber jetzt hast du dich als Löwenvater befreit, weil du stark bist. Die Tiere können nicht etwas mit dir tun, was du nicht willst, weil du ein großer Löwe mit kräftigen Pranken gewesen bist“, stütze ich sein Selbst über die symbolischen Bilder.

Peter nickt mit dem Kopf, faucht und haut mit den Händen bestätigend durch die Luft.

### **Interpretation**

Peters Löwen-Phantasie diente zunächst der Bewältigung dieser neuen Situation: Fremder Mann, fremder Raum, was wird passieren?

Später hat er aus der Rolle des Starken, des Täters, die Darstellung seiner Opfererfahrung entwickelt. Sich als kompetent, stark und autonom zu erleben, gab ihm die Kraft, sich mit der Erfahrung von Schwäche oder Minderwertigkeit auseinander zu setzen.

Nachdem sein Größenselbst die nötige Unterstützung erfahren hatte war es der Auftrieb des Unbewussten, der zur Inszenierung der traumatischen Erfahrung führte. „Und ich bin der Boss?“, versicherte er sich in dieser und in den folgenden Stunden immer wieder.

In der Sequenz, als andere Tiere in den Hof eindringen wollten, war gut zu sehen, dass er in dieser Phase des Spiels andere „Kinder“ noch als bedrohlich phantasierte, dann jedoch über den Rollenwechsel, und Imitation zu einer Stärke gelangte, die eine phantasierte Selbstbehauptung ermöglichte – ein erster innerer Schritt, um langfristig mit der Realität besser zurechtzukommen.

### **Zur Vorgehensweise**

„Ich bin ein Löwe, und du auch!“ mit dieser Rollenwahl wünschte er die Verbundenheit mit dem Starken. Indem ich ihn bei der Gestaltung der Bühne einbezog, seine guten Ideen lobte und mich über seine Kraft wunderte, mit der er die Polsterelemente bewegte, bestätigte ich sein Beziehungsangebot und unterstützte sein Größenselbst, das in dem Bild des Löwen zum Ausdruck kam.

Eine erste Orientierung über die Art und Weise des Spiels erhielt Peter, indem ich zu spielen begann.

Dazu gehörte auch die 1. Jagdszene, in der ich noch wie ein großer Löwe agierte. Danach erst ging ich in die zugewiesene Rolle des Löwen-Sohnes, indem ich mein Beutetier entkommen ließ und Peter als Löwenvater aktiv werden, und sich in seinem Dominanzwunsch als Löwenvater von mir (stützender Doppelgänger) akzeptiert fühlen konnte.

In der Einzelarbeit steht man immer wieder vor der Frage, wie man imaginierte Figuren oder Szenen lebendig werden lassen kann, denn dann erst eröffnet die Bearbeitung auf der Symbolebene eine **t a t - s ä c h l i c h e A u s – e i n – a n d e r s e t z u n g**. In diesem Fall ging es um Peters Vorstellung, dass andere Tiere in den Hof eindringen wollen. Wie beschrieben, bin ich ohne ihn zu fragen aus meiner Rolle als Löwen-Sohn ausgestiegen, und sagte: „Ich spiele, dass der Hund rein will – o.k.“ und begann mit dem Stofftier zu agieren. Wäre seine Angst zu groß gewesen, hätte ich diese Konfrontation sofort zurückgenommen. Beim Spiel hatte ich den Handpuppen-Hund am gestreckten Arm, ohne Blickkontakt zu Peter, so dass es eindeutig war, dass ich in meiner Rolle als Löwen-Sohn mit dieser Figur nichts zu tun hatte.

Die Stärkung von Peters „Ich“, die Unterstützung seiner Willensäußerungen mir gegenüber, und die symbolische Auseinandersetzung mit anderen Tieren/Kindern erfolgte in weiteren Stunden mit ähnlichen Inszenierungen.

Schon nach der 7. Stunde war das Stottern nicht mehr aufgetreten.

Interessant war, dass Peter die Geschichten, die er mit mir entwickelte, regelmäßig zuhause ein zweites oder gar drittes mal nachspielte, und so seine Entwicklung selbst stabilisierte. Im Kindergarten war er nach den 12 Stunden ein Kind mit eigenen Spielideen und hatte die Kraft „Nein“ zu sagen, und sich abzugrenzen.

### **Der Rollenwechsel vom Kind angeordnet – ein Widerstand?**

Es wird eine Inszenierung geschildert, in der ein 8-jähriger Junge seine Selbstwertproblematik und die Enttäuschung über den unzuverlässigen Vater zum Ausdruck brachte.

### **Anamnestic Angaben:**

Die Eltern trennten sich als Ralf 6 Jahre alt war. seither zeigte der Vater wenig Interesse an seinem Sohn. Er holte Ralf nur unregelmäßig alle 6 – 8 Wochen für einen Tag zu sich, und häufig genug wurden auch diese vereinbarten Termine kurzfristig verschoben.

### **Bauphase und Inszenierung:**

*Ralf eröffnete mir, dass er eine Geschichte mit Sherlock Holmes und einem Räuber spielen möchte: „Ich bin der Räuber und du bist der Detektiv!“*

*Mitten im Raum soll das Räuberhaus stehen. Ralf erbittet meine Mithilfe und es entsteht ein großes Räuberhaus mit vielen Kissen ausgepolstert.*

*Daraufhin holt er sich alle Seile und Schnüre und sagt: „Ich bin der Räuber Super-Seil, weil ich alle Knoten lösen kann, und außerdem kann ich das Seil auf dein Dach werfen und hochklettern, weil ich durch dein Fenster steige und Gold stehle!“*

*In einer Zimmerecke wird das Haus des Detektivs aufgebaut, mit dem genannten Fenster und einer Tür, die zu verriegeln ist. Wann sie verriegelt und wie das zu sehen ist, wird sorgfältig abgeklärt. Ralf bringt mir noch einige bunte Bausteine, die gelben sind Gold und die bunten Diamanten, die ich in meinen Safe einschließen muss. Für sich selbst holt er noch viel mehr „Gold und Edelsteine“, die er in seinem Haus versteckt und in seinem Vorgarten (unter einem grünen Tuch) vergräbt.*

*Zuletzt zeigt er mir 4 Eierbecher und erklärt dazu: „Diese goldenen Becher habe ich schon immer, schon seit ich auf der Welt bin, die sind nicht gestohlen!“*

*Mit seinem Einverständnis nehme ich mir noch einen Stoffhund als weiteren Antagonisten an die Leine, um mit ihm Zwiegespräche führen zu können.*

*Zu guter letzt schraubt sich jeder noch eine Pistole zusammen.*

*Mit den restlichen Polsterelementen werden andere Häuser der Stadt angedeutet.*

*Auf meine Frage: „Wie spielen wir die Geschichte?“ reagiert Ralf mit einem Rollentausch: „Wir machen es anders, ich bin Sherlock Holmes, und du bist der Räuber, du brichst bei mir ein und stiehlt das Gold und die Edelsteine, den Hund kannst du behalten, und du bleibst auch in deinem Haus“.*

*Bei der weiteren Abklärung, ob der Einbruch bei Tag oder in der Nacht geschieht, machte Ralf die nächste Korrektur: „Du würdest zwar versuchen, bei mir einzubrechen, würdest das aber nicht schaffen, und ich untersuche solange deine Räuberwohnung!“*

*Kaum ist Sherlock Holmes in der Räuberwohnung, schießt er den Hund ins Bein und versteckt sich dann. Als der Räuber zurückkommt, beklagt er die Verletzung des Hundes: „Du armer Schnüffel, das muss ja weh tun, wer war das wohl, der kann was erleben!“*

*Ralf verfolgt aus seinem Versteck aufmerksam, wie ich auf den verletzten Hund reagiere, dann verhaftet er mich, legt mir Handschellen an und beginnt ganz liebevoll den Hund zu verarzten.*

*Mit strengem: „Vorwärts, keine falsche Bewegung!“ drängt mich Sherlock Holmes zu seinem Haus, schiebt mich durch die Tür und fährt in ganz anderer Stimmlage fort: „Leg dich nur hin und mach es dir gemütlich, denn du wirst jetzt viele Jahre eingesperrt. Ich zeige dir jetzt noch die Knöpfe, auf die du drücken musst fürs Essen und Trinken. Wenn du auf den roten Knopf drückst, dann kommen Spagetti oder Hähnchen und alles, und beim grünen Knopf kannst du alles zum Trinken bestellen, was du möchtest.“*

*Ralf hat den verletzten Räuberhund auf dem Arm mitgebracht, und das gibt mir die Gelegenheit zu einem Dialog: „Oh Schnüffel, da hab ich nochmals Glück gehabt, Sherlock Holmes hat mir zwar Handschellen angelegt, aber er sorgt gut für mich.“*

*Vielleicht weiß er wie das ist, wenn sich niemand um einen kümmert?“ und dann nehme ich den Hund in die Hand und lasse ihn zustimmend bellen.*

*Ralf sitzt in sich gekehrt dabei, sagt längere Zeit nichts und bricht dann das Spiel mit der Bemerkung ab: „Jetzt spielen wir noch „Mensch-Ärgere-Dich-nicht!“*

### **Interpretation**

Die erste Rollenwahl lautete: „Räuber-Super-Seil“. Das ist die aggressive Form seiner Beziehungsbedürftigkeit. Seine Vorstellung war vermutlich, dass er sich mit List oder Gewalt das nehmen muss was er braucht, und den Vater durch Fesseln an sich binden kann. Die goldenen Becher symbolisierten seine Hoffnung von Geburt an wertvoll zu sein, eine ursprüngliche Wertschätzung und Zuwendung zu empfangen, aber ebenso die orale Thematik.

Mit dem Rollentausch wurde er nicht nur zum Hüter von Recht und Ordnung, sondern auch zum Herrn über „Kommen und Gehen“, die räuberischen gesetzlosen Impulse wurden weitgehend auf mich projiziert.

Die hochgradige Ambivalenz gegenüber dem Vater drückte sich in den folgenden Szenen aus. Der aggressive Affekt setzt sich im Schuss auf den Hund durch, und sein Wunsch, den Vater an sich zu binden, der ihm wichtiger ist als seine Enttäuschung abzureagieren, lässt sich an der luxuriösen Gefangenschaft ablesen.

Das folgende Spiel „Mensch ärgere Dich nicht!“ war die Thematisierung des Affekts und seine Kontrolle – jedoch auch die Abwehr der Nähe zu mir.

### **Zur Vorgehensweise**

Es ist im allgemeinen wichtig, die Bühne mit passenden Kulissen anzureichern, ohne dass man zu viel Zeit verliert. Manche Kinder können erst über solche Ergänzungen ihre eigenen Spielphantasien entwickeln.

Wünscht ein Kind den Rollentausch, ist es sinnvoll sich nicht dagegen zu sperren. Meistens handelt es sich um eine Abwehr, sei es von Gefühlen der Minderwertigkeit oder schwer tolerierbaren Affekten. Durch den von Ralf angeordneten Rollentausch konnte ich in der Gegenübertragung gut sein Gefühl von Abhängigkeit nacherleben, und ihm war es möglich zu zeigen, wie viel Wärme und Geborgenheit er sich vom Vater wünschte.

Beim Aufräumen bezog ich mich zunächst auf das Spiel und sagte: „Das war eine spannende Geschichte, und du warst ein schlauer Detektiv!“ Und nach dieser Ich-Stärkung etwas später: „Ich glaube es ist schwer für dich, wenn du so lange warten musst, bis dein Papa wieder Zeit hat. Als Sherlock Holmes könntest du sagen: komm mit zu mir, da können wir es uns gemütlich machen!“

„Ja, aber in 14 Tagen kommt er bestimmt und holt mich!“ erwiderte Ralf auf meine Deutung.

### **Zu Problematik imaginärer Mitspieler**

In dieser Fallskizze geht es um eine vorpubertäre ödipale Problematik und wie man in der Einzeltherapie die Triangulierung symbolisieren kann.

Jennys Familie und die dazugehörige Dynamik wurde schon beschrieben, bei der biographischen Inszenierung mit Handpuppen.

Sie war inzwischen 10 Jahre alt geworden und in der 4. Klasse. Sie war schon deutlich vorpubertär und verbarg ihre kleinkindlichen Wünsche durch provozierendes Auftreten. Sie diskutierte beispielsweise Begrenzungen durch die Mutter mit dem Anspruch einer 16-Jährigen, und setzte so ihre Rivalität mit dem jüngeren Bruder um. Ihre Enttäuschung über den leiblichen Vater spielte scheinbar keine große Rolle mehr, aber nach wie vor machte ihr die aktuelle Familiensituation mit dem Stiefvater, der sich besonders auf seinen kleinen Sohn bezog, ziemlich zu schaffen.

### **Inszenierung**

*Jennys Spiele orientierten sich an Bildergeschichten über einen Reiterhof.*

*Jenny: „Du bist wieder der Bundeskanzler, ich bin deine Tochter Wendy. Wir haben 100 Pferde, eines gehört dir!“*

*Aufgebaut werden ihr Zimmer, das Büro des Kanzlers daneben. Auf der anderen Zimmerseite die Boxen mit den Pferden, dazwischen der Reitplatz. Als Pferde fungieren große Polsterblöcke.*

*„Wie würde die Mutter heißen?“ will ich wissen, und mit abfälligem Ton antwortet Jenny: „Heike, die ist in der Küche!“*

*Zur Eröffnung des Spiels bestimmt Jenny:*

*„Du würdest ganz früh um 6 Uhr aufstehen, nach mir schauen, aber ich wäre schon im Stall!“ Worauf ich mich erstaunt auf die Suche nach meiner Tochter begeben und sie schließlich im Stall antreffe, wo sie ihr Pferd Dixie sattelt.*

*„Wendy, willst du nicht mit Mama und mir frühstücken, bevor du reitest?“ geh ich auf sie zu. Doch sie erwidert: „Nein!“ ich reite jetzt Dixie und du führst sie an der Leine!“*

*„Aber ich habe Mama zugesagt, dass wir zusammen frühstücken – dann musst du kurz warten!“ hielt ich dagegen. Doch sie versucht erneut die imaginäre Mutter auszuschalten und ist dann etwas beleidigt, als ich nicht darauf eingehe, sondern, zurück im Büro, zur imaginären Mutter sage: „Lass uns schnell frühstücken Heike, Wendy reitet Dixie ein, und ich bin sehr neugierig, ob ihr das gelingt!“ und kurz darauf bin ich wieder auf dem Reitplatz.*

*Jenny spielt, als ob sie ihrem Pferd verschiedene Gangarten beibringen würde, und ich bewundere sie.*

*Dann sagt sie: „Hinter der Box wäre Martin, der wäre hinter mir her, aber ich will nichts von ihm wissen!“*

*„Würde ich, der Kanzler, ihn wegschicken?“ überprüfe ich, sie bejaht, und entsprechend spiele ich meine Rolle und schicke den imaginären Martin vom Hof, mit der Begründung, dass Wendy weder Zeit noch Interesse an Jungs hat.*

*Anschließend wünscht sie, dass der Kanzler und Wendy ausreiten. „Sind wir zum Mittagessen zurück – Heike muss das wissen?“ kläre ich aus meiner Rolle.*

*Jenny stellte 2 „Pferde“ nebeneinander, eines um die halbe Länge zurückgesetzt und entwirft folgende Szene: „Der Kanzler wäre zuerst schneller, ich wäre hinter dir, aber ich würde dich dann überholen!“*

*Ich entwerfe dann noch ein Bild vom Gelände (bisher der Reiterhof), das sie ergänzt, indem sie mit einem blauen Tuch einen Wassergraben anlegt, und dann geht der Ritt los.*

*„Ich würde jetzt ganz nahe aufreiten und mich hinter dich zu dir aufs Pferd schwingen – und du würdest es nicht merken,“ sagt Jenny – und kaum war das geschehen, bricht sie*

die Szene ab.

*Ich spiele ungefragt die Rückkehr auf den Reiterhof und erzähle der Mutter in lebhaften Farben, was für eine mutige Reiterin Wendy ist.*

*„Du würdest jetzt sehen, dass Martin mich im Stall küsst, aber ich reiße mich los, renne über den Reitplatz und falle in den See!“ erklärt Jenny und legt das blaue Tuch an einer anderen Stelle aus.*

*Nachdem Jenny dies gespielt hat, habe ich erneut Gelegenheit, mit der imaginären Mutter zu reden, und bin entrüstet über die Toleranz der Mutter: „So du findest das normal, dass sich Wendy für einen Jungen interessiert – aber schon küssen? Klar, dass sich die Jungen für Wendy interessieren. Sie ist eine gute Reiterin, sieht hübsch aus,“ usw.*

*„Das darfst du so nicht sagen“, wendet Jenny mit wenig Nachdruck ein und fährt fort: „Wendys Freundin Bianca denkt, dass Wendy zu dick ist und die Jungen nichts von ihr wissen wollen – aber ich würde das Reitturnier gewinnen und alle fänden das toll!“*

*Wir spielen dann noch das Reitturnier und danach war die Stunde zu Ende. Beim Aufräumen will Jenny wissen: „Hast du auch eine Tochter?“*

*„Du wünschst dir vielleicht, dass Armin (der neue Lebensgefährte der Mutter) auch so nach dir schaut, wie ich das jetzt als Kanzler getan habe?“ reagiere ich.*

*„Ja, aber Armin meckert so viel – manchmal bin ich selbst daran schuld – kann ich nächste Woche eine Doppelstunde bekommen?“ will sie wissen, und auf mein „Nein“ geht sie trotzig und schmollend, und weigert sich, beim Aufräumen zu helfen.*

### **Interpretation**

Auch wenn es zwischen Jenny und ihrer Mutter besser ging, die Vaterproblematik bestand weiterhin, da Armins (Stiefvater) negative Beziehung zu Jenny durch die Familienarbeit nicht zu beeinflussen war.

Auf der Symbolebene des Spiels zeigte sie über die Rollen (der Bundeskanzler und seine Tochter) nicht nur ihr Wunsch nach väterlicher Aufmerksamkeit und Wertschätzung, sondern in dieser Großartigkeit drückte sich ebenso ihr unsicheres Selbstgefühl aus, das natürlich durch die Kanzler-Fantasie nicht eigentlich kompensiert werden konnte.

Deshalb agierte sie ihre narzisstischen Wünsche manchmal sehr penetrant und versuchte durch entsprechende Spielanweisungen Zuwendung und Bewunderung zu erzwingen – womit sie im Alltag regelmäßig Schiffbruch erlitt. Dahinter stand vermutlich die unbewusste Vorstellung, dass man das Objekt beherrschen und kontrollieren muss, um sich seiner sicher zu sein.

Während der Inszenierung war gut zu sehen, wie sie durch die Begrenzung ödipal enttäuscht, den Ausgleich in pubertären Liebesfantasien suchte, indem sie „Martin“ imaginär in Szene setzte.

### **Zur Vorgehensweise**

Für einen Therapeuten sind die ödipalen Übertragungsprozesse von Seiten eines Jungen leichter zu handhaben, da durch Rivalität und/oder Kampf sich die Grenzen wie von selbst ergeben.

In der therapeutischen Beziehung zu Mädchen ist die Begrenzung ödipaler Übertragungen m.E. schwieriger zu handhaben.

Wie bei Jenny zu sehen war ging es darum, dass sie vom väterlichen Objekt zwar bewundert, ihre ödipalen Phantasien jedoch begrenzt bzw. zurückgewiesen wurden –

ohne sie in ihrem Selbstwert all zu sehr zu kränken. Es musste klar sein: Zum Vater gehört die Mutter! Deshalb war es methodisch wichtig, der Triangulierung durch die imaginäre Mutter Präsenz zu verleihen. Das war durch Telefongespräche mit der Mutter möglich, oder auch mit dem leeren Stuhl. So war ich z.B. in einer anderen Stunde mit „meiner Frau“, die imaginär auf dem Beifahrersitz mitfuhr, zum Einkaufen gefahren, und habe während der Fahrt den Einkauf mit ihr besprochen.

Es ist nicht immer leicht, kleinkindliche Beziehungswünsche von ödipalen Übertragungen zu unterscheiden. Im folgenden Fall „Lisa“ z.B. hatte der Vater schon immer gefehlt, und sie hatte in der Therapie den Wunsch nach einer positiven Beziehungserfahrung, verbunden mit entsprechender Nähe mit einem Mann.

Auch wenn unter therapeutischen Gesichtspunkten daran festzuhalten war, dass es in der Therapie nicht um einen Vaterersatz gehen kann, sondern primär um die Bearbeitung von Enttäuschung, gehört ein gewisses Maß an Nähe und Wärme zur therapeutischen Beziehung, die sich auf der Symbolebene, durch die Rollen gesichert, gut gestalten lässt. Doch wie in der Szene von der „Katze und dem Bauern“ zu sehen ist, war das Problem der Begrenzung nicht leicht zu lösen.

Eine Therapeutin wird in der Arbeit mit Jungen entsprechend auf die Präsenz des Vaters zu achten haben.

## **Interventionsmöglichkeiten bei ödipaler Übertragung**

In dieser Inszenierung thematisierte ein 8-jähriges Mädchen seine Dunkelangst in Verbindung mit einer starken Vaterübertragung.

### **Anamnestische Angaben**

Lisa war 6 Jahre alt, als der Vater die Familie verließ. Die Mutter wurde daraufhin berufstätig, zu sehr unterschiedlichen Zeiten, gezwungenermaßen oft mit vielen Überstunden. Die 2 und 5 Jahre älteren Brüder gaben Lisa tagsüber einen gewissen Halt, wenn die Mutter arbeitete, und an 3 Tagen konnte sie nach der Schule bei einer Tante sein. Der Vater zeigte kein Interesse an den Kindern, deshalb gab es keinerlei Kontakte.

Es ist anzunehmen, dass die tiefere Ursache für die Symptomatik das Trennungstrauma und die Entwertung durch das Desinteresse des Vaters war, in Kombination mit der massiven Beziehungseinschränkung zur Mutter aufgrund deren beruflicher Situation.

### **Inszenierung**

*Lisa war schon einige Stunden bei mir und hatte gemalt, oder Regelspiele gespielt. Als mir die Beziehung stabil genug erschien, machte ich das Rollenspielangebot und erzählte beispielhaft, welche unterschiedliche Rollen man spielen könnte. „Das machen wir dann nächste Stunde!“ entschied sie.*

*Diese Stunde wird von meiner Frage eingeleitet, welche Geschichte wir heute spielen könnten, und welche Rollen dazu gehören, Doch Lisa weiß darauf keine Antwort, sondern fängt an zu bauen, weiß nicht so recht was, und äußert nach einiger Zeit, dass es ein Haus werden sollte. Und später sagt sie: „Ob es wohl groß genug ist, für dich und mich?“*

Bei dem Gedanken an so viel Nähe in dieser Polsterhöhle, ohne dass mir die Rollen klar sind, ist mir nicht wohl und ich sage: „Weißt du, wenn wir eine Geschichte erfunden haben, können wir uns verwandeln, z.B. in einen Vogel, einen Hund, ein Pferd, oder auch in menschliche Figuren wie Verkäuferin, Ärztin, oder Prinzessin – und du darfst bestimmen, welche Rolle du übernimmst, und welche ich übernehmen soll!“ Doch Lisa schiebt die Frage erneut hinaus, bis das Haus fertig ist. Erst dann äußert sie den Wunsch, eine Prinzessin zu sein, sie heiße „Sternenglanz“. „Du bist der Diener!“ schlägt sie vor, und ich nenne mich Johann.

„Und wo wohnst du?“ will sie wissen, und ich erkläre, dass ich, ihr Einverständnis vorausgesetzt, neben dem Gemach der Prinzessin die Wirtschaftsräume und die Küche aufbaue, in denen ich als Bediensteter auch wohne. Zuletzt soll ich noch helfen, einen Balkon zu bauen, der schließlich die Gestalt eines sehr schönen Thrones annimmt, und so hoch ist, dass sie etwas Angst hat darauf zu sitzen. Mit geblumten Tüchern, auf die ich sie aufmerksam mache, legen wir noch einen Garten an. Lisa schmückt sich außerdem noch mit einem sehr schönen golddurchwirkten Tuch, um ihre Prinzessinnenrolle zu unterstreichen.

Die Inszenierung beginnt mit dem erwachenden Morgen (ein Teil der herabgelassenen Rollläden wird hochgezogen) und danach muss Johann die Fensterladen bei der Prinzessin öffnen (herabhängende Tücher) damit es bei ihr hell wird. Anschließend hat er das Frühstück zu servieren, Milch und Nutellabrot, und gestärkt klettert Prinzessin „Sternenglanz“ auf ihren Balkon. Als Johann formuliere ich Besorgnis und Bewunderung: „Ziemlich hoch der Balkon, mir würde schwindlig, was sich die Prinzessin alles traut!“

Lisa: „Jetzt würde ein starkes Gewitter kommen mit Donner und Blitz, und ich ginge in mein Zimmer, du würdest wieder dunkel machen!“

Erneut lasse ich die Rollläden herunter, und Lisa bestimmt den Grad der Dunkelheit. Das Regenrohr wird gedreht und mit dem Ein- und Ausschalten der Deckenbeleuchtung werden die Blitze simuliert. Als Sturm rüttle ich am Schloss und mit alten weißen Vorhängen lege ich Hagelschauer in den Garten und aufs Schloss, die Donnergeräusche werden mit Schlägen auf den Papierkorbboden hervorgerufen.

Prinzessin „Sternenglanz“ sitzt ohne sich zu rühren in ihrem ausgepolsterten Zimmer. Nach einiger Zeit ruft sie: „Das Gewitter wäre jetzt vorbei und du würdest das Mittagessen bringen.“

In der Manier eines Dieners zähle ich verschiedene Gerichte auf und nehme dann die Bestellung der Prinzessin entgegen, sie wünscht ein Lieblingessen wie es ihre Mutter kocht: Fischstäbchen, Spinat, Kartoffeln und dazu ein Fanta!

Während sie isst, habe ich den Hagel vom Dach und aus dem Garten weg zu schaufeln. Damit findet die Stunde ihr Ende und wir räumen zusammen auf. Bei der Gelegenheit sage ich Lisa, wie erstaunlich es für mich war, dass „Sternenglanz“ bei diesem schrecklichen Gewitter keine Angst bekam. Dass sie wirklich sehr überzeugend eine edle Prinzessin gespielt hat und auch so gesprochen hat, wie man sich das bei einer Prinzessin vorstellt. Als Johann wäre ich sehr stolz gewesen, im Dienste einer Prinzessin zu stehen.

### **Interpretation**

Lisas erster Wunsch nach einem gemeinsamen Haus ließ ihre Vaterübertragung erkennen. Mit ihr in die kleine Polsterhöhle zu kriechen und kleinkindliche oder ödipale

Nähewünsche zu erfüllen entspricht nicht meinem Therapieverständnis. M. E. ging es langfristig darum, Trauer und Verlassenheitswut über den Verlust und das Desinteresse des Vaters in der Übertragung zum Ausdruck zu bringen – was sich dann auch in den späteren Stunden bestätigte. Deshalb mein Widerstand und mein Beharren darauf, die Rollen zu definieren und eine Geschichte zu entwickeln, um die Symbolebene zu erreichen.

Wir können an der Inszenierung sehen, wie Lisa die eigene Aggression, die sie nachts ängstigte, ins atmosphärische verschob, indem sie mich die Wettergewalt inszenieren ließ.

In späteren Inszenierungen war es ihr möglich, selber aggressiver zu sein, z.B. als freche, schlaue Katze, die einen gefährlichen Schäferhund ärgerte (meine Rolle), oder als Pipi Langstrumpf, die einen Räuber (meine Rolle) dingfest machte.

In diesem Spiel hingegen hatte ich als Johann die positiv idealisierten Vaterbilder aufzunehmen: Helfen, dass sie es schön und gut hat, bestätigen wie mutig sie war, und wie tapfer sie die Gewitterangst ausgehalten hat.

Lisa zu helfen, ihre Spielvorstellungen umzusetzen und der Prinzessin zu gehorchen, vermittelten unterschiedlichste Übertragungserfahrungen: z.B. dass der Therapeut/Vater auf sie hört (Verbundenheit und Wertschätzung); dass ihm daran liegt, dass es ihr gut geht (orale Versorgung); und dass Grenzen respektiert werden, z.B. indem sie bestimmte, wann die Fensterladen geöffnet wurden, wie dunkel es beim Gewitter sein durfte, und dass ich eindeutig den Bereich des Dieners von dem der Prinzessin trennte (Autonomie).

Durch diese Ich-Stärkungen wurde die therapeutische Beziehung so gefestigt, dass schließlich die negativen Übertragungen, einschließlich der Enttäuschung, dass der Therapeut nicht der Ersatzvater sein kann, inszeniert werden konnten.

In Ergänzung zu dieser 1. Inszenierung von Lisa soll noch eine Stunde geschildert werden, um Lisas Entwicklung aufzuzeigen und eine weitere Intervention zu beschreiben.

Vorausgegangen waren 6 Stunden, in denen sie eine Katze war, die immer frecher und wehrhafter wurde, gegen mich, den gefährlichen Schäferhund.

Sie hatte ein großes gemütliches Katzenhaus, ich eine bescheidene Hütte. Bevor wir in unsere Rollen gingen, stellte sie für den Hund regelmäßig große und reichlich mit Bauklötzen bestückte Futterschüsseln hin, um im weiteren Verlauf der Stunde als Katze den Hund immer dreister zu bestehlen, und ihm schließlich auf listig freche Weise die ganzen Schüsseln zu entwenden. Lisa musste während dieser Therapiephase erleben, dass sich der Freund ihrer Mutter (Harry), mit dem sich Lisa sehr gut verstanden hatte, wegen einer anderen, jüngeren Frau, trennte. Die zentrale Thematik wiederholte sich unglücklicherweise.

Nach der 6. Stunde als Schäferhund hatte ich das Gefühl, dass wir auf der Stelle treten, und ich fragte mich, inwieweit die primär aggressive Affektbesetzung der Spiele auch Abwehrcharakter hat. Um dies herauszufinden, und mir selbst mehr Handlungsspielraum zu erschließen und nicht in der Gegensatz-Symbolik von Hund und Katze stecken zubleiben, entschloss ich mich zu folgender Intervention mittels eines Rollenwechsels, womit ein weitgehender Szenenwechsel einherging.

„Wir spielen wieder Katze Minka und Schäferhund Hasso“, erklärte Lisa – doch ich erwidere: „Wie wäre es, wenn wir eine andere Geschichte spielen, uns in andere Figuren verwandeln?“ Sie denkt nach, es fällt ihr nichts ein. „Es gibt z.B. auch Katzen die im Wald leben, oder auf einem Bauernhof?“ knüpfe ich bei ihrer jetzigen Rolle an. „Gut, auf dem Bauernhof, ich bin eine Katze und du der Bauer!“ erklärt sie nach einigem hin und her.

### **Inszenierung**

Sie baut sich wieder ein Katzenhaus, und ich für den Bauern eine Wohnküche mit Herd und Töpfen, einer Speisekammer in der Milch, Fleisch und Gemüse sind und eine Schlafkammer. Vor dem Haus Blumen und Gemüsebeete.

„Du würdest jetzt schlafen, und ich schleiche in die Küche und trinke den Milchtopf aus!“ weist sie mich an. Und als der Bauer aufsteht und sich Kaffee macht, entdeckt er den leeren Topf und denkt laut: „War der Topf nicht voll? Hat ein Marder die Milch getrunken, oder Minka? Ich hab mich vielleicht zuwenig um sie gekümmert, sie hatte möglicherweise Hunger und ich habe es nicht bemerkt?“

Als der Bauer im Garten arbeitet schlüpft Minka ins Haus, legt sich in des Bauern Bett und erklärt: „Da ist es viel gemütlicher, aber du würdest es nicht merken!“

Als sich nun der Bauer zum Mittagsschlaf hinlegen will, muss er niesen, bemerkt die Katzenhaare und wundert sich: „War Minka auf meinem Bett? Vielleicht fühlt sie sich im Katzenhaus zu einsam? Aber in meinem Bett – nein, das geht nicht – sie ist ja eine freiheitsliebende Katze, die manchmal auch nachts unterwegs ist, sie braucht auf jeden Fall einen eigenen Platz, aber vielleicht doch mehr in meiner Nähe, z.B. in der Küche am Ofen!“

Währenddessen wälzt sich Minka im Blumenbeet: „Ich hätte Flöhe, und deshalb würde ich mich da scheuern!“, sagt sie mir.

Ärgerlich bearbeitet der Bauer nach dem Mittagsschlaf das zerwühlte Beet und Minka schleich sich wieder ins Schlafzimmer und versteckt sich im Bett. „Du wüsstest nicht, wo ich bin und würdest mich überall suchen!“ kommt ihre Regieanweisung. Worauf der Bauer das Fehlen der Katze bemerkt und überall auf dem Hof und in der weiteren Umgebung nach ihr sucht und nach ihr ruft und sie mit Milch lockt.

„Das spielen wir nächste Woche wieder!“ ist Lisas Kommentar am Ende der Stunde.

### **Zur Vorgehensweise**

Wie man sieht, hatte sich durch die Intervention die Thematik differenziert. Neben den aggressiven Impulsen konnten die Wünsche nach Nähe symbolischen Ausdruck finden. In den folgenden Stunden habe ich dann, um die Grenzen zu wahren, entschieden darauf bestanden, dass die Katze nachts am Ofen schläft und nicht mit „dem Bauern“ in einem Bett. Diese Begrenzung ödipaler Fantasien hatte entsprechende Aggressionen ausgelöst, u.a. dergestalt, dass die Katze das Bettzeug zerrissen und die Küche verwüstet hat. Die „väterliche Zuneigung und Anteilnahme“ konnte in dieser Phase am ehesten nach den Inszenierungen als Akzeptanz ihres Agierens und auf dem Weg des Spiegelns der Deutung vermittelt werden, z.B.: „Was die Katze für eine Kraft hat und wie schlaue sie ist!“ um bei Lisa Schuldgefühle zu reduzieren, oder: „Ich kann mir gut vorstellen, dass eine Katze wütend wird, wenn man sie aussperrt!“ Manchmal geht es Kindern auch zuhause so. Und dass Harry (Freund der Mutter) nicht mehr kommt, enttäuscht dich wahrscheinlich, und du hast vielleicht einen Zorn darüber, wie Minka,

wenn sich der Bauer nicht um sie kümmert?

Ob ein Bezug zum familiären Hintergrund so hergestellt werden kann, hängt sowohl von der allgemeinen Verbalität und Bewusstheit eines Kindes ab, als auch von der nach dem Spiel vorhandenen Affektlage. Die Frageform erleichtert es Kindern in jedem Fall, Verbalisierungen dieser Art zurückzuweisen, und dann ist die Gefahr Schaden anzurichten und Widerstand auszulösen gering.

## **Fliegender Rollenwechsel zur Spiegelung eines idealen Größenselbst**

Eine weitere Absicht ist es, den entwicklungspezifischen Wechsel vom psychodramatischen Rollenspiel zum Figurenspiel zu schildern, das einem pubertierenden Jugendlichen besondere Möglichkeiten eröffnete.

Von dem 12-jährigen Jungen Ingo, wird über 1 Stunde aus der Anfangsphase berichtet, und über 1 Stunde wenige Wochen vor seinem 13. Geburtstag, etwa 20 Stunden später.

Ingo fiel in der Schule durch extrem aggressive Affektdurchbrüche auf, die sich in einer Flut von obszönen Ausdrücken äußerten, und häufig zu Schlägereien führten, bei denen er meist den Kürzeren zog, worauf er psychisch zusammenbrach, kleinkindlich, hilflos, von Weinkrämpfen geschüttelt.

### **Anamnestische Angaben**

Der spielsüchtige Vater hatte nicht nur die Ersparnisse verspielt, sondern sich und die Familie erheblich verschuldet. Die daraus erwachsenen Konflikte hatten zur Folge, dass sich die Mutter schließlich trennte, Ingo war damals 5 Jahre alt. Seither lebt die Mutter von Sozialhilfe.

Der Vater zeigte kaum Interesse an den Kindern (Ingos Bruder ist 4 Jahre älter) bis der Kontakt schließlich völlig abbrach.

Bis zum 7. Lebensjahr nässte Ingo nachts ein.

In der Schule litt Ingo unter einer LRS, die seine Selbstwertproblematik insgesamt, und vor allem gegenüber dem 4 Jahre älteren Bruder (Gymnasiast) verschärfte.

Ich lernte Ingo während unserer psychodramatischen Arbeit mit Schulklassen kennen, und von daher war ihm das Rollenspiel nicht fremd und er konnte sich von Anfang an gut einlassen. Eine seiner eindrucksvollsten Inszenierungen in der Anfangsphase war folgende:

### **Inszenierung**

*„Ich spiele heute einen König, und wir bauen dafür eine Schatzkammer und einen Thron!“ eröffnet er die Stunde. Daraufhin baut er eine Art Pyramide, in der sich ganz unten eine Schatzkammer befindet, und ganz oben der Thron – wenn er darauf saß, berührte er mit dem Kopf die Decke, 2,80 m Höhe. In die Schatzkammer legt er viele Kissen, die Geldsäcke, und befestigt am Eingang eine Decke zur völligen Verdunkelung. Dann legt er noch mehrere daumendicke Seile, die in der Schatzkammer enden.*

*„Ich bin King George, und wenn ich Gericht halte, bist du Hofmarschall, der die Leute vorführt – wenn ich jedoch in der Schatzkammer bin, bist du mein Diener David“, legt*

*Ingo die Rollen fest.*

*„Ich bin zuerst in der Schatzkammer und zähle mein Geld!“ eröffnet er das Spiel und antwortet auf meine Frage nach den Seilen: „Das sind Getränkeleitungen für Milch zum Frühstück, Bier und Coca-Cola!“*

*Nachdem er in diese uterale Schatzkammer gekrochen ist, er kann darin hocken und liegen, muss ich den Eingang schließen und zwar so, dass nirgendwo ein Lichtstrahl hineindringen kann. Auch andere Lichtspalte, die er von innen bemerkt, müssen noch verstopft werden, so dass für ihn völlige Dunkelheit herrscht. Anschließend ist längere Zeit absolute Stille.*

*„David, öffne die Schatzkammer und bring das Frühstück: Brötchen, Butter, Honig und 2 Eier – Milch hab ich selber!“ ertönt schließlich dumpf der Befehl aus der königlichen Kammer.*

*Gestärkt kriecht King George nach dem Frühstück heraus, lässt sich den roten Königsmantel anlegen und klettert, mit einem Sack Geld unter dem Arm, vorsichtig auf seinen schwankenden Thron.*

*Um meinen Rollenwechsel anzuzeigen gewande ich mich als Hofmarschall mit einem grünen Umhang.*

*„Du würdest jetzt Leute vorführen, die sich beschweren wollen!“ weist er mich an, und wir besprechen, dass ich die Leute aufrufe vorzutreten, dann meinen grünen Umhang ablege, und je nach Rolle anders gekleidet, z.B. den Pferdehändler, die Marktfrau und andere Personen spiele, um dazwischen immer wieder als Hofmarschall die Aufträge der Majestät auszuführen.*

*„King George“ war bemüht gerecht zu sein. Die Klage des Pferdehändlers, dass die Soldaten des Königs in gezwungen haben Pferde herauszugeben, wird mit äußerst großzügiger Bezahlung wieder in Ordnung gebracht. Das ermutigt mich in die Rolle einer Bäuerin zu schlüpfen, deren Mann beim Kartenspiel das Geld für das Saatgut verloren hat. King-George: „Hofmarschall, geb der Frau das Geld, das sie braucht, und der Mann muss zur Strafe im Schloss für mich arbeiten!“*

*King-George ist des öfteren in schwäbisch derbe Mundart verfallen: „.....wenn man so ein Depp isch, isch man selber schuld!“ usw. Als Hofmarschall mache ich in aller Unterwürfigkeit die hohe Majestät auf die Etikette aufmerksam doch der König setzt sich darüber hinweg. Dadurch bekommt das ganze Spiel eine humorvolle Note.*

So interessant diese Stunde war, die ständigen Rollenwechsel waren ziemlich anstrengend, denn ich musste als Diener David zwischendurch auch noch das Mittagessen auf dem Thron servieren. Ich war froh, als der Gerichtstag zu Ende ging.

### **Interpretation**

Das Schatzkammerbild ließ die kleinkindlichen Geborgenheitswünsche offenkundig werden.

Das „königliche Größenselbst“ war ein kompensatorisches Wunschbild, es symbolisierte, was der Vater nicht war. Vermutlich hat es aber auch mit Ingos Selbstwert und Selbsteinschätzung zu tun, denn er schaffte es nur mit Mühe zu einem befriedigenden Ergebnis in der Hauptschule und fühlte sich seinem Bruder gegenüber minderwertig.

### **Methode**

Das Spiel ermöglichte Ingo seine regressiven Wünsche symbolisch zu inszenieren,

ohne dass er in dieser Regression sein Gesicht verlor. Das gleiche galt für seine Wünsche nach Anerkennung und Einfluss, die er als King George thematisieren konnte. Die positive Spiegelung auf der Symbolebene, durch den Diener, den Hofmarschall, die Bittsteller, usw. als eines gerechten, klugen und großmütigen Königs, stützten ihn in seiner Rolle, und führten zu einer Differenzierung seiner Selbstwahrnehmung und zur Stärkung seines Ichs. Es war z.B. überraschend und eindrucksvoll, welche soziale Kompetenz in seinen „königlichen Entscheidungen“ zum Ausdruck kam, so dass ich nicht nur aus unterschiedlichen Rollen dem König Anerkennung zollen konnte, sondern auch nach der Inszenierung: „Du hast den König sehr überzeugend gespielt, wie gerecht und ausgewogen deine Urteile waren, deine Untertanen hatten es wirklich gut“, u.a.m.

Die kindliche Offenheit und Bedürftigkeit Ingos hatten sich im Verlauf der Therapie verändert und damit auch das affektive Ausdrucksverhalten, er war jetzt selbstsicherer und kontrollierter. Es ging ihm nun immer häufiger darum, sich in Spielen wie Mühle, Dame, Schach, Billard, Tischtennis und Tipp-Kick mit mir real zu messen und zu identifizieren.

Ich schildere nun ein psychodramatisches Tipp-Kick-Spiel mit Ingo, das sich vom reinen Geschicklichkeitsspiel ziemlich unterscheidet.

### **Inszenierung**

*Die Bühne ist das kleine grüne Fußball-Spielfeld (auf ein Brett aufgezogen). Ingo hat für jeden 3 Feldspieler ausgewählt und außerdem gibt es noch 4 Zuschauer, darunter 2 Frauen mit ausgeprägter weiblicher Figur und einen Bahnhofsvorsteher, der als Schiedsrichter fungiert.*

*Ingos Spieler sind „Bayern München“, meine „Borussia Dortmund“.*

*Die psychodramatische „Zündung“ erfolgt, indem ich eine Rolle als Fernsehreporter einnehme und das Spiel kommentiere. Außerdem wechsle ich, je nach Spielsituation, verbal zu den Fußballern ins Spielfeld und verbalisiere Dialoge zwischen den Spielern, begleitet durch entsprechende Handhabung der Figuren, mit denen ich so agiere, als ob sie miteinander sprechen würden, und Ingo nimmt dies auf.*

*Ingo ist ein guter Spieler, doch diesmal habe ich eine glückliche Hand, und kaum hat er den Gleichstand erreicht, gelingt es mir, ein weiteres Tor zu er schießen. Die Folge ist, dass Ingo mit seinen Figuren immer aggressiver spielt. Die Bayern Spieler treten mit den Füßen nach den Dortmundern, und wenn diese sich beim Schiedsrichter (den Ingo spielt) beschweren wollen, bekommen sie gleich die gelbe Karte gezeigt. Als die Dortmunder ein 2. Vorsprungstor erzielen, läuft ein weiblicher Fan der Münchner (Ingo) aufs Spielfeld und beleidigt den Torschützen: „Du Pflaume, wie spielst du denn Fußball!“ ohrfeigt ihn, läuft zum Münchner Verteidiger und küsste ihn.*

*Die Dortmunder protestieren, vergeblich.*

*Ingo holt sich eine Kuh und einen Stier (Schleich) aus einem Regal und stellt sie aufs Spielfeld. Auf den erneuten Protest der Dortmunder greift der Stier die Spieler an und reißt das Tor der Dortmunder aus der Verankerung. Dann kommt noch das Kälbchen und leckt die Dortmunder Spieler übers Gesicht. Ich fragte: Würden die Spieler das lustig finden? Und Ingo erwidert grinsend: „Nö – total eklig!“*

*Doch kaum habe ich den Ekel entsprechend agiert und verbalisiert, werden die Dortmunder Spieler von Kuh und Stier, den Eltern des Kalbs, attackiert, so dass sie schließlich vom Spielfeld flüchten müssen.*

*Anschließend holt Ingo noch eine Löwenfamilie aufs Spielfeld, einen großen Elefant und ein Elefantenkind, einen großen Gorilla und einen kleinen Gorilla, und dann folgen Varianten der Belästigung wie zuvor: Ein Jungtier belästigt die Dortmunder Spieler, die müssen sich vor Ekel abwenden und danach erfolgt die Vergeltung durch das Vater-Tier.*

*Schließlich liegen die Dortmunder Spieler verängstigt am Boden und flehen um Gnade und erklären, Bayern München wäre zweifelsohne die bessere Mannschaft und hätte gewonnen. Ingo stellte daraufhin das Dortmunder Tor wieder auf, ohne Torwart, und ein Bayernspieler schießt mehrmals ins leere Tor, laut zählend: „.....161tes Tor, 162tes Tor usw.“*

*Ich ließ die Dortmunder Spieler verbalisieren: solche Fans und Freunde müsste man haben; einen Vater zu haben mit den großen Löwen, oder gar einen so stark wie Gozilla, so dass man sich vor niemand fürchten muss, das wäre wunderbar; u.a.m.*

### **Interpretation**

Der Fokus dieses Figurenspiels lag anfangs auf der Leistungsproblematik bzw. Ingos Begabungsschwäche und der daraus resultierenden reaktiven Wut. Diesen Affekt konnte er im Spiel inszenieren, ohne dass es wie früher zum Kontrollverlust kam. Das war z.B. in der Mikro-Szene gut zu beobachten, als Ingos Elefant den Fuß auf die Brust des Dortmunder Stürmers gesetzt hatte, und Ingo auf dessen Flehen mit einem „na, also!“ Gnade vor Recht ergehen ließ. Es war nicht die Szene an sich, sondern Ingos humorvoller Gesichtsausdruck und die stimmliche Färbung dieses „na also!“, die erkennen ließ, dass er zwar die aggressive Phantasie hatte, aber der Affekt sein Ich nicht mehr überwältigte.

Außerdem war eine regressive Erweiterung der Affektabfuhr zu beobachten. Anfangs, als Ingo mit dem Schiedsrichter, den Spielern und weiblichen Fans aggressiv agierte, wirkte das noch pubertär. Die Jungtiere nährten sich hingegen in einer babyhaft oralen Form den „Dortmundern“, in der die Aggressivität kaum zu erkennen war. Und erst die angeekelte Zurückweisung löste die Rache der Vater-Tiere aus. Die frühe Vernachlässigung durch den Vater drängt sich als Interpretation geradezu auf.

An dieser kreativen Gestaltung des Affektausdrucks zeigte sich sein inzwischen erreichter Ich-Zuwachs und seine Fähigkeit der Selbstregulation und spielerischen Sublimierung.

### **Zur Vorgehensweise**

Interessant war Ingos schrittweise Erweiterung des Spiels. Anfangs dadurch eingeleitet, dass ich dieses Leistungs- und Geschicklichkeitsspiel in eine symbolische Inszenierung transformierte. Daraufhin war es Ingo möglich, seinen Affekt auf der Symbolebene auszudrücken, zuerst durch den Schiedsrichter, die Spieler und die weiblichen Anhänger.

Als er nach und nach die Tiere dazuholte, hatte das einen Anflug von Horror-Film und einen Moment lang fragte ich mich, ob das nicht zu verrückt ist. Aber da Ingo, seit ich ihn kannte, noch nie aus der Rolle gefallen war wie in der Schule, er immer ein gutes Gefühl für Grenzen hatte, ließ ich ihn gewähren. Zugegebenermaßen war es für mich nicht leicht, meine zunehmende Hilf- und Wehrlosigkeit zu akzeptieren, so klein die Figuren auch waren, und ich erlebte in der Gegenübertragung seinen reaktiven Zorn. Interessant war wie Ingo die Stunde beendete, denn es war üblich, dass er beim Aufräumen half. Doch nun stand er auf, bevor die Zeit ganz um war und verabschiedete

sich mit einer Art Selbst-Deutung: „Das war's also – so kann's einem gehen!“ Daran war abzulesen, wie weit die Entwicklung seines „inneren Therapeuten“ gediehen war.

## **Intervention zur Gestaltung einer Beziehungsverweigerung auf der Symbolebene**

Aus der Therapie von Kevin, 11 Jahre alt, werden 3 Stunden aus der therapeutischen Anfangsphase und die 36. Stunde beschrieben. Kevin inszenierte die symbiotische Bindung an die Mutter und seine Wünsche an den Vater.

### **Anamnestic Angaben**

Kevin schlief noch im Ehebett zwischen den Eltern und erreichte häufig, dass sich der Vater ins Gästezimmer zurückzog.

Mit wechselnden psychosomatischen Beschwerden, bis hin zum Erbrechen oder asthmatischen Anfällen, hielt er die Mutter in Angst und Besorgnis.

Wenn er sich über die Eltern ärgerte, schlug er sich mit den Fäusten auf den Kopf, manchmal so heftig, dass er davon Beulen bekam.

Bis zum 8. Lebensjahr des Jungen kam es aufgrund des Alkoholmissbrauch des Vaters häufig zu heftigen verbalen Auseinandersetzungen zwischen den Eltern. Die Mutter trennte sich zweimal, worauf der Vater mit Suizidversuchen reagierte und erreichte, dass sie wieder in die Familie zurückkehrte. Seit 3 Jahren gelang es dem Vater, seinen Alkoholkonsum erheblich zu reduzieren, so dass sich die Beziehung zwischen den Eltern wesentlich entspannte.

Kevin war einerseits symbiotisch, ödipal an die Mutter fixiert, doch seit der Vater fast nichts mehr trank, orientierte er sich zunehmend an ihm, woraus der massive intrapsychische Konflikt und die beschriebene Symptomatik resultierte.

### **Bauphase und Inszenierungen**

#### **1. Stunde**

*Kevin weiß noch nicht, was er spielen will. Er wirft alle Polsterelemente auf einen Haufen, so dass ein Berg mit vielen Spalten und Löchern entsteht, in den er hinein kriecht, sich durcharbeitet und irgendwo wieder herauskommt. Das geschieht mit kleinkindlicher Lust, er ist völlig absorbiert.*

*Als er mir nach dieser anwärmenden Regressionsphase etwas zugänglicher erscheint frage ich: „Bist du ein Tier, das da hinein- und herauskriecht?“ „Ich bin ein giftiger Salamander, mit Giftstacheln auf dem Rücken“, erwidert er und weist mir danach die Rolle eines Forschers zu: „... und du würdest mich suchen, aber nie entdecken!*

*Ich gebe mir selbst einen Forschernamen und statte mich mit verschiedenen Utensilien aus: Zelt, Schlafsack, Kochgerät, Foto, Funkgerät u.a.m.*

*Daraufhin verschwindet er wieder in dem Berg und ist für den Rest der Stunde nur noch an gelegentlichen Verschiebungen der Polster zu bemerken. Er beobachtet mich häufig durch Lücken und Spalten.“*

Eine Stunde lang ein Forscher zu sein, der diesen seltenen und gefährlichen Salamander zu suchen hatte, doch nie zu Gesicht bekam, und dessen Verbalisierungen nie eine Antwort erfuhren, ließen in der Übertragung erleben, wie viel vorsichtiges

Bemühen er vom Vater erwartete und wie beunruhigend die Annäherung noch war. Das hatte sicher nicht nur mit ängstigen Fantasien über den Vater zu tun, sondern beunruhigte ihn auch deshalb, weil die Annäherung an ihn gleichbedeutend mit der Lösung von der Mutter war.

Kevins Rollenzuweisung „Forscher“, und seine szenische Beziehungsverweigerung, führten bei mir zu einer interaktionellen Übertragungserfahrung, in der ich seine Einsamkeit und Hilflosigkeit erlebte.

An dieser Stelle eine methodische Anmerkung:

Das stützende Doppeln aus meiner Rolle inszenierte ich mit Hilfe der Vorstellung von einem imaginären Kollegen im Forschungsinstitut, mit dem ich mich telefonisch über meine Vorgehensweise bei der Feldforschung verständigte, z.B.: „Aus den Spuren ist deutlich zu ersehen, dass es sich um einen großen Salamander handeln muss, aufgrund seiner Größe vermutlich ein Männchen; er hat auch Krallen an den Füßen, möglicherweise hat er schlechte Erfahrungen mit Menschen gemacht.....Nein, ich komme noch nicht zurück, als Forscher muss man Geduld haben. Was meinst du, ich könnte den Berg mit der Hacke aufbrechen? Ich glaube, du bist verrückt, er könnte verletzt werden, oder für immer verschwinden. Vielleicht könnte ich ihn mit Futter locken, aber man kennt ja seine Lieblingsspeise nicht..... Nein, ich fange ihn nicht und bringe ihn nicht in den Zoo, er soll seine Freiheit behalten, ich will ihn nur kennen lernen, und vielleicht fotografieren.“

Neben diesen Funkkontakten zum Forschungsinstitut hatte ich auch laut gedacht, z.B.: „Wenn er nun plötzlich herauskäme, wie verhalte ich mich dann, er ist ja sehr giftig?“ oder: „Am besten wird es sein, wenn ich ganz ruhig sitzen bleibe, damit er sich nicht bedroht fühlt;“ u.a.m.

Diese Verbalisierungen waren Beziehungsangebote, auch Beziehungsbeschreibungen, waren Deutungen und auch Interventionen. Insgesamt war es mir jedoch wichtig, eine verbale Überfrachtung zu vermeiden, lange Phasen nichts zu sagen und die symbolische Distanzierung auszuhalten.

## 2. Stunde

*Kevin beginnt zielstrebig einen Berg mit mehreren Höhlen aufzubauen. Das chaotisch Zufällige des Polsterhaufens ist von konstruktiven Überlegungen ergänzt. Er will keine Hilfe von mir.*

*Seine Rolle steht schon fest: „Ich bin eine Speikobra, die sehr gefährlich ist, weil sie jedem Angreifer ihr Gift in die Augen speit. und ich bin 3 Meter lang und kann auch Tiere erwürgen!“*

*Auf sein Geheiß hin bin ich wieder ein Forscher „so wie beim letzten Mal!“ Ich sollte wieder Köder auslegen, doch diesmal auch versuchen in die Gänge hineinzukriechen und die Kobra zu fangen.*

*Kevin lässt jedoch alle Fangversuche scheitern. Er holt die Köder aus der Falle, ohne gefangen zu werden; und er verbaut die Gänge so, dass ich nicht weiter kann. Wieder war er die ganze Stunde nicht zu sehen.*

*Insgesamt war die Distanzierung mir gegenüber jedoch geringer und die indirekten Interaktionen häufiger.*

Mit unterstützendem Doppeln aus der Forscherrolle bestätigte ich Kevins Autonomie in der Regulierung von Nähe und Distanz, z.B.: „Die Kobra wird ihre Gründe haben, sich zu verstecken.“ Sein Selbst-ideal unterstützte ich mit Bemerkungen wie: „Diese

Schlange ist ja unglaublich gelenkig; wie listig sie den Köder aus der Falle holt; wie viel Kraft sie haben muss, um so schwere Steine zu bewegen,“ u.s.w.

### 3. Stunde

*Kevin baut ein nahezu geometrische strukturiertes Labyrinth mit einem Hauptgang, der sich in 3 Gänge teilt, die alle in einer größeren Höhle enden. Alle Gänge können geschlossen werden. „Das ist ein Felsenlabyrinth am Amazonas, und ich bin ein Saurier der überlebt hat. Ich habe ganz dicke Panzerplatten am ganzen Körper, außerdem noch Stacheln an der Seite und am Rücken, und einen Keulenschwanz (ein Kissen, das er an ein Seil gebunden und um die Hüfte festgemacht hat),“ so beschreibt er seine Rolle, und zu mir sagt er: „Du bist wieder der Forscher, du hast auch eine Pistole, doch die Kugeln prallen bei mir ab. Du hättest mich zufällig entdeckt, außerdem lauert noch eine große giftige Thantalus (Handpuppe) in der Höhle, deren Biss völlig lähmt.“*

*Zuerst entdeckte ich die gewaltigen Fußabdrücke des Sauriers und funkte diese Sensation an das Forschungszentrum (unerstützendes Doppeln). Auf Anweisung Kevins krieche ich dann in den Gang, wo ich gleich darauf von der Spinne angesprungen werde (Kevin hat sie auf der linken Hand). Doch bevor sie mich beißen kann erschlägt sie der Saurier“ mit seinem Keulenschwanz (den Kevin mit der rechten Hand bedient). Verängstigt, aber froh mit dem Leben davon gekommen zu sein, flüchtet der „Forscher“ aus der Höhle.*

*Ich verbalisiere: „Ohne den Saurier wäre ich tot, was für eine Kraft er hat, und wie schnell er die Spinne erledigt hat“, usw.. Und ans Forschungszentrum funkte ich alle Daten über dieses außergewöhnliche Tier und meine Erlebnisse.*

Methodisch ist anzumerken, dass diese Verbalisierungen, mehr als in der vorangegangenen Stunde, der szenischen Spiegelung“ seiner Größenfantasien dienten und ihm erleichterten, aggressive Impulse und Fantasien auf der Symbolebene auszuspielen und so zu verarbeiten.

*Schließlich kommt der Saurier aus der Höhle heraus, steigt auf die Felsen und schlägt mit seinem Keulenschwanz alles zur Seite, was ihm den Weg versperrt. „Jetzt würde ich mit dem Keulenschwanz an Baumstämme schlagen, damit die Nüsse herunterfallen, ich bin ein Pflanzenfresser – das würdest du filmen!“ kommt die Regieanweisung von Kevin. Danach muss ich wieder in den Gang kriechen und versuchen, das Leben des Sauriers zu erforschen, und er kommt und erschreckt mich, so dass ich schließlich wieder die Flucht ergreife.*

*Als die Spielzeit zu Ende ist, sagt er beim Aufräumen, dass ich ihn nächstes Mal fangen dürfte, um ihn noch genauer zu untersuchen. Doch dies hatte er in den folgenden Stunden „vergessen“ und wollte lieber Tipp-Kick (Tischfußball) spielen.*

### Interpretation

Der amorphe Berg, das unstrukturierte Felsenlabyrinth symbolisierte eine frühe, noch undifferenzierte Form des bergenden Mütterlichen, dessen verdunkelnde und beengende Wirkung gut nachzuempfinden war, als ich selbst hineinkroch. Es ist aber auch denkbar, dass die Unsicherheit der ersten Therapiestunde in diesem „Haufen“ seinen Niederschlag gefunden hat. Der strukturiertere Aufbau in der 2. Stunde schien mir ein gutes Zeichen für weniger Angst und ein initiales Bild für eine bessere innere Struktur.

Im Symbol des giftigen Salamanders, und in der versteckten Art und Weise wie Kevin ihn gespielt hatte, kam die Affektverdrängung zum Ausdruck, während sich in der Schlange und in noch eindrucksvollere Weise beim Saurier die phallischen Strebungen zeigten. Seine tiefsitzenden Ängste und das damit verbundene Sicherheitsbedürfnis symbolisiert sich eindrucksvoll in der Panzerung des Sauriers und seiner gewaltigen Kraft.

In der Rettung des Forschers von der giftigen Thantalus wurde die Beziehungsentwicklung zu mir sichtbar und im übertragenen Sinne die Ambivalenz in den Beziehungswünschen an den Vater. Der sich abzeichnende Wunsch, sich vertrauensvoll auszuliefern, ließ sich noch nicht realisieren, deshalb kehrte er zum geregelten Tischfußball zurück.

Zur Abrundung hier noch die Zusammenfassung der 36. Stunde. Kevin schlief zu dieser Zeit schon 2 Wochen im eigenen Zimmer, allein in seinem Bett.

*Kevin wirft wieder wahllos die Polsterelemente auf einen Haufen, dann klettert er darauf herum und kriecht durch die zufällig entstandenen Spalten und Gänge. Schließlich erklärt er: „Das ist der Mount Everest, ich bin ein Bergsteiger, der einen Alleingang macht und weil ein Schneesturm kommt, muss ich in einer Höhle übernachten!“*

*Aus Bau-Fix-Teilen schraubt er sich einen Eispickel, ein Fernglas und ein Funkgerät zusammen, eine zusammengerollte Decke als Schlafsack vervollständigt seine Ausrüstung. „Ich bin der Agent Charly, in geheimer Mission unterwegs, für die USA, die Chinesen sind hinter mir her!“ erweitert er seine Rollenbeschreibung und schraubt sich noch eine Maschinenpistole zusammen.*

*Mich weist er an ein Basislager zu beziehen, und mich ebenfalls für alle Fälle auszurüsten.*

*Diese Vorbereitungs- und Anwärmphase dauert relativ lange. Die eigentliche Inszenierung dieser Stunde besteht darin, dass er zunächst auf dem Polsterberg herumklettert, sich mit einem Seil sichert, Stufen ins Eis schlägt usw., von mit dem Fernglas beobachtet und verbal aus der Ferne bewundernd gespiegelt, wodurch auch die atmosphärischen Bilder für dieses Abenteuer geliefert werden.*

*„Jetzt käme ein Schneesturm, aber ich könnte mich in eine Höhle retten“, erklärt er und beauftragt mich, zu verdunkeln, bis man wirklich kaum mehr die Hand vor den Augen sieht. Zwischendurch schwinde ich als „Schneesturm“ weiße Tücher und Stores, die sich als „Schnee“ über den Berg und vor allem über seine Höhle legt, (ich habe Kevin zuvor gefragt, ob das so in Ordnung wäre), und gebe gleichzeitig fauchende und pfeifende Sturmgeräusche von mir, gelegentlich mit der Deckenbeleuchtung Blitze dazwischen schaltend.*

*Kevin bleibt ca. 20 Minuten ohne weitere sicht- oder hörbare Aktion in seiner Höhle. Funkversuche vom Basislager erreichen ihn nicht. Nach dieser Zeit bestimmt er, dass es wieder Tag würde, kommt aus seiner Höhle und sagt: „Ich habe überlebt!“*

*„So wie du es überlebst die Nächte allein im eigenen Bett zu schlafen – ich kann mir gut vorstellen, wie schwer das ist. Da geht es dir vielleicht so wie diesem harten Agenten „Charly“ der unglaublich viel ausgehalten hat. Im Basislager war man sich nicht sicher, ob der Agent das überleben wird – diese Kälte, die dünne Luft, die Einsamkeit.“ ergänze ich.*

*Klar überlebt der, der ist noch härter als 007!“ antwortet Kevin.*

### **Zur Vorgehensweise**

Während der Sturmnacht hatte ich wiederholt mit der Zentrale im Pentagon telefoniert, um die ambivalente Einstellung der Eltern zu verbalisieren. So habe ich zum Beispiel das Pentagon Befürchtungen äußern lassen, sie könnten ihren besten Agenten verlieren, während ich mich selbst zwar beunruhigt gab, aber letztlich doch zuversichtlich, dass er es schaffen würde zu überleben. Ich schildere der Einsatzleitung besondere Geschicklichkeit Charlys beim Klettern, seine Naturkenntnisse und seine Fähigkeit, Einsamkeit und Bedrohung auszuhalten. Diese szenischen Spiegelungen auf der Symbolebene hatten zum Ziel, Kevins Ich zu stärken.

Bei der zuletzt gegebenen Deutung habe ich mit dem ersten Satz den Bezug zu seiner Realität hergestellt, dass er versucht, allein zu schlafen – und bin dann wieder auf die Symbolebene gegangen. Erfahrungsgemäß reicht dieser Schritt zur Bewusstwerdung und die weitere Deutungsarbeit kann auf der szenischen Bildebene erfolgen, wodurch der Deutungswiderstand reduziert wird.

Die Thematik dieser Stunde, Gefühle der Einsamkeit aufgrund zunehmender Lösung von der Mutter und altersgemäße Individuation, wurde in weiteren Stunden in immer neuen Facetten und unterschiedlichsten Geschichten inszeniert.

## **Figurenarbeit mit Jugendlichen**

In unserm Arbeitsfeld lernen wir die meisten Jugendlichen als Index-Patienten mit ihrer Familie kennen. Weil sie als die „Störenfriede“ gelten, und auch aufgrund ihrer entwicklungspezifischen Ablösungstendenz, sind sie nicht geneigt, sich auf eine längere Arbeit mit Familie einzulassen. Doch für Einzelgespräche kann man sie gewinnen.

Vor allem bei männlichen Jugendlichen erleben wir, wie schwer es ihnen fällt, über sich selbst zu reden. Wenn dies auch noch über Verhaltensweisen und Handlungen einigermaßen geht, so nehmen bei der Reflexion der eigenen intrapsychischen Dynamik Unbeholfenheit und Widerstand häufig zu. Deshalb werden hier einige Möglichkeiten der psychodramatischen Figurenarbeit u.a. in Kombination mit der Lebenslinie vorgestellt, die neben anderen Methoden geeignet ist, Kurzzeitberatung effizienter zu gestalten.

Entschließt man sich, die Figuren einzusetzen, dann ist abzuwägen, ob man den Jugendlichen schon auswählen lassen kann, oder ob es günstiger ist, selbst die Figuren auszusuchen.

Mit der Erklärung, dass ich die Figuren brauche, um mir die Verhältnisse/die Situation besser vorstellen zu können, habe ich bisher noch von allen Jugendlichen ihr Einverständnis erhalten, und es war keinerlei Widerstand zu registrieren.

Wähle ich die Figuren selbst, dann nur solche, die allgemein positiv besetzt sind, z.B. für den Aspekt destruktiver Aggressivität nicht das Krokodil, sondern den prächtigen männlichen Löwen.

Während des Aufbaus der Skulptur erkläre ich begleitend, (wie oben beschrieben) wie Beziehungen dargestellt werden können und versuche durch Fragen wie: Siehst du das auch so? Könntest du mir zeigen, wie du den Abstand erlebst? usw. den Jugendlichen Schritt für Schritt mit einzubeziehen. Eine langsame Gangart und Vorsicht sind

allerdings geboten, denn Jugendliche befürchten manchmal, dass „die Psychos“ auf diese Weise Aussagen herauslocken wollen, zu denen sie nicht oder noch nicht bereit sind. Und wenn sie sich in ihrer instabilen Autonomie bedroht fühlen, und ihre Angst vor Grenzverletzungen zunimmt, erhöht sich ihr Widerstand.

Trotz aller Bedachtsamkeit ist es nicht immer leicht, eine Grenzüberschreitung zu vermeiden oder zu bemerken. So hat z.B. die 14-jährige Beate sich über die Figurenarbeit verleiten lassen, im Beisein der Eltern sehr viel von sich preiszugeben. Während des Gesprächs schien sie ganz froh zu sein, dass dies alles einmal zur Sprache kam. Doch einige Tage später hatte sie den Eltern gegenüber die weitere Mitarbeit mit der Begründung verweigert: „Ich möchte nicht noch einmal so viel von mir zeigen.“

Trotz dieser Problematik ist die Figurenarbeit eine gute Möglichkeit, den beraterischen Prozess so zu gestalten, dass nicht allein das Gespräch dominiert. Sie lässt sich gut mit der Visualisierung mit Schnüren kombinieren (P. Nemetschek, 2000)

## **Eine Kette von Interventionen Leistungs- und Verhaltenskurve kombiniert mit Tierfiguren, fortgeführt zur Systemskulptur und Telearbeit**

### **Familie**

Der Vater, ein sehr großer, verwegen wirkender Mann, ohne Beruf, war wegen Körperverletzung und Haschischhandel schon inhaftiert. In seiner arbeitslosen Zeit hatte er sich intensiv um die 2 Söhne gekümmert. Der jetzt 13-jährige Thomas war schon immer sein Lieblingssohn, während der 15-jährige Benjamin sich um so mehr an die Mutter hielt.

Die Mutter hoffte lange, den Vater auf den rechten Weg zu bringen, trennte sich jedoch, als sie entdeckte, dass er sie mit einer anderen Frau betrogen hatte. Zum Zeitpunkt der Trennung war Thomas 6 Jahre alt und seither ist die Mutter berufstätig (100 %), und die Jungen waren im Schülerladen.

Aktuelle Situation: Thomas war wegen ständiger Schlägereien von der Realschule gewiesen worden, seine Leistungen waren befriedigend – gut.

### **Dynamik**

Obwohl Thomas, was Hausarbeiten und Hausaufgaben anlangte, immer sehr zuverlässig war, hatte er es nicht geschafft, bei seiner Mutter einen angemessenen „inneren Platz“ zu bekommen und hat sich deshalb immer stärker dem Vater zugewandt und sich mit ihm identifiziert. Benjamin hingegen, der sich meistens vor den Hausarbeiten drückte, ließ den Kontakt zum Vater einschlafen.

Die Mutter spielte schon mit dem Gedanken, Thomas in ein Internat zu geben.

### **Skulptur**

*Beim ersten Gespräch lerne ich einen eher kleinen, differenzierten, weich wirkenden Jugendlichen kennen, mit einem offenen, kindlichen Bubengesicht, als ob er keiner Fliege etwas zuleide tun könnte. Die Mutter finster, misstrauisch, voller Enttäuschung wegen der vielen Probleme in der Schule.*

*Nach einer längeren Anwärmphase, in der ich vor allem nach den positiven Aspekten*

*Ausschau halte, beginne ich mit Thomas seine schulische Entwicklung nachzuzeichnen: Auf meine Bitte wählt Thomas für seine „Begabungsseite“ einen jungen Löwen und für seine „Kämpferseite“ einen Gorilla.*

*Mit einem grünen Seil lege ich eine Grundlinie durch den Raum, sie ist gleich bedeutend mit dem niedrigsten Leistungsstand, und teile sie mit Bauklötzen in die 7 Schuljahre. Parallel dazu, im Abstand von ca. 80 cm, lege ich eine rote Leine aus, die den maximalen Leistungsstand markiert. Thomas hat sich für seine Leistungskurve ein blaues Seil ausgesucht, seine Lieblingsfarbe. Wir teilen in 3 Leistungszonen ein (schlecht, mittel, gut), und ich lege nach seinen Angaben, die ich durch Fragen differenziere, seine Leistungskurve. Er wäre in dieser Situation noch nicht in der Lage gewesen, die Kurve selbst zu legen.*

*In der Grundschule verlief die Kurve im oberen Drittel, und fiel ab der 5. Klasse zum Mittelfeld ab, und an ihrem Ende wurde der kleine Löwe platziert.*

*Mit einem gelben Seil legten wir danach eine Verhaltenslinie, die sich ab der 5. Klasse stark neigte und jetzt fast bei der Grundlinie endete – dort wurde der Gorilla hingesezt.*

*Diese Objektivierung einer partiellen Struktur der Selbstorganisation – das Verhältnis Löwe - Gorilla – bildete die Bühne für die folgende sehr kurze szenische Spiegelung. Da die Mutter dies miterlebte, wurde auch ihr Verständnis erweitert.*

*Intervention:*

*„Thomas, was denkt der kleine Löwe, wenn er zu seinem Freund, dem Gorilla hinunterschaut?“ frage ich und er sagt: „Ganz schön weit unten!“*

*Ich nehme den Gorilla in die Hand und spreche verdichtet, was Thomas mir zuvor ausführlicher über seine Situation in der Klasse berichtet hatte, mit ihm zum Löwen:*

*„Was soll ich machen, wenn ich beleidigt werde, muss ich's ihnen zeigen, und Freunde habe ich trotzdem, auch bei den Mädchen komme ich gut an!“ – „Könnte das vom Gorilla kommen?“ wende ich mich wieder an Thomas.*

*„Ja, nur jetzt fliege ich wahrscheinlich von der Schule!“ sagt Thomas.*

*„Heißt das, dass dieser intelligente Löwe, der trotz der Probleme noch befriedigende Leistungen schafft – also der muss ja viel auf dem Kasten haben – es nicht so toll findet, was der Gorilla ihm eingebrockt hat?“ – „Weshalb ist der Löwe nicht der Chef?“ – „Weshalb hört der Gorilla nicht auf ihn?“*

*„Hast du Interesse daran heraus zu finden, wie der Gorilla zu einem guten Kumpel werden kann und nicht den Erfolg vom Löwen kaputt macht?“*

*Diese letzten Fragen sind aus dem Gespräch heraus entwickelt, hier verkürzt ohne den ganzen Dialog wiedergegeben.*

*Thomas ließ sich auf das Angebot ein, er kam allein zu mir, und wir arbeiteten an einer Familienskulptur weiter.*

*Ich überspringe diese Arbeit und unterbreite nur das Ergebnis:*

*Aus der hoffnungslosen Rivalität mit Benjamin, Thomas war zu Hause fleißiger und ein besserer Schüler, hatte er sich mit der Schattenseite des Vaters identifiziert, auch in der halbunbewussten Absicht, die Mutter würde schließlich sagen: Wenn du wie dein Vater bist, dann ziehe zu ihm! Interessanterweise hat Thomas den Vater nie gefragt, ob das möglich wäre.*

*Thomas war danach zu einem weiteren Gespräch mit der Mutter bereit, aber er war nicht damit einverstanden, dass wir seine Familienskulptur dafür als Ausgangsbasis verwendeten. „Machen Sie das doch mit meiner Mutter wie mit mir!“ wünschte er.*

Bei diesem dritten Kontakt entwickelte ich mit der Mutter ihre Familienskulptur zur aktuellen Dynamik, Thomas schaute zu.

Ausgangspunkt war die Aussage der Mutter, dass sie zu ihren Söhnen gefühlsmäßig eine sehr unterschiedliche Beziehung habe.

*Die Mutter wählt folgende Figuren, die sie mit spontanen Aussagen begleitet:*

*„Eine Katze, für Benjamin, weil er mich gut versteht und weiß, wie er mich um den Finger wickeln kann.“*

*„Die kleine grüne Schlange für Thomas, weil er so hinterlistig ist und mir auf dem Kopf herum tanzt.“*

*„Die Löwin nehme ich für mich!“ und damit stellt sie die Löwin neben die Katze (auf dem Boden zwischen uns) und legt der Löwin die grüne Schlange auf den Kopf.*

*Thomas, den ich bisher freundlich und kooperativ erlebt habe, schaut völlig betreten. Ich selbst bin einigermaßen erschrocken, sowohl über den Affekt der in der Stimme liegt, als auch über das Bild von Löwin und Schlange, und habe kurzzeitig Mühe, nicht der Anwalt von Thomas gegen die Mutter zu werden. Eher aus dieser Irritation heraus als überlegt, bitte ich die Mutter, noch eine Figur für den Vater auszuwählen. Sie nimmt einen großen, aufrecht stehenden Grissly und stellt ihn 70 cm weiter weg mit der Bemerkung: „Er hat seit einigen Monaten keinen Unterhalt mehr bezahlt und sich nicht mehr um die Jungs gekümmert!“*

*Intervention:*

*Zur Mutter: „In der letzten Stunde berichteten Sie, dass Thomas sehr unterschiedliche Seiten hat?“*

*Sie: „Richtig, zuhause ist er hilfsbereit, zuverlässig – aber das ganze letzte Jahr in der Schule, Schlägereien, dann die Lügen wegen der Einträge, was soll ich noch von ihm halten?“*

*„Vielleicht kann man das auch so darstellen?“ interveniere ich, lege die Schlange zur Seite und setze versuchsweise 2 andere Figuren ein: „Man könnte für die hilfsbereite und zuverlässige Seite den Schäferhund nehmen und den Fuchs für die wilde Seite, die in der Schule schlägert, und dann vielleicht auch einmal lügt, um den Schaden gering zu halten?“*

*Thomas akzeptiert diese Figuren mit einem erleichterten Kopfnicken, und die Mutter stimmt zu: „Ja, so ist es besser als die Schlange auf meinem Kopf!“*

*„Ein Schäferhund hat Führungsqualitäten, er kann eine Schafherde führen und schützen, er kann den Fuchs in Schach halten“, ergänze ich!*

*Danach thematisiere ich die Beziehungen zwischen den beiden Jungen und ihrem Vater, und die Mutter spricht darüber, dass Thomas nach den Wochenenden beim Vater immer schwierig gewesen sei. Sie glaubt, der Vater habe einen schlechten Einfluss auf Thomas, und dass er deshalb auch so oft schlägert. Thomas schüttelt dazu stumm den Kopf.*

*Intervention*

*„Würde das bedeuten, dass aus Ihrer Sicht kein Fuchs neben dem Schäferhund steht, sondern ein wilder Bär (ich tausche die Figuren aus)?“*

*Die Mutter nachdenklich: „Ja, vielleicht auch, weil meine Eltern und Freunde mir nahe legen, ich solle den Kontakt zum Vater unterbinden.“*

*„Thomas, wie wirkt das auf dich?“ frage ich und er sagt: „Der Bär ist nicht so groß, und das in der Schule hat mit meinem Papa nichts zu tun!“*

*„Wenn ich das aber so betrachte, frage ich mich, ob du dich manchmal von deiner Mutter nicht richtig gesehen fühlst, dass du denkst, sie ist dir gegenüber zu misstrauisch, und vielleicht meinst du auch, dass sie Benjamin lieber hat?“ Thomas nickt.*

*Ich spreche dann mit der Mutter kurz darüber, dass für die meisten Kinder getrennter Eltern der Wechsel nach dem Wochenende schwierig ist, und dass ich verstehe, wenn sie das mit den Problemen in Verbindung bringt, die Thomas in der Schule gemacht hat. Daraufhin setze ich den Fuchs wieder ein und frage: „Könnte man sagen, dass es wichtig ist den Schäferhund zu stärken, damit die Beziehung zur Löwin wieder besser wird?“*

*Mutter und Thomas bestätigen das, und beide überlegen wie das im Alltag geschehen könnte.*

Weitere Gespräche mit Thomas und seinen Eltern folgten, und im Laufe einiger Monate war Thomas wieder in ruhigerem Fahrwasser. Aufgrund der starken Rivalität zwischen den Brüdern habe ich Benjamin absichtlich nicht zu den Gesprächen eingeladen.

### **Zur Vorgehensweise**

In diesem Fall schien es mir notwendig, an der Symptomatik und der aktuellen Konfliktlage anzusetzen. Ich hatte mir deshalb sehr ausführlich schildern lassen, wie die Konflikte entstehen, und mit wem und wie sie ablaufen. Die Leistungs- und Verhaltenskurven dienten der Objektivierung über den visuellen Kanal und bewirkten eine Distanz zur aktuellen Affektlage. Die Kurven brachte die lange Phase positiver Entwicklung ins Bewusstsein, trotz der Trennung und dem Kontakt zum Vater und dass Thomas befriedigende Leistungen brachte.

Damit verbunden war die Telearbeit mit dem jungen Löwen und dem Gorilla. Diese Differenzierung schützte Thomas nicht nur vor einer generalisierenden Abwertung, es war ebenso möglich, der Mutter zu bestätigen, dass sie ihrer erzieherischen Verantwortung bisher gerecht wurde. Außerdem konnte über die kurze szenische Spiegelung des Verhältnisses zwischen Löwe und Gorillas das Ziel der Beratungsarbeit in anschaulicher Weise formuliert werden, ohne den Gorilla zu entwerten, um dann zu einem Kontrakt überzuleiten: Hast du Interesse daran herauszufinden, wie Löwe und Gorilla gute Freunde werden?

Aufgrund der Einzelarbeit mit Thomas vermutete ich, dass die negativen Erfahrungen der Mutter mit ihrem Mann ihr den Blick auf Thomas verstellten und sie aufgrund der Projektion das Verhalten nicht mehr differenziert genug sehen konnte.

Thomas' Wunsch, nicht seine Skulptur zum Thema zu machen, er fürchtete, die Mutter zu kränken, war natürlich zu respektieren.

Figurenwahl und Skulptur der Mutter ließen an Deutlichkeit nicht zu wünschen übrig. Hier zeigte sich der Vorteil der Methode, denn ohne irgendeinen Kommentar meinerseits bemerkte die Mutter die Ungewöhnlichkeit der Schlange auf „ihrem Kopf“ und sie war sichtlich beunruhigt über diese Offenbarung. Die Differenzierung mit Schäferhund und Fuchs entlastete sie, und durch die Aufwertung des Schäferhunds zum wachsamem Herdenführer war auch Thomas etwas getröstet. Danach war es leichter, den Einfluss des Vaters und die Dreiecksituation zwischen der Mutter und ihren Söhnen zu thematisieren. Den Fuchs gegen eine Bären auszuwechseln symbolisierte, wie Thomas

von der Mutter unbewusst mit negativen Vaterbildern belegt wurde. Den Fuchs wieder einzusetzen signalisierte: Thomas ist nicht der Vater. In Verbindung damit kam ja dann auch Einfluss und Druck anderer Verwandter auf die Mutter zur Sprache, und wie sehr sie sich in der Erziehungsverantwortung allein gelassen fühlte. An diesem Beispiel ist gut zu sehen, dass die Skulptur wie ein Schlüssel zu inneren Szenen ist.

Natürlich gab es in der Arbeit mit Thomas auch Rückschläge. Dieses Auf und Ab, und letzten Endes zum Glück auch die Stabilisierung, konnte mit Hilfe des erneuten Einsatzes der Leistungs- und Verhaltenskurve und der Tiere prozessbegleitend anschaulich gemacht werden.

## **Entwicklungsskulptur, Visualisierung und Telearbeit als Interventionen zur Bearbeitung einer ödipalen Verstrickung**

### **Familie**

Seit einigen Monaten kam es zwischen Michael (Gymnasialschüler) und seiner Mutter, ausgelöst durch Kleinigkeiten, zu heftigsten Auseinandersetzungen, in deren Verlauf er die Mutter schlug und übel beschimpfte, z.B. „Alte Fotze“ nannte. Er hatte ihr außerdem schon wiederholt an die Brust gegriffen und beantwortete die Zurechtweisung mit unflätigen Beschimpfungen.

Michael war 6 Jahre alt, als sein Vater tödlich verunglückte. Kurz darauf kamen er und seine 2 Schwestern, 2 und 3 Jahre jünger, in eine Kindertagesstätte, da die Mutter arbeiten wollte (Apothekerin).

### **Skulptur**

*Zum ersten Gespräch kommen Mutter und Michael.*

*Die Mutter wirkt kalt, mit starrem Gesichtsausdruck, war massiv vorwurfsvoll – gekränkt und aggressiv die Reaktionen Michaels, des Angeklagten – nach kürzester Zeit scheint alles verfahren.*

### *Intervention:*

*Um aus dem verbalen und affektiven Patt herauszukommen beginne ich, ausgehend von den wenigen biographischen Informationen die ich hatte, eine Familienskulptur zu stellen. Ohne zu fragen nehme ich dazu die Bären, weil genügend Figuren mit unterschiedlichsten Ausdrucksqualitäten vorhanden sind.*

*Ich entwickle eine idealisierte Familienskulptur, zuerst die Eltern, dann in entsprechender Abfolge die Kinder zwischen ihnen. Damit thematisiere ich die ursprüngliche Hierarchie. Danach den Tod des Vaters, den ich aus der Skulptur herausnehme und die durch den Verlust erzwungenen Veränderungen in der Familie. Ich habe nur knapp kommentiert, die Gefühlsebene nicht angesprochen, im Grunde nur die wenigen vorhandenen Informationen ins Bild gesetzt.*

*Die Mutter wird nachdenklich, es fällt ihr ein, dass Michael in der Schule trotzdem gut war, und wie erleichtert sie darüber war, und dass er ihr mit den Kleinen viel geholfen hat. Michael wird ganz still.*

*„Wir haben damals am Wochenende häufig kleine Ausfahrten gemacht, die Kleinen saßen hinten und Michael vorne. Er und ich haben entschieden, wohin die Reise geht!“*

erzählt sie.

### *Intervention*

*Ich konstellierte die Situation im Auto:*

*Zwei Bauklötze für die Motorhaube, mit einem schmalen Bauklotz unterteile ich zwischen den Vorder- und Hintersitzen, ein Bauklotz der abschließende Kofferraum.*

*Michael schaut belustigt, als ich eine „beschaulich dasitzende Bäarin“ auf die Fahrerseite setze, den größten Jungbären daneben, und 2 kleine Bären hinten.*

*Zu Michael: „Das ist die Sonntagsausfahrt als du 10 Jahre alt warst – einverstanden?“ er nickt grinsend.*

*„Heute sieht es anders aus, es gibt heftigen Streit,“ und während ich das sage, stelle ich in einem Abstand zur Autoskulptur 2 aggressive Bären einander gegenüber, die wirken, als ob sie aufeinander losgingen, „.....und ich verstehe noch nicht wie es dazu gekommen ist?“*

*Plötzlich beugt sich Michael zu den Figuren, nimmt „seinen Bären“ vom Beifahrersitz, stellt ihn auf den Rücksitz zwischen die 2 Geschwisterbären und platziert eine weitere sehr aggressiv anmutende Bärenfigur auf den Beifahrerplatz neben der Mutter mit den Worten: „Und das hat es auch schon gegeben!“*

*Der Mutter ist dies offensichtlich nicht angenehm, doch sie bestätigt erklärend, dass sie über längere Zeit mit einem Mann befreundet war „der uns sehr geschadet hat!“*

Aus zeitlichen Gründen konnte diese Aussage nicht mehr differenziert werden. Die Skulpturenfolge: Vollständige Familie, Tod des Vaters, Ausfahrt, Streit, Neuer Partner! ist eine Kette von Standbildern, durch die die Fixierpunkte einer familiären Entwicklung gespiegelt werden.

Die Arbeit der folgenden Stunde schließe ich ohne Zwischenbilanz an.

Dieser Freund, Kurt, war ein getrennt lebender Mann aus der Nachbarschaft, der zu Michael und den Geschwistern Kontakt aufgenommen hatte und bei der Mutter die Hoffnung weckte: „Wenn er es mit den Kindern kann, könnte es auch mit uns was werden!“ Unglücklicherweise ließ sie ihn bei sich einziehen, was Michael auf keinen Fall wollte (er war damals 11 Jahre alt). Und schon nach wenigen Wochen wurde offenbar, dass es sich um einen sehr gestörten Mann handelte, der ständig die Arbeit wechselte, trank, heftigste Affektdurchbrüche hatte, bis dahin, dass er die Wohnung demolierte und schließlich auch die Mutter schlug. Solche Affektdurchbrüche unter Alkoholeinfluss ereigneten sich wiederholt, wenn die Kinder mit Kurt allein waren, da die Mutter ganztätig arbeitete. Erst nach 1 ½ Jahren war es der Mutter möglich, diesen Mann aus der Wohnung zu weisen.

### *Intervention*

*„Ich glaube, dass du damals manchmal ziemlich Angst hattest, vielleicht auch Zorn, oder Hoffnung, dass es bald zu Ende ist?“ wende ich mich (einführendes Doppeln) an Michael und fahre fort: „Ich lege mit der roten Schnur ein großes Herz, weil „Herz“ ja allgemein als Zeichen für das Gefühl gilt. Dieses Herz kann man in gute und schlechte Gefühle unterteilen,“ erkläre ich und teile das Herz beispielsweise mit einer blauen Schnur in 2 Hälften: „.....hier könnten beispielsweise unten die schlechten und oben die guten Gefühle sein. Würdest du mir bitte einmal zeigen, wie es damals für dich war?“ Und Michael teilt in ein unteres Drittel schlechte Gefühle und 2 Drittel gute Gefühle oben.*

*Dann fordere ich ihn auf, die Bereiche mit Tierfiguren zu differenzieren, nachdem ich zur Unterstützung eine Anzahl unterschiedlichste Gefühle für beide Bereiche aufgezählt habe.*

*Michael nimmt als erstes eine sehr lange, dicke Schlange, „wegen dem Gift“, wie er sagt, und für seine Wut die bedrohliche King-Kong-Figur. Für die guten Gefühle stellt er eine Löwenfamilie auf – seine Familie: Die Löwenmutter, 2 Löwenkinder und zuletzt den männlichen Löwen, mit der Bemerkung: „Das bin ich!“*

*Intervention:*

*„Jetzt hast du uns einen vertrauensvollen Eindruck in dein Herz gegeben. Doch zwischen dir und deiner Familie gibt es noch eine andere Ebene.*

*Wenn Du einverstanden bist, stelle ich die Figuren anders, um dir das zu zeigen. Deine Mutter ist das Oberhaupt, du bist der große Sohn und insofern auch ein Mähnenlöwe, aber du gehörst auf die Seite der Kinder, auch wenn du schon ein Jugendlicher bist, der mehr und mehr seine eigenen Wege geht“, und, indem ich das sage, stelle ich die Löwin in einem handbreiten Abstand der Kindergruppe gegenüber. „Einverstanden?“ Michael nickt.*

*„Nun sitzen wir hier zusammen, weil du manchmal eine große Wut auf deine Mutter hast und es zu heftigem Streit kommt – ist das dann so?“ frage ich und stelle King-Kong über den Mähnenlöwen (Michael), der ihm dann zwischen den Beinen hervorschaut. „Ist das zu stark?“ versichere ich mich, und Michael meint: „Manchmal ja, manchmal nein!“ zu dieser Spiegelung.*

*„Der Löwe ist ein Symbol für königliche Kraft, König der Tiere, d.h., er kann regieren, das setzt voraus, dass er intelligent ist, und du gehst mit Erfolg aufs Gymnasium – aber jetzt steckt er gerade zwischen den Beinen der Wut und hat vermutlich nicht mehr viel Einfluss – kann man das so sehen?“ Michael ist sehr ernst und stimmt zu. Danach vereinbaren wir weitere Gespräche, um daran zu arbeiten, was Mutter und Michael dazu beitragen können, dass die Konflikte nicht mehr eskalieren.*

*In einem Einzelgespräch mit der Mutter wurde nochmals die Beziehung zu dem problematischen Freund thematisiert, und wie sie darauf achten könnte, dass die Generationengrenze bestehen bleibt.*

*Erleichternd war insgesamt, dass Michael gute Beziehungen zu Gleichaltrigen hatte.*

### **Zur Vorgehensweise**

In diesem Fall erlebte ich es besonders hilfreich, durch die Skulpturenfolge die Geschichte des sozialen Atoms abzubilden und dadurch aus dem verbalen Clinch herauszukommen und nicht von der Heftigkeit der Affekte gelähmt zu werden.

Ein besonders schwieriges Thema sind Verstorbene. Es gibt verschiedene Möglichkeiten damit umzugehen. In diesem Fall hatte ich die Vaterfigur etwas weiter weg gestellt und mit einem kleinen Tuch zugedeckt. Das war nicht unproblematisch, da ich ihre Vorstellung über den Tod nicht kannte, und wie nah ihnen der Verstorbene innerlich noch war.

Man kann die Figur eines Verstorbenen auch nur sehr weit wegstellen und diesen Ort und die Entfernung, die etwas über die innere Präsenz aussagt, mit den Anwesenden suchen. Ein 6-jähriges Mädchen sagte einmal: „Eigentlich ist er im Himmel und schaut herunter (der Vater), hier ist das vielleicht ganz oben auf dem Bücherregal. Eine Jugendliche wünschte, dass keine Figur dafür aufgestellt wird, sondern eine Lücke blieb. Wie man mit einem solch traumatischen Verlust methodisch umgeht, hängt vom Alter

eines Kindes, der zeitlichen Nähe des Verlustes und seine Relevanz für die aktuelle Problematik ab.

Für Michael war die traumatische Zeit mit Kurt in der Familie viel näher. Er war gekränkt, weil ihm schien, dass Kurt für die Mutter wichtiger war, und erlebte sich der Aggressivität Kurts ausgeliefert – für die vergiftete Atmosphäre stand die Schlange. Die Identifikation mit dem Aggressor hat später der Abwehr der ödipalen Verstrickung gedient. Sie wurde durch King-Kong symbolisiert.

In einem weiteren Gespräch sagte die Mutter, dass ihr erst nach der Skulptur „im Herzen“ einsichtig geworden sei, wie schlimm die Zeit mit Kurt für Michael und die beiden Mädchen war.

Die Visualisierung der Hierarchie mit der Löwen-Familie, die angemessene Platzierung des Löwen (Michael), war vor allem auch eine Botschaft an die Mutter. Es war nicht leicht, mit ihr die subtilen Grenzvermischungen zu entdecken, die sich in den vielen Jahren des alleinerziehenden Daseins eingeschlichen hatten. Daran, dass sich Michael mit dem väterlichen Löwen identifizierte, war ihr bewusst geworden, dass sich seine Fantasien nicht mit ihrer Einschätzung des Grenzverlaufs deckte – und für die Grenzen ist zweifelsohne sie zuständig.

Nachdem das familiäre Leben wieder in normalen Bahnen verlief, war die Mutter zufrieden – ohne dass Hierarchie und Grenzen schon so klar und gefestigt waren, wie man das aus therapeutischer Sicht wünschen würde. Auch der Tod des Vaters war m. E nicht angemessen zur Sprache gekommen, so dass man nur hoffen konnte, dass Michaels gute Begabung und die Progression in der Pubertät die positiven Entwicklungsansätze stabilisiert.

## **Soziales Atom als Tierskulptur zur Differenzierung einer Ablösungsproblematik**

Eine Ablösungsproblematik und die Bedeutung der Peer-Group für ein 14-jähriges Mädchen wird in diesem Fall geschildert.

### **Familie:**

Vorausgegangen waren mehrere Elterngespräche, und ich war deshalb schon gut informiert, als wir dieses Gespräch mit Beate führten, die nur mit Mühe dafür zu gewinnen war.

Der Anlass war, dass Beate im letzten Schuljahr (Realschule) leistungsmäßig stark abgefallen war. Nach Meinung der Eltern übten Beates konsumorientierte Freundinnen, die auch Hasch rauchten, einen negativen Einfluss aus. Deswegen kam es zu vielen Streitigkeiten und die Eltern fragten sich: Wie abhängig ist Beate, müssen wir einschreiten, wenn ja: wie?

### **Dynamik**

Man kann die Entwicklung der Familie im Hinblick auf Beate wie folgt zusammenfassen: Den Platz beim Vater hat der 2 Jahre ältere Bruder Karl besetzt, es gibt gemeinsame Interessen und Ähnlichkeiten. Der Platz bei der Mutter hat die ein Jahr jüngere

Schwester Ruth inne, die bis ins 3. Lebensjahr ein Schreikind war und die Mutter an den Rand ihrer Kräfte brachte. Beate war das pflegeleichte Kind, dessen Beziehungswünsche oft nicht angemessen registriert wurden. Entsprechend schwierig gestaltete sich die pubertäre Ablösung, mit ständig neuen Wünschen und Forderungen und gleichzeitiger Distanzierung gegenüber der „Müsli-Kultur“ der Eltern, verbunden mit vielen Grenzüberschreitungen.

### **Skulptur**

Das Auffallendste an Beate war im ersten Augenblick die giftgrüne Strähne im roten Haar. Wider Erwarten eher schüchtern, verschlossen – später zurückhaltend kritisch. Dem Wunsch der Eltern, dass es weniger Streit gibt, konnte sich Beate anschließen. Bezugnehmend auf die vorangegangenen Gesprächen mit den Eltern, bot ich ihr an, meine Vorstellungen zu unterbreiten, um ihre Meinung dazu zu hören. Sie war einverstanden und suchte für die folgende Skulptur die Figuren aus: Mähnenlöwe = Vater, Eule = Mutter, Bruder = Luchs, Schwester = Löwenkind, Beate = schwarzes Pferd das sich aufbäumt.

*Ich bitte die Mutter mich beim Aufbau der Skulptur zu unterstützen und gegebenenfalls zu korrigieren.*

*Ich stelle den Löwen und die Eule auf, und die Mutter stellt den Luchs dazwischen, die Geburt von Karl.*

*Das schwarze Pferd (Beate) stellt sie anschließend an die freie Seite der Eule (Mutter), Beates Geburt. Doch sie rückt auch Löwe und Luchs 2 Finger breit weg, und sagt: „Beate war für mich sehr wichtig, mit ihr bin ich nochmals Mädchen gewesen und habe mehr zu meiner Weiblichkeit gefunden.“*

*Sie ist sich unsicher, wie sie Ruth dazu stellen könnte. Ich rege sie an, zu probieren, und schließlich legt sie die Eule auf den Rücken, setzt das Löwenkind (Ruth) darauf und rückt diese Doppelfigur noch eine Handbreit ab mit der Bemerkung: „Ich war damals oft am Ende meiner Kräfte und habe die anderen manchmal nicht mehr registriert.“*

*Durch dieses Abrücken steht das Pferd (Beate) sichtbar allein.*

*Ich weise darauf hin und frage Beate: „Hast du das damals auch so erlebt?“*

*„Ach, das ist schon so lange her,“ weicht sie aus.*

*„Vielleicht hast du recht, dass es für die gegenwärtigen Konflikte keine Bedeutung hat, aber manchmal schleppt man etwas Altes noch mit sich herum, ohne dass man es merkt, wie es an einem hängt,“ schließe ich ab und gehe zur aktuellen Konfliktsituation über.*

*„Deine Eltern haben mir berichtet, dass es ihnen schwer fällt, deine Freundinnen zu akzeptieren, dass dich das ärgert, und dass es deswegen nicht selten zum Streit kommt – siehst du das auch so?“ Beate bestätigt. Anschließend bitte ich sie, für ihre Freundinnen Tiere auszuwählen, und sie holt einen Schimmel für ihre beste Freundin, einen mittelgroßen Bär und eine Katze für die beiden anderen Freundinnen dazu.*

*Mit der Begründung, dass sich Jugendliche von den Eltern bei aller Verbundenheit in vielfacher Hinsicht unterscheiden, fordere ich Beate auf, die Tiere der Freundinnen von ihrer Familie so weit wegzustellen, dass diese anderen Ansichten durch die Entfernung ausgedrückt wird. Sie zögert, und wir differenzieren dann zwischen totaler Ablehnung, ca. 2 Meter Abstand, und deutlich kritischer Einstellung etwa 1 Meter. Worauf sie etwa bei einer Entfernung von 1,5 Meter ihre Freundinnen postiert.*

### *Intervention*

*„Stell doch bitte einmal dein Pferd zu deinen Freundinnen, und schau dir an wie das wirkt!“ fordere ich sie auf. Spontan platziert sie ihr Pferd neben der besten Freundin.*

*Der Vater schaltet sich ein: „Und wir haben den Eindruck, dass du dich zu sehr von ihnen beeinflussen lässt!““*

*Beate widerspricht: „Ich habe trotzdem meine eigene Meinung und stehe eigentlich viel häufiger dazwischen“, (und damit stellt sie ihr Pferd in die Mitte zwischen Eltern und Freundinnen) aber ihr glaubt mir ja nicht!“ Und voller Bitterkeit fährt sie fort: „Am liebsten wäre ich manchmal ganz weg, denn wenn ich nur nach meiner Meinung leben würde, dann hätte ich niemanden mehr!“*

*Ich erfahre noch von einer 4 Jahre älteren Freundin in einer anderen Stadt, die die einzige sei, die sie wirklich verstehe, und dass vor allem des Vaters ironische Kritik, z.B. auch an ihrer Haarfarbe, sie sehr verletze.*

*Die Eltern erklären, dass sie Beates Bemühen um eine eigenständige Position bisher nicht wahrgenommen hätten.*

Da es darüber hinaus wegen der vielen alltäglichen Pflichten zu Konflikten kam, vereinbarten wir ein weiteres Gespräch, das dann allerdings nicht zustande kam.

### **Zur Vorgehensweise**

Im Schlussbild der familiären Entwicklungskultur zeigte sich eine verfrühte Vereinzelung Beates. Da ich befürchtete, es könnte ihr zu nahe gehen, sich intensiver damit zu befassen, beließ ich es bei einer kurzen Bemerkung zu ihrer Abwehr: „Ach, das ist schon so lange her!“ Hier zeigte sich erneut der Vorteil des Materials. Man konnte die Skulptur ihres sozialen Atoms, von der Beate offensichtlich in der Tiefe angerührt wurde, einfach stehen lassen und sich weiterer verbaler Kommentare enthalten. Dennoch blieb die Gruppierung bei der Gestaltung der aktuellen Konfliktlage wirksam.

Durch die soziometrische Erweiterung der Skulptur mit den Freundinnen wurde dann zwar die Thematik der pubertären Entwicklung in den Mittelpunkt gerückt, doch dass das Thema der Zugehörigkeit erneut relevant wurde, war nicht zu übersehen.

Das war aber möglicherweise für Beate zuviel. Denn zu meiner und der Eltern Überraschung verweigerte sie die Teilnahme am vereinbarten weiteren Gespräch mit der Begründung: „Ich möchte nicht noch einmal so viel von mir zeigen.“

Monate später berichteten die Eltern, dass sich Beate bei Auseinandersetzungen zum Thema „Negativer Einfluss der Freundinnen“ nicht mehr trotzig entzogen hatte, schließlich sogar bereit war, die Schule zu wechseln, und sich inzwischen sehr positiv entwickelt hat.

Nach dieser Stunde konnten die psychodynamischen Zusammenhänge mit den Eltern besser besprochen werden. Sie bekamen dadurch ein differenzierteres Verständnis für die Ambivalenzen Beates und waren nicht mehr so beunruhigt.

Auch wenn man hier nur Vermutungen anstellen kann, so lässt sich doch die Schlussfolgerung ableiten, dass man bei der Arbeit mit Jugendlichen im Beisein Dritter besonders achtsam sein sollte.

## **Tierfiguren und Lebenslinien als kombinierte Intervention zur**

## Thematisierung einer traumatischen Lebensgeschichte

In diesem Beispiel wird gezeigt, wie Tierfiguren mit der Lebenslinie eines 17-jährigen kombiniert werden können.

### **Familie**

Die Familie stammt aus Bosnien.

Marius wurde als 9-jähriger von einem serbischen Heckenschützen in den Bauch geschossen, schwebte nach einer Notoperation mehrere Wochen in Lebensgefahr, wurde nach Deutschland ausgeflogen und hier noch dreimal operiert.

Der Vater war über ein Jahr in einem serbischen KZ, kam schließlich frei und zu Frau und Sohn nach Deutschland, als Marius 10 Jahre alt war, und verstarb 2 Jahre später an Krebs.

Nach einem Ferienaufenthalt in Bosnien erlebten die Lehrer den inzwischen großen athletischen Jugendlichen so hasserfüllt, dass sie ihm, nicht wegen aggressiven Verhaltens, sondern vorbeugend eine Therapie nahe legten.

Marius war sehr kooperativ, obwohl er die Motive seiner Lehrer nicht recht nachvollziehen konnte. Für ihn war das aktuelle Problem seine autoritäre und ängstliche Mutter, die noch sehr unter den traumatischen Erfahrungen und Verlusten litt, und auf die pubertären Ablösungsimpulse ihres Sohnes nahezu phobisch reagierte.

Marius wollte ohne seine Mutter kommen, die selbst in Therapie war.

Im ersten Gespräch berichtete er seine Lebensgeschichte und schilderte seine Sicht der aktuellen Situation. Davon ausgehend entwickelten wir in der folgenden Stunde seine Lebenslinie.

### **Lebenslinie**

Zuerst legten wir mit einem grünen Seil die Jahresstrecke quer durch den Raum und teilten sie mit kleinen bunten Bauklötzen in die Jahre 0 – 17 mit offenem Ende.

Seiner Lieblingsfarbe entsprechend wählte er ein gelbes Seil, um die Lebenslinie zu legen. Und dann beschäftigte ihn die Frage, was denn mit der Lebenslinie dargestellt wird, und im Gespräch klärte sich dies für ihn zu einer Vorstellung von Lebenskraft und Eigenständigkeit.

Ich forderte ihn auf, sich eine Tierfamilie auszuwählen und sie am Punkt 0 zu platzieren, er wählt die Löwenfamilie.

Das nun anschließende Legen der Kurve begleitete ich mit Fragen nach positiven und negativen Erinnerungen zu den einzelnen Jahren, sowohl was die äußere Situation betraf, als auch hinsichtlich seiner Gedanken und Gefühle. (diese Einzelheiten werden hier übersprungen)

Marius legte zunächst die Lebenslinie vom Nullpunkt aus mit leicht steigender Tendenz bis zum 9. Lebensjahr, und drückte die positive Entwicklung in einem etwa 40 cm Abstand zur Jahreslinie aus.

„Dann traf mich der Schuss“, sagte er und wusste nicht mehr weiter.

„Kann man das wie einen Einbruch sehen, so wie eine Horizontlinie bei einer Schlucht nach unten abfällt?“ regte ich an, worauf er das Seil etwa 150 cm senkrecht nach unten führte. Er schilderte nochmals die dramatischen Umstände, seine Schmerzen und Ängste, die Tapferkeit seiner Mutter. „Wodurch könnten die Schmerzen und Ängste an diesem Tiefpunkt ausgedrückt werden?“ wollte ich wissen, und er legte ein großes wirres

Knäuel aus schwarzer und roter Schnur an diese Stelle.

Einen Jahresabschnitt lang verlief die Linie dann in dieser „Tiefe“ und wurde danach wieder relativ steil nach oben geführt, weil im 10. Lebensjahr der Vater wieder in der Familie war. Allerdings legte er sie sehr bewusst nur auf 2/3 der Höhe, die die Lebenslinie im 9. Lebensjahr erreicht hatte und sagte dazu: „Ich hatte noch Narbenschmerzen und oft schlechte Erinnerungen an all das – und außerdem war mein Vater schon krank – wegen der Serben.“

#### *Intervention*

*„Also die letzten Jahre mussten deine Mutter und du allein zurecht kommen, weil dein Vater versteckt, und später im Lager war?“ und ich stelle dann die Löwin und das Löwenjunge bei der Markierung des 7. Lebensjahres auf, und den Löwenvater weit weg. „Jetzt ist er wieder bei euch,“ und ergänzend zu meiner Zusammenfassung (die in Wirklichkeit ausführlicher war) rücke ich die Löwenmutter und den jungen Löwen bis zum 10. Lebensjahr vor und stelle anschließend den Löwenvater dazu, einführend doppelnd: „Ihr habt euch gefreut, aber auch gesorgt, weil er krank war.“*

Marius führt daraufhin das Seil parallel zur Jahreslinie bis zum 12. Lebensjahr und dort wieder steil nach unten, der Tod des Vaters, interessanterweise nicht so weit nach unten wie bei seiner Verletzung – vielleicht weil er schon so lange Zeit ohne den Vater war?

#### *Intervention*

*„Wie machen wir das jetzt mit dem Vater-Löwen?“ frage ich und Marius stellt ihn ohne zu zögern zum Endpunkt der abgesenkten Linie wie in ein Grab – eine Art Schweigeminute schließt sich an.*

*„Häufig übernehmen Kinder von ihren Eltern bestimmte Einstellungen, z.B. sehr fleißig zu sein, oder sehr auf Gerechtigkeit zu achten, oder die Natur zu schützen usw.. Manche Eltern geben ihren Kindern auch bestimmte Botschaften mit auf den Lebensweg, z.B.: Die Familie ist das Wichtigste, die muss zusammenhalten; oder in deiner Familie vielleicht: Das werden wir den Serben niemals verzeihen! Hat dir dein Vater eine Botschaft in der einen oder anderen Weise vermittelt?“ frage ich.*

*Als ob er ganz genau wüsste, welche Frage dahinter steht, erwidert er: „Lebe dein Leben, hat mein Vater gesagt, ich will keine Rache!“*

Vielleicht diene diese Aussage von Marius primär der Abwehr, vor allem der eigenen Affekte, Gründe zur Rache hatte er genügend. Da Marius während der ganzen bisherigen Arbeit affektiv kontrolliert war, die Beziehung zu mir noch neu, wollte ich es vorerst dabei belassen. Außerdem wollte ich den positiven Aspekt der Abwehr, z.B. der Affektkontrolle gegenüber Mitschülern anderer Nationen, auch Serben, nicht untergraben.

*Ich bitte Marius die Botschaft des Vaters mit blauem Filzstift auf ein DIN-A 4 Blatt zu schreiben und lege sie als Motto über die Seil-Graphik.*

*Marius legt seine Lebenslinie in der Todestiefe noch eine Jahresspanne fort, spricht dabei vor allem über die Trauer der Mutter, und lässt sie dann in unregelmäßigen Stufungen nach oben steigen, wo sie dann zwischen den Markierungen des 15. und 16. Lebensjahres die Jahresstrecke kreuzt und weiter bis zum jetzigen Alter, auf die gleiche Höhe ansteigt, wie sie damals zwischen dem 10. und 12. Lebensjahr lag.*

#### *Intervention*

*Ich setze den kleinen Löwen an den gegenwärtigen Endpunkt, lege eine Krokodilfigur*

*daneben, die mit ihrem offenen Rachen das Löwenjunge bedroht und frage: „Könnte es sein, dass die Rache, dieses Krokodil hier, den kleinen Löwen und seine aufsteigende Lebenslinie nach unten reißt?“*

*„Vielleicht wenn wir nach Bosnien zurückmüssen, weil ich dann jeden Tag sehe, was die Serben kaputt gemacht haben – und wo ich angeschossen wurde. Wenn ich hier bleiben kann eigentlich nicht,“ entgegnet er.*

*„Ich überlege gerade, ob das Löwenjunge noch die richtige Figur für so einen kräftigen jungen Mann wie dich ist, denn du hast in den 17 Jahren viel erlebt und erfahren – wo ich nicht einmal mitreden kann?“ schliesse ich an, darauf Marius: „Ja, der ist eigentlich zu klein“ und er sucht sich einen großen Bär aus, und stellt ihn auf den Platz des Löwenjungen.*

*„Wenn ich das so anschau, glaube ich wirklich, dass der Bär stark genug ist, den Angriff des Krokodils abzuwehren, und du dich von deinem Schul- und Berufsweg nicht durch Rachegefühle abbringen lässt!“ unterstütze ich die Veränderung.*

Danach forderte ich ihn auf, etwas zurückzutreten, so dass er die ganze Seil- Graphik überblicken konnte, und sprach die zentralen Lebensstationen nochmals an, wobei ich zwischen Symbol- und Realebene pendelte, wie z.B.: hier hat sich das Löwenkind sehr gefreut, dass der große Löwe wieder da war, und besonders schön war für dich, wenn dein Vater mit dir ins Hallenbad ging. Und abschließend schlug ich vor: „Wenn es dir recht ist, legen wir das zu Beginn der nächsten Stunde nochmals aus, um zu sehen, ob dir inzwischen dazu etwas Wichtiges in den Sinn gekommen ist, und vielleicht habe ich auch noch Fragen dazu, die mir erst in den nächsten Tagen kommen.“

#### ◆ hier die Graphik „Lebenslinie Marius“

In der Folgestunde wurde dann die Löwin zum Bär gestellt und die Beziehung zwischen Marius und seiner Mutter thematisiert.

Nach 2 weiteren Terminen wünschte Marius die Beratung zu beenden, da es für ihn kein aktuelles Problem gab.

#### **Zur Vorgehensweise**

Wie aus der Fallskizze zu ersehen ist, erlaubt das Material gemeinsam tätig zu sein, was insbesondere in der Arbeit mit Jugendlichen für die Entwicklung einer therapeutischen Beziehung sehr gut ist.

Durch die Frage von Marius, was mit der Lebenslinie erfasst wird, mussten und konnten wir über die Wechselwirkung zwischen äußeren Ereignissen und seelischem Erleben reden, ohne – aus jugendlicher Sicht – theoretisch zu quatschen.

Die gemeinsamen Überlegungen zum Verlauf der Linie hatte uns u.a. zu Fragen geführt wie: Was hat die Entwicklung unterstützt? Was hat sein Leben belastet? Diese Fragen entstanden bei Marius aufgrund der Seilgraphik, und ich brauchte ihn nur noch bei der Suche nach Antworten durch einführendes Doppeln zu unterstützen.

Dadurch, dass wir gemeinsam im Kniestand saßen und versuchsweise das Seil mal so oder so legten, war es auch leichter die „Verhör-Situation“ zu vermeiden, in die man bei sprachlich unbeholfenen Jugendlichen schnell geraten kann, wenn man sich gegenüber sitzt.

Mit den Figuren der Löwenfamilie konnte, ergänzend zur Seil-Graphik, das Fehlen, die

Rückkehr und der Verlust des Vaters symbolisch zum Ausdruck gebracht werden ein leichter und dennoch tiefergehender Umgang mit einem schwierigen Thema als zum Beispiel nur mit Worten.

Die Erweiterung mit dem Antagonisten „Krokodil“ war problemlos zu arrangieren.

Wie aus den Beispielen ersichtlich, können auch in der Beratung, wenn die Beziehung zwischen Therapeut und Jugendlichen noch nicht sehr tragfähig ist, stark affektiv besetzte Themen behandelt werden. Diese „Standbilder“ sind wie szenische Knotenpunkte, die die intrapsychische Selbstorganisation von Jugendlichen so unterstützen, dass sie ihre Selbstkontrolle gewahrt wissen. Und wenn sie sich geachtet fühlen, können sie auch wieder kommen.

## **Prävention im Kindergarten**

**Alfons Aichinger**

### **Prävention von aggressiven Entwicklungen im Kindergarten**

#### **Empirische Forschung**

Die empirische Forschung hat nachgewiesen, dass aggressives Verhalten ein über den Entwicklungsverlauf sehr stabiles Verhaltensmuster ist und zu einer fortschreitenden Verfestigung führt (vgl. die Zusammenfassung der Ergebnisse bei Petermann 1999 und die Mannheimer Risikostudie von Esser, Laucht und Schmidt 1995). Nach Loeber (1990) und Dumas (1992) tragen folgende Merkmale zur Stabilität aggressiven und dissozialen Verhaltens und zu einer prognostisch ungünstigen Entwicklung bei: Je früher und häufiger das Problemverhalten auftritt, je ausgeprägter und vielfältiger es sich äußert und je unabhängiger es vom jeweiligen Kontext auftritt, desto stabiler ist auch der Verlauf. Diese Autoren kommen zum Schluss, dass Kinder, die schon in jungen Jahren („early starters“) verhaltensauffällig sind, meist auch zahlreiche, schwerwiegende und vielfältige Verhaltensprobleme mit einem chronischen Verlauf entwickeln und somit eine besondere Risikogruppe darstellen. Loeber (1990) sieht die Entwicklung aggressiven und dissozialen Verhaltens als stufenförmigen Prozess, der von der Schwangerschaft bis ins Jugendalter bestimmte Schritte durchläuft. In jeder Altersstufe treten entweder Vorläufer für weitere ungünstige Entwicklungen oder bereits massive Formen des gestörten Sozialverhaltens auf.

Aufgrund ihrer frühen negativen Erfahrungen bauen Kinder bestimmte Wissensstrukturen und Erwartungshaltungen auf, das Schema einer feindseligen Umwelt, das ihre Informationsverarbeitung während sozialer Situationen wesentlich beeinflusst (Dodge 1993). Sie unterstellen anderen Kindern eher eine feindselige Absicht, besonders wenn sie sich bedroht fühlen, oder die Situation mehrdeutig ist. Diese verzerrte Situationswahrnehmung führt zu einem vermehrt aggressiven Verhalten. Weiterhin weisen diese Kinder ein verändertes Einfühlungsvermögen auf, das auch dazu führt, dass sie sich schneller angegriffen fühlen und die Situation falsch bewerten.

Aber nicht nur im Bereich der Informationsverarbeitung, sondern auch beim konkreten Umgang mit anderen Kindern zeigen sie Defizite (vgl. dazu die Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse bei Petermann und Warschburger 1998, S. 141 ff). In einer Untersuchung von Willner (1991) spielten aggressive Kinder seltener mit anderen Kindern, unterhielten sich weniger mit ihnen und ignorierten deren Fragen. Sie reagierten häufiger feindselig-aggressiv, verhielten sich egozentrisch und insgesamt weniger positiv. Stieß ein aggressives Kind zu einer Gruppe spielender Kinder, verschlechterte sich die Spielqualität zunehmend; der Umgang miteinander wurde negativer. Im Verlauf der Interaktionen wurden aggressive Kinder in ihrem Verhalten zunehmend aversiver. Infolge ihres unangemessenen Sozialverhaltens wurden sie verstärkt zurückgewiesen und abgelehnt. Die Zurückweisung durch andere mündete schließlich in einem Teufelskreis aus Aggression und Ablehnung, der die Verhaltensprobleme der zurückgewiesenen Kinder weiter verschlechterte und ihre Selbstachtung sinken ließ.

Nach den vorliegenden Befunden ist daher eine möglichst frühzeitige präventive Intervention bereits im Kindergartenalter dringend geboten (vgl. Kuschel u.a., 2000). Auch nach dem Entwicklungsmodell von Loeber ist eine frühzeitige Intervention gefordert: Je früher interveniert wird, desto größer ist die Chance, dass das Verhalten sich nicht bereits stabilisiert hat. Außerdem können durch möglichst früh ansetzende therapeutische Konzepte sekundäre Problembereiche (z.B. Lern- und Schulleistungsstörungen) verhindert werden. Petermann und Warschburger (1998) fassen die Untersuchungsergebnisse zusammen: *"Je jünger die Kinder und je geringer die Anzahl der betroffenen Lebensbereiche, desto erfolgsversprechender ist die Therapie"* (S. 144).

## **Kindergartenzentriertes Präventionsprojekt**

Entsprechend dieser Ergebnisse der Entwicklungspsychopathologie haben wir uns zu einem kindergartenzentrierten Präventionsmodell in „sozialen Brennpunkten“ entschlossen, um aggressive Verhaltensweisen von Kindern speziell in diesem Lebensbereich, wo die Kinder einen Großteil des Tages verbringen, direkt zu beeinflussen. Wir haben unser gruppentherapeutisches Setting (Aichinger und Holl 1997) in die Lebenswelt von Kindern übertragen, die unter Belastungen und Benachteiligungen aufwachsen und mit dem herkömmlichen Angebot der Erziehungsberatung nicht erreicht werden. Bei diesen Kindern treffen eine Vielzahl von ökonomischen und familialen Risiko- und Belastungsfaktoren zusammen, kompensierende Schutzfaktoren sind dagegen eher selten. Sie haben daher ein hohes Risiko für mangelhafte soziale Einordnung und psychische Beeinträchtigung.

Da mit einer kontinuierlichen Zusammenarbeit mit den Eltern nicht zu rechnen war, haben wir wie Rahm (1999) in ihrer Gruppentherapie mit marginalisierten Kindern auf eine Elternarbeit, wie sie sonst in der Kindertherapie gefordert ist, verzichtet und einen Teil der Elternverantwortung auf die Kindergärtnerinnen übertragen. Von den Eltern erbaten wir nur die Zustimmung zur Teilnahme ihrer Kinder und informierten sie über die Intention dieses Präventionsprojektes. Im Laufe der Arbeit kam es aber immer wieder zwischen Tür und Angel beim Abholen der Kinder zu informellen Gesprächen oder später auch zu vereinbarten Beratungsgesprächen. Wir stellten keine Forderungen an

die Eltern, verzichteten daher auch auf anamnestische und diagnostische Datenerhebung. Von der Erzieherinnen erhielten wir aber einige Hinweise zum familiären Hintergrund der Kinder.

Das Präventionsprojekt zielte darauf, die Beziehungs- und Konfliktfähigkeit der Kinder zu fördern. Wir setzten dafür 20 Sitzungen an, wöchentlich je eine Stunde.

### *Praxisbeispiel*

Anhand einer Gruppe, die Frau Reisinger und ich leiteten, möchte ich Schwerpunkte dieser präventiven Arbeit aufzeigen.

- *Die Gruppenzusammenstellung*

Die Erzieherinnen, die schon längere Zeit Supervision erhalten hatten, wählten für dieses Projekt 4 Kinder aus 2 Kindergartengruppen aus, die durch starke Aggressionen auffielen. Alle 4 Kinder befanden sich im letzten Kindergartenjahr:

*Kilian* wechselte im Kindergarten zwischen starken aggressiven und depressiven Reaktionen (diese Komorbidität ist nach Kusch und Petermann (1998) häufig anzutreffen), nachdem seine Mutter nach einem Kuraufenthalt nicht mehr nach Hause zurückgekommen ist, und er vom Vater, der selber mit der Trennung nicht klar kam, unzureichend versorgt wurde. Kilian berichtete zum Beispiel im Kindergarten immer wieder von Besuchen in Kneipen. In unserer Gruppe wechselte er zwischen anklammerndem und aggressivem Verhalten.

*Tobias* zeigte starke impulsive Aggressivität, war unkontrolliert, reizbar mit hohem Erregungsniveau und motorischer Unruhe. Die Erzieherinnen vermuteten Gewalterfahrung durch den Vater. In unserer Gruppe reagierte Tobias auf kleine Widerstände der Kinder, z.B., wenn sie einen anderen Spielvorschlag hatten, sehr heftig. Er fing an zu toben, spuckte und rotzte auf den Boden und riss alles ein.

*Ergun*, ein türkischer Junge, zeigte instrumentelle Aggression. Er provozierte gezielt andere, schlug sie hinterhältig in unbeobachteten Augenblicken und zeigte eine niedrige Erregbarkeit. Nach Aussagen der Erzieherinnen wurde er zuhause wie ein Pascha behandelt. In unserer Gruppe versuchte er besonders Tobias zu provozieren. Als dieser z.B. stolz berichtete, dass er in einer Fußballmannschaft spiele, sagte Ergun: „Wenn hier das Tor (zeigt in die linke Ecke), dann du schießen da (und zeigte in die rechte Ecke)“. Oder er stieß Kilian in einem unbeobachteten Augenblick vom Tisch, dass sich dieser eine leichte Gehirnerschütterung zuzog, oder schlug Daniel absichtlich mit einem Seil ins Gesicht.

*Daniel* war stark übergewichtig und ungelentk und häufig Opfer von Gewalt, besonders von Ergun, der ihn zu Beginn der Gruppe immer wieder schlug, wenn wir ihm den Rücken zukehrten, ohne dass dieser ihm einen Anlass gegeben hätte. Im Kindergarten schluckte er viel, explodierte irgendwann und schlug dann unkontrolliert und heftig zu. Nach Aussagen der Erzieherinnen taten sich die Eltern in der Erziehung mit Grenzsetzung sehr schwer.

- *Setting*

Die Gruppe fand in einem Gruppenraum der katholischen Jugend im Keller des Kindergartens statt. Er war mit Stühlen und Tischen möbliert, das Fehlen von Polstern,

wie wir sie in der Beratungsstelle für die Gruppentherapie zur Verfügung haben, machte sich in dieser Gruppe bald sehr negativ bemerkbar. Zum Verkleiden und Ausschmücken des Raumes brachten wir von der Beratungsstelle Tücher und Seile mit. Die Gruppe fand wöchentlich eine Stunde vor der Mittagspause statt.

- *Chaos und Ordnung – die Anfangsphase*

Auf die verunsichernde neue Situation der Gruppe reagierten die Kinder massiv. Vor allem in der Initial- und Abschlussphase der ersten Stunden zeigten sie ihr ganzes aggressives Repertoire. Als wir sie in ihrer Gruppe abholten, rannten sie sofort los, versteckten sich im Keller oder bewarfen uns mit dem Material, das dort abgestellt war. Ergun holte auch aus dem Fensterschacht Kies und bewarf uns. Hatten wir die Kinder endlich „eingefangen“ und in den Gruppenraum gebracht, schlugen sie mit den Sitzkissen, die wir auf dem Boden ausgelegt hatten, aufeinander ein und beschimpften sich mit übelsten Ausdrücken. Unseren Spielvorschlag, beziehungsstiftende Tier- oder Abenteuergeschichten zu spielen, lehnten sie ab und beharrten darauf, Helden aus Fernsehserien zu spielen. Waren wir endlich soweit, dass die Kinder ihre Spielwünsche äußern konnten, bekam Tobias meist einen Wutausbruch, wenn ein anderes Kind einen anderen Spielwunsch äußerte. Er rotzte auf den Boden, schmiss alles um, tobte und weinte. Gelang es uns, die Kinder auf die Symbolebene und ins Spiel zu bringen, veränderte sich ihr Verhalten. Ihre aggressiven Handlungen nahmen ab und konstruktives Verhalten nahm zu. Die Ankündigung des Stundenendes löste aber wieder chaotisches Verhalten aus. Die Kinder rissen alle Kulissen herunter, warfen Stühle um, bewarfen sich mit Tüchern und Kissen oder beschimpften sich gegenseitig. In dieser Anfangsphase waren wir nach jeder Stunde schweißgebadet und erschöpft vor Anstrengung, zum einen die Kinder vor ihren aggressiven Ausbrüchen zu schützen, zum anderen unsere Gegenübertragungsgefühle der Ohnmacht, Hilflosigkeit und Wut zu kontrollieren. Nach 25 Jahren Gruppenerfahrung fühlte ich mich häufig hilflos wie ein Anfänger.

Mit ihrer Schwierigkeit in der Anfangs- und Schlussphase zeigten die Kinder ihre Bindungsproblematik. Anfang und Ende der Stunde bedeutete für sie eine Stresssituation, die ihr Bindungsbedürfnis aktivierte. Ihr Verhalten lieferte uns daher wichtige Information über die Art ihrer Bindungsorganisation (vgl. Hedervari-Heller 1999). So klammerte sich Kilian meist ängstlich- depressiv an uns fest und stieß uns dann wieder unvermittelt wütend weg. Tobias war meist völlig desorganisiert und wütend, Ergun zerstörte sehr gezielt, was möglich war, und Daniel reagierte meist verwirrt. Damit zeigten sie, wie schwer ihnen Abschied, Trennung und Wiederannäherung fiel. Diese fehlende Bindungssicherheit übte, so die Ergebnisse der Bindungsforschung, einen negativen Einfluss auf die soziale Kompetenz in der Gleichaltrigengruppe aus.

In dieser sie beunruhigenden Situation versuchten wir uns den Kindern als „sichere Basis“ anzubieten und ihnen als Doppelgänger, als „innerer Beistand und Gefährte“ Halt zu geben. Jeder von uns holte ab der 2. Stunde je zwei Kinder aus der Kindergartengruppe ab, hielt sie links und rechts an der Hand und soweit auseinander, dass sie sich nicht mehr schlagen konnten, und führte sie in den Gruppenraum. Dort setzten wir uns auf die Kissen, hielten sie in unseren Armen, äußerten unser Verständnis für ihre Verunsicherung und sagten, dass wir ihnen dabei helfen möchten, gut zusammen spielen zu können. Wir würden als „Sitz-Hilfen“ sie halten, damit sie eine

gemeinsame Spielidee entwickeln können. Als „Nicht-Schlagen-Und–Nicht-Beschimpfen-Hilfe“ möchten wir sie daran hindern, anderen weh zu tun und deshalb abgelehnt zu werden. Außerdem räumten wir, nachdem Ergun Kilian vom Tisch gestoßen hatte, alle Möbel aus dem Zimmer, die zu Verletzungen führen konnten. Da das Symbolspiel weniger Beunruhigung auslöste und die Kinder im Spiel konstruktiveres Verhalten zeigten, bemühten wir uns, schnell zum Spiel zu kommen und halfen den Kindern, rasch ein Spielthema zu finden. Deshalb spannten wir auch schon vor Stundenanfang Seile von Wand zu Wand, um beim Aufbau der Szenerie rasch Tücher darüber legen zu können.

An einigen Stunden möchte ich nun aufzeigen, wie wir die aggressiven Störungen der Kinder angingen und ihre Beziehungsfähigkeit aufbauten.

- *Wie Lucky Luke dem Pferdedieb das Reiten beibringt*

In der Anfangsphase (1. – 4. Stunde) versuchten wir über die Intervention des Außenfeindes die Aggressionen der Kinder aus der Gruppe herauszunehmen und auf den bedrohlichen Außenfeind zu lenken. Von den Kindern bekam ich diese negative Übertragungsrolle des Feindes übertragen. Frau Reisinger übernahm die Rolle einer „guten, versorgenden Mutter“, die die „Helden“ ausrüstete, pflegte und versorgte.

Die psychodramatische Spiegeltechnik war eine weitere wichtige Intervention. Als „gute Mutter“ bewunderte Frau Reisinger, aber auch ich in der Rolle des Außenfeindes, die Helden und hoben ihre positiven Fähigkeiten hervor. Diese Spiegelrollen ermöglichten uns, Bewunderung auszudrücken, den „Glanz im Auge der Mutter und des Vater“ zu zeigen und in der symbolischen Wunscherfüllung die in ihrem Selbstwert verunsicherten Kinder aufzuwerten. Dieses bewundernde Eingehen auf die Größenfantasien ist vor allem bei Kindern mit narzisstischen Fehlentwicklungen, wie sie bei aggressiven Kindern häufig anzutreffen sind, sehr wichtig.

Eine dritte Intervention, den Rollentausch, vollzogen die Kinder selbst. Dieser unbewusste Rollentausch besteht darin, dass die Kinder vergangene und gegenwärtige Konflikte in der Rollenübertragung aktualisieren und reinszenieren, aber mit einer Rollenumkehr, in der sie gewissermaßen den Spieß umdrehen, die Position des Mächtigen einnehmen und den Therapeuten die Position des Ohnmächtigen zuschieben. Diesem Rollentausch, der seine anthropologische Wurzel in den Hybriden Wesen hat, in der Änderung des Selbst, um Macht und Kontrolle zu erhalten, kommt die wichtige entwicklungspsychologische Funktion zu, Kinder in ihrer Beziehung mit anderen ihre eigene Wirkmacht und Vertrauen in die eigene Handlungskompetenz spüren oder, wie Moreno sagt, den Aspekt des Schöpfers zu ihrem eigenen Leben finden zu lassen. Dieser Entwicklung einer Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist für ein gelingendes Leben und für die Entwicklung von Identität von besonderer Bedeutung (Flammer 1995).

Beispiel: 2. Stunde

*Nachdem wir die Kinder abgeholt haben und sie in unseren Armen im Kreis auf dem Sitzkissen halten, fällt Tobias auf unsere Frage, was wir heute zusammen spielen könnten, ein, er möchte Lucky Luke sein, kann diese Idee aber nicht weiter ausführen. Kilian und Daniel schließen sich sofort diesem Spielwunsch an und möchten auch Lucky Luke sein. Darauf fängt Tobias zu toben an. Wir versuchen ihn zu beruhigen. Er habe*

vielleicht Angst, andere könnten ihm seine starke Rolle wegnehmen. Jeder dürfe hier über seine Rolle selbst bestimmen. Und wenn er Lucky Luke sein möchte, dürfe er das. Vielleicht fänden die anderen seine Idee so gut, dass sie mitspielen möchten. Ob er sich vielleicht vorstellen könne, dass die anderen Freunde von Lucky Luke seien, vielleicht auch so ähnlich heißen würden, wie z.B. Licky Like oder Locky Loke. Auf diesen Kompromiss kann er sich mit den anderen Jungen einlassen. Ergun will dann aber doch lieber ein bissiger Hund sein. Dies scheint Tobias wieder zu bedrohen, und er beschimpft ihn als Ficker u.ä. Um die Bedrohung aus der Gruppe herauszunehmen und auf mich zu ziehen, sage ich, ob es sein könnte, dass der bissige Hund und die starken Cowboys eine große Pferderanch mit wertvollen Pferden bewachen. In der Nacht würde ich als Pferdedieb angeschlichen kommen, um die wertvollen Pferde zu stehlen. Der wachsame Hund würde dies aber sofort bemerken und die Cowboys wecken und mit ihnen zusammen den Pferdedieb fangen und einsperren. Dieser Spielvorschlag, der Erguns Aggressionen auf mich lenkt, entspannt Tobias. Alle stimmten dem Vorschlag zu.

Um die Kinder in ihren Rollen stützen und sie auch versorgen zu können, schlägt Frau Reisinger vor, sie sei die Besitzerin der Pferderanch und sei glücklich, so tapfere Cowboys und so einen wachsamen Hund auf ihrer Farm zu haben.

Nach der Rollenwahl und der Themenfindung bauen wir die Kulissen auf. Dabei brauchen die Kinder unsere Unterstützung. Sie wollen eigentlich gleich mit dem Spiel loslegen. Da die Kulissen aber Struktur schaffen, für nötige Begrenzungen sorgen, aber auch Schutz und Rückzug ermöglichen, beharren wir darauf, dass jeder Cowboy sein Zimmer auf der Ranch hat und der Hund seine Hundehütte. Wir teilen den Raum auf und halten die Mitte als Begegnungsraum frei. Links neben dem Schlafzimmer der Farmerin bauen die Cowboys einen gemeinsamen Schlafraum mit Stühlen und Tüchern. Rechts davon in der Küche errichtet Ergun seine Hütte. An der anschließenden Wand richten wir den Pferdestall ein, Stühle werden zu Pferde. Über die Seile, mit denen wir vor der Stunde den Raum abgeteilt haben, hänge ich große, grüne Tücher, die den Wald andeuten sollen. Dahinter baue ich das Versteck des Pferdediebes.

Wir beginnen das Spiel mit dem Ritual: „Es ist noch Nacht, alle liegen in ihrem Lager und schlafen. Langsam geht nun die Sonne auf und der Tag beginnt“. Die Farmerin steht auf und versorgt den Hund und die Cowboys mit einem guten Frühstück und fragt, ob die Cowboys in die Prarie reiten werden, um Wildpferde zu fangen. Sofort gehen sie auf diese Spielidee ein. Tobias holt ein Seil und will wie ein Cowboy das Lasso schwingen. Dabei achtet er nicht darauf, dass Daniel hinter ihm steht, und schlägt ihm das Lasso ins Gesicht. Dieser weint und muss von Frau Reisinger getröstet werden. Ich bitte Tobias, das Seil nur so kurz zu halten und zu schwingen, dass er niemand damit treffen kann. Tobias ist aber so in seiner Lucky Luke- Fantasie gefangen, dass er nichts hört und das Seil weiterschwingt. Als ich ihn begrenze, bekommt er einen Wutausbruch. Da nun auch die anderen Cowboys Lassos wollen, zeige ich ihnen, wie sie diese schwingen können, ohne anderen weh zu tun. Wir stellen dann Stühle als Wildpferde auf, die die Cowboys einfangen und stolz der Farmerin bringen. Währenddessen hat die Farmerin den Hund imaginierte Füchse verjagen lassen, die ihre Hühner stehlen wollten. Sie lobt ihn dafür und gibt ihm einen dicken Knochen. Als die Cowboys mit den Pferden kommen, bewundert sie ihren Mut und ihre Geschicklichkeit, so prächtige, wilde Pferde eingefangen zu haben. Nachdem alle mit Bärenschinken gestärkt wurden, kündigt Frau Reisinger an, dass es nun Nacht werde und alle sich schlafen legen. Weil jedes Kind den Räuber als erstes fangen will, geraten sie in Streit. Als Spielleiter gehe ich

dazwischen, spreche an, dass jeder von ihnen der Held sein möchte, der den Pferdedieb überwältigt, und frage sie, wie es denn gehen könnte, dass alle zusammen Helden sind, die mit vereinten Kräften den gefährlichen Pferdedieb gefangen nehmen. Tobias und Ergun beharren aber auf der Konkurrenz, jeder will den Dieb allein zur Strecke bringen. Da sie nicht ohne Hilfe aus ihrer festgefahrenen Position herauskommen, biete ich eine Lösung an: Könnte es sein, so fragen ich, dass die Cowboys wissen, dass der Pferdedieb ein ganz gefährlicher, schon lang gesuchter Dieb ist, und die Cowboys und der Hund sehr klug sind und folgenden schlaun Plan überlegen: Sie legen ihre Lassos vor dem Stall aus, so dass der Dieb hinein tritt, der Hund schnappt ihm dann das Gewehr weg und die Cowboys fesseln ihn, ohne dass er noch einen Schuss abfeuern kann. Die Kinder sind mit diesem Plan einverstanden. Ergun will als Hund auch eine Falle stellen. Um dieses erste Zusammenspiel zu ermöglichen, stimme ich zu und sage, dass der Hund ja seine Hundeleine auslegen könne, obwohl wir sonst die Kinder mit einem Hinweis, wie z.B.: „Ein Hund kann keine Falle bauen, er kann aber den Räuber anspringen und zubeißen“, auf die Realität der Rolle verweisen würden. Die Kinder lassen sich von Frau Reisinger Schlingen machen, legen sie aus und sagen, ich müsste in jede Falle hineintreten. Sie verstecken sich dann im Pferdestall. Um den geringen Spannungsbogen der Kinder zu erweitern, schleiche ich mich langsam an die Farm heran, rede leise vor mich hin, dass ich nun bald die teuersten Pferde stehlen werde, auf der Farm sei es ja schon dunkel und still. Als ein Kind sich bewegt, stutze ich und frage: „War da was?“ Sofort halten alle still. „Nein, vielleicht war es nur eine Maus“, sage ich und trete dann, um den Spannungsbogen nicht zu überziehen, in die Falle. Ich stolpere und falle auch mit den Händen in die beiden anderen Fallen und ziehe alle Fallen über meine Beine und Hände. Sofort ziehen die Kinder ihre Lassos zu, stürzen aus ihrem Versteck und fesseln mich. Von dem Lärm geweckt stürzt die Farmerin heraus und lobt den Hund und die Cowboys, dass sie so wachsam waren, den Dieb zu bemerken, und so schlaun, sich nicht in eine gefährliche Schießerei mit dem Dieb einzulassen. So schlaun Cowboys habe sie noch nie auf der Farm gehabt. Auf dieses Lob, das ich als Dieb noch unterstütze, indem ich laut vor mich hin schimpfe, dass mich bisher noch keiner überlistet habe, strahlen die Kinder. Da sie mich alle mit ihren Lassos halten, sind sie über diese „Bindung“ auch gebunden und für einige Zeit aufeinander bezogen. Sie bauen ein Gefängnis, werfen mich hinein und legen mich bis zum Ende der Stunde immer wieder rein. Sie bringen mir z.B. Essen, in dem aber Kacke versteckt ist, und Trinken, das sich als Pisse herausstellt, so dass ich alles auskotzen muss. Sie stellen mich unter eine Dusche; als ich mich schon über das kühle Wasser freue, kommen Kugeln heraus und verletzen mich. Die Cowboys, inzwischen hat Ergun auch die Cowboyrolle angenommen, stehen vor dem Gefängnis und freuen sich über mein Klagen und Jammern. Sie steigern ihre „Folter“, wobei Tobias und Ergun immer wieder die So-tun-als-ob Ebene verlassen und mich wirklich schlagen. Im Essen verstecken sie Glasscherben, die mich verletzen, im Getränk ist Gift, aus der Dusche kommen Bomben, die mich zerfetzen u.ä.. Jammernnd gestehe ich meine Schuld ein, nun müsste ich büßen, dass ich die Cowboys überfallen und bestehlen wollte. Dieses Eingeständnis meiner Schuld und die Anerkennung einer verdienten Strafe genießen die Kinder sichtlich.

Zehn Minuten vor Stundenende kündigt Frau Reisinger an, dass das Spiel nun zu Ende geht. Es werde Nacht, die Cowboys würden sich ins Bett legen, und dann würden sie sich wieder in die Kinder zurück verwandeln. Doch nur Daniel geht ins Haus, die anderen steigen sofort aus dem Spiel aus, reißen die Tücher herunter, werfen alle

*Kulissen um und toben im Raum herum. Wir müssen sie festhalten und sie rechts und links in den Arm nehmen. Wir äußern unser Verständnis, dass Abschied und Trennung manchmal unerträglich sind.*

*Die Gesprächsrunde fassen wir sehr kurz. Wir loben jedes Kind, welch toller Cowboy und Hund es gewesen ist, und heben gelungene Spielinteraktionen hervor. Dann bringen wir die Kinder wieder an der Hand haltend hoch zu den Müttern, die sie vom Kindergarten abholen. Anschließend räumen wir ohne die Kinder den Raum auf.*

In den nächsten beiden Stunden wiederholten die Kinder dieses Spiel, wobei sie schnell auf die Gefangennahme zusteuerten und mich ausgiebig bestrafte. Dann ließen sie mich aus dem Gefängnis zusehen, wie sie als Cowboy um die Wette reiten. Die Farmerin und ich bewunderten ihre Geschicklichkeit, wie gut sie ihre wilden Pferde beherrschen und lenken, wie sie allen Hindernissen ausweichen, und ihre Kraft, sich so lange im Sattel zu halten. Dieses bewundernde Spiegeln, diesen „Glanz im Auge der Eltern“ genossen die Kinder sehr und konnten nicht genug davon kriegen. Daher wiederholten sie diese Szenen immer wieder, sie ritten Rennen und vollführten dabei Kunststücke.

Als ich in der 4. Stunde im Gefängnis äußerte, wie sehr ich mir wünschte, diese tollen Reiter als Freunde zu haben, durfte ich mitreiten, aber alles nicht so gut wie die Cowboys können. Ich musste viel langsamer sein, vom Pferd fallen und mich ungeschickt anstellen. Die Cowboys machten sich über mich lustig, wie blöd und dumm ich sei, und schickten mich zur Strafe wieder ins Gefängnis. Dadurch brachten sie mich dazu, in der Gegenübertragungsreaktion zu spüren, wie es ist, klein und unterlegen zu sein. Im Rollentausch spiegelte ich die Scham, die Unterlegenheit, Hilflosigkeit und Ohnmacht, die die Kinder im realen Leben verspüren, indem ich im Selbstgespräch aussprach, wie schlimm es ist, unterlegen zu sein und beschämt zu werden. Wie die berühmten Cowboys könnte ich es nie hinkriegen. Aber lernen würde ich schon gern von ihnen. Auf dieses Selbstgespräch hin zeigte mir Tobias, wie man reitet, ohne herunter zu fallen. Dabei gab er sich Mühe, mir geduldig alles zu zeigen. Auch die anderen Kinder beteiligten sich an meiner Unterrichtung und machten mir vor, wie man Kunststücke auf dem galoppierenden Pferd vorführen kann.

Da das Zusammenspiel der Kinder nur über kurze Phasen gelang, es immer noch zu vielen aggressiven Zwischenfällen und Störungen kam, beschlossen wir, dass beide Leiter auch im Spiel Hilfs-Ich Funktionen übernehmen und aus einer helfenden Position heraus stützender Doppelgänger für die Kinder sind. Daher intervenierte ich nicht mehr aus der Außenfeindposition, sondern bot einen imaginären Feind an, auf den die Kinder ihre Aggressionen ablenken konnten. Wir übernahmen Rollen, die sich für die stützende Doppelgängerfunktion eigneten, die ihre anthropologische Wurzel in der Erfahrung des Geschütztseins durch magische Verbündete, durch Schutzgeister hat.

Außerdem zeigten wir feinfühliges, empathisches Verhalten, um die Einfühlung der Kinder füreinander zu fördern.

Beispiel: 5. Stunde

*Die Kinder möchten Ritter sein und kämpfen. Da sie sofort aufeinander losgehen, machen wir den Spielvorschlag, ein riesiger Drache, den wir mit Stühlen und Tüchern*

*im Raum aufbauen könnten, bedrohe das Königreich und verwüste alles. Wir, das Königspaar, würden die tapfersten Ritter aus aller Welt zu Hilfe rufen. Und diese würden dann in einem gefährlichen Kampf gemeinsam den Drachen besiegen. Mit dieser Ausgestaltung ihrer Ritteridee sind die Kinder einverstanden.*

*Gemeinsam bauen wir einen riesigen Drachen im Raum auf. Da die Kinder beim Verkleiden in den vorhergehenden Stunden öfters in Konflikt geraten sind und sich schlugen und beschimpften, übernehmen wir gleich in der Bauphase eine stützende Doppelläuferrolle. Frau Reisinger bietet sich als königliche Hofschneiderin an und kleidet die Ritter ein. Sie genießen es, von ihr mit farbigen Samtmänteln behängt zu werden. Ich mache mich zum Waffenschmied und schmiede harte Schwerter (feste Stoffe) und Schilde (Kissen). In diesen Rollen gelingt es uns besser, den Kindern Struktur und Hilfestellung zu geben, sie für das Spiel anzuwärmen, ihr Verhaltensrepertoire als Ritter zu erweitern und sie bei Entgleisungen zu stoppen. Als Kilian z.B. Daniel beschimpft, rede ich als Waffenschmied laut vor mich hin: „Um Gotteswillen, was ist denn in den tapferen Ritter gefahren, er redet heute wie ein Stallbursche und nicht wie ein edler Ritter“.*

*Nachdem die Kinder als Ritter gekleidet und ausgerüstet sind, wechseln wir die Rollen und rufen als Königspaar die Ritter in unsere Burg. Ein schrecklicher Drache verwüste unser Land. Unsere ganze Armee sei von ihm gefressen worden. Jetzt hätten wir nur noch die Hoffnung, dass sie, die tapfersten Ritter aus aller Welt, das Königreich retten können. Sofort stürmen die Kinder los und schlagen auf den Drachen ein. Ergun und Tobias achten nicht auf die anderen, treffen Kilian und Daniel und tun ihnen weh. Um das Spiel nicht gleich zu unterbrechen und damit wieder Chaos auszulösen, versuchen wir auf der Symbolebene zu intervenieren. Wir kommentieren als Königspaar das Geschehen: Die Ritter seien so ungestüm und kampfbegierig, dass sie sich im Eifer des Gefechtes gefährden. Besorgt eilen wir zu den Verletzten. Sie lassen sich ins Königsschloss tragen und von der Königin pflegen und versorgen. Während dessen löst sich die Verschnürung von Tobias Schwert auf. Er schreit und tobt. Wieder versuche ich auf der Symbolebene zu intervenieren. Ich komme als Waffenschmied und frage, ob der harte Panzer des Drachen das harte Eisenschwert zerbrechen ließ. Ich müsste für ihn wohl einen besonders harten Stahl finden und die härteste Klinge schmieden, die es bisher gegeben habe. Auf diese Intervention hin beruhigt sich Tobias wieder.*

*Als Ergun und Tobias sehen, wie Daniel und Kilian es genießen, gepflegt und versorgt zu werden, rufen sie, sie seien auch vom Drachen verletzt worden. Ich eile den beiden Rittern zu Hilfe, schleppe die Verwundeten zur Königin und lasse sie verbinden und pflegen. Als König versuche ich empathisch auf die Verletzungen einzugehen. Die Ritter müssten ja große Schmerzen erleiden, trotzdem komme keine Klage über ihre Lippen. Bei solchen Wunden würde ich vor Schmerzen aufschreien. Und ich zeige meine Besorgnis, dass die Ritter hoffentlich bald wieder genesen. Es wäre für die Königin und für mich schrecklich, diese tapferen und mutigen Ritter zu verlieren. Ja, das ganze Königreich würde wehklagen. Dieses Mitleid und die Sorge genießen die Kinder sichtlich und gesunden nicht so schnell.*

*Um weiteres chaotisches Kämpfen zu verhindern und die Kinder aufeinander zu beziehen, sage ich den Rittern, dem Drachen seien nun 4 Köpfe gewachsen, und er könne nur besiegt werden, wenn die Ritter sich unbemerkt anschleichen und den Drachen auf ein Zeichen hin gemeinsam angreifen und jeder zur gleichen Zeit ihm einen Kopf abschlage. Beim Anschleichen äußere ich meine Angst vor dem Drachen, ich würde schon die Hitze seines Feuers spüren und seinen giftigen Atem riechen. In einem*

stützenden Doppeln bewundere ich, wie ruhig die Ritter bleiben, wie vorsichtig und leise sie sich anschleichen und sich nicht zu unüberlegten Handlungen hinreißen lassen. Auf mein Zeichen hin fallen sie über den Drachen her, schlagen ihm die Köpfe ab und zerteilen seinen riesigen Leib.

*Nach dieser Heldentat laden wir die Ritter auf unser Schloss zu einem großen Fest ein. Ich schlage die siegreichen Ritter zu Rittern der Tafelrunde und hefte jedem einen Orden an die Brust. Mit strahlenden Augen halten die Kinder still, bis ich jedem den Orden überreicht habe. Die Königin äußert dabei ihre Bewunderung, sie sei stolz auf ihre Ritter, solch tapfere Helden seien auf der ganzen Welt nicht mehr zu finden.*

Dieses Spiel variierten die Kinder in den nächsten Stunden. Obwohl es über die Ich-Stärkung des stützenden Doppeltgängers den Kindern besser gelang, über einige Zeit eine gute Spiel- und Interaktionserfahrung zu machen, kam es doch immer wieder zu heftigen Auseinandersetzungen. Bei diesen Konflikten versuchten wir auch die verzerrte Informationsverarbeitung der Kinder anzugehen:

### **Beispiele:**

Tobias wurde beim Kampf gegen den Drachen von Daniel versehentlich getroffen. Er unterstellte diesem sofort böse Absichten und schlug auf ihn ein. Als König trennte ich die streitenden Ritter und sprach laut vor mich hin: „Der schwarze Ritter (Tobias trug ein schwarzes Tuch) kann sich wohl gar nicht vorstellen, dass der grüne Ritter (Daniel hatte ein grünes Tuch umgehängt) sein Freund ist und ihn nicht absichtlich verletzen will. Vielleicht hat er auch gar nicht gesehen, dass dessen Schwert an dem Panzer des Drachen abgeglitten ist und ihn versehentlich getroffen hat“.

Als bei Ergun im Kampf die Verschnürung des Stoffes aufging, den ich ihm als Schwert gewunden hatte, beschimpfte er mich unflätig und schlug auf mich ein. Als Waffenschmied wunderte ich mich, dass der rote Ritter mir böse Absichten unterstellt. Ob er, der doch sonst so scharfe Augen habe, gar nicht gesehen habe, wie lange ich an seinem Schwert geschmiedet und mich bemüht habe, ihm ein besonders harte Klinge zu fertigen.

Als Daniel und Kilian als Ritter im Spaß miteinander fochten, griff Tobias ein und schlug auf Daniel ein. Ich ging als König dazwischen und saget: „Der schwarze Ritter kann es wohl nicht brauchen, wenn die Ritter sich bekämpfen. Vielleicht hat er in seinem Eifer aber gar nicht bemerkt, dass der grüne und der blaue Ritter gar nicht ernsthaft kämpfen, sondern sich anlächeln und fröhliche Augen haben und nicht eine grimmige, finstere Miene und einen herabgezogenen Mundwinkel“.

Daniel und Kilian ließen sich im Kampf mit dem Drachen verletzt zu Boden fallen und stießen dabei Tobias Pferd um (ein Stuhl mit einem schwarzen Tuch darüber), so dass das Tuch mit dem Zügel (Seil) abrutschten. Wütend schlug Tobias auf die beiden ein. Frau Reisinger ging dazwischen, stoppte Tobias und hielt ihn fest, weil er weiter auf die anderen einschlagen wollte. Da beschimpfte er Frau Reisinger und schlug mit den Füßen nach ihr. Als König äußerte ich mein Erstaunen, dass der schwarze Ritter nicht glaube, dass die Königin ihm helfen und verhindern wolle, dass die anderen Ritter auf den schwarzen Ritter sauer werden und ihm die Waffenbruderschaft aufkündigen.

- *Asterix und Obelix lassen ihre Freunde nicht im Stich*

In der nächsten Phase des Projektes legten wir den Schwerpunkt auf die Entwicklung von Solidarität. Da die Entwicklung von Solidarität unter Gleichaltrigen und von hilfreichen Peerbeziehungen ein hoher Schutzfaktor ist, versuchten wir durch verschiedene Interventionen die Kinder aufeinander zu beziehen und gegenseitige Hilfe anzuregen.

Auch bemühten wir uns um die Auflösung von rigiden Interaktionsmustern und eine Erweiterung des Rollenrepertoires.

Als aber eine Stunde ausfallen musste, veränderte sich das Spiel. Kilian weigerte sich 2 Sitzungen lang mitzukommen und blieb trotz unserer Bemühungen und Bitten in seiner Kindergartengruppe. Auch die anderen Kinder wurden wieder chaotischer. Sie rissen sich schon auf dem Weg in den Keller los, versteckten sich, so dass wir sie suchen mussten, bewarfen uns mit Material und waren kaum zu einer Anfangsrunde zu bewegen.

### **Beispiel 9. Stunde:**

Nachdem Kilian in seiner Kindergartengruppe blieb und die Kinder in der Anfangsphase wieder sehr unruhig waren, schlägt Tobias vor, Asterix und Obelix zu spielen. Er sei Obelix. Ergun wertet seine Idee sofort als blöd ab und greift wieder auf eine alte Rolle zurück. Er sei ein bissiger Hund, und gibt sich als Hund den Vornamen von Tobias Vater, was wir nicht wissen. Sofort flippt Tobias aus, er rotzt auf den Boden, heult und tobt. Nachdem wir Tobias beruhigen konnten, fragen wir ihn, was ihn so sehr ärgere. Er antwortet, was für ihn neu ist, er wolle nicht, dass Ergun als Hund so heiße wie sein Vater. Als wir Ergun bitten, Tobias Wunsch zu respektieren, geht er überraschenderweise sofort darauf ein und schließt sich sogar Tobias Spielwunsch an, nachdem Daniel die Rolle Asterix wählt. Er will Idefix sein, mich machen sie zum feindlichen Cäsar. Frau Reisinger schlägt vor, sie könnte Miraculix sein, der ihnen den Zaubersaft bereite. Alle stimmen zu. Zusammen mit Frau Reisinger bauen sie dann ihr gallisches Dorf auf, ich errichte – getrennt durch einen Wald (ich spanne ein Seil quer durch den Raum und hänge grüne Tücher darüber) auf der anderen Seite des Zimmers – das römische Lager.

*Frau Reisinger kocht als Miraculix den Galliern den Stärkungstrank. Sofort gehen sie in die Schlacht und besiegen mich als Römerheer. Ich gehe bei jedem auf seine Größenfantasie ein, fliege durch die Luft oder sinke k.o. zu Boden. Zum Schluss fliehe ich als Cäsar voll Schrecken vor diesen mächtigen Galliern, verschanze mich im Lager und spreche bewundernd über die Stärke dieser Helden. Auch Frau Reisinger als Miraculix bewundert ihre Gallier und stärkt sie mit einem Zaubersaft.*

Nachdem sich diese Szene einige Mal wiederholt hat, versuche ich, ihr starres Muster zu unterbrechen und ihr Spielhandeln der Realität anzunähern, indem sie auch als Superhelden mit Widrigkeiten zu kämpfen haben, ein Stück ihrer illusionären Allmacht aufgeben müssen und daher auf gegenseitige Hilfe angewiesen sind. Ich frage, ob es sein könnte, dass bei einigen Galliern die Wirkung des Zaubersafts nachlasse, sie von den Römern gefangen, ihnen aber von den anderen Galliern heimlich ein Zaubersaft zugesteckt würde und sie sich befreien könnten. Tobias und Ergun nehmen diese Idee sofort auf und möchten gefangen werden. Frau Reisinger schlägt vor, dass Asterix (Daniel) ihnen den Saft zustecke. Als im Kampf bei den beiden Galliern die Kraft nachlässt, überwältige ich sie, fessele sie und schleppe sie ins Gefängnis. Als Feldherr triumphiere ich, jetzt sei uns der Sieg gewiss, endlich seien wir stärker als die Gallier. Ich befehle den imaginären Wachen, gut aufzupassen. Als Wache patrouilliere ich vor

dem Gefängnis auf und ab, so dass die Kinder einen größeren Spannungsbogen aushalten müssen. In der Zwischenzeit hat Miraculix einen neuen Trank gekocht und schleicht sich mit Asterix an das römische Lager. Daniel kann ihnen aber nicht gleich den Trank reichen, weil ich nachsehe, ob die Gallier noch gut gefesselt sind, und ich auch Geräusche höre und lausche, ob das die Gallier sind oder nur Wildschweine im Wald. Die Kinder halten diese Spannung gut aus und kichern vor sich hin. In einem unbemerkten Augenblick steckt Asterix Obelix und Idefix den Trank zu. Sie sprengen ihre Fesseln, demolieren das Gefängnis und kämpfen mich als römisches Heer nieder. Um auch anderes Verhalten als nur Zusammenschlagen zu eröffnen, sagt Frau Reisinger als Miraculix, ihr seien die Zauberblätter, die Misteln, ausgegangen, Sie müssten zusammen im Wald neue suchen. Die Römer dürften es ja nicht bemerken. Als ich als Römer sie im Wald entdecke und ahne, dass ihnen der Zaubertrank ausgegangen sein könnte, versuche ich sie am Suchen zu hindern. Die Kinder geben die Spielanweisung :“Du tätest uns aber nicht sehen“. Ich durchsuche den Wald, finde sie aber nicht. Dieses Versteckenspielen genießen die Kinder, sie kichern unter den Büschen (Decken), wenn ich neben ihnen stehe, sie nicht entdecke und vor mich hinschimpfe, dass die Gallier sich auch noch unsichtbar machen könnten. Der Druiden bittet seine Gallier, mich wegzulocken, damit er in Ruhe die Blätter pflücken könne. Die Gallier verteilen sich im Wald und locken mich. Sobald ich in die eine Ecke renne, ruft aus der anderen Ecke ein anderer Gallier. So lassen sie mich mit großem Genuss hin und her hetzen, ohne dass ich einen Gallier erwische. Inzwischen hat der Druiden genug Blätter, sie ziehen sich in ihr Lager zurück und kochen schnell einen neuen Trank. Dann überfallen sie mich und machen mich nieder.

In der nächsten Stunde wiederholten sie dieses Spiel. Wieder versuchten wir, neue Ideen zu säen, um bei den Kindern differenziertere Spielmuster aufzubauen. Ob es sein könnte, fragte ich zum Beispiel, dass Cäsar ein neues Heer anfordere, da im alten Heer alle Soldaten verletzt oder geflohen seien. Die Gallier würden aber den Boten abfangen, sich als Römer verkleiden, ins römische Lager kommen, nachts das Tor öffnen, die anderen Gallier reinlassen und dann Cäsar gefangen nehmen. Diesen Vorschlag griffen die Kinder sofort auf.

Ergun und Daniel verkleideten sich als Römer und pochten an das Tor. Ich öffnete das Tor, nachdem ich überprüft hatte, dass es römische Legionäre sind. In einem immanenten Spiegeln (ich zeige die Angst, die die Kinder verleugnen) erzählte ich als mächtiger Cäsar den Soldaten, dass ich früher keine Schlacht verloren habe, diese Gallier mir aber das Fürchten gelehrt haben. Ich würde meine Angst den Galliern natürlich nicht zeigen, sonst würden sie mich nur auslachen. Doch vor jeder Schlacht hätte ich die Hosen voll. Bei diesem Eingeständnis meiner Angst kicherten die Kinder vor sich hin. Ich verkündete dann den neuen Soldaten meinen Kriegsplan, wie wir am nächsten Tag das Gallierdorf überfallen und einnehmen werden. Die beiden verkleideten Römer konnten ihr Grinsen kaum unterdrücken und zwinkerten sich immer wieder zu, blieben aber in ihren Rollen und hielten die Spannung aus, erst nachts das Tor zu öffnen und mich nicht gleich zu überwältigen. Als ich dann mit dem Gedanken an den morgigen Überraschungscoup einschlief, öffneten sie leise das Tor und ließen Obelix (Tobias) ein. Zusammen überraschten sie den schlafenden Cäsar, fesselten ihn, besiegten das ganze römische Heer und schleppten Cäsar im Siegeszug in ihr Lager. Der Druiden musste ihre Wunden verarzten und ein Festmahl bereiten.

- *Die Rettung der Powerturtles aus den Klauen des Schleimmonsters*

Die Heroen - und Heldengeschichten boten Kindern schon immer individuelle und vielfältige Identifikationsmöglichkeiten und ein weites Feld zum spielerischen Ausprobieren. Daher greifen Kinder auch in der Gruppentherapie aus der Welt der ihnen zur Verfügung stehenden medialen Vorbilder auf die Fernsehhelden zurück, die ihnen für die Inszenierungen ihrer inneren Welten brauchbar erscheinen. Sie wählen diese Figuren voll Macht und Stärke aus und füllen sie nach eigenen Bedürfnissen mit Leben, um mit ihnen gewünschte Fantasie- und Handlungsmuster zu inszenieren. Sie versehen die Mediovorlagen mit eignen szenischen Bedeutungen, gestalten sie um, entwickeln sie weiter und erfinden sie neu.

Warum üben diese modernen mythischen Gestalten aus Fernsehserien eine so starke Faszination auf Kinder aus? Warum sind Kinder so fasziniert von den neuen Fantasiehelden wie He-Man, Ghostbusters, Batman, Power Ranchers, Turtles, Sailor Moon, Prinzessin Fantaghiro', Terminator, Spiderman, Flash Gordon, Superman oder in neuester Zeit Pokémon und Digimon?

Ausgerüstet mit allen erdenklichen Fähigkeiten und futuristischer Technik können diese Kraftpakete furchtlos den Kampf gegen die Macht des Bösen aufnehmen. Ihre übermenschlichen Fähigkeiten kommen zum einen den geheimen Allmachtsfantasien der Kinder entgegen, die sie zur Kompensation von real erfahrener Minderwertigkeit, Unsicherheit und Schwäche gebrauchen. Indem sie in den Gruppenstunden diese starken Heldenfiguren sind und die Heldengeschichten ausspielen, schaffen sie Gegenbilder zu den Gefühlen von Wertlosigkeit, Hilflosigkeit und Verlassenheit und ermöglichen so den handelnden Umgang mit der bedrohlichen inneren Welt (vgl. Heinemann 1993). Das Als-ob-Spiel ermöglicht ihnen Allmacht und vollkommene Kontrolle über die Umwelt.

Zum anderen verkörpern diese Supermänner und -frauen die progressive Seite der kindlichen Entwicklung, den Verselbstständigungsimpuls. Ausgerüstet mit allen erdenklichen Fähigkeiten müssen diese Helden keine Gefahr scheuen und können sich allem Unbekannten und Fremden ohne Angst und Bedenken nähern (von Hänisch 1982).

Diese Fernsehhelden werden aber von den Kindern nicht nur zu ihrer innerseelischen Inszenierung benützt, diese Heldenfiguren haben auch eine Rückwirkung auf die Kinder, sie beeinflussen ihr Denk- Wahrnehmungs- und Erlebnismuster (Zaepfel und Metzmaker 1999). Die modernen Helden unterscheiden sich nämlich ganz wesentlich von den Helden in den Märchen und Mythen. Gerade diese Abweichungen zeigen spezifische, unserer Zeit zuzuschreibende Veränderungen. Konnten die alten Helden noch Schwäche eingestehen und bedurften sie der Hilfe, halfen andern und bekamen Hilfe von anderen, so zeigen die modernen Helden oft keine Beziehungsfähigkeit und Partnerschaft. Bei ihnen steht die Technik und körperliche Stärke anstelle von menschlichen Beziehungen. Die Unverwundbarkeit, das Fehlen von Bedürfnissen und Gefühlen verkörpert die perfekte Größenfantasie. Der moderne Held kann alle Gefahren verleugnen, da er wie z.B.: Terminator durch eine „Hyperlegierung“ unverwundbar ist, keine Bedürfnisse und sich immer völlig unter Kontrolle hat. Er ist von nichts und niemanden abhängig (Reifschneider 1998)

Diese fehlende Beziehungsfähigkeit der heutigen Fantasiehelden kommt Kindern, die Beziehungsschwierigkeiten haben, entgegen, verstärkt jedoch zugleich ihre Beziehungslosigkeit. Jedes Kind spielt dann in der Gruppentherapie einen völlig

autarken, grandiosen Helden, der nichts und niemanden braucht, der mit niemanden in Beziehung steht, der nur noch ein Opfer als Gegenüber braucht, um sich über dieses aufzuwerten.

Daher ist es eine wichtige Aufgabe innerhalb der Therapie, neue Beziehungsmöglichkeiten zu finden, Kinder in ihren omnipotenten Heldenrollen wieder in Beziehung zueinander zu bringen, die Solidarität und hilfreiche Beziehung untereinander zu entwickeln und dadurch einen wichtigen Schutzfaktor aufzubauen. *„Je belastender und belasteter die Familien- und Lebenssituation von Kindern ist, desto wichtiger wird die Fähigkeit, außerhalb der Familie, insbesondere mit Gleichaltrigen und „Gleichgestellten“, Freundschaften (im Sinne eines unterstützenden sozialen Netzes) entwickeln und aufrecht erhalten zu können. Die Bedeutung von Peer-Einflüssen ist hinlänglich erforscht und erfährt z.Zt. in der wissenschaftlichen Diskussion besondere Aufmerksamkeit. Im Kontext von Kindergruppentherapie wurde Solidaritätsentwicklung bisher wenig beachtet. Wir haben in unserer Arbeit die Erfahrung gemacht, dass hier ein besonderes Potential gruppentherapeutischer Arbeit genutzt werden kann. Im Verlauf des Gruppenprozesses werden die Kinder füreinander zunehmend wichtig: Sie achten und helfen einander mehr. Sie entwickeln Solidarität, lernen voneinander und erfahren zunehmend ihre eigene Selbstwirksamkeit“* (Rahm und Kirsch 2000, S. 35). Die Erfahrung des Sich-Gegenseitig-Helfen-Könnens, die kooperative gegenseitige Hilfe ist für Moreno ein wesentlicher Faktor der Gruppentherapie(1973).

Anhand der folgenden Stunden sollen einige Interventionsmöglichkeiten aufgezeigt werden, um Erfahrungen von Aufeinanderbezogenheit zu vermitteln. Gerade für die Kinder in unserer Gruppe war die Erfahrung neu, dass es überhaupt möglich ist, für ein anderes Kind wichtig zu sein, einander etwas geben und helfen zu können, hatten sie doch bisher in der Kindergartengruppe eher die Erfahrung gemacht, als Störer ausgrenzt und ausgeschlossen zu werden.

### **Beispiel 11. Stunde:**

*In dieser Stunde wird Kilian, nachdem er Frau Reisinger wieder unbeachtet vor der Tür stehen ließ, von der Erzieherin während der Eingangsrunde in den Gruppenraum gebracht. Er klammert sich sofort an Frau Reisinger fest und legt sich während der Eingangsrunde wie ein Baby in ihren Schoß. Sie spricht an, was sie in ihrer konkordanten Gegenübertragungsreaktion gespürt hat: sie habe gemerkt, wie es ist, sehnsüchtig zu warten, und enttäuscht zu sein, wenn der Erwartete nicht kommt.*

*Tobias will heute Turtles spielen, Ergun dagegen Power Rangers. Kilian und Daniel können sich beides vorstellen. Tobias beschimpft Ergun, und im Nu sind beide im heftigen Streit. Als wir sie stoppen, zieht sich Tobias wütend zurück. Ich gehe zu ihm und biete mich als Hilfs-Ich an: ich würde gern sein Unterhändler sein. Ich frage ihn, was ihm an seinem Vorschlag so wichtig ist, damit ich dies Ergun vermitteln könne. Auf dieses Hilfsangebot hin kann er sagen, er möchte einen Panzer tragen. Diesen Wunsch übermittle ich Ergun und frage ihn, was ihm an seinem Spielvorschlag wichtig ist. Er meint, die Power Rangers würden gegen Monster kämpfen und wären verschiedenfarbig gekleidet. Als ich seinen Wunsch Tobias vortrage, erklärt er sich bereit, gegen Monster zu kämpfen, beharrt aber auf Turtles. Ob nicht Power Rangers und Turtles zusammen gegen Monster kämpfen könnten, frage ich nach. Tobias besteht aber auf Turtles. Erst als ich die beiden Namen zu Powerurtles zusammenfüge, die einen Panzer und verschiedenfarbige Kopfbinden tragen, lassen sich Ergun und Tobias*

auf diesen Kompromiss ein. Daniel und Kilian sind ebenfalls einverstanden. Mich machen sie zu einem Schleimmonster, Frau Reisinger soll ihre Köchin und Ärztin sein. Während Frau Reisinger jedem Powerturtle einen Panzer (Kissen) auf den Rücken bindet, ein Tuch in unterschiedlicher Farbe um den Kopf knüpft und eine Laserkanone (ein mit einem Seil umwickeltes Tuch) baut, errichte ich die Kulissen: die Höhle mit einem vorgelagerten Sumpf für das Monster und eine Höhle mit Krankenlager und Küche für die Powerturtles.

Kaum bin ich als Monster aus meiner Höhle gekrochen, greifen mich die Powerturtles an. Mit ihren Laserkanonen verbrennen sie meinen Schleim und schlagen mich mit Karate zusammen. Ich schleppe mich verwundet in meine Höhle, die Powerturtles kehren triumphierend in ihre Höhle zurück und lassen sich von ihrer Köchin mit einem Stärkungsmahl vorsorgen.

Vor der nächsten Spielsequenz verändere ich meine Rolle und sage den Kindern, ich sei ein anderes, grünes Schleimmonster, das nicht von Laserkanonen zerstört werden könnte und das sie mit grünem Schleim (grünes Tuch) einzuschleimen versuche. Wenn ich einen Powerturtle mit diesem Schleim überziehe, könne er nur befreit werden, wenn ein anderer Powerturtle heimlich mit einem Entschleimer (weißes Tuch) zu Hilfe komme. Mit dieser Rollenveränderung versuche ich die Allmacht des Einzelnen zu begrenzen und über eine vorsichtige Einführung von Widerständen hilfreiches Verhalten unter den Kinder anzuregen.

Tobias und Ergun möchten gefangen werden. Als sie sich mir nähern, schleime ich sie ein und trage sie in meine Höhle, was sie gut zulassen können. Ich freue mich über meinen Fang und spreche vor mich hin, dass ich sie erst weich schleimen müsse, bevor ich sie fressen könne. Das würde noch einige Zeit dauern, inzwischen könnte ich noch ein Schläfchen machen. Ich lege mich hin und schnarche. Kilian und Daniel schleichen sich an, legen leise das Antischleimtuch über die Gefangenen, entschleimen diese und schleppen sie, da sie sich noch kraftlos geben, in ihre Höhle. Dort werden sie von der Köchin, die die mutigen Retter lobt, verarztet und gepflegt. Nachdem die beiden genesen sind, möchten sie wieder gegen das Monster kämpfen und gefangen werden. Daniel möchte dieses Mal auch eingeschleimt werden, nur Kilian weigert sich, vom Schleim getroffen zu werden. Die drei Jungen genießen es, von mir eingeschleimt und in die Höhle getragen zu werden, und sie kuscheln sich unter dem grünen Tuch aneinander. Um ihr Verhaltensrepertoire zu erweitern und andere Fähigkeiten als Waffen- oder Körpergewalt ins Spiel zu bringen, mache ich den Spielvorschlag: Das Monster prüfe, ob die Gefangenen schon weich genug zum Fressen seien, die Powerturtles seien aber so schlau und streckten dem Monster einen Knochen (Klammer)hin. Und weil das Monster nicht gut sehe, bemerke es die List nicht und ärgere sich, dass die Turtles immer noch so hart seien. Diese Idee greifen die Kinder sofort auf und genießen es, das Monster wiederholt reinzulegen. Als ich mich dann entnervt schlafen lege, befreit Kilian sie. Frau Reisinger muss mit ihm zusammen alle 3 in ihre Höhle schleppen, weil sie schon ganz weich geworden seien. Tobias, der immer mehr seine schwache und bedürftige Seite zeigen kann, und später auch Ergun wollen von ihr gepflegt werden. Sie legen sich in die Höhle und werden von der Köchin mit Entschleimer zugedeckt und verarztet. Daniel und Kilian überfallen währenddessen das Monster im Schlaf und schlagen es zusammen. Tobias gibt dann die Spielanweisung, er könne nur vom Schleimmonster gerettet werden. Zusammen mit Frau Reisinger fangen Daniel und Kilian mich, fesseln und schleppen mich in ihre Höhle. Tobias und Ergun liegen wie tot auf ihrem Lager, und Tobias fragt mich vorwurfsvoll: „Warum hast du mich

*so schwach gemacht?“ Als Leiter frage ich ihn leise: „Was t t ich sagen?“ Er antwortet: „Du musst sagen, dass du mein Freund werden willst und mir ein Strkungspulver geben“. Als Monster bitte ich sie um Vergebung: „Andere Monster haben mich wutend gemacht. Diese Wut habe ich an euch ausgelassen. Das tut mir leid. Eigentlich wäre ich lieber euer Freund. Aber ich glaube nicht, dass ihr mir so schnell vergeben könnt, was ich euch angetan habe. Ich möchte das aber wiedergutmachen“. Ich ziehe ein Stärkungsmittel hervor, das Knochen hart machen kann, und gebe es der Köchin, damit sie für alle eine Strkungssuppe kocht. Als sie Tobias und Ergun die Suppe einflsst, werden sie sofort wieder gesund.*

*Nach diesem Spiel verhalten sich die Kinder in der Schlussrunde zum erstenmal ruhiger.*

Dieses Thema variierten die Kinder in den nächsten Stunden. Mal sind sie Power Rangers, dann wieder Turtles, die gefährliche Monster bezwingen. Ab und zu kommt es auch wieder zu heftigen Auseinandersetzungen, ob sie Batman, Superman, Spiderman, A-Team oder Flash Gordon sind. Um sie aufeinander zu beziehen, ihnen das Gefühl zu vermitteln, aufeinander angewiesen zu sein, und hilfreiche Beziehungserfahrung zu ermöglichen, schufen wir immer wieder Bedingungen, die ein Zusammenspiel, ein kooperatives Verhalten erforderte. So erkundigte ich mich z.B. in einer Stunde als Kommandant der Außerirdischen, die die Welt in ihre Macht bekommen wollten, bei meinen imaginierten Kundschaftern, wie wir die starken Power Rangers besiegen können. Den Funkspruch wiederholte ich laut: „Was, jeder der Power Rangers kämpft für sich allein? Das ist unsere Chance! Wir bauen ein stärkeres Schutzschild, das ein einzelner Power Ranger mit seiner Laserkanone nicht zerstören kann. Da msstet ihr euch schon mit ihren Laserkanonen zusammen schließen und gemeinsam zur gleichen Zeit losschieen. Aber auf diese Idee kommen die nie. Jetzt können wir sie endlich besiegen!“ Mit dieser hypothetischen Lösung, die ich in der Rolle des Außenfeindes vorbrachte, versuchte ich, ihr egozentrisches Spielverhalten zu unterbrechen und ihre Aufmerksamkeit auf ein Miteinander zu lenken.

In einem äußerst mühsamen Prozess mit vielen Störungen und Einbrüchen gelang es uns in kleinen Schritten, dass die Kinder zunehmend besser zusammen spielen konnten und positive Spielerfahrungen miteinander machten. Diese positiven Erfahrungen konnten die Kinder auch auf ihre Gruppe übertragen. Da sich auch ihre Spontaneität, Kreativität und ihr Rollenrepertoire erweitert hatte, nahmen ihre Störungen ab, und es kam zu einer zunehmend besseren Integration in ihre Kindergartengruppe, was wiederum die Kinder motivierte, prosoziales Verhalten zu entwickeln.

Diese positive Entwicklung entlastete auch die Erzieherinnen, sie waren daher von dieser präventiven Arbeit sehr angetan

Da am Ende des Projekt ein Wechsel in die Schule anstand, schlugen wir den Eltern vor, die Gruppe für ein halbes Jahr an der Beratungsstelle weiterzuführen, um die Kinder in dieser Übergangssituation stützend begleiten zu können. Erguns Eltern lehnten ab, er solle jetzt lernen und nicht mehr spielen. Daniel kam, wenn auch unregelmäßig, einige Stunden, blieb dann aber ganz weg. Bei einem Anruf sagte die Mutter, es gehe ihm gut, er brauche die Gruppe nicht mehr. Nur Kilian und Tobias führten zunächst regelmäßig die Gruppe fort. Tobias Teilnahme wurde dann auch unregelmäßig. Gegen Ende, als Frau Reisinger sich in der Elternberatung behutsam dem Gewaltthema annäherte, blieb auch er weg. Nur Kilians Großeltern brachten die Beständigkeit auf, ihn regelmäßig in die Gruppe zu bringen. Diese weiteren Stunden

führten bei ihm nicht nur zu einer besseren Konflikt - und Beziehungsfähigkeit, sondern ermöglichten ihm auch eine Aussöhnung mit seiner Mutter. Ein Ausschnitt aus der letzten Stunde, in der er allein mit Frau Reisinger und mir zusammen spielte, mag dies zeigen:

- **Die Schätze der Seeräuberin Jenny**

*Kilian entscheidet sich für ein Piratenspiel. Er möchte der Piratenkapitän sein, ich sei sein Matrose. Wir würden zusammen das Schiff der Seeräuberin Jenny, Frau Reisinger, überfallen. Dabei sagte er: „Jenny heißt auch meine Mutter“. Während er früher kaum fähig war, sich ein Haus oder eine Höhle schön einzurichten, baut er nun sehr sorgfältig unser Schiff auf. Im Bauch des Schiffes richtet er uns eine dunkle, kuschelige Höhle ein, in der wir schlafen. In der Nacht dann schwimmen wir heimlich zum feindlichen Schiff, überfallen es und rauben es aus. Zuerst holt Kilian sich nur die Schätze und Waffen der Seeräuberin. Dann fängt er an, ihr Schiff abzubauen, um die Teile (Polster) in unser Schiff einzubauen, so dass es stabiler, größer und noch schöner und gemütlicher wird. Ich bewundere meinen Kapitän, dieser könne nicht nur kämpfen, schwimmen, tauchen, sondern auch ein prächtiges Schiff bauen. Da sagt Kilian: „Das habe ich in der Schule gelernt, in der echten“. Als das Schiff fertiggestellt ist, holt er Jenny auf sein Schiff, sperrt sie neben der Schlafhöhle in die Kombüse ein und lässt sie von Haifischen bewachen. Damit ist nicht nur ihr Schiff, sondern auch sie in sein Schiff „eingebaut“, integriert, wohl noch nicht im Zentrum des Schiffes, aber doch am Rand.*

Mit dieser frühen Hilfe im Kindergarten konnten wir bei Kindern mit aggressiver Problematik verhindern, dass es zu einem aggressiven Entwicklungsverlauf mit schwerwiegenden und vielfältigen Verhaltensproblemen kam. Über das psychodramatische Symbolspiel wurden sie beziehungs- und konfliktfähiger, wurden von den Gleichaltrigen nicht mehr zurückgewiesen und abgelehnt. Dadurch konnte der Teufelskreis von Aggression und Ablehnung durchbrochen und das Selbstwertgefühl der Kinder gestärkt werden.

Drei Jahre nach Beendigung des Projekts äußerten sich die Eltern von Kilian, Tobias und Daniel bei einer Nachbefragung positiv über die soziale Entwicklung ihrer Kinder. Sie kämen in der Schule und in der Freizeit mit anderen Kindern gut zurecht. Nur Ergun zeigte soziale Auffälligkeiten. Schon kurz vor unserer Nachbefragung meldete ihn seine Mutter auf Anraten der Schule an unserer Erziehungsberatungsstelle an.

## **Kinder spielfähig machen – eine Fortbildung für Erzieherinnen**

### **Problemstellung**

Das Spielen gehört so sehr zu Kindern, dass es als Zentrum ihrer kulturellen Tätigkeit (Schäfer 1995) gesehen werden kann. Die Entwicklungspsychologen sind sich darin einig, dass es entwicklungs- und funktionsfördernd ist. *„Das Üben motorischer Fähigkeiten, die Anforderungen, die das Spielen an die Sinne, an die Problemlösungsfähigkeit und die Kreativität sowie an soziale Kooperation und den Ausdruck von Emotionen stellt, sind für das Aufwachsen der Kinder von großer*

*Bedeutung*“ (10. Kinder- und Jugendbericht 1998, S. 49). Nach Oerter (1999) beinhaltet das Spiel immer einen übergeordneten Gegenstandsbezug, eine Daseinsthematik, eine existentielle Thematik, wie z.B. groß sein oder Macht und Kontrolle wie die Erwachsenen besitzen wollen. Es übernimmt Aufgaben der Lebensbewältigung zu einem Zeitpunkt, da andere Techniken und Möglichkeiten dem Kind noch nicht zur Verfügung stehen. Dies geschieht auf dreierlei Weise: als Nachgestaltung, als Umgestaltung und als vollständiges Verlassen der Alltagsrealität.

Eine erste Form der Realitätsbewältigung ist das Nachspielen bzw. Nachgestalten der Realität. Im Nachspielen von Alltagshandlungen (z.B. Puppe pflegen) oder besonderer Eindrücke (z.B. Fernsehfilme) spielen Kinder eine erfahrene Realität, die sie nicht sofort verarbeiten können, immer wieder nach und bewältigen sie so. Diese Realitätsnachbildung im Spiel ermöglicht ein Zurechtfinden in einer unverständlichen Realität und gibt Orientierung und Sicherheit in der Welt, in der man lebt.

Die zweite Form der Realitätsbewältigung ist als Transformation der Realität zu beobachten und dient der Bewältigung der Alltagsrealität, in der zentrale Anliegen wie Macht, Kontrolle, Sicherheit und Bindung nicht hinreichend gewährleistet sind. Vor allem im freien Spiel drücken Kinder aus, mit welchen Themen sie sich beschäftigen, was sie bedrängt. Sie zeigen und bearbeiten hier ungelöste Probleme, psychische Verletzungen und Ängste. Ihre Spiele enthalten auch Versuche, Fehlendes zu erlangen, etwa soziale Anerkennung. Durch das Spiel korrigiert das Kind diese Unvollkommenheiten des Daseins.

Eine dritte Form der Realitätsbewältigung ist der radikale Realitätswechsel. Das Kind begibt sich in eine andere Welt als Kompensation des Alltags: Das Mädchen, das sich in eine Prinzessin verwandelt, der Junge, der als Terminator Allmacht erhält, und das Kind, das die Rolle mit einem Dinosaurier wechselt, spielen in fantasierten Lebensräumen, die völlig verschieden von der Alltagswelt sind. Diese Gegenwelt bildet ein Refugium, in das die Umwelt mit ihren Anforderungen, Geboten und Verboten keinen Zutritt hat.

Diese 3 Formen der Daseinsbewältigung gehen ineinander über und können sogar in ein- und demselben Spiel vorkommen.

Um von Gleichaltrigen angenommen und geschätzt zu werden, einen guten Platz in der Spielgruppe zu erhalten und Freundschaften schließen zu können, ist es von großer Bedeutung, dass ein Kind mit anderen spielen kann.

Zunehmend bringen jedoch Kinder weniger Spielfähigkeit mit, wenn sie in die Kindertagesstätten kommen. Ihnen fehlen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Miteinander, und sie vermögen sich nicht in die Kooperations- und Spielprozesse unter Gleichaltrigen einzuordnen. Sie können mit anderen nicht spielen, stören oder zerstören deshalb das Spiel der anderen. Infolge ihres unangemessenen Spielverhaltens werden sie verstärkt von anderen zurückgewiesen und abgelehnt. Und die Zurückweisung durch andere mündet schließlich in einen Teufelskreis aus Aggression und Ablehnung, der die Verhaltensprobleme der zurückgewiesenen Kinder weiter verschlimmert und ihre Selbstachtung sinken lässt. Da nach der entwicklungspsychologischen Literatur (z.B. Harris 2000) der Gruppe der Gleichaltrigen bereits schon im Vorschulalter eine entscheidende Rolle für den Aufbau sozialer Kompetenz zukommt, geht ihnen ein wichtiges Lernfeld für soziale Kompetenz verloren.

Durch diese Entwicklung kommt den Kindertagesstätten zunehmend die Aufgabe zu, Kinder spiel- und damit gemeinschaftsfähiger zu machen.

Bei Verhaltensbeobachtungen von Kindern in Kindertagesstätten fiel uns auf, dass Erzieherinnen selten mitspielen. Sie fordern Kinder mit rigidem Spielverhalten vielleicht auf, etwas anderes zu spielen, machen Spielvorschläge, aber sie übernehmen höchst selten eine Rolle, um ein Spiel zu bereichern oder zu erweitern, Kinder mit wenig Kreativität und eingegengtem Spielverhalten zu neuen Spielideen anzuregen oder Kinder aus Konfliktsituationen spielend heraus zu helfen.

Diese Beobachtung führte uns zur Entwicklung eines präventiven Fortbildungsangebotes, das sich an das gesamte Fachteam von Kindertagesstätten richtete. Ein ganzes Team für die Teilnahme zu gewinnen, war nicht einfach, weil auch weniger motivierte Erzieherinnen zur Mitarbeit gewonnen werden mussten. Als dann aber doch alle mitmachten, erzielten wir eine bessere Wirkung, da das gesamte Team etwas Neues ausprobierte und die Erzieherinnen sich gegenseitig unterstützen konnten. Nimmt nur eine Mitarbeiterin aus einer Kindertagesstätte an der Fortbildung teil, ist die Gefahr groß, dass ihr Wunsch, etwas Neues in den Kindergarten einzuführen, von den anderen blockiert oder im Alltag ohne Unterstützung schnell zum Erliegen kommt.

## **Projektziel**

Über 6 Fortbildungsseminare sollten Erzieherinnen befähigt werden, mit der kinderpsychodramatischen Methode die soziale Kompetenz der Kinder, ihre Beziehungs- und Konfliktfähigkeit im Spiel aufzubauen oder zu stärken, um Gewalthandlungen vorzubeugen. Sie sollten lernen, wie sie über die psychodramatische Methode die Kreativität von sozial unsicheren Kindern erweitern, die in Spielsituationen scheu, ängstlich und gehemmt reagieren, wie sie Kindern mit Kontaktvermeidung oder impulsive, motorisch unruhige oder aggressive Kindern zu gelingenden Spielkooperationen mit anderen Kindern verhelfen und ihre situationsangemessenen sozial- interaktiven Fertigkeiten im Spiel fördern können.

## **Projektpraxis**

Der Kurs verteilte sich auf 2 Blöcke mit insgesamt 6 zweistündigen Seminaren in der Kindertagesstätte. Geleitet wurde der Kurs von Frau Schultheis und mir.

Im ersten Block mit 3 Seminaren, die im 14-tägigen Abstand stattfanden, war Inhalt der Fortbildung, wie die Erzieherinnen das eingegengte Spielverhalten oder die negativen Interaktionsmuster von Kindern psychodramatisch erweitern oder verändern können. Indem sie über die psychodramatische Methode neue Ideen und Perspektiven in das Spiel der Kinder einführen, sollen einengende Spielmuster und Rollenkonserven aufgebrochen und Kinder zu spontan-kreativen Interaktionen geführt werden.

Anschließend führten die Erzieherinnen drei Monate lang das Projekt „Spielzeugfreien Kindergarten“ ein, um dem Rollenspiel der Kinder mehr Raum zu geben. Dieses Projekt ist auch einer der profiliertesten suchtpreventiven Ansätze im Kindergartenbereich. Für den begrenzten Zeitraum wurden vorgefertigtes Spielzeug und Materialien entfernt, um Kindern einen neuen Spiel- und Erfahrungsraum zu schaffen, in dem sie ihre eigenen Fähigkeiten, ihren eigenen Rhythmus, ihre eigenen Grenzen und Möglichkeiten erfahren können. *„Durch die temporäre Entfernung des Spielzeugs erhalten so die Kinder die Chance sich stärker auf Gruppenprozesse einzulassen, verschiedene Positionen in der*

Gruppe zu erproben und sich in anderen Rollen zu versuchen“ ([www.spielzeugfreierkindergarten.de](http://www.spielzeugfreierkindergarten.de) 2001, S.2).

Ziel des Projektes ist es, die Lebenskompetenz von Kindern zu stärken und vor allem ihre Beziehungsfähigkeit zu fördern.

Danach fand der 2. Block mit 3 Seminaren statt. Schwerpunkt des 2. Blockes war, wie die Erzieherinnen Kindern bei Konflikten, die während ihrer Spiele auftauchten, über spielerische Interventionen helfen können, zu kreativen Lösungen zu kommen und Grundfertigkeiten für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten einzuüben.

## Projektbeschreibung

In jeder Sitzung ließen wir uns von den Erzieherinnen schildern, welches rigide oder eingeeengte Spielverhalten sie in den vergangenen Tagen beobachten konnten. Da die Erzieherinnen dazu neigten, lieber über das Spiel eines Kindes zu reden als es darzustellen, bemühten wir uns, schnell in die psychodramatische Inszenierung zu kommen. Wir baten die betreffende Erzieherin, die das Kind beschrieben hatte, dieses Kind zu spielen, und fragten, wer von den Erzieherinnen die anderen Kinder, die an der Szene beteiligt waren, spielen möchten. Um die Erzieherinnen für ihre Rollen anzuwärmen, machten wir ein kurzes Rolleninterview, indem wir sie fragten, wie sie als Kinder heißen, aussehen, wie es ihnen im Kindergarten ergeht u.ä.. Anschließend ließen wir sie die Szene mit den notwendigen Requisiten ausgestalten. Dann begannen wir das Spiel: Die Erzieherinnen spielten in den Rollen der Kinder die geschilderte Spielsituation, und Frau Schultheis oder ich intervenierten als Erzieher, um Möglichkeiten aufzuzeigen, wie eine Spielhandlung psychodramatisch angereichert und das Rollenrepertoire der Kinder erweitert werden kann. Nach dem Spiel berichteten die Erzieherinnen im Rollenfeedback, wie sie diese Interventionen als Kind erlebt haben. Daran schloss sich dann die Diskussion über diese Interventionen auf der Erwachsenenenebene an.

### **Beispiel 1: „Spiel mal was anderes!“ oder „Halt! Polizeikontrolle!“**

*Eine Erzieherin berichtet, dass ein 4-jähriger türkischer Junge, Sesa, stereotyp mit einem Spielzeugauto allein im Zimmer auf und ab fahre, und sie ihn regelrecht zu anderen Tätigkeiten zwingen müsse. Frau Schultheis bittet sie, die Rolle mit dem Jungen zu wechseln und interviewt „ihn“ dann, wie er heißt, wie lang er schon in Deutschland ist, ob er die Sprache beherrscht, und wie es ihm im Kindergarten geht. Nachdem die Erzieherin dadurch für die Rolle angewärmt war, fordert Frau Schultheis sie auf, als Sesa mit einem Auto auf und ab zu fahren. Dann versucht sie, Sesas Spielverhalten zu erweitern, indem sie als Polizistin auftritt und eine Verkehrskontrolle vornimmt. Sie überprüft das Auto und den Führerschein des Fahrers und erkundigt sich, wohin die Fahrt geht, und warnt den Fahrer vor der kurvenreichen Strecke, auf der sich schon viele Unfälle ereignet haben. Die Erzieherin greift in der Rolle von Sesa diese Spielidee sofort auf, rast in die Kurve, gerät ins Schleudern und überschlägt sich. Als Polizistin kommt Frau Schultheis mit „Tatütata“ angebraust, um dem Opfer zu helfen. Sie beschreibt die starken Verletzungen und den großen Schaden und ruft sofort Feuerwehr, Notarzt und Abschleppwagen an. Sie steigt dann kurzzeitig aus ihrer Rolle aus und geht zu Kindern (Erzieherinnen), die in der Nähe auch mit Autos spielen, und fragt sie, ob sie mit Feuerwehr, Krankenwagen und Abschleppauto angefahren kämen,*

*es habe sich ein schwerer Unfall ereignet. Die Kinder steigen sofort auf dieses Angebot ein und kommen mit Blaulicht angefahren. Die Feuerwehr löscht das brennende Auto, der Notarzt nimmt die erste Notversorgung des Schwerstverletzten vor und der Abschleppwagen transportiert das total zerstörte Auto ab. Nachdem die Kinder voll in Aktion sind und Sesa in Spielbeziehungen zu anderen Kindern gebracht wurde, fädelt sich Frau Schultheis aus dem Spiel aus.*

Für die Erzieherinnen ist es wichtig, zu sehen, dass auch über kurze Interventionen die beengten oder verkümmerten Handlungsmöglichkeiten der Kinder erweitert und die Kreativität gefördert werden können und sie nicht längere Zeit mit Kindern mitspielen müssen.

*Um auch noch zu zeigen, wie dieses Spiel in ein Rollenspiel überführt werden kann, lasse ich die Szene bis zum Unfall wiederholen und frage dann Sesa, ob er vielleicht den Schwerverletzten spielen möchte, der mit dem Krankenwagen ins Krankenhaus gebracht, dort operiert und gesund gepflegt würde. Als er einverstanden ist, bauen wir mit Stühlen einen Krankenwagen und eine Klinik auf. Die Kinder sind sofort bereit, Notärzte und ein Operationsteam zu spielen. Als unerfahrener Pfleger begleite ich die Notärzte und helfe ihnen durch Fragen (z.B. Frau Doktor, müssen wir dem Verletzten den Puls messen? Oder „Herr Doktor, muss der Verletzte mit Sauerstoff beatmet werden?“), damit die Kinder ihre Rollen ausfüllen können. Als der Verletzte in die Klinik eingeliefert wird und die Operation voll im Gang ist, ziehe ich mich aus dem Spiel heraus und lasse die Kinder allein weiterspielen.*

*Nach Abbruch des Spiels berichten die Erzieherinnen im Rollenfeedback ihre Erfahrungen. Die Erzieherin, die Sesa spielte, berichtet, ihr sei nichts anderes eingefallen, als auf und ab zu fahren. Als Frau Schultheis ihr neue Ideen eröffnete, sei sie richtig froh gewesen. Sie habe die Ideen gut aufnehmen und ausgestalten können und sei dadurch auch in Beziehung zu den anderen Kindern gekommen. Auch die anderen Erzieherinnen berichten, wie sehr die Spielidee des Unfalls und der Rettung sie angesprochen habe. Sie könnten sich gut vorstellen, dass es den Kindern in ihrem Kindergarten genauso ergehe.*

Die Erzieherin wollte diese Idee gleich am nächsten Tag umsetzen und berichtete in der nächsten Sitzung, wie gut die Intervention bei Sesa gewirkt habe, und wie sie mit weiteren Interventionen das Rollenrepertoire von Sesa in der Zwischenzeit ausbauen konnte.

### **Beispiel 2: Das gehemmte Mädchen oder Prinzessin Caroline besucht den weltberühmten Zirkus**

*Eine andere Erzieherin erzählt, in ihrer Gruppe befinde sich ein gehemmtes Mädchen, das meist bei den Rollenspielen der anderen Kinder nur zuschaut. Sie wisse gar nicht, wie sie ihr helfen könne. Wenn sie ihr, wie in den letzten Tagen, als die Kinder Zirkus spielten, sagte, sie solle doch mitspielen oder ihr auch Möglichkeiten im Zirkus aufzeigte, habe sie sich noch mehr verschlossen. Nachdem die Erzieherin die Rolle des Mädchens, Judith, übernommen hat, und die anderen Erzieherinnen als Kinder Zirkus zu spielen beginnen, stellt sich Judith an den Rand und schaut dem Treiben der anderen Kinder zu. Ich komme als Fernsehreporter, „erkenne“ Judith als Prinzessin Caroline und filme sie mit meiner Kamera (ein Kissen). Ich kommentiere bewundernd, der Zirkus habe einen hohen Besuch erhalten, die wunderschöne Prinzessin Caroline von Monaco besuche die Premiere des weltberühmten Zirkus Sarasanni. Nachdem durch das bewundernde Spiegeln des Reporters Judith zunehmend in die Rolle der*

*Prinzessin hineinwuchs, schwenke ich die Kamera auch auf die Manege und kommentiere in einem bewundernden Spiegeln die Kunststücke der Artisten, Clowns und Dompteure. Dies ist für das Zusammenspiel der Kinder wichtig, weil die Kunststücke fast nur in der Fantasie stattfinden – Kinder können ja nicht auf Hochseilen tanzen oder auf dem Trapez durch die Luft fliegen. Alle Kinder genießen die ersehnte Bewunderung und lassen sich zunehmend auf ihre Größenfantasien ein.*

*Eine weitere Interventionsmöglichkeit demonstriert Frau Schultheis. Sie kommt in der Rolle einer Dienerin zur Prinzessin, reicht ihr gekühlte Getränke und Eis und erkundigt sich nach weiteren Wünschen (z.B. ob ihr Sportauto schon vorgefahren werden soll).*

*Im anschließenden Rollenfeedback berichtet die Erzieherin, dass sie als Judith durch das bewundernde Spiegeln des Reporters auch in eine Rolle gebracht worden sei und sich dadurch in das Spiel einbezogen und nicht mehr als außenstehende Zuschauerin fühlte. Nur zuzuschauen sei langweilig gewesen, sobald sie sich aber als Prinzessin gefühlt habe, sei alles spannender geworden.*

Die Erzieherinnen nahmen sich vor, da ähnliche Situationen im Kindergarten häufig vorkommen, diese Intervention des spiegelnden Fernsehreporters auszuprobieren. Zu einem späteren Zeitpunkt berichteten sie von guten Erfahrungen mit dieser Intervention. Sie habe dazu geführt, dass die Kinder kreativ das bisherige Zirkusspiel ausbauten. Außerdem konnten gehemmte Kinder über das bewundernde Spiegeln mehr ins Spielen und auch in Kontakt mit den Erzieherinnen kommen.

### **Beispiel 3: Die armen Kleinen oder Schlittenhunde im Schneesturm**

*Eine Erzieherin empört sich darüber, dass die älteren Kindergartenkinder die jüngeren häufig in ihre Spiele einspannen, und diese dann gehorchen müssten. So müssten zur Zeit die Kleineren als Hunde die Größeren auf einem Teppich durch den Raum ziehen. Wir teilen die Erzieherinnen in Ältere und Jüngere auf und lassen sie die Szene nachspielen. Ich interveniere dann mit der Ankündigung, ein heftiger Schneesturm ziehe auf. Die Eskimos müssten mit ihren Schlittenhunden schnell in einer Mulde Schutz suchen und aneinander gekauert den Schneesturm abwarten. Ich spiele dann den Schneesturm und wehe mit weißen Tüchern über sie und decke die Eskimos und Hunde, die in einer Höhle (unter einem Tisch) Schutz suchten, mit dem Schnee (weißes Tuch) zu. Nachdem der Sturm nachgelassen hat, graben sich die Hunde und Eskimos aus dem Schnee heraus.*

*Hier steigt Frau Schultheis mit einer weiteren Intervention ein, die prosoziales Verhalten anregen soll. Als Eskimofrau, die auch vom Schneesturm überrascht wurde, stößt sie auf die Gruppe und bittet um Essen. Ihre Hunde, die nicht so gut gehorchten wie die Hunde hier, seien mit dem ganzen Proviant ausgerissen. Die Eskimos laden sie zum Essen ein. Beim Essen fragt Frau Schultheis, ob die prächtigen Hunde nicht auch gefüttert und trockengerieben werden müssten. Es wäre ja jammerschade, wenn diese wunderschönen und klugen Schlittenhunde krank würden. Mit dieser Frage bringt sie eine neue Spielhandlung in Gang: Die Großen fangen an, die Kleinen zu versorgen und zu pflegen.*

In der nächsten Sitzung berichtete die Erzieherin, sie habe mit dieser Intervention bei den Kindern ein kreatives Spielgeschehen eröffnen können. Über viele Tage hätten die Kinder spannende Geschichten von Eskimos und Schlittenhunden am Nordpol gespielt,

ja die Großen hätten sogar die Rollen mit den Kleinen getauscht und schnelle Schlittenhunde gespielt.

**Beispiel 4: „Waffen gibt’s hier nicht!“ oder „Zu Hilfe! Rettet die Prinzessin aus den Klauen des Drachen!“**

*Eine Erzieherin erzählt, dass die Jungen in ihrer Gruppe mit Baufixelementen Pistolen, Gewehre oder Schwerte zusammenschrauben und Krieg spielen. Komme sie dazu, dann würden die Jungen das Spiel schnell verändern und so tun, als ob die Waffen Bohrer oder Flugzeuge wären. Das ärgere sie, weil sie sich verschaukelt fühle. Außerdem passe es ihr auch nicht, dass die Jungen immer Krieg spielen wollen.*

*Wir lassen die Erzieherin die Situation rekonstruieren. Als die Jungen am Kämpfen sind, interveniert Frau Schultheis. Sie sagt, sie sei eine Königin, eilt zu den 4 älteren Jungen und bittet sie, die bei ihrem Erscheinen die Gewehre in Flugzeuge umwandeln, um Hilfe: „Ihr tapferen Ritter, meine Tochter, die Prinzessin, ist von einem vierköpfigen, schrecklichen Drachen geraubt und in seine Höhle verschleppt worden. Ich rufe euch, die heldenhaftesten Ritter der Welt um Hilfe, um sie zu retten!“ Als die Jungen auf dieses Spielangebot anspringen, fragt Frau Schultheis als Erzieherin, wo denn die Höhle des Drachen sein soll. Die Kinder richten unter einem Tisch die Höhle ein, einige Stühle mit einem grünen Tuch darüber soll den Drachen andeuten, und Frau Schultheis baut ihren Thronsaal auf. Eine Erzieherin wechselt spontan die Rolle mit einem Mädchen und übernimmt die Rolle der gefangenen Prinzessin.*

*Nach dem Aufbau der Szenerie fordert die Königin die Ritter auf, sich mit Schwert, Rüstung und Schild auszurüsten. Die Kinder schrauben mit Baufix Schwerte zusammen, Frau Schultheis bekleidet sie mit Tüchern, die die Rüstung darstellen soll, und gibt ihnen Kissen als Schilde. Als Königin bittet sie dann die Ritter, sich leise dem Drachen zu nähern und abzuwarten, bis dieser eingeschlafen sei, um die Prinzessinnen nicht zu gefährden. Die Kinder schleichen sich an den Drachen an, stürzen auf ihn und schlagen ihn in Teile. Sie retten die Prinzessin und bringen sie im Triumph zur Königin. Voll Freude schließt diese ihre Tochter in ihre Arme und lobt die heldenhaften Ritter. Als Dank und Auszeichnung überreicht sie jedem einen goldenen Orden (Baufixstein).*

*Anschließend an diese Spielaktion zeige ich eine weitere Spielintervention, die aber von den Erzieherinnen einen größeren Spieleinsatz verlangt und bei der sie auch mehr Körperlichkeit aushalten müssen. Ich schlage als Erzieher den Kindern vor, die Rolle des Drachen zu spielen.*

*Diese Intervention, sich als Feind anzubieten und die Aggression auf sich zu ziehen, ist für Erzieherinnen meist sehr schwierig, da sie nicht eine “böse” Rolle übernehmen möchten und sich vor dem Kämpfen scheuen. In die Rolle des Außenfeindes zu gehen, bietet aber eine gute Möglichkeit, die Spielspannung zu erhöhen und den Kindern mehr das Gefühl der Macht, Kontrolle und Wirksamkeit zu vermitteln.*

*Um die Kinder in der Rolle der Ritter mehr aufzuwerten, ihnen das Gefühl, Helden zu sein, zu vermitteln, mache ich mich zu einem wilden Drachen, dosiere aber die Wildheit so, wie es die Kinder ertragen können, ohne Angst zu bekommen, indem ich nachfrage, ob der Drache wilder oder weniger wild sein soll. Den Spannungsbogen erhöhe ich, indem ich, während die Ritter sich anschleichen, aufwache und mich frage, was das für ein Geräusch war, das mich geweckt hat. Da müsste ich doch mal nachschauen. Nun müssen sich die Ritter schnell verstecken und abwarten, bis ich wieder eingeschlafen bin. Diese Ausweitung des Spannungsbogens ist besonders für impulsive Kinder wichtig. Für die Prinzessin ist es ebenfalls aufregender, von einem echten Drachen*

*gefangen und bewacht zu werden. Auch kann der Kampf dadurch spannender werden, wodurch die Kinder sich als Helden aufgewertet fühlen.*

*Im Rollenfeedback berichten die Erzieherinnen aus der Rolle der Jungen, wie viel Spaß es gemacht habe, mit dem Drachen zu kämpfen, und wie gut sie sich als Helden gefühlt haben.*

Um bei Erzieherinnen mehr Verständnis für die Kampfspiele der Jungen zu wecken, zeigten wir ihnen anhand des Spiels auf, wie Kinder ihre Gefühle der Hilflosigkeit und Ohnmacht im Rollenwechsel mit Heldenfiguren darstellen und bearbeiten.

An diese 1. Fortbildungseinheit schloss dann das Projekt „Spielzeugfreier Kindergarten“ an.

Nach diesem Projekt berichteten die Erzieherinnen in der 2. Einheit begeistert, welche spannenden Spiele die Kinder gespielt haben, und wie es ihnen immer wieder gelungen sei, in Rollen zu gehen und mit Spielideen das Spiel der Kinder kreativ zu erweitern. Ganz stolz waren sie auch, dass sie Spiele mit aggressivem Inhalt zulassen und sogar anreichern konnten., z.B. als die Kinder, auch Mädchen, über eine längere Zeit Piratenschiff spielten. Diese Kämpfe hätten sie nicht mehr erschreckt, sie hätten sogar mitgespielt und gewagt, sich als Opfer für die Piraten anzubieten. Sie seien in die Rollen von reichen Kaufleuten auf einem Frachtschiff mit wertvoller Fracht geschlüpft und hätten sich von den Piraten überwältigen und ausrauben lassen. Die verschiedenen Möglichkeiten der Spielinterventionen in den bisherigen Seminaren habe ihnen zum einen sehr geholfen, das Spiel der Kinder besser zu verstehen, zum anderen auch ermutigt, in Rollen das Spiel der Kinder zu bereichern.

Im 2. Block legten wir den Schwerpunkt der Fortbildung auf Spielinterventionen bei Konflikten oder schwierigen Konstellationen. Wie das Forschungsprojekt „Konfliktverhalten von Kindern in Kindertagesstätten“ des Deutschen Jugendinstituts (Dittrich u. Schneider 2000) zeigte, benötigen Kinder in Kindertagesstätten eine große soziale Kompetenz, um unterschiedliche Spielideen miteinander in Einklang zu bringen und gegensätzliche Interessen auszugleichen oder durch unkonventionelle Lösungen zu integrieren. Da einige Kinder eine zu geringe Kompetenz mitbringen, kommt es im Kinderalltag zu Konflikten, bei denen die Erzieherinnen eingreifen müssen. Dabei intervenieren sie meist verbal und unterbrechen die Spielhandlung der Kinder. Unser Bemühen in den drei Seminaren des 2. Blocks war dagegen, den Erzieherinnen zu vermitteln, wie sie auf der Handlungsebene in Rollen den Kindern helfen können, den Konflikt im Spiel zu lösen und die Fähigkeit von Kindern spielerisch zu fördern, mit Differenzen, Unstimmigkeiten und unvereinbarten Interessensgegensätzen konstruktiv umzugehen.

### **Beispiel 1: „Nein, ich ziehe das Seil und nicht du!“ oder Ein schwieriger Auftrag**

*Eine Erzieherin schildert einen Konflikt, der sich immer wieder auf dem Holzturm im Kindergarten entzündet. Auf dem Turm, an dem ein Seil befestigt ist, entstehe häufig Streit unter den Kindern, wer eine Last hochziehen dürfe. Wir lassen zwei Erzieherinnen als Kindern in Streit geraten, wer mit dem Seil einen Korb hochziehen darf. Ich komme als Fahrer eines Schwertransporters, rufe den beiden zu, ich hätte ein riesiges Glasdach, das auf den 30. Stock des Hochhauses aufgesetzt werden müsse. Ob es hier erfahrene Kranführer gebe, die so eine schwere Aufgabe bewältigen können? Da müsse man nämlich den Kran millimetergenau lenken können und die Last ganz vorsichtig*

hochziehen. Sofort ruft jedes Kind: „Ja, ich kann es!“ Ich bin erleichtert: „Gott sei dank gibt es hier zwei fähige Kranführer, diese Schwerstarbeit kann einer allein auch gar nicht schaffen. Da brauche ich mindestens zwei, einen, der den Kran bedient, und einen zweiten, der Anweisungen gibt, wie er gelenkt und gezogen werden muss. Bei der letzten Baustelle gab es eine Katastrophe, als nur ein Kranführer es allein probierte“. Als die beiden Jungen darauf eingehen, fahre ich den Schwertransporter (Stuhl) unter den Kran, befestige die Glaskuppel (Matte) und rufe dem einen Kranführer zu, er könne nun seinem Kumpel das Kommando geben: „Vorsichtig anziehen“. Während der eine Junge zieht, gibt der andere Anweisung. Um ihnen das Gefühl zu geben, eine schwer Last hochzuziehen, die vorsichtig zu handhaben ist, kommentiere ich von unten das Geschehen und bewundere die fähigen Kranführer, wie gut sie zusammenarbeiten und so eine schwierige Arbeit bewältigen. Als sie es geschafft haben, lobe ich sie, so gute Kranführer, die auch noch so gut zusammen einen Kran bedienen können, hätte ich noch nie auf einer Baustelle angetroffen.

Im Rollenfeedback betonen die beiden Erzieherinnen, wie es sie erleichtert habe, eine Lösungsidee zu erhalten, wie sie aus ihrem Machtkampf herauskommen könnten. Außerdem habe es viel mehr Spaß gemacht, die Rolle eines Kranführers zu übernehmen und die Größenfantasie auszuspielen, ein riesiges Glasdach auf den 30. Stock eines Hochhauses zu befördern, als nur einen Korb hochzuziehen.

### **Beispiel 2: „Der Antonio hat mir mein Bobbycar weggenommen!“ oder Autodieb nach rasanter Verfolgungsjagd gestoppt!**

Immer wieder beklagt ein Kind, so berichten verschiedene Erzieherinnen, dass ein anderes Kind ihm ein Spielzeug weggenommen habe. Wir stellen eine Situation nach, in der Lars klagend kommt, weil Antonio ihm das Bobbycar weggenommen hat. Statt wie die Erzieherin zu Antonio zu gehen und ihn zu ermahnen, dass das nicht gehe, übernimmt Frau Schultheis die Rolle der Polizistin, die ein Protokoll über einen Autodiebstahl aufnimmt. Als Lars auf das Spielangebot einsteigt, geht Frau Schultheis mit ihm zu Antonio und fragt, ob sie zusammen spielen könnten, dass die Polizei die Verfolgung des Autodiebs aufnehmen würde, es zu einer tollkühnen Verfolgungsjagd komme, bis der Dieb dann von der Polizei durch eine Straßensperre gestoppt werde. Da beide einverstanden sind, fährt Frau Schultheis mit Lars, der auch Polizist geworden ist, mit Blaulicht Antonio nach und fordert ihn auf, sofort an den Straßenrand zu fahren und anzuhalten. Da der, wie abgesprochen, nicht anhält, kommt es zu einer wilden Verfolgungsjagd. Antonio kann die Polizei abhängen, diese baut dann eine Straßensperre auf und stoppt ihn. Er wird zum Verhör ins Polizeipräsidium gebracht. Antonio erweitert das Spiel mit seiner Idee, er würde eingesperrt werden, könnte aber dann ausbrechen. Lars ist sofort bereit, eine weitere Verfolgungsjagd zu spielen. Inzwischen ist er an dem Bobbycar gar nicht mehr interessiert. Wir brechen hier das Spiel ab.

Im Rollenfeedback berichten beide Erzieherinnen, wie sehr ihnen das Spiel Spaß gemacht habe, dass keine mehr einen Groll auf die andere hatte. Im Gegenteil, da sie zusammen eine gute Spielerfahrung gemacht haben, seien sie miteinander verbunden und hätten gerne weitergespielt.

Nach dem Spiel ließen wir die Erzieherinnen für die anderen Streitigkeiten Bilder finden und Rollen wählen, in denen sie Kinder helfen könnten, den Konflikt im Spiel zu lösen. Damit wurden die Erzieherinnen angeregt, eigene Bilder und Rollen zu Konfliktsituationen zu entwickeln.

### **Beispiel 3: „Müsst ihr Sandra immer ausschließen!“ oder Not verbindet**

*Eine Erzieherin erzählt von einer schwierigen Mädchenkonstellation in ihrer Gruppe. Es gäbe drei Mädchen im letzten Kindergartenjahr, wobei Judith und Ayse Sandra immer wieder ausschließen und über sie herziehen würden. Sie habe versucht, den beiden ins Gewissen zu reden, aber es nutze nicht viel. Ihr tue Sandra, die dann wie ein begossener Pudel dastehe und sich nicht zu helfen wisse, leid.*

*Wir lassen die Erzieherin zusammen mit einer anderen Erzieherin in die Rolle der „Täterinnen“ gehen, eine dritte Erzieherin übernimmt die Rolle des „Opfers“. Dann beginnen die beiden Mädchen mit ihrem Spiel, das sie z.Z. häufig spielen und bei dem sie Sandra nicht dabei haben wollen, nämlich Seiltänzerinnen im Zirkus. Nachdem sie Sandra weggeschickt haben, und diese betroffen in der Nähe stehen bleibt, sage ich zu den Mädchen, ein gefährlicher Tiger sei im Zirkus ausgebrochen, gehe dann in die Rolle des Tigers und umschleiche die Mädchen. Ich steige kurz aus der Rolle aus und frage die drei Mädchen, ob es sein könnte, dass ich mich an Sandra anschleichen würde, dass sie aber gerade noch, bevor ich sie anfallen könnte, entkomme und sich mit den beiden Seiltänzerinnen im Garderobenwagen verschanze. Als alle zustimmen, schleiche ich mich an, mache eine Sprung in Richtung auf Sandra, die entkommen kann, und verfolge die Mädchen, die im letzten Augenblick im Garderobenwagen (hinter Stühlen) Zuflucht finden. Ich schleiche brüllend um den Wagen, und die Mädchen genießen es, aus dem sicheren Versteck heraus den Löwen zu reizen.*

*Einige Erzieherinnen, die es nicht mehr auf den Stühlen aushalten, sagen, sie seien Jungen der Kindergartengruppe, kommen in der Rolle von wilden Raubtieren hinzu und möchten die Mädchen angreifen. Ich unterbreche kurz das Spiel, um mit den Jungen und Mädchen zusammen abzusprechen, wie die Geschichte weitergehen könnte. Die Mädchen sind nur bereit, weiter mitzuspielen, wenn die Jungen als Tiere nicht in den Zirkuswagen eindringen. Die Jungen akzeptieren diese Begrenzung, sie schleichen dann fauchend und brüllend um den Wagen und schlagen mit den Tatzen an die Holzwand (Stühle). Als die Jungen heftiger werden und Grenzüberschreitungen abzusehen sind, steige ich aus der Rolle aus und frage, ob es sein könnte, dass die drei Tänzerinnen die Raubtiere mit Fleischbrocken in den Käfig locken könnten. Dazu sind die Jungen bereit. Ich wechsele die Rolle und beglückwünsche als Zirkusdirektor die mutigen Tänzerinnen. Sie seien nicht nur graziöse, schöne Tänzerinnen, sondern auch so mutig, dass sie die wildesten Raubtiere in den Käfig zurückbringen konnten und verhindert haben, dass eine Katastrophe passiere. Den brüllenden Tieren werfe ich Fleischbrocken zu und bewundere ihre Kraft und Geschmeidigkeit.*

*Da die Erzieherinnen häufig die Sorge äußern, ein Spiel könnte zu wild werden und entgleisen, zeige ich mit einer weiteren Intervention, wie von einer wilderen Spielsituation zu einer friedlicheren und ruhigeren übergeleitet werden kann.*

*Ich frage, ob sich die Tänzerinnen mit den Löwen anfreunden und sie füttern, und diese es dann zulassen würden, dass die Tänzerinnen ihr Fell bürsten, dass es in der Sonne nur so leuchte. Da alle einverstanden sind, entsteht eine friedliche Pflege- und Fütterungssituation. Ich lasse dann Nacht werden, die Tänzerinnen und die wilden Raubtiere legen sich im Käfig zum Schlafen nieder.*

*In der anschließenden Nachbesprechung erzählten die Erzieherinnen, diese Intervention mit dem Außenfeind habe sie zusammengeführt, ja sie hätten sich zu dritt sogar stärker und sicherer gefühlt. Wichtig fanden sie auch die Spielabsprache mit den Jungen. Im Kindergarten passiere es häufig, dass die Jungen die Mädchen bedrohen. In*

der Realsituation hätten sie sicherlich die Jungen entweder ausgebremst oder vielleicht auch gewähren lassen. Mit der Absprache sei aber für die Mädchen ein sicherer Rahmen entstanden, so dass sie am Zusammenspiel Spaß haben konnten.

**Beispiel 4: „Müsst ihr immer diese schrecklichen Pokémons spielen!“ oder „Wenn jetzt Maschock und Turtok mir zu Hilfe kämen!“**

*Zwei Jungs, erzählt eine Erzieherin, kommen häufig schon völlig aufgedreht in den Kindergarten und spielen dann gleich Pokémons. Dabei werden sie noch heftiger und lauter und attackieren sich gegenseitig als Kampftiere. Zum einen nerve sie der Lärm, zum anderen finde sie Pokémons schrecklich und abstoßend.*

*Wir lassen die Erzieherin die Situation rekonstruieren. Sie tauscht die Rolle mit Andi, dem lautesten Jungen. Eine 2. Erzieherin übernimmt die Rolle von Ferhat. Sie verwandeln sich dann in Maschock und Turtok und greifen sich laut brüllend an. Ich baue inzwischen in der Nähe mit Stühlen einen großen Truck auf, der im Sumpf (schwarzes Tuch) steckt. Als Trucker rede ich dann laut vor mich hin: „So ein Mist, jetzt habe ich nicht aufgepasst und bin in den Sumpf gefahren. (Ich gebe Gas und mache dabei Motorgeräusche). Verdammt, ich stecke fest, aus dem Sumpf komme ich nie wieder heraus. (Ich schaue mich um). Da kämpfen ja Turtok und Maschock, haben die riesige Kräfte! Wenn die mir helfen würden, da wäre mein Truck ruck zuck aus dem Sumpf. Ob ich es wohl wagen kann, die Kampftiere um Hilfe zu bitten, die sehen so gefährlich aus?“ Auf dieses laute Selbstgespräch reagieren die Jungen. Sie kommen mit Drohgebärden auf mich zu. „Habt Erbarmen, ihr gewaltigen Pokémons“, flehe ich, „ich wage kaum zu fragen, aber könnt ihr mich mit meinem riesigen Laster aus dem Sumpf ziehen? Ich stecke fest, und der Truck versinkt langsam im Sumpf?“. Als sie gnädig nicken, setze ich mich in meinem Truck und bewundere, wie geschickt und mit wie viel Kraft sie meinen schweren Lastwagen aus dem Sumpf ziehen. Ich bedanke mich und frage, ob ich ihnen etwas von meiner Fracht schenken dürfe, ich hätte Tonnen von gegrillten Hähnchen geladen. Schnell machen sich die Pokémons über meine Fracht her und schlingen Hunderte von Hähnchen hinunter. Wieder bewundere ich, wie viel diese Pokémons essen können, kein Wunder seien sie so stark.*

*Im Rollenfeedback berichten die Erzieherinnen, wie gut es ihnen getan habe, so bewundert, aber auch gebraucht zu werden.*

Wir sprachen dann verschiedene Möglichkeiten durch, wie sie die stereotypen Kampfspiele der Kinder in prosoziales Verhalten umlenken könnten. Auch sammelten wir Interventionen, wie sie Kinder dazu bringen könnten, weniger laut zu sein (z.B. lautlos anschleichen, um feindliche Monster zu überraschen).

Anschließend bearbeiteten wir mit den Erzieherinnen, warum Kinder von den Fernsehhelden so fasziniert sind, und welche Bedeutung die Identifikation mit diesen Fantasiehelden hat.

Auch bei diesen Seminaren waren die Erzieherinnen immer wieder beeindruckt, wenn sie sich traute, in Rollen zu intervenieren, wie gut ihre Kindergartenkinder auf diese Interventionen ansprachen, und welche kreativen Spiele dadurch in Gang kamen.

Von den Erzieherinnen kam aber immer wieder der Einwand gegen das Mitspielen. Sie müssten doch auf alle Kinder achten, für alle da sein und könnten sich nicht auf ein Spiel mit wenigen Kindern einlassen. Wir mussten immer wieder betonen, dass es nur um ein kurzfristiges Mitspielen geht, dass sie sich, sobald ein Spiel in Gang kommt, langsam wieder herausnehmen können. Auch wiesen wir sie darauf hin, dass Kinder mit

den Störungen ihre Aufmerksamkeit erzwingen und sie sich, wenn auch in negativer Weise, mit ihnen beschäftigen. Daher sei es doch sinnvoller, sich den betreffenden Kindern frühzeitig zuzuwenden, bevor sie mit ihrem Problemverhalten die Aufmerksamkeit der Erzieherinnen erzwingen.

## **Projektauswertung**

Die Erzieherinnen erlebten das Projekt als sehr hilfreich. Sie spielten, auch wenn sie sich immer noch dazu überwinden mussten, häufiger mit den Kindern, die Unterstützung zur Erweiterung ihrer Kreativität benötigen, und versuchten vermehrt, bei Streitigkeiten oder Konflikten in Rollen den Kindern Hilfestellung zu geben. Mit den psychodramatischen Interventionen konnten sie zur Erweiterung des Verhaltensspektrums und Entwicklung sozialer Fähigkeiten beitragen und die Spontaneität und Kreativität fördern, das Finden neuer Antworten auf alte Situationen und das Entwickeln adäquater, kreativer Antworten auf neue Situationen.

Da von den Erzieherinnen immer wieder der Wunsch vorgetragen wurde, uns zusätzlich zu den Seminaren direkt beim Spielen mit den Kindern zu beobachten, erweiterten wir unser Projekt.

Unser neues Angebot für Kindertagesstätten besteht aus 3 Bausteinen:

1. Eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter der Erziehungsberatungsstelle wird über einen Zeitraum von 12 Wochen wöchentlich 2 Stunden in den Kindergarten gehen und beim Freispiel mit den Kindern spielen, deren Beziehung- und Konfliktfähigkeit im Spiel verbessert werden soll.
2. Parallel dazu erhalten alle Erzieherinnen der Einrichtung 14-tägig eine 2-stündige Fortbildung in der Kinderpsychodramatischen Spielmethode.
3. In 2 Elternabenden erfahren Eltern Hilfe und Anregungen für das Spielen in der Familie. Im 1. Teil dieses Seminars übernehmen 2 Mitarbeiter der Beratungsstelle die Rolle des Kindes und die des Vaters oder der Mutter und zeigen anhand einiger Spielsituationen auf, welche Schwierigkeiten Eltern häufig mit den Rollenspielen von Kindern haben (z.B. das Spiel der Kinder zu dominieren oder es als Blödsinn abzuwerten). Im 2. Teil zeigen wir, wie Eltern kreativ mit Kindern spielen und, wenn nötig, das Spiel der Kinder befruchten können.

## **Prävention an Schulen**

### **Gewaltprävention mit Schulklassen**

**Alfons Aichinger**

Angestoßen durch die Öffentlichkeit beunruhigende Medienberichte, wie Kinder von anderen Kindern gemobbt und angegriffen werden, wurde die Forschung zur Gewalt an Schulen in den letzten Jahren verstärkt. Vor allem Untersuchungen (z.B. Olweus 1977; 1978), die aufzeigten, dass viele Kinder und Jugendliche über lange Zeit gezielt gemobbt werden und kaum eine Chance haben, dieser Situation ohne Hilfe zu entkommen, führten zur Entwicklung von schulischen Interventions- und Präventionsprogrammen. Dass Kinder die Schulzeit in Angst und Unsicherheit überstehen müssen und ihr Selbstwertgefühl durch Erniedrigungen zerstören lassen

müssen, widerspricht auch fundamental demokratischen Grundsätzen.

Aber auch die aggressiven Schüler benötigen Hilfe, denn psychologische Forschungsergebnisse bestätigen, dass aggressives Verhalten ein stabiles Reaktionsmuster ist (z.B. Olweus 1979), „dass Schülerinnen und Schüler, die sich gegenüber Gleichaltrigen zu irgendeiner Zeit aggressiv verhalten haben, sich auch viel später wieder aggressiv verhalten werden“ (Olweus 1999, S. 38). Die Stabilität von Gewalttätigkeit über lange Zeit macht daher die Entwicklung zielgerichteter Maßnahmen gegen Gewalt an Schulen notwendig.

Präventive Maßnahmen sind auch deshalb wichtig, weil Kinder häufig in eine plurale Gesellschaft hineinwachsen, in der sie mit Menschen zusammenleben, die ganz unterschiedliche Auffassungen von Lebenszielen und – stilen, Glauben und Sinnggebung haben. Und sie erhalten keine Sicherheit mehr in Form von klaren und verbindlichen Werte- und Verhaltensorientierungen und müssen mit Mehrdeutigkeiten, Widersprüchlichkeiten und Mehrwertigkeiten zurecht kommen. In der pluralistischen Gesellschaft mit ihren vielen Teilkulturen und einer zunehmenden Komplexität ist es schwierig, einheitliche Lösungen für alle Beteiligten zu finden. Daher müssen Kinder heute vermehrt lernen, Dissens zu ertragen, Konflikte auszutragen und auszuhalten, ohne dem Gegenüber sofort mit Gewalt zu drohen. Damit die Pluralität nicht zu Verunsicherung und Vereinzelung führt, benötigen Kinder nicht nur der Hilfestellung ihrer Familie, sondern auch der Schule. Erziehung für das Leben in einer heterogenen und pluralen Gesellschaft ist nach der Sachverständigenkommission des 10. Kinder- und Jugendberichtes der Bundesregierung daher nicht über eine alte Werteentwicklung zu leisten. Zentrale Forderung an moderne Erziehung ist vielmehr aus ihrer Sicht, Formen konstruktiver Konfliktbearbeitung und soziale Kompetenz zu vermitteln. „Erziehung für das Leben in einer heterogenen und pluralen Gesellschaft ist Bemühung um Konsens, verlangt ständiges Aushandeln, in der Familie wie in den Bildungsinstitutionen.“ (1998, S.105). Deshalb müssen gerade auch die Bemühungen zur Gewaltprävention diesen Bereich der Kooperation, des Aushandelns und der Formen konstruktiver Konfliktbearbeitung beachten.

Bei der Vermittlung sozialer und emotionaler Kompetenz kommt gerade der Schule neben der Familie eine ergänzende Aufgabe zu. Schule als sozial- emotionaler Lern- und Erfahrungsraum ist ein Ort, wo Kinder über viele Jahre regelmäßig mit Gleichaltrigen zusammen kommen, ihre Freundschaften pflegen und sich um Anerkennung bemühen. Gerade in den letzten Jahren wurde diese Funktion der Schule, Peergruppen bereitzustellen, in der Jugend- und Schulforschung hervorgehoben. „Angesichts der Rückgangs der Kinderzahlen ist Schule heute derjenige Lebensraum, der allen Kindern Gruppen von Gleichaltrigen und damit Peer- bezogene Möglichkeiten der sozialen Entwicklung bereitstellt.“ (W. Schubart, 1998, S. 6). Die enorm prägende Kraft von Peergruppen auf das Leben von Kindern, vor allem was den Umgang mit Aggression und den Aufbau kooperativen Verhaltens angeht, hat die Sozialisationsforschung herausgestellt, in neuester Zeit vor allem das Aufsehen erregende Buch von Harris (2000). Daher empfiehlt die Sachverständigenkommission: „Tageseinrichtungen und Schulen müssen es als eine ihrer zentralen Aufgaben begreifen, mit den Kindern Fähigkeiten zu argumentativem Aushandeln, zu Toleranz und zu Kompromiss zu entwickeln. Konflikt, Gewalt und ihre Überwindung sind regelmäßig zum Thema zu machen“ (S. 132).

Angesichts der Schwierigkeiten dieser Aufgabe muss Schule psychologische Hilfe erfahren, so auch die Forderung der Sachverständigenkommission, die durch eine

institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe in Vernetzungsprojekten zu erreichen ist.

Dem Hilfesuchen von Schulen sind wir in unserer Beratungsstelle frühzeitig nachgekommen, haben ein Präventionsprojekt entwickelt und seit 1993 verschiedenen Grund- und Hauptschulen angeboten (vgl. Aichinger 1995). In einer Hauptschule in einem sozialen Brennpunkt wurde unser Präventionsprogramm zu einem festen Bestandteil des Unterrichts mit den 5. Klassen (vgl. Aichinger 1999). Wir arbeiten vorwiegend mit Hauptschulen in sozialen Brennpunkten, die nach der Bielefelder Untersuchung ein höheres Gewaltaufkommen aufweisen, häufiger Kinder haben, die eine ungenügende Erziehung genießen und die vielen Familienproblemen ausgesetzt sind.

Nach wissenschaftlichen Untersuchungen über die Effektivität von präventiver Arbeit erweisen sich die Ansätze am wirksamsten als Vorbeugung gegen Gewalt, aber auch gegen Sucht und Verhaltensstörungen, die einen Kernbestand an emotionaler und sozialer Kompetenz vermitteln (Lenz 1996, Goleman 1995). Grüner und Hilt (1998) fassen die wesentlichen Evaluationsergebnisse präventiver Maßnahmen zusammen: 1. Das Konzept der protektiven Faktoren, das die Ressourcen der Kinder aktivieren will, ist besser geeignet als das Risikofaktorenkonzept, das die problematischen Bereiche in den Blick nimmt. 2. Die Förderung der Lebenskompetenz, der psychosozialen Kompetenzen, ist eine wirksame präventive Methode. 3. Präventive Bemühungen sollten frühzeitig einsetzen. 4. Prävention braucht einen langfristigen Ansatz, kurzfristige Aktionen sind nicht effektiv. 5. Die Gestaltung des Peergruppeneinflusses hat eine hohe Bedeutung für präventive Maßnahmen.

Ausgehend von diesen Ergebnissen machten wir die Förderung von sozialer und emotionaler Kompetenz und die Verbesserung der Beziehung zwischen den Gleichaltrigen und die Schaffung eines besseren Sozialklimas der Klasse zu den Zielen unseres Programms.

### **Projektbegründung**

Wir arbeiteten vor allem mit 5. Hauptschulklassen, da in Baden -Württemberg in der 5. Klasse Kinder aus verschiedenen Grundschulen zusammenkommen und sich neu zusammenfinden müssen. Die Angst, nicht die richtigen Freunde zu finden, den Anschluss an eine Gruppe im Klassenverband zu verpassen, beunruhigt die Kinder. In dieser Anfangszeit baut sich jede Klasse ihre eigene Atmosphäre, ihre Klassenkultur und Klassengemeinschaft auf. Mehr oder minder unterschwellig werden Machtkämpfe ausgetragen und Riten entwickelt, wie mit den Schwächen und dem Versagen von Mitschülern umgegangen wird und wie Konflikte ausgetragen werden. Wenn dieser soziale Prozess und die Entwicklung der Klassengemeinschaft vom Lehrer nicht begleitet und gestaltet wird, können sich erhebliche Konflikte aufbauen. Gewalt, Ausschluss von dem sozialen Netzwerk der Klasse, schwache Schulleistungen und mangelnder Selbstwert führen dann dazu, dass Kinder und Jugendliche unter diesen Bedingungen langfristig zu Risikogruppen werden. Um diesen Prozess des Zusammenwachsens einer Klasse zu fördern und einen kooperativen, konstruktiven Umgang miteinander zu entwickeln, haben wir unser Programm entwickelt.

### **Darstellung der Methode**

Wir arbeiten in unserem Präventionsprojekt mit der Methode des Kinderpsychodramas (vgl. Aichinger und Holl 1997), die wir für diese Arbeit mit größeren Gruppen einigen

Veränderungen unterziehen mussten. Im psychodramatischen Symbolspiel kann das Kind seine eigene Wirklichkeit darstellen, gerade so wie es sie gegenwärtig erlebt, erfährt, fühlt und interpretiert. Außerdem ist das psychodramatische Spiel Aneignung und Gestaltung der Wirklichkeit und dies auf eine Weise, die Spaß macht, auch wenn Konfliktsituationen dargestellt werden (vgl. Fryszer 1995). Kindern ist eine Kreativität zueigen, im Spiel aus bedrohlichen oder leidvollen Situationen das Lustvolle und Angenehme herauszuholen. Durch die freie Gestaltung der Erfahrungen im Spiel gewinnt das Kind ein hohes Maß an Selbstsicherheit und Kontrollfähigkeit über die erlebten Geschehnisse. „Diese Kontrollfähigkeit führt dazu, dass sich das Kind nicht mehr als „Opfer“ oder passives, wehrloses Wesen seiner Umwelt erlebt, sondern als ein aktiv gestaltender, die Geschehnisse im „Griff“ habender Mensch“ (Schmidtchen 1996, S. 135). Dieses Gefühl der Kontrolle ist eng mit der psychologischen Gesundheit verbunden. Indem das Kind im Spiel seinem eigenen Leben gegenüber die Perspektive des schöpferisch Tätigen gewinnt, entsteht nach Moreno die bedeutsamste Wirkung der Spieltätigkeit (1946, S. 28). In den Spielhandlungen findet es Zugang zu seiner Spontaneität und Kreativität, entdeckt kreative Lösungen und erweitert seine Rollenmuster.

Zugleich können Kinder in der „Als-ob-Realität“ des Spiels über ihre Lebensrealität hinausgehen und Rollen ausprobieren, die ihr bisheriges Leben nicht ermöglicht hat.

Daher ist das Spiel die wichtigste Form der Realitäts- und Daseinsbewältigung in der Kindheit. Sie wird im Spiel auf dreierlei Weise versucht: „als Nachgestaltung von Realität, als Umgestaltung von Realität und als vollständiges Verlassen der Alltagsrealität“ (Oerter 1999, S. 258).

Außerdem ist das psychodramatische Spiel immer auch soziale Interaktion und kann nur in kreativer Kooperation gelingen. In einem kontinuierlichen Abstimmungsprozess zwischen den beteiligten Interaktionspartnern, in einem Aushandeln, in einem innerlichen Einstimmen und aufeinander Abstimmen der Rollen in einer Rollendynamik wird Sozialverhalten praktiziert. Nur wenn die Kinder im Spiel korrespondieren und kooperieren, gelingt das Symbolspiel. In diesem gemeinsamen Abstimmungsprozess entwickeln sich die Beziehungsfähigkeiten der Kinder. Krappmann (1996) weist auf den selbstsozialisatorischen Effekt dieser Aushandlungsprozesse hin: „Im Spiel sind Kinder ständig dabei, etwas auszuhandeln, denn sie treffen untereinander auf unterschiedliche Spielideen, Meinungen, Ziele, Fähigkeiten und Erwartungen. Damit ein Spiel gelingt, müssen sie unterschiedliche Spielideen miteinander in Einklang bringen und gegensätzliche Interessen ausgleichen oder durch unkonventionelle Lösungen integrieren“ (S. 26).

Im Unterschied zur Gruppentherapie begrenzen wir uns bei der Arbeit mit der Schulklasse aber auf das Hier und Jetzt des aktuellen Gruppengeschehens und der aktuellen Gruppendynamik und klammern die Bearbeitung biographischer Probleme der Kinder aus.

### **Setting**

Die Sitzungen finden im Klassenzimmer statt oder auch in einem größeren Raum wie dem Musik- oder Gymnastikraum, der den Kinder genügend Bewegungsfreiheit für die Inszenierungen der Geschichten bietet und so gelegen ist, dass durch den Geräuschpegel andere Klassen nicht gestört werden. Die Kinder können das Mobiliar des Zimmers (Stühle, Bänke, Kartenständer u.a.) zum Spielen benutzen. Was die Einbeziehung verschiedenster Mobiliarstücke betrifft, sind sie oft sehr kreativ. Wir

bringen außerdem große Tücher, weiche Seile und Baufixmaterial mit. Die Ausstattung ist recht beschränkt, um die Kinder mehr auf ihre Fantasie und die Interaktionen zu zentrieren. Geleitet werden die Gruppen von Walter Holl und mir. Außerdem haben wir zur Bedingung gemacht, dass die Klassenlehrer mitspielen.

## **Bausteine**

Die 4 Bausteine, die wir im Laufe unserer Arbeit mit Schulklassen entwickelt und verändert haben, kommen je nach Möglichkeit und Bedürfnis der Schule und unserer Kapazität unterschiedlich zum Einsatz. Wenn möglich arbeiten wir mit dem ganzen Programm. Häufig wählen aber Schulen, vor allem Grundschulen, nur den Baustein der beziehungsstiftenden Geschichten aus.

Vor dem Projekt stellen wir uns den Kindern vor und erklären ihnen das Projekt mit seiner Zielsetzung.

### **1. Baustein: Psychodramatische Inszenierung von Ideal-Selbst-Fantasien zur Stärkung des Selbstwertgefühls mit der ganzen Klasse**

*Zu Beginn des Schuljahres beginnen wir mit einer positiven Selbstdarstellung der Kinder und möchten über Ideal-Selbst-Fantasien kompensatorisch ein Gegenbild zu ihrem Gefühl der Wertlosigkeit und Minderwertigkeit schaffen. Über die symbolische Wunscherfüllung und die positive Spiegelung hoffen wir, das angeschlagene Selbstwertgefühl der Kinder wieder aufzuwerten und in dem bewundernden Eingehen auf die ersehnten Szenen den geringen Selbstwert zu stärken (vgl. Heinemann u.a. 1999). Da alle Kinder in der Klasse bei den einzelnen Ideal-Selbst-Fantasien mitspielen und sich bemühen, dass jede Geschichte gelingt und der „Protagonist“ der Geschichte die Anerkennung und Aufwertung erfährt, die er ersehnt, erleben die Kinder von Anfang an ihre Mitschüler nicht als diejenigen, die ihren Selbstwert bedrohen, sondern als die, die es aufbauen. Hilger betont, dass für die Herausbildung einer stabilen Ich-Identität es gelingender Formen sozialer Anerkennung bedarf und fordert, dass die Schule in einer Beziehungsarbeit zur Entwicklung einer stabilen Ich-Identität beiträgt (1995, S. 113). Dies ist auch deshalb wichtig, da viele gewalttätige Kinder aus einer verlorengegangenen Hoffnung auf Bestätigung und Zugehörigkeit aggressiv werden und über Gewalt ihren Selbstwert auftanken. Gelingen diese Spiele dann tragen sie zur Entwicklung eines sozialen Verhaltenskodex bei: Ich werte nicht andere ab, um mich aufzuwerten; ich erhalte Wert, indem ich mich für andere einsetze.*

Damit die Kinder in Ruhe, ohne Druck oder Störungen der Klasse, ihre Ideal-Selbst-Fantasien entwickeln können, ziehen wir uns jeden Tag mit 3 bis 4 Kindern nach einer festgelegten Reihenfolge eine halbe Stunde in einen anderen Raum zurück und erarbeiten mit ihnen die Szenen, die sie anschließend mit der Klasse spielen möchten. Es kann auch jeden Tag nur eine Geschichte entwickelt oder, wenn die Klasse zu groß ist, 2 – 3 Kinder in einer gemeinsamen Heldengeschichte zusammengefasst werden. In dieser Vorbereitungsrunde fragen wir nacheinander jedes Kind, ob es sich eine Rolle oder einen Beruf vorstellen könne, in der es sich wohl und anerkannt und beachtet fühle und in der es zugleich anderen helfen könne oder sich für andere einsetze. Mit dieser Eingrenzung möchten wir den Blick der Kinder darauf lenken, dass Größe und Beachtung über den Einsatz für andere zu erreichen ist und nicht über Abwertung, Unterdrückung und Bedrohung. Fällt dem Kind eine Rolle ein, so helfen wir ihm bei der

Ausgestaltung einer zu dieser Fantasie passenden Szene. Da Kinder häufig, vor allem am ersten Tag, sich schwer tun, eine „Größenfantasie“ zu finden oder zuzulassen und erst recht nicht wissen, wie sie diese mit der ganzen Klasse ausspielen können, benötigen sie unsere Unterstützung.

**Beispiel: Mutige Kinderkrankenschwester rettet Kinder aus brennendem Bus**

*Öznur, einem sehr schüchternen Mädchen, fiel auf unsere Frage zunächst nichts ein. Ob wir fragten, was sie sich erträume, was sie gern machen würde, oder was sie gern mal sein möchte, ihre Antwort war immer: „Nichts“. Erst auf die Frage, ob sie vielleicht jemand kenne, der einen Beruf habe, der ihr auch gefallen würde, antwortete sie: „Eine Nachbarin, die ist Krankenschwester. Das wär ich auch gern“. Als wir nachfragten, was für eine Krankenschwester sie gerne sein möchte, sagte sie, eine Kinderkrankenschwester, aber sie könne ja nie eine werden, sie sei viel zu schlecht in der Schule. Ob sie sich eine Situation vorstellen könne, in der sie als Kinderkrankenschwester all die Anerkennung und Beachtung erfahre, die sie sich wünsche, fragten wir weiter. Nach langem Zögern kam von ihr: „Ich könnte Kinder retten“. Um sie zu ermuntern, ihre Größenwünsche mehr zuzulassen, zeigten wir einige Möglichkeiten auf, wie sie als Retterin auftreten könnte. Bei der Spielidee, sie könnte Kinder aus einem verunglückten Schulbus in letzter Sekunde retten, bevor der Bus in Flammen aufgeht, geht ein Strahlen über ihr Gesicht. Ja, das möchte sie gerne spielen. Könnte es sein, so regten wir an, dass sie für die mutige Rettung der Kinder vom Oberbürgermeister der Stadt Ulm die goldene Bürgermedaille erhalte und Presse, Rundfunk und Fernsehen darüber berichten? Auch bei dieser Idee nickte Öznur strahlend.*

Hat jedes Kind seine Geschichte gefunden und zu einer spielbaren Szene ausgestaltet, legen wir die Reihenfolge fest, in der die Geschichten gespielt werden. Wir achten dabei auf einen guten Wechsel von ruhigen und lebhaften Geschichten. Vor allem die letzte Geschichte sollte, da nach 3 Spielen die Kinder oft schon in ihrer Konzentration nachgelassen haben, eine Geschichte mit viel „action“ und Spannung sein.

Aus früheren Projekten wissen wir, dass nur dann Störungen in der Klasse zu vermeiden sind, wenn alle Schüler mitspielen dürfen und attraktive Rollen haben. Daher versuchen wir, die Szenen so anzureichern, dass alle Kinder mitspielen können.

**Beispiel:**

Mit Öznur entwarfen wir folgende Geschichte: Öznur wird von einem noch unerfahrenen Pfleger, den W. Holl spielen wird, zur Arbeit abgeholt (da Öznur sehr gehemmt wirkte, führten wir diese Hilfs-Ich-Rolle des Pflegers ein, damit W. Holl in dieser Rolle Öznur im Spiel begleiten und dafür sorgen wird, dass sie ihre gewünschte Rolle ausführen und er sie zugleich in dieser Spiegelrolle des Unerfahrenen bewundern kann). Auf der Fahrt sehen sie vor sich einen Schulbus mit Schulkindern, der ins Schleudern gerät und über eine Böschung kippt. Unter Einsatz ihres Lebens kann sie zusammen mit dem Pfleger die Kinder aus dem Bus schleppen, bevor er Feuer fängt, und die verletzten Kinder versorgen, bis der Krankenwagen, die Feuerwehr und Polizei eintrifft. Nachdem alle Kinder diesen Unfall dank ihrer Hilfestellung ohne große Verletzungen überstanden haben, wird sie am nächsten Tag ins Rathaus eingeladen. In Anwesenheit von Presse, Rundfunk und Fernsehen erhält sie aus der Hand des Oberbürgermeisters die Bürgermedaille in Gold für ihre heldenhafte Tat.

*Mit dieser Ausgestaltung der Szenen schaffen wir für die Klasse ein größeres Rollenangebot und damit die Möglichkeit, dass alle mitspielen können.*

*Anschließend gehen wir mit den Kindern in die Klasse zurück. Wir bitten die Klasse, bei den Geschichten, die die Kinder heute vorstellen, ernsthaft mitzuspielen, damit sie gelingen und jedes Kind die Beachtung und Anerkennung erfährt, die seiner Geschichte entspricht. Dann fragen wir das Kind, dessen Geschichte zuerst gespielt werden soll, ob es selbst seine Geschichte erzählen möchte, oder ob wir sie vortragen sollen. Meist ziehen es die Kinder vor, wenn wir die Geschichte möglichst spannend erzählen. Ist die Geschichte erzählt, zählen wir die Rollen auf, die die anderen Kinder wählen können.*

In Öznurs Geschichte boten wir folgende Rollen an: Ein Bus mit dem Fahrer und 6 Schulkindern, ein Feuerwehrauto mit 3 Feuerwehrleuten, die den Brand löschen, ein Krankenwagen mit 4 Notärzten, die die Verwundeten verarzten, ein Polizeiauto mit 3 Polizisten, die die Unfallstelle absperren und den Unfall aufnehmen. Für die 2. Szene benötigten wir 6 Kinder, die vom Fernsehen und von der Presse sind.

*Erst wenn wir die verschiedenen Rollen aufgezeigt haben, lassen wir die Kinder wählen, indem wir die Kinder sich zu den verschiedenen Rollen stellen lassen. Dabei achten wir darauf, dass nicht immer die aktiven Kinder die besten Rollen besetzen. Wenn zu viele Kinder die gleiche Rolle wählen, handeln wir mit ihnen aus, ob nicht auch noch eine andere Rolle für sie attraktiv sein könnte. Es darf aber kein Kind zu einer Rolle gezwungen werden, da es sonst die Spiellust verliert und in Gefahr gerät, das Spiel zu sabotieren. Vielmehr ist mit dem betreffenden Kind nach einer passenden Rolle zu suchen, vielleicht auch eine, die wir bisher noch nicht aufgeführt haben. Die mitspielende Lehrerin erhält immer die Rolle, in der sie zum Schluss die Auszeichnung überreichen kann, bei Öznurs Spiel also die Rolle der Oberbürgermeisterin. Damit erleben die Kinder die Lehrerin, was sie meist in ihrer Schulkarriere nie erlebt haben, als Person, die ihnen höchste Anerkennung und Lob entgegenbringt. Es ist oft beeindruckend, welches Leuchten über das Gesicht von Kindern geht, wenn sie aus der Hand der Lehrerin einen Orden, Pokal oder eine andere Auszeichnung erhalten.*

W. Holl und ich nehmen unterschiedliche Positionen ein und wählen Rollen aus, in denen wir gut intervenieren können. Einer von uns übernimmt in der Außenposition eine Rolle, in der er gut das Gesamtgeschehen überschauen und Regie führen kann. Diese Position begünstigt, Ideen für weitere Inszenierungen zu finden.

In Öznurs Geschichte übernahm ich in der 1. Szene die Rolle der Einsatzleitung, die die Feuerwehr, den Krankenwagen und die Polizei im geeigneten Moment zum Einsatz bringen konnte. Diese Rolle ermöglichte mir, die anderen Kinder solange zurückzuhalten, bis Öznur die Kinder aus dem Bus gerettet hatte, um erst dann Polizei, Feuerwehr und Ärzte zum Noteinsatz zu rufen.

*Da die Kinder sich oft sehr schwer tun, abzuwarten, und am liebsten loslegen würden, benötigen sie unsere Hilfe, um sich zurückzunehmen und dem „Protagonisten“ den Vorrang zu lassen. Daher muss der Leiter in der Außenposition ausbalancieren, welchen Raum der Protagonist zur Erfüllung seiner Wunschfantasie benötigt, und wie viel die Mitspieler zum Zug kommen müssen, damit sie das Spiel auch gut finden. Denn nur dann, wenn ihnen das Spiel auch Spaß macht und sie genügend Beachtung erfahren, können sie dem Protagonisten die nötige Anerkennung geben.*

*In der 2. Szene konnte ich als Aufnahmeleiter den Einsatz der Kameraleute, der Ton- und Lichtingenieure lenken, damit sie sich auf Öznur zentrierten und ihr das Gefühl vermittelten, im Rampenlicht zu stehen.*

*Der 2. Leiter dagegen übernimmt immer in der Position der Nähe eine Hilfs-Ich-Rolle für den Protagonisten. Gerade Kinder, die wenig Ideen haben, wie sie ihre Wunschrollen ausgestalten können – und in der Hauptschule ist dies häufig anzutreffen –, benötigen*

*unsere Hilfe. Mit der Technik des stützenden Doppelgängers können wir die Kreativität der Kinder erweitern oder wieder mehr zur Entfaltung bringen, wenn sie eingeengt und beschränkt ist. Will ein Kind eine Rolle ausspielen, für die es keine hinreichende Rollenperformanz hat, so können wir über stützendes Doppeln das Kind in seiner Intention unterstützen und so zu einer Erweiterung seines Rollenrepertoires beitragen. Der Doppelgänger wird für das Kind zum inneren Beistand, zum inneren Gefährten.*

In Öznurs Geschichte übernahm W. Holl die Rolle des unerfahrenen Pflegers. Da Öznur kaum Vorstellungen hatte, was sie als Krankenschwester tun könnte, und ohne Hilfe wieder die Erfahrung gemacht hätte, versagt zu haben, stützte W. Holl sie in seiner Hilfs-Ich-Rolle. So fragte er unsicher, als sie beim verunglückten Bus ankamen: „Was sollen wir tun? Wie kommen wir nun in den Bus? Sollen wir vielleicht die Fenster einschlagen, um die Kinder zu retten?“ Oder später bei der Versorgung der Kinder: „Kann es sein, dass dieses Kind einen Schock hat, es zittert so und redet so wirr?“. Oder: „Könnten Sie diese klaffende Wunde abbinden?. „Hat dieses Kind noch einen Puls? Könnten Sie ihn vielleicht messen?“.

Mit diesem stützenden Doppeln half er ihr, die Rolle der guten Krankenschwester besser auszufüllen und sich kompetenter und erfahrener als der Pfleger zu fühlen, da sie ihm ja Anweisungen geben musste. Zugleich konnte er als unerfahrener Pfleger an der erfahrenden Krankenschwester bewundernd hochschauen, wie ruhig sie bleibt, wie gut sie weiß, was zu tun ist und wie erfolgreich sie die verletzten Kinder ärztlich versorgt.

Über das Spiegeln, über laute, bewundernde Kommentare können wir die großartige Tat zurückspiegeln und bewundernd kommentieren. In diesem Korrespondenzprozess können die Kinder sich positiv sehen, weil sie bewundernd von uns angesehen werden. Indem wir ihre „Grandiosität“ widerspiegeln, stärken wir ihr Selbstwertgefühl. Gerade in jüngerer Zeit wird aufgrund der Säuglingsforschung die „Kraft liebevoller Blicke“, das Spiegeln als zentrale Komponente des therapiewirksamen Faktors „emotionale Annahme und Stütze“ als wichtige Grundlage für heilende und entwicklungsfördernde Handlungen gesehen und genützt. „Eine Psychotherapie, die vom Wesen des spiegelnden Blickes nichts weiß und die konfrontierende, aber auch identitätsstiftende Spiegelerfahrung vermeidet und beides nicht in die therapeutischen Prozesse einbezieht, geht an zentralen Dimensionen menschlichen Miteinanders und menschlicher Selbstfindung vorbei. In den Spiegelungen wird mir durch das liebevolle, wertschätzende Erkennen von Menschen, die mir nahe sind, und durch das akzeptierende Selbsterkennen beim Betrachten des eigenen Gesichtes ein sicheres Identitätserleben möglich“ (Petzold 1995, S. 458 f). Die Babyforschung zeigt, dass der Mensch angeschaut werden muss, um zur Person zu werden. „Selbsterleben, Identitätssicherheit, Selbstgefühl und Selbstwertgefühl sind vermittelt durch liebevolles, wertschätzendes, identifizierendes Angeschautwerden“ (S. 443).

Sind alle Rollen besetzt, besprechen wir kurz mit den einzelnen Untergruppen, wie sie ihre Rollen ausgestalten können. Dies muss je nach Kreativität der Kinder mehr oder minder ausführlich erfolgen, da Kinder, die kein großes Rollenrepertoire besitzen, zu stören beginnen oder ihre Rollen ins Lächerliche ziehen.

Anschließend teilen wir den Raum auf und zeigen, wo z.B. der Bus sich befindet, wo der Polizeiwagen, das Feuerwehrauto und der Krankenwagen steht. Danach lassen wir die Kinder mit dem vorhandenem Material die „Kulissen“ aufbauen.

*In Öznurs Spiel bauten der Busfahrer und die Schulkinder mit Stühlen und Bänken den Bus, die Feuerwehrleute nahmen die Seile als Schläuche, ein rotes Tuch für das Feuer*

*und legten ein weiteres rotes Tuch über die umgekippten Bänke, die das Feuerwehrauto darstellten. Die Polizisten bastelten sich mit Baufix Pistolen und eine Kelle, ein grünes Tuch über Stühle wurde zum Auto. Die Ärzte machten weiße Tücher zu Bahnen, Seile zu Infusionsschläuche, den Kartenständer zum Infusionsständer, den Overhead-Projektor zum Röntgengerät und Baufixteile zu Spritzen. Das Fernsehteam baute sich aus Kissen eine Kamera, Seile wurden zu Fernsehkabeln, Bleistifte zu Mikrofonen, der Besen zum Aufnahmegerät, der Papiereimer zur Beleuchtung.*

Sind die Kulissen gebaut, kann das Spiel beginnen. Damit das Spiel keine Eigendynamik erhält und die Kinder nicht vergessen, dass sie in diesem „protagonistenzentrierten Spiel“ sich auf das betreffende Kind einstellen müssen und sich nicht in ihrem Spiel verlieren dürfen, begrenzen wir die 1. Spielszene „Unfall und Rettung“. Wir steuern schnell auf die heldenhafte Tat zu. Haben wir den Eindruck, dass der Protagonist seine Größe zeigen konnte und die Mitspieler auch so viel zum Spiel beitragen durften, dass sie zufrieden sind, machen wir einen Schnitt und stoppen das Spiel. Dann richten wir die 2. Szene ein, in Öznurs Spiel das Zimmer der Oberbürgermeisterin mit dem Fernsehteam. Nach dem Aktionsteil dient die 2. Szene der Anerkennung und dem Lob, indem der Protagonist eine Auszeichnung für seine große Tat überreicht bekommt, die durch Anwesenheit von Presse, Rundfunk und Fernsehen und Beifall der Gäste zu einer intensiven Bewunderungsszene ausgebaut wird.

Insgesamt steht für die Inszenierung jedes Spiels ca. 30 Minuten zur Verfügung. Wir beenden das Spiel, lassen die Spieler ihre Rollen ablegen und bestätigen den Protagonisten, dass ihm ein sehr schönes Spiel gelungen sei. Dann sprechen wir allen Mitspielern die Anerkennung aus, dass sie mit ihrem Beitrag so gut zum Gelingen des Spiel beigetragen haben. Diese Bestätigung ist sehr wichtig, weil es für Kinder oft sehr großer Anstrengung bedarf sich zurückzunehmen und dem Protagonisten die „Ehre“ zu geben.

Danach werden die Kulissen zusammen abgebaut. Nach einer kurzen Pause kann das 2. Spiel beginnen.

Damit sich dieser 1. Baustein positiv auf das Klassenklima auswirken kann, müssen einige Fehler vermieden werden. Bei der Entwicklung der Geschichte darf nicht zugelassen werden, dass Kinder Geschichten wählen, in denen sie sich auf Kosten anderer aufwerten. Gerade die Analyse von Gewalttätern zeigt, dass sie ihr Selbstwertgefühl auffanken, indem sie andere abwerten und zerstören. Natürlich kommt es bei Jungen häufiger vor, dass sie Größenfiguren aus Fernsehserien nachspielen möchten. Mit der Veränderung: Power statt Gewalt versuchen wir den „Täter zum Retter der Schwachen und zum heldenhaften Vorbild zu machen.

*So wollte z.B. ein türkischer Junge Wrestling spielen und als Türkisch - Figther den goldenen Gürtel in der Weltmeisterschaft gegen den American - Figther gewinnen. Diesen Spielwunsch ließen wir nicht zu mit der Begründung, dass es für andere Kinder sehr schwer sei, die Verlierer zu spielen, und wir nicht wüssten, ob sie dazu bereit seien. Außerdem würden die Besiegten sich kaum über seinen Erfolg freuen und ihm daher auch keine Anerkennung geben. Da er aber auf seine Wrestling-Rolle so fixiert war, dass er keine andere Rolle wählen wollte, versuchten wir seine eingeeengte Rollenflexibilität zu erweitern. Wir fragten ihn, ob es sein könnte, dass er als weltbekannter Türkisch - Figther gerade dazu komme, wie sich bei einem parkenden Schwertransporter die Bremsen lösen und er auf einen Schulhof mit vielen Schülern zu rollt. Er springe heldenmütig dazwischen und könne mit seiner Körperkraft den Schwertransporter aufhalten und so in letzter Sekunde eine Katastrophe vermeiden. Da*

*der Junge spürt, dass in dieser Szene mehr Aufwertung steckt, stimmt er dieser Idee zu, und wir können sie gemeinsam zu einer Szene ausgestalten.*

Auch sportliche Wettkämpfe haben ihre Tücken, da sich auch Silber- und Bronzemedaille Gewinner häufig als Verlierer fühlen und nach dem Spiel sauer auf den Gewinner sind. Außerdem kann es passieren, dass das Publikum auf den Rängen dem Zweitplatzierten mehr zujubelt, wenn diese Rolle ein beliebtes Kind innehat und der Goldmedaillengewinner ein ungeliebtes Kind ist. Schwierig gestalten sich auch Fußballweltmeisterschaften, die wir in früheren Projekten zugelassen haben. Auch wenn abgesprochen war, dass z.B. Manuele für Italien das Siegestor schießt, so vergasen sich die Gegner, die türkische Mannschaft, und kämpften erbittert um den Sieg. Außerdem war nicht zu lenken, dass Manuele zum entscheidenden Schuss kam und dann auch noch das Tor traf. Aus diesen Erfahrungen heraus haben wir in den letzten Projekten deutlich das Thema eingeschränkt und die Größenhandlungen auf prosoziales Verhalten beschränkt.

Ein weiteres Problem taucht immer wieder auf, wenn aggressive Jungen als Mitspieler keine Rollen finden, ihre Kraft in prosozialem Verhalten zu zeigen. Sie werden schnell zu Störenfrieden, wenn wir für sie nicht eine Handlung finden, in der sie ihre Aggression kanalisieren und zugleich ins Spiel des Protagonisten einbinden können.

*Als bei Öznurs Spiel 3 aggressive Jungen als Polizisten Pistolen aus Baufix bastelten, mussten wir damit rechnen, dass für sie Verkehr anhalten und Unfall aufnehmen zu langweilig und unbefriedigend ist und sie das Spiel mit Schießereien spannender machen werden. Daher war es wichtig, ihnen Brücken zu bauen, wie sie ihre aufgestaute Aggression in das Spiel ohne Störung einbauen können. So bot ich ihnen einen „Nebenschauplatz“ an: Die Polizisten würden an Lackspuren rausbekommen, dass das flüchtige, den Unfall verursachende Auto gesuchten Verbrechern gehöre. Sie würden sofort die Verfolgung dieser – imaginierten – Verbrecher aufnehmen, das Haus umstellen, es stürmen und die Verbrecher verhaften. Ohne dass Öznur bei ihrer Rettung gestört wurde, konnten durch diesen Nebenschauplatz diese aggressiven Jungen ins Spiel integriert werden.*

Jeder Versuch, den Spielwunsch von Kindern nur zu unterbinden, führt zu Widerstand, Blockade und Provokation. Daher ist es wichtig, mit dem „Schwung“ zu gehen und Möglichkeiten zu eröffnen, wie Mitspieler ihre gewünschte Rolle in das Protagonistenspiel einbauen können. So kann z.B. das Bedürfnis von Kindern, laut zu sein, genutzt werden, indem sie zu Motoren eines PS-starken Autos werden, schießfreudige Jungen können zu Bodyguards für Stars gemacht werden, unruhige Kinder zu Motorradfahrern, die eine wichtige Nachricht schnell überbringen müssen. Da Schule immer weniger Raum und Möglichkeit zur Befriedigung des Bedürfnisses nach affektiver Bewegungs-Erfahrung lässt, müssen wir dem Bewegungsbedürfnis von Schülern Rechnung tragen und ihnen im Spiel Möglichkeiten schaffen, wie sie Aggressionen und motorischen Betätigungsdrang „gesteuert abarbeiten und körperliche Fähigkeiten positiv einsetzen können.

Für das Gelingen des protagonistenzentrierten Spiels ist es außerdem von großer Bedeutung, dass die Mitspieler, auch wenn sie nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, genug Anerkennung und Beachtung erhalten.

*So war es beim Spiel von Öznur wichtig, dass für den Festakt im Rathaus auch die Schulkinder mit dem Busfahrer, die Feuerwehrleute, die Polizisten und Notärzte*

*eingeladen, von der Presse fotografiert wurden und nach der Ehrung von Öznur auch den Dank der Oberbürgermeisterin für ihren großartigen Einsatz erhielten.*

Nach dieser 1. Phase bitten wir die Lehrer, zur Verankerung die Kinder ihre Geschichten aufschreiben und ein Bild davon malen zu lassen. Diese Geschichten und Bilder werden dann im Klassenzimmer aufgehängt, so dass eine Galerie von bedeutenden, hilfsbereiten Größen entsteht. Doch solle das positive Erlebnis der Inszenierung nicht durch zu schulbetonte Nacharbeit zunichte gemacht werden.

Indem die Klasse bei diesem 1. Baustein Geschichten erlebt, in denen die Stärken des Protagonisten bewusst in Szene gesetzt werden, kann die salutogenetische Kraft des Psychodramas effektiv genutzt werden. Die Kinder tanken an den Quellen ihrer kompetenten Möglichkeiten auf und können gestärkt wieder in ihren konflikthaften Alltag zurückkehren. Die positive Beachtung und Anerkennung zu Beginn der gemeinsamen Schulzeit führt nicht zu abgehobenen Größenfantasien. Im Gegenteil zeichneten sich die Klassen, die diesen Baustein durchführten, durch mehr gegenseitige Achtung und Anerkennung und durch starke Selbstakzeptanz und Selbstsicherheit aus. Diese Wunscherfüllungen bedingen nämlich ein Sättigungserlebnis, „das, und das ist die Stärke des Psychodramas, als Erinnerungspotential (Depotwirkung von Bildern) besonders wirksam bleibt, da es bildhaft und körpererlebnishnah verankert ist“ (Stimmer 2000, S. 43).

## **2. Baustein: Psychodramatische Symbolspiele zur Förderung einer prosozialen Beziehung in Untergruppen**

Im 2. Teil unseres Projektes teilen wir ca. 2 Monate später die Klassen in 2 bis 3 Untergruppen auf, je nach Klassengröße, so dass nicht mehr als 12 Kinder in der Gruppe sind. Diese Aufteilung nehmen wir deshalb vor, weil in den Hauptschulen viele Kinder über eine geringe soziale Kompetenz und ein eingeschränktes Rollenrepertoire verfügen, und wir ihnen in einem überschaubaren Interaktionsfeld mehr Unterstützung und Hilfe zum Aufbau ihrer Beziehungs- und Konfliktfähigkeit anbieten können. Studien zeigen auch, dass kooperatives Verhalten leichter in überschaubareren Zusammenhängen entsteht. Bei der Zusammenstellung der Gruppe achten wir auf ein ausgewogenes Verhältnis von Jungen und Mädchen und bringen gerade die Kinder, die Schwierigkeiten miteinander haben, in der gleichen Gruppe zusammen. Mit jeder Untergruppe arbeiten wir 3 bis 5 Sitzungen je 2 Schulstunden.

Um die Gruppenspiele auf das zentrale Thema des sozialen Miteinanders auszurichten, geben wir die Geschichten vor. Es sind Abenteuergeschichten mit Rettungen, die drauf abzielen, dass die Kinder positive Beziehungserfahrungen machen: Absturz im Himalaja mit Rettung, Seenot im Eismeer mit Bergung, Flugzeuglandung im Urwald mit Rettungsexpedition, Höhlenforscher und Archäologen, die verschüttet und gerettet werden. In diesen spielerischen Prozessen des gemeinsamen Entdeckens, Erforschens und Zuhilfekommens entfalten die Schüler ihre Beziehungsfähigkeit. Die kooperative gegenseitige Hilfe, die Erfahrung des Sich-Gegenseitig-Helfen-Könnens ist für Moreno sehr wichtig. Jedes Kind kann als „therapeutisches Agens“ für ein anderes gesehen werden (1973, S.52).

### **Ablauf der Sitzung:**

Wir teilen den Kindern, die im Kreis sitzen, mit, dass wir ihnen zunächst eine Abenteuergeschichte erzählen und sie nachher zusammen spielen werden. Wir versuchen, die Geschichte möglichst spannend zu erzählen, um die Kinder für das Spiel anzuwärmen. Wir geben dabei nur einen Handlungsentwurf vor, mit dem die Schüler improvisieren und den sie zu ihrer eigenen Geschichte ausbauen können. Schon während des Erzählens dürfen sie die Geschichte mit eigenen Ideen anreichern. Danach benennen wir die Rollen, die zu dieser Geschichte gehören. Wir fassen ähnliche Rollen in so viel Untergruppen zusammen, wie erwachsene Mitspieler teilnehmen. Aus der Erfahrung heraus, dass Kindern, deren Spiel nicht von Erwachsenen gestützt wird, häufig Spielideen ausgehen, und sie dann schnell Chaos bereiten, sorgen wir dafür, dass jeder von den Erwachsenen (die beiden Leiter und die Klassenlehrer) Rollen wählen, in der sie in einer untergeordneten Position das Spiel der Untergruppe stützen, kreativ weiterentwickeln, Verbindungen zwischen den Untergruppen herstellen oder bei Konflikten Aushandlungsprozesse fördern können. Außerdem versuchen wir in die Geschichte unterschiedliche Rollen einzuführen, die den Bedürfnissen der Kinder entgegenkommen, z.B. eher besonnenere Forscherrollen und eher kämpferische Abenteuerrollen.

***Beispiel: Im Pharaonengrab verschüttete Forscher von Beduinen gerettet***

*Eine internationale Forschergruppe mit den bedeutendsten Forscherinnen und Forschern macht sich mit einem Geländejeep auf in die Wüste, um im Tal der Könige ein bisher unentdecktes Pharaonengrab zu finden, in dem alten Berichten nach unermessliche Grabschätze verborgen sein sollen. Ihr Jeep bleibt aber in einer Sanddüne stecken. Da sich in der Nähe eine Oase befindet, in der ein Beduinenstamm lebt, die wertvolle Araberpfeder züchten, holen sie dort Hilfe. Mit ihren starken Pferden ziehen die Beduinen den Jeep aus dem Sand heraus, so dass die Forscher ihre Fahrt fortsetzen können. Mit genauen Messungen nach alten Plänen berechnen sie den im Sand vergrabenen Eingang und legen ihn frei. Sie dringen in die verzweigten Gänge ein, entdecken Hieroglyphen, die sie entziffern müssen, um weiterzukommen, und auch die ersten Schätze. Während sie langsam zur Grabkammer vordringen, wird in der Oase die Pferdeherde der Beduinen in der Nacht von einem Berglöwen angefallen. Die Beduinen können ihn aber in eine Falle locken, töten, sein wertvolles Fell abziehen und das köstliche Fleisch braten. Inzwischen sind die Forscher auf die Grabkammer gestoßen und machen einen sensationellen Fund. Schätze von unschätzbarem Wert liegen in der letzten Grabkammer. In ihrer Freude vergessen sie alle Vorsicht und berühren einen verborgenen Hebel. Mit Getöse stürzt eine Felsenfalltür herab und verschließt die Grabkammer. Von der Decke rieselt langsam Sand in die Grabkammer. Die Forscher wissen, wenn nicht bald Hilfe von draußen kommt, werden sie im Sand versinken. Die Beduinen hören aber als gute Jäger ein fernes Grollen und machen sich schnell auf den Weg zu dem Grab. Sie hören die Klopzeichen und graben die Gänge frei, bis sie zur Grabkammer gelangen. Bevor die Forscher im Sand ersticken müssen, können die Beduinen mit vereinten Kräften den schweren Stein wegheben und die Forscher schnell ins Freie tragen. In ihren Zelten verbinden sie die Wunden der Forscher, schienen die Beinbrüche und versorgen sie mit Wasser und Nahrung. Nachdem die Forscher durch die Heilkunde der Beduinen bald geheilt sind, machen sie sich gemeinsam mit den Beduinen auf, um die gewaltigen Schätze zu bergen. Als die Nachricht über den sensationellen Fund in Kairo eintrifft, fliegt der ägyptische*

*Museumsdirektor mit einem großen Fernseh- und Presseaufgebot in das Beduinenlager und zeichnet die Forscher und die Beduinen mit dem höchsten Orden aus.*

Nachdem die Kinder dieser Geschichte gespannt zugehört haben, fragten wir, wer zum Team der Forscherinnen und Forscher und wer zu den Beduinen gehören möchte. Nach der Aufteilung in die beiden Untergruppen gaben die beiden Klassenlehrerinnen ihre Rollen bekannt.

*Wir finden es wichtig, dass die Lehrerinnen bei diesen Spielen in engen Kontakt mit den Kindern kommen und von ihnen anders erlebt werden als im täglichen Unterricht, nämlich in einer versorgenden, bewundernden Rolle und untergeordneten Position, und dadurch eine neue Beziehungserfahrung zwischen Kindern und Lehrerinnen ermöglicht wird. Daher arbeiten wir mit den Lehrerinnen in der Vorbereitungsphase vor dem Projekt entsprechende Rollen aus. Wir besprechen mit ihnen, wie sie in ihren Rollen den Kindern Spielanregungen geben können, ohne das Spiel der Kinder zu bestimmen oder in eine Führungsposition zu geraten. Beachten sie dies nicht, dann verlieren die Kinder schnell ihre Spiellust und werden wieder zu passiven Schülern. So konnten wir z.B. bei einem Spiel beobachten, wie die Kinder aus dem Spiel ausstiegen, als die Lehrerin die Leitung übernahm. Je lustloser die Kinder wurden, desto mehr bemühte sie sich, die Kinder zum Spiel anzuhalten. Sie befahl z.B., als der Jeep der Forscher im Sand stecken blieb, den Forschern, die Beduinen zu holen, statt zunächst hilflos und bestürzt zu fragen:“ So ein Mist, was machen wir jetzt bloß? Wir stecken fest, ob wir den Jeep aus eigener Kraft noch rausbringen können? Wenn wir nur Hilfe in der Nähe fänden“. Die Forscher blieben im Auto sitzen und fingen zu blödeln an, worauf die Lehrerin noch bestimmender wurde und die Rolle der Assistentin immer mehr verließ und wieder zur Lehrerin wurde.*

Um die Lehrer aus ihrer gewohnten Führungsrolle herauszuholen und sie für ihre neue Aufgabe, Spielanregungen zu geben, den Kindern dabei aber die Führung zu überlassen, vorzubereiten, hat sich bewährt, vor dem Projekt diese Spiele mit den Lehrern so durchzuspielen, dass sie die Spiele als Schüler erleben können. Durch diesen Rollentausch können sie aus der Sicht der Kinder erleben, wie Hilfestellungen im Spiel aussehen müssen, damit Kinder sie annehmen und verwerten können.

Bei dieser Geschichte schloss sich eine Lehrerin der Forschergruppe als Forschungsassistentin an, die andere der Beduinengruppe als Köchin und Heilerin. Sie besprachen dann mit ihrer Untergruppe, wer welche spezifischen Fähigkeiten in seinem Team hat, wer z.B. bei den Forschern alte Pläne lesen kann, wer sich mit Hieroglyphen auskennt, wer die Schätze aufzeichnet .Außerdem ließen sie die Kinder Namen (z.B. Sir John) wählen. In der Untergruppe der Beduinen besprach die andere Lehrerin, wer die Pferde bewacht, wer sie pflegt und versorgt, wer sich mit Heilpflanzen auskennt, wer gut Wasser finden kann, wer jagen kann.. Auch in dieser Gruppe ließ sie die Kinder fremde Namen wie Abdul erfinden.

*Da Schüler ihre Rollen häufig nicht ausfüllen können, brauchen sie von den erwachsenen Mitspielern Impulse, um innere Bilder entwickeln zu können und ihr Handlungsrepertoire zu erweitern.*

W. Holl und ich wählen eher Rollen, in denen wir je nach Gruppenkonstellation und vorhersehbaren Konflikten intervenieren oder die Spielhandlung und Spannung erweitern können.

In einer Gruppe entschieden sich 2 Jungen für das Forscherteam und gestalteten ihre Rollen anders als vorgesehen aus. Während in der Bauphase die anderen Jungen und Mädchen, die zum Forscherteam gehören, Forschungsgegenstände mit

Baufixelementen zusammenstellten, bauten diese beiden Jungen große Maschinenpistolen. Da abzusehen war, dass diese dominant auftretenden Jungen das Spiel bestimmen und die Forschungen der 4 anderen Kindern mit ihrem Herumballern stören werden, übernahm W. Holl in der Rolle eines sich unterwürfig gebenden Trägers eine Hilfs-Ich-Funktion, um die geringe Selbstkontrolle dieser beiden Jungen zu stützen und ihre auf Schießen eingeengte Kreativität zu erweitern. Als sie, nachdem ihr Jeep im Sand stecken blieb, mit gezückten Maschinenpistolen das Lager der Beduinen stürmen wollten, hielt Walter Holl sie zurück: „Um Gottes Willen, ihr edlen Lords, was ist in euch gefahren, wir wollten doch um Hilfe bitten. Wenn ihr so kriegerisch im Lager erscheint, werden euch die Beduinen als feindliche Angreifer betrachten und euch bekriegen!“

*Es reicht aber nicht aus, starre Interaktionsmuster zu unterbrechen. Kinder mit geringer Kreativität müssen auch zu Handlungsalternativen angeregt werden. Daher versuchen wir mit einem konstruktivistischen Ansatz („Was wäre, wenn...“), soziale Phantasien in Bewegung zu bringen und neue Wahlmöglichkeiten zu erzeugen. Diese „Entzündung des Möglichkeitssinns“ (Simon und Weber, 1988) durch hypothetische Fragen ist eine sehr wirkungsvolle Intervention.*

So fragte er weiter: „Ich habe gehört ‚gefährliche Klapperschlangen hausen in den Felsspalten und bedrohen die Beduinenfrauen. Was wäre, wenn ihr Meisterschützen im Tausch den Beduinen eure Schießkunst anbieten und die giftigen Schlangen abschießen würdet?“. Nachdem der Träger mit dieser Intervention den Jungen eine Möglichkeit eröffnete, ihr „Stärke“ prosozial einzusetzen, waren sie bereit, unter der bewundernden Kommentierung des Trägers für die Beduinen die Schlangen abzuschießen.

Auch im weiteren Spielverlauf waren Interventionen notwendig, um diese beiden Jungen in das gemeinsame Spiel zu integrieren, und um zu verhindern, dass die anderen Kinder sie als Störenfriede und Spielverderber ablehnen, was in ihrer bisherigen Schulzeit schon öfters der Fall war. Da abzusehen war, dass sie sich in der Pyramide nicht mit Forschungen aufhalten, sondern schnell zu dem Schatz vordringen und für ein schnelles Ende sorgen werden, wechselte W. Holl die Rolle. Er teilte den Kindern mit, als sie den Eingang der Pyramide entdeckt hatten, er sei jetzt kein Träger mehr, sondern ein gefährlicher Skorpion in den dunklen Gängen der Pyramide. Da die beiden Jungen sofort Handgranaten bauen wollten, wies er als Spielleiter darauf hin, dass es Selbstmord sei, in der Pyramide zu schießen, weil sofort die Gänge zusammen stürzen könnten. Es verlange von den Forschern daher großen Mut, nur mit Messern gegen diesen Skorpion vorzugehen, der den Zugang zu der Grabeskammer versperre. Mit diesem Anreiz auf Heldentum schaffte er es, die Jungen durch eine spannende Aktion zu fesseln und sie zugleich in die gemeinsame Forschungsexpedition einzubinden.

Nach dieser Rollenverteilung lassen wir die Kinder den Ort der Handlung einrichten. Wir schaffen zunächst eine räumliche Struktur, die zur Darstellung dieser Geschichte notwendig ist, teilen den Raum auf und legen fest, wo sich z.B. das Pharaonengrab befindet, wo die Beduinen in der Oase ihre Zelte haben, wo der Jeep der Forscher steht und wo die Wüste verläuft. Danach kann jede Gruppe ihre „Kulissen“ mit dem vorhandenen Material aufbauen. Oft sind die Kinder sehr erfindungsreich, was die Ausgestaltung der Szene angeht, manchmal benötigen sie aber unsere Anregungen.

An dem einen Ende des Raumes bauten 2 Mädchen und 2 Jungs aus dem Forschungsteam, unterstützt von W.Holl, mit Stühlen und Tischen die verzweigten Gänge des Grabes auf, die sie dann mit Tüchern verdunkelten. Stricke, die sie in die Gänge legten, sollten Giftschlangen darstellen, Vorhänge Spinnweben mit

Vogelspinnen. W. Holl sorgte dafür, dass die Grabkammer am Ende der Gänge so groß gebaut wurde, dass alle Forscher darin Platz finden. Mit Baufixelementen und goldenen Tüchern wurden die Schätze in der Grabkammer angedeutet. In der Nähe der Pyramide bauten die beiden anderen Jungs des Forschungsteams zusammen mit der Lehrerin den Jeep. Auf der entgegengesetzten Seite errichteten die Beduinen mit großen Tüchern über hochgestellten Tischen ein großes Zelt und schmückten es schön aus. Stühle, die sie mit schwarzen Tüchern überdeckten, wurden zu Pferden. Mit blauen und grünen Tüchern gestalteten sie die Oase. Dazwischen ließ ich die Wüste mit einer hohen Sanddüne (Tisch mit braunem Tuch) entstehen, so dass die beiden Gruppen abgegrenzt waren. Unter dem Tisch baute ich die Höhle des Berglöwen.

*Sind die Kulissen gebaut, können sich die Kinder verkleiden und ihre jeweiligen Requisiten besorgen.*

*So behängten sich die Beduinen mit weißen oder schwarzen Tüchern und schraubten sich Krummsäbel zusammen. Die Forscher entwickelten Forschungs- und Aufzeichnungsgeräte und Kameras. Ich hängt mir als Löwe ein geflecktes Tuch über, so dass die Jäger mit später das Fell abziehen konnten.*

Diese Bauphase nehmen die Schüler sehr wichtig. In der Ausgestaltung der Kulissen können sie ihre unterschiedliche Kreativität einbringen und sich beim Aufbau und Verkleiden gegenseitig helfen, was kooperatives Verhalten verstärkt. Zugleich müssen sie aushandeln, wie die Kulissen gebaut werden sollen, wie das vorhandene Material benützt bzw. aufgeteilt werden kann, und ihre Ideen aufeinander abstimmen. Die Kinder waren oft selber sehr beeindruckt, wie schön sie die Kulissen gestaltet haben. So sagte z. B. ein Mädchen: „Ich hab gar nicht gewusst, wie schön unser Klassenzimmer aussehen kann“.

Sind die Kulissen aufgebaut und die Kinder verkleidet, gehen wir mit allen Kindern durch den Raum und lassen von jeder Untergruppe ihre Kulissen erklären, so dass alle Kinder im Spiel wissen, was jede Kulisse zu bedeuten hat, und sie einen Überblick über die Bühne erhalten.

*Nach diesem Orientierungsrundgang kann das Spiel beginnen. Da die meisten Kinder in diesen Schulen in ihrer Spontaneität und Kreativität eingeengt sind, müssen sie erst wieder spielen lernen. Dazu brauchen sie als Unterstützung das ernsthafte Mitspielen der Erwachsenen. Durch die Ernsthaftigkeit, mit der wir unsere Rollen spielen und ausgestalten, mit der wir mit anderen Rollen und den Kulissen umgehen, durch die Betonung der Mimik, Gestik und Motorik zeigen wir den Kindern, was im psychodramatischen Spiel, in diesem „So-tun-als-ob“ möglich ist und stiften sie zur Imitation an und nehmen ihnen die Scheu, sich blamieren zu können.*

Da sich einige Kinder auch schwer tun, ihre gewählten Rollen richtig auszufüllen, auf die Rolle der Mitspieler angemessen zu reagieren oder auch die Kulissen ernst zu nehmen, müssen wir als Regisseur strukturierend eingreifen und das schnell entstehende Chaos in einen schöpferischen Prozess überleiten. Auch ist es immer wieder notwendig, die Interaktionen einiger Kinder zu stoppen, ihr Spiel zu unterbrechen, um ihnen zu helfen, sich mit ihren Konfliktpartnern auseinander zu setzen und kreative Konfliktlösungen zu finden. Da die Kinder eher gewohnt sind, bei Aushandlungen die Sicht der anderen Seite zu übergehen, den anderen zu überschreien, zu beschimpfen oder zu dominieren, brauchen sie unsere strukturierenden, neue Handlungen eröffnenden oder stützenden Interventionen, um zu wechselseitigen Arrangements und zu einem konstruktiven Fortgang des Spiel zu kommen. Dazu müssen wir kurz aus unseren Rollen

heraustreten, als Spielleiter den Konflikt regeln und dann wieder in die Rolle zurückschlüpfen.

*Das Kinderpsychodrama bietet aber auch reichhaltige Interventionsmöglichkeiten, um nicht nur als Spielleiter, sondern auch in Rollen in den Interaktionsprozess der Gruppe eingreifen zu können und eine wilde Gruppendynamik zu verhindern. Da diese Interventionen in Rollen die Symbolsprache der Kinder aufgreifen, kommen sie bei den Kindern besser an. Eine kurze Darstellung einer Sitzung mag deutlich machen, wie „spielerisch“ die Interventionen erfolgen können:*

In einer Gruppe entschieden sich 3 Mädchen und 4 Jungen für das Forscherteam. Eine der beiden Klassenlehrerinnen ordnete sich als Forschungsassistentin diesem Team zu. Zum Beduinenstamm gehörten 3 Mädchen und die zweite Lehrerin in der Rolle einer heilkundigen Beduinenfrau. Ein russischer Junge, Igor, der die Klasse wiederholen musste, weil er im vergangenen Schuljahr sich mehr in einem Einkaufszentrum als in der Schule aufhielt, kam erst in der Bauphase hinzu. Er wählte die Rolle eines Beduinen, ohne zu bemerken, dass er in dieser Gruppe der einzige Junge ist. Ich fragte ihn, ob er die Pferde bewachen möchte. Walter Holl stellte sich als umherziehender Händler vor, um in dieser Rolle je nach Bedarf in den Untergruppen das Spielgeschehen stützen zu können. Ich übernahm die Rolle des Berglöwen, um dem Beduinenstamm auch eine abenteuerliche Spielhandlung zu ermöglichen. Als nach dem Aufbau der Kulissen das Spiel begann, stand Igor verloren, ohne Kontakt zu der Mädchengruppe, vor dem Pferdepferch. Mit einer Spielidee versuchte ich ihn, der schon in der letzten Schulklasse nicht integriert war, eine Möglichkeit aufzuzeigen, wie er mit den Mädchen in Beziehung treten könnte. Ich fragte ihn als Spielleiter, ob es sein könnte, dass ich mich als Löwe in der Nacht anschleiche, ihn bei der Nachtwache von hinten anspringe, zu Boden werfe und verletze. Er könnte mich aber dann in einem Kampf vertreiben und später, wenn er wieder geheilt sei, einfangen. Begeistert stimmte er zu und sagte, ich würde ihm schlimme Bisswunden zufügen. Während die Mädchen ihr Zeltlager ausschmückten und Heilpflanzen sammelten, sagte Igor, der mit einem Krummsäbel Wache hielt, es würde langsam dunkel werden und der Löwe würde sich anschleichen. Ich schlich mich an, stürzte mich auf ihn und riss ihn zu Boden. Mit leuchtenden Augen rang er auf dem Boden mit mir. Durch mein Brüllen wurden die Beduinenfrauen herbeigerufen. Sie vertrieben mich mit Fackeln und schleppten den verwundeten Wächter ins Lager. Dort versorgten und pflegten sie und die Lehrerin ihn. Igor genoss dies sichtlich, vor allem, dass die Lehrerin sich sorgte, dieser tapfere Wächter könnte nicht überleben, und klagte, welcher großer Verlust es für den Stamm wäre. Er wollte deshalb nicht so schnell gesunden. Mit dieser Intervention des Außenfeindes gelang es, ihn in Kontakt mit den Mädchen zu bringen.

Während dieser Spielhandlung in der Oase versuchte W. Holl als Händler das Forschungsteam in ihre Rollen zu bringen und sie für das Spiel anzuwärmen, indem er neugierig beim Bepacken des Jeeps sich nach ihrer Ausrüstung und den Forschungsinstrumenten erkundigte und den Mut der Forscher bewunderte, sich auf so gefährliche Abenteuer einzulassen. Schon viele Forscher seien aus dem Tal der Könige nicht zurückgekommen. Vor allem die Mädchen, die noch sehr zurückhaltend waren, stützte er mit seinem bewundernden Spiegeln. In seinem Volke würde sich keine Frau ein solch gefährliches Abenteuer zutrauen. In diesem Team müssten ja die erfahrensten Forscherinnen und Forscher der Welt zusammengekommen sein. Voller Stolz gingen die Kinder auf dieses bewundernde Spiegeln ein und erzählten, welche Abenteuer sie schon erlebt haben. Die Jungen übernahmen dann im Jeep das Steuer und blieben

nach kurzer Fahrt im Treibsand stecken. Während die Jungen den Wagen reparierten, eilten die Mädchen zu der Oase und baten um Hilfe. 2 Beduinenfrauen ritten mit ihren Pferden zu dem Jeep, während die Lehrerin mit einem Mädchen beim verletzten Wächter zurückblieb. Die Forscherinnen und Forscher tankten in der Oase dann ihren Wasservorrat auf und wurden sogar noch zum Schlangenessen eingeladen. Danach machten sie sich an die Vermessungsarbeiten, um den Eingang zur Pyramide zu berechnen. Sie entdeckten den Eingang, schaufelten ihn frei und krochen in die Gänge. Damit die Forscher nicht zu schnell zur Grabkammer vordrängen, wies die Assistentin(Lehrerin) auf Hieroglyphen im Eingangsbereich hin. Ob diese Zeichen wohl vor Gefahren warnen würden? Die Hieroglyphenspezialistin entzifferte die Inschrift und bestätigte, es sei wirklich eine Warnung vor verborgenen Falltüren. Sie müssten sehr vorsichtig sein. Die Gänge abtastend krochen sie dann weiter vor und genossen es, eng beieinander zu liegen. Die Assistentin wies sie auch auf Vogelspinnen und giftige Schlangen, die sich in den Felsspalter versteckt hielten, hin, die die Jungen schnell unschädlich machten. Sie selbst zeigte sich ängstlich und bewunderte den Mut und die Gelassenheit, mit der die Forscher jede Gefahr meisterten. In der Spiegelrolle der ängstlichen Assistentin drückte sie ihre Bewunderung aus und konnte so in der symbolischen Wunscherfüllung das Selbstwertgefühl der Kinder stärken.

Währenddessen versuchte ich im Lager der Beduinen eine weitere Spielhandlung in Gang zu setzen. Da sich die Mädchen bisher auf das Ausschmücken der Zelte, das Versorgen und Pflegen beschränkten, wollte ich ihnen eine Möglichkeit eröffnen, ihr Rollenrepertoire zu erweitern. Ich fragte sie als Spielleiter, ob es sein könnte, dass der Löwe wieder Pferde reißen möchte, sie ihm aber auflauern, in eine Falle locken und fangen würden. Dieser Idee stimmten die Mädchen freudig zu. Sie knüpften Schlingen und legten Fleisch als Köder hinein. Zusammen mit Igor legten sie sich auf die Lauer, warteten gespannt, bis ich als Löwe anschlich und in die Falle tappte. Gemeinsam fielen sie über mich her und töteten mich nach einem heftigen Kampf(so ihre Anweisung) mit ihren Messern. Sie zogen dem Löwen das Fell ab und hingen es triumphierend zum Trocknen auf. Ein gehemmtes Mädchen schnitt ihm lustbetont die Fleischstücke heraus und briet die Keulen über dem Feuer. Danach setzten sie sich alle ans Feuer, verschlangen die Keulen, genossen ihren gemeinsamen Sieg und ließen sich von der Lehrerin für ihren Mut bewundern.

Inzwischen hatten die Forscher die Grabkammer entdeckt. Indem die Assistentin staunend die Schätze beschrieb und die sensationelle Entdeckung hervorhob, konnten die Kinder diese auch so sehen und sich als großartige Forscher fühlen. W. Holl wartete den richtigen Zeitpunkt für die Katastrophe ab, kippte als Spielleiter krachend eine Bank um und verschloss den Ausgang der Grabkammer. Dann ließ er Tücher als Sand über sie fallen. Nachdem die Assistentin begonnen hatte, fingen auch die Forscher an, nach Luft zu ringen und nach Hilfe zu rufen.

W. Holl kam als Händler ins Lager der Beduinen geritten und erzählte aufgeregt, er habe in der Wüste ein Grollen und dann schwache Hilferufe gehört. Er habe aber zuviel Angst gehabt, um nachzuschauen. Er wäre gleich zu den Beduinen geritten, weil er nur diesem tapferen Beduinenstamm so viel Mut zutraue. Sofort brachen die Beduinen auf, krochen in den Gang und entfernten, vom Händler bewundert, den Felsen vom Eingang der Grabkammer. Sie zogen die ohnmächtigen Forscher aus der Pyramide und träufelten ihnen Wasser in den Mund. Als die Forscher zu sich kamen, trugen sie sie ins Lager, pflegten ihre Wunden mit Heilpflanzen und versorgten sie mit Heiltränken. Der Händler lobte ihre Hilfsbereitschaft und Gastfreundschaft. Für eine kurze Zeit befanden

sich nun alle Kinder eng aneinander sitzend oder liegend im Zelt. Die Lehrerin brachte als Beduinenfrau einen großen Topf mit Löwenbraten, um nach der schwierigen Rettung die Helfer und die Verletzten wieder zu kräftigen. Alle ließen sich von ihr bedienen und stärken, bevor sie gemeinsam aufbrachen, den Schatz zu bergen. Um dieser gemeinsamen Bergung eine größere Bedeutung zu geben, übernahm ich die Rolle der Pharaonenmumie. Sie zogen diese ins Freie und untersuchten sie eingehend. Sie entdeckten Gold und Edelsteine unter den Grabtüchern. Vor allem die Mädchen, Forscherinnen und Beduinenfrauen, entwickelten neue Spielideen und fanden das Herz und das Gehirn des Pharaos in goldenen Gefäßen und untersuchten alles ganz genau. Kinder, die sich von der Untersuchung wenig anziehen ließen und eher herumstanden, versuchte W. Holl als Händler ins Spiel einzubeziehen, indem er wertvolle Schmuckstücke abzuhandeln versuchte.

Bevor die Spielzeit zu Ende ging, machte sich der Händler auf den Weg, um die Nachricht über die sensationelle Entdeckung und die Rettung nach Kairo zu bringen. Er wechselte dann die Rolle und kam als Direktor des ägyptischen Museums zurück und zeichnete die Forscher für die Entdeckung und die Beduinen für die heldenmütige Rettung mit der höchsten Verdienstmedaille aus. Stolz ließen sich alle die Orden überreichen und stellten sich zu einem Gruppenfoto für die Presse in aller Welt zusammen. Damit beendeten wir das Spiel.

*15 Minuten vor Ende jeder Sitzung brechen wir das Spiel ab und entrollen die Kinder. Dann setzen wir uns in der Runde zusammen und fragen jedes Kind, was ihm im Spiel gefallen habe und mit wem es heute gut zusammenspielen konnte, um positive Interaktionen zu verstärken. Negative Rückmeldungen stoppen wir sofort, da wir bei unserem ersten Projekt erfahren mussten, wie schnell dadurch ein focusierender Blick auf das Negative entsteht und auch nach guten Spielen die Kinder aneinander herum kritisieren. Dieser Problemzentrierung möchten wir mit der Betonung des Gelingenden, der Ressourcenorientierung entgegen treten. Auch wir Erwachsene geben nur positive Rückmeldungen und streichen gelungene positive Interaktionen heraus. Anschließend bitten wir die Kinder, gemeinsam die Kulissen abzuräumen.*

Da die Kinder bei diesen beziehungsstiftenden Geschichten meist – durch unsere Intervention unterstützt – die Erfahrung gelingender Beziehungen machen, lieben sie diese Spiele sehr. Wenn wir Kinder aus früheren Projekten trafen, fragten sie häufig, wann wir wieder so tolle Spiele mit ihnen machen würden. Wie sehr vor allem Kinder, die sonst in der Schule eher durch Störungen und asoziales Verhalten auffielen, Sehnsucht nach Bezogenheit und gelingenden zwischenmenschlichen Beziehungen haben, erfuhren wir in einem Projekt, in dem wir nach beziehungsstiftenden Geschichten Konfliktgeschichten spielten, ohne aber einen positiven Ausgang vorzugeben. Hier weigerten sich gerade diese Kinder, eine Rolle zu übernehmen, in der sie einen Konflikt inszenieren sollten. Sie wollten nur die „guten“, die helfenden Rollen übernehmen, nicht aber Rollen, in denen sie stören, dominieren, aggressiv sein sollten. Nur die „braven“ Schüler waren bereit, diese schwierigen Rollen zu übernehmen. Ein Junge, der sich bereit erklärte, eine „böse“, konflikterzeugende Rolle zu übernehmen, fragte nach kurzer Zeit: „Wie lange muss ich noch böse sein?“. Und die Kinder baten bald, wir sollten doch wieder die schönen Geschichten der Anfangszeit spielen. Durch diese Erfahrung konnten wir besser verstehen, wie groß das Bedürfnis der Kinder ist, positive Erfahrungen zu machen, Hilfe und Anerkennung zu bekommen und nicht in Konflikt und Streit zu geraten, dass aber häufig ihre soziale Kompetenz, dies zu erreichen, begrenzt

ist. Diese Erkenntnis bewog uns, den Schwerpunkt auf diese beziehungsstiftende Geschichten zu legen, und uns nicht gleich mit Beziehungsstörungen und Störung der Beziehungsfähigkeit zu beschäftigen. Vielmehr arbeiten wir in diesem beziehungsorientierten Ansatz daran, wie sich Beziehungsfähigkeit zwischen den Kindern entwickeln lässt und wie wir die 6 Auto-Tele-Funktionen, die als Ich-Funktionen zur Beziehungsfähigkeit beitragen, stärken können: 1. Die Fähigkeit, Rollen einzunehmen, zu entwickeln und zu differenzieren, 2. Die Fähigkeit, Rollen nicht zu aktivieren, 3. Die Fähigkeit, Rollen passend zu generieren und zu gestalten, 4. Die Fähigkeit des Probedhandelns in fantasierten Szenarien, 5. Die Fähigkeit zu Begegnungen der Rollen des eigenen Rollenrepertoires untereinander, 6. Die Fähigkeit, als regieführender Autor im Tele-Prozess Identitätsempfinden herzustellen (Bleckwedel, 2000, S. 102). Zurecht moniert Bleckwedel, dass Entwicklungspsychologie und Therapietheorie zu sehr Autonomie und Individuation hervorheben, und Bindung meist nur als Ausgangspunkt und Bezogenheit lediglich als Basis für Individuation verstehen. „Die Fähigkeit zum Vordringen und Eindringen wird allemal höher bewertet als die Fähigkeit zum Innehalten und zur Pflege von Soziotopen“ (S. 95).

### **3. Baustein. Symbolische Konfliktbearbeitung mit Konfliktgruppen**

Am Ende des 1. Schulhalbjahres setzen wir uns mit der Klassenlehrerin zusammen und hören, welche Konflikte und Konfliktgruppen sich in der Zwischenzeit in der Klasse entwickelt haben. Je nach Konflikt, den die Kinder miteinander haben, stellen wir Untergruppen zusammen. Für die Probleme und Konflikte dieser Untergruppe erarbeiten wir Symbolgeschichten, die den Konflikt verfremdet darstellen und zugleich aber auch neue Lösungsmuster und Lösungsansätze auf fantasievolle und lustvolle Weise vermitteln. Geschichten zu erzählen ist nämlich eine gute Möglichkeit, Ideen zu transportieren. So streuen wir durch das Erzählen von Geschichten mit einem positiven Ende Lösungsideen, liefern mögliche „Abzweigungen“ vom Weg in die Sackgasse, bringen die soziale Fantasie der Kinder in Bewegung und erzeugen neue Wahlmöglichkeiten. Der Fokus dieser lösungsorientierten Spiele ist auf die problemfreie Zukunft gelenkt und nicht auf das Problem. Dadurch können wir bei den Schülern Motivation erzeugen und ihre Ressourcen aktivieren, durch den Zug des Zieles eine solche Zukunft wahrscheinlicher zu machen. Über psychodramatische Interventionen führen wir neue Ideen und Perspektiven ein, um die Schüler von Verhaftungen an einschränkende Ideen oder einengende Muster zu befreien, sie nach und nach zu einer alternativen Sichtweise zu führen, ihre Rollenkonserven aufzubrechen, zu „verflüssigen“ und durch spontan-kreative Interaktionen zu ersetzen. So können die Kinder zu ihrem eigenen Leben den „Aspekt des Schöpfers“ (Moreno, 1970, S. 78) gewinnen. Durch diese Geschichten und unsere Interventionen beim Spiel möchten wir den Konfliktparteien eine gelingende Begegnung und Beziehung ermöglichen und so eine Gegenerfahrung zu ihrem Schulalltag schaffen und dadurch neue Beziehungsmöglichkeiten eröffnen.

#### ***Beispiel: Gefährlicher Agent durch hervorragende Zusammenarbeit der CIA gefasst***

*In einer Klasse dominierten die Jungen sehr, sie unterdrückten und werteten die Mädchen ab und nutzten sie aus, wenn sie ihre Fähigkeiten gebrauchen konnten. An diesem Konflikt arbeiteten wir mit beiden Gruppen an 3 Vormittagen.*

*Zunächst spielten wir nur mit der Mädchengruppe, um sie als Gruppe mehr zusammenzuschweißen und zu stärken. Da die Solidarität der Mädchen eine*

verlässliche Hilfe gegen aggressive Jungen ist, wollten wir in dem Spiel die Sozialbeziehungen unter den Mädchen fördern. Obwohl sie sozial kompetenter waren, übten sie geringen Einfluss auf das Klassenklima aus. Bei Auseinandersetzungen unterwarfen sie sich den Jungen, benützten nicht ihre sozialen Fähigkeiten und wehrten sich kaum. Um sie aufeinander zu beziehen und in einen Aushandlungsprozess zu bringen, gaben wir keine Geschichte vor, sondern ließen die Mädchen ihre Geschichte selber entwickeln. Wir wollten damit auch verhindern, dass sie wie bisher brav schlucken, was sie vorgesetzt bekommen. Da sie nicht geübt waren, ihre Wünsche zu äußern, verlief der Prozess der Themenfindung zunächst sehr mühsam, bis sie endlich eine Spielidee gefunden hatten, die alle akzeptierten. Bei der weiteren Ausgestaltung der Geschichte wurden sie zunehmend lebendiger und kreativer.

Sie spielten dann folgende Geschichte: Sie befanden sich auf Reiterferien in Ägypten. Die Besitzerin des Reiterhofes (die Klassenlehrerin) versorgte sie gut und ließ sie in der Wüste allein ausreiten. In der Nacht überwältigte ein Grabräuber (ich) den Pferdeburshen (Holl), stahl ein schnelles Pferd und ritt auf ihm zu einer Pyramide, um Grabschätze zu rauben. Am anderen Morgen fanden die Mädchen den bewusstlosen Pferdeburshen, brachten ihn zur Besitzerin zur Pflege und machten sich mit ihren Pferden auf, den Spuren des Räubers zu folgen. Dieser hörte sie kommen, lockte sie in die Pyramide und sperrte sie in eine Grabkammer. Dabei entdeckten die Mädchen einen verborgenen, unermesslichen Schatz. Während der Räuber an der falschen Stelle nach dem Schatz grub, liefen die Pferde der Mädchen zum Hof zurück und alarmierten die Besitzerin. Diese machte sich sofort mit ihrem Stallburshen auf den Weg. Sie fanden die Kinder, befreiten sie und überwältigten gemeinsam den Räuber. Sie brachten ihn zur Polizei (im Rollenwechsel die Klassensprecherin), die ihn verhörte und zur Strafe in den Nil warf. Die Mädchen brachten dann den Schatz in den Reiterhof. Da die Mädchen Lust auf mehr Abenteuer bekamen, erweiterten sie ihre Geschichte und schlugen vor, dass der Räuber heimlich ans Ufer geschwommen sei, nachts in den Reiterhof schleiche, den Stallburshen besteche, sie dann gemeinsam die Besitzerin überwältigen, den Schatz stehlen und in einer Höhle verstecken. Die Mädchen entdeckten aber unsere Spuren und überwältigten uns gemeinsam. Wir wurden gefesselt und zu einer Gefängnisstrafe verurteilt. Die Mädchen wurden für ihren Fund des Schatzes von der Museumsdirektorin (der Lehrerin) beglückwünscht und ausgezeichnet.

Nach diesem Spiel, in dem die Mädchen immer stärker und lebendiger wurden und sich mehr Herausforderungen zutrauten, sagte ein Mädchen stolz: „Im Fernsehen sind immer die Männer die Helden, heute aber waren wir alle Heldinnen!“

In der 2. Sitzung wollten wir die Neugier der Jungen und Mädchen mit einer spannenden Geschichte wecken, die ihren Konflikt aufnahm, ihre unterschiedlichen Fähigkeiten ansprach und sie zu einer gelingenden Interaktion und Kooperation anregte. Dazu erzählten wir folgende Geschichte: Der amerikanische Präsident ruft in großer Sorge die CIA- Chefin an und beauftragt sie, einen für das Land höchst wichtigen, gefährlichen Auftrag auszuführen. Unbekannte Agenten hätten Top-Sekret-Pläne über die neueste Raketenabwehr gestohlen und wollten sie an feindliche Staaten verkaufen. In der CIA gibt es 2 wichtige Abteilungen: eine männliche Einsatztruppe mit Scharfschützen, Nahkampfspezialisten, Rennfahrern. und eine 2. Abteilung mit Spezialistinnen, die Telefone abhören, verschlüsselte Botschaften entschlüsseln, Computercodes knacken, Geheimnummern bei Panzerschränken herausfinden und Bomben entschärfen können.

Leider gibt es aber seit längerer Zeit größere Schwierigkeiten zwischen diesen beiden Abteilungen, so dass ihre Zusammenarbeit sehr gestört ist. In dieser Notsituation schaffen sie es aber, zusammenzuarbeiten, sich mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten zu ergänzen, die gefährlichen Agenten zu überwältigen und den Plan zurückzuerobern. Nach der Rollenwahl und dem Aufbau der Szenerie konnte das Spiel beginnen. Nach dem Telefonanruf des Präsidenten riefen die beiden Abteilungsleiter der CIA (die Lehrerin und ich) ihre beiden Abteilungen zur Einsatzbesprechung zusammen. Der Ruf der CIA stehe auf dem Spiel, daher seien voller Einsatz und Zusammenarbeit gefordert. Da die Jungen bisher wenig Bereitschaft zeigten, die Mädchen zum Zuge kommen zu lassen, und auch einige von ihnen geringe Fähigkeit besaßen, Spannungen auszuhalten, lockte ich sie mit einer spannenden Aktion zum Mitspielen. Wenn ich ihnen gleich zu Beginn des Spieles eine Bewährungsprobe als Helden gebe, erhoffte ich mir davon, dass sie dann eher bereit sind, mit den Mädchen zusammen zu spielen und ihnen auch attraktive Rollen zuzugestehen. Als Leiter der Einsatztruppe befahl ich ihnen daher folgenden Einsatz: Der Wagen des feindlichen Agenten sei von Abteilung 2 in der Westsidestreet geortet worden. Abteilung 1 solle sofort dorthin fahren, Straßensperren aufbauen und sich schussbereit verschanzen. Aus der Rolle des Leiters heraustretend frage ich als Spielleiter, ob es sein könnte, dass der Agent mit seinem gepanzerten Fahrzeug die Sperren durchbreche und trotz Maschinengewehrfeuer entkomme. 2 Motorradfahrer würden sofort die Verfolgung aufnehmen und könnten in einer halsbrecherischen Verfolgungsjagd die Reifen seines Autos zerschießen. Der Agent fliehe zu Fuß und tauche unter. Die Abwehrabteilung könne seinen verschlüsselten Anruf an seine Komplizen abhören und entschlüsseln, wo er sich versteckt habe. Da beide Gruppen dieser Idee zustimmen, konnten wir diese Sequenz spielen. Mit der Einsatztruppe baute ich Straßensperren auf, und wir legten uns mit Maschinenpistolen bewaffnet in Deckung. 2 Rennfahrer hielten sich mit ihren Motorrädern startbereit. Mit großem Spaß und Einsatz spielten die Jungen, als W. Holl als Agent in seinem Auto angebraust kam, das Feuergefecht und die Verfolgungsjagd.

In der Zwischenzeit beschäftigte die Lehrerin als Leiterin der Abteilung 2 die Mädchen, indem sie die einzelnen Expertinnen aufsuchte und sich erkundigte, ob zum Beispiel Telefonleitungen angezapft seien, Funksignale abgehört wurden u.ä. Als der Agent entkommen war, fragte sie die Abhörspezialistinnen, ob nicht gerade eine verschlüsselte Botschaft abgefangen wurde. Die Spezialistinnen entschlüsselten sofort den Anruf des Agenten und bekamen die Straße und Nummer des Hauses heraus, aus dem der Anruf getätigt wurde.

Sofort rief ich beide Abteilungen zur Einsatzbesprechung zusammen. Zunächst lobte ich die Männer der Abteilung 1 für ihren heldenhaften Einsatz und die Frauen der Abteilung 2, die den Agenten ausmachen konnten. Da mit mehreren schwerbewaffneten Agenten und Sicherheitssystemen in der Wohnung des Geflohenen zu rechnen sei, forderte ich die beiden Abteilungen zu einer gemeinsamen Aktion auf. Bevor die Einsatztruppe 1 das Haus stürmen könne, müssten daher die Spezialistinnen der Abteilung 2 die Sicherheitssysteme, die Überwachungskameras und Lichtschranken ausschalten. Die Agenten im Haus dürften auf keinen Fall Verdacht schöpfen, sie müssten daher abgelenkt werden. In der Abteilung 2 gäbe es dafür doch Spezialistinnen. 2 Mädchen meldeten sich sofort und sagten, sie könnten als Fensterputzerinnen die Agenten in ein Gespräch verwickeln und ablenken. So wurde folgender Einsatzplan beschlossen: Die beiden CIA-Agentinnen werden die Fenster des Apartments der feindlichen Agenten putzen und sie in ein Gespräch verwickeln. Während dieses Ablenkungsmanövers

können die Sicherheitssysteme ausgeschaltet werden, und die Einsatztruppe sich vom Hubschrauber abseilen und über den Balkon in die Wohnung eindringen. Beide Abteilungen machten sich dann zum Einsatz bereit. Die Mädchen verkleideten sich als Putzfrauen, und auf das Einsatzsignal hin rückten beide Abteilungen aus. Den Fensterputzerinnen gelang es, den Agenten in ein Gespräch zu verwickeln. Währenddessen kappten die Spezialistinnen die Alarmanlage, die Nahkampfexperten seilten sich ab und schlichen ins Haus. Auf ein verabredetes Zeichen hin( langer Pfiff) überfielen sie den Agenten, fesselten ihn und verhörten ihn, wo er den gestohlenen Plan versteckt halte. Da er die Aussage verweigerte, wurde sein Haus durchsucht. Die Spezialistinnen entdeckten einen Panzerschrank, knackten den Code und öffneten ihn. Sie entdeckten den Plan, der aber durch eine Sprengladung geschützt war. Daher mussten zuerst die Bombenspezialistinnen die Sprengladung entschärfen, erst dann konnte der Plan gerettet werden.

Nach dieser spannenden Aktion stoppte ich das Spiel und sagte, die beiden Abteilungen würden zwei Tage später beim amerikanischen Präsidenten eingeladen werden. W. Holl spielte dann nach einem Rollenwechsel den Präsidenten, der jeder Mitarbeiterin und jedem Mitarbeiter der CIA die Verdienstmedaille des Landes überreichte und sie um ein Gruppenfoto mit ihm zusammen bat.

Nach diesen Spielen äußerten sich alle begeistert. Viele Jungen sagten, sie hätten nicht gedacht, dass man mit den Mädchen auch solch spannenden Kämpfe spielen könne. Die Mädchen fanden es gut, dass die Jungen nicht über sie bestimmt hätten und sie auch gefährliche Einsätze machen konnten.

Beim 3. Spiel schlugen wir eine Geschichte vor, in der die Mädchen eine Diamantenmine besaßen und wertvolle Diamanten schliffen. W. Holl und ich erpressten als Mafiabande von ihnen Schutzgelder und drohten ihnen bei Nichtzahlung mit Entführung. Die Besitzerinnen wandten sich an eine Bodyguardschule mit der Klassenlehrerin als Trainerin und baten um Schutz, für den sie Millionen bezahlen würden. Die Bodyguards mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten (Karatekämpfer, Scharfschützen, Anschleichspezialisten u.ä.) ließen sich engagieren und bewachten die Frauen. Die Minenbesitzerinnen verweigerten dann die Zahlung der Schutzgelder. Als wir als Mafiabande daraufhin in der Nacht sie überfielen, kam es zu einem erbitterten Gefecht. Da die Jungen den Kampf zu einem Nahkampf ausdehnen wollten, vereinbarten wir mit ihnen in einem kurzen Spielstopp die Regelung, dass jeder, der im Kampf getroffen wird, sich hinlegen, auf 50 zählen und dann erst als neuer Bodyguard oder Mafiosi in den Kampf ziehen kann. Da der Kampf sich sehr spannend gestaltete, griffen auch die Mädchen in die Kampfhandlung ein. Gemeinsam überwältigten sie uns, fesselten uns und forderten Milliarden als Lösegeld für unsere Freilassung. Nach Einlösung der Lösegelder feierten Bodyguards und Minenbesitzerinnen zusammen ein großes Fest, wobei die Lehrerin als Trainerin den heldenhaften Einsatz ihrer Truppe für die bedrohten Frauen rühmte.

Mit diesen 3 Geschichten ermöglichten wir den beiden Geschlechtern eine alternative Erfahrung. Wir setzten eine positive Interaktion in Gang, an die die Lehrerin bei Konflikten immer wieder erinnern konnte. Mit einem Hinweis auf diese Geschichten konnte sie an Fähigkeiten der Kinder, an einem gelungenen Miteinander anknüpfen und musste die Kinder nicht auf ihre Defizite fixieren. Sie konnte, ohne viele Worte machen zu müssen, an die gute Spielerfahrung erinnern und so Konfliktlösungsprozesse auslösen. Sie sei immer wieder überrascht gewesen, wie schnell die Kinder von einem

*destruktiven zu einem konstruktiven Verhalten wechseln konnten, wenn sie sie in schwierigen Situationen an die Geschichten erinnerte und sagte, jetzt brauche sie dringend ihre Zusammenarbeit, wie damals bei der CIA. Auch sei es durch die Geschichten zu einer Veränderung des Machtverhältnisses zwischen den Geschlechtern gekommen. Die Mädchen, die sich in der Klasse meist zurückhielten und wenig Einfluss ausübten, obwohl sie oft über eine bessere soziale Kompetenz verfügten, seien aus den Spielen gestärkt hervorgegangen, übten mehr Einfluss auf die Klassenatmosphäre aus und setzten problematischen Jungen mehr entgegen.*

Ein weiteres Beispiel soll aufzeigen, wie ein konfliktzentriertes Symbolspiel bei relationaler Aggression eingesetzt werden kann. Die Forschung zu Aggressionen und Gewalt an Schulen hat sich lange auf offene Verhaltensweise, wie körperliche Übergriffe, Schupsen und Beschimpfen beschränkt, die am häufigsten bei Jungen zu beobachten sind. Erst in den letzten Jahren werden auch eher verdeckte, indirekte Formen der Aggression beachtet, die als indirekte, soziale oder auch relationale Aggression bezeichnet werden, die vor allem bei Mädchen vorkommt (vgl. Jugert u.a., 2000, S.231 ff.). Bei dieser Form der Aggression versucht ein Kind über die soziale Beziehung, einem anderen Kind Schaden zuzufügen, indem es zum Beispiel das andere Kind auszuschließen versucht, Gerüchte verbreitet oder anderen Kindern negative Dinge über dieses Kind erzählt, um es zu isolieren. Diese unterschiedlichen Formen des aggressiven Verhaltens sind vor dem Hintergrund der psychosozialen Entwicklung von Jungen und Mädchen zu sehen und nehmen unterschiedliche Funktionen ein: „Offene-aggressive Verhaltensweisen stehen in einem Zusammenhang mit den Zielen, die für Jungen in ihrer Gleichaltrigengruppe von Bedeutung sind, insbesondere hinsichtlich ihrer Dominanz innerhalb der Gruppe. Relational-aggressive Verhaltensweisen hingegen nehmen innerhalb der psychosozialen Entwicklung von Mädchen einen besonderen Stellenwert ein, da sie die sozialen Beziehungen innerhalb ihrer Gleichaltrigengruppe betreffen“ (S. 232). Daher fordern diese Autoren bei der relationalen Aggression Interventionen, „die sich bei Mädchen spezifisch auf die Gleichaltrigenbeziehungen und Gruppenkohäsion beziehen“ (S.239).

In einer Klasse, in der solche indirekte, relationale Aggression unter 2 sich befeindeten Mädchengruppen vorkamen und zu heftigen Konflikten führte, versuchten wir mit folgender Geschichte eine Veränderung in Gang zu setzen:

*Beispiel: Skandal auf dem Luxuskreuzer*

*Auf einem Luxuskreuzer, auf dem sich bedeutende Persönlichkeiten der Politik, Filmstars und Reiche befinden, möchte der Kapitän für den Galaabend 2 Gesangsgruppen einladen: die Spice-Girls und Tic-Tac-To. Beide Gruppen wissen aber nichts von dem Engagement von der Konkurrenz und treffen erst beim Captainsdinner aufeinander, wo es dann zu einem großen Eklat kommt.*

*Bei der Rollenwahl wollten 3, nicht am Konflikt beteiligte Mädchen Filmstars und berühmte Modells spielen, von den verfeindeten Mädchen teilten sich 5 als Spice-girls und 3 als Tic-Tac-To auf, die Klassenlehrerin und W. Holl übernahmen die Rollen der Stewardess und des Stewards und ich spielte den Kapitän.*

*Danach wurden die Kulissen aufgebaut. Auf den beiden gegenüberliegenden Seiten des Schiffes bauten die verfeindeten Mädchen die Suiten für ihre beiden Pop-Gruppen. Im Zwischenraum legten wir den Speisesaal des Schiffes, die Bar und den Swimmingpool an, auf der Vorderseite des Schiffes das Kapitäns- und Besatzungszimmer, auf der*

Rückseite bauten die anderen Mädchen die Suiten der Gäste. Nachdem die Mädchen sich mit bunten Tüchern geschmückt hatten, eröffneten wir das gemeinsame Spiel. Vor dem Ablegen des Schiffes begrüßte der Kapitän in Abständen die Spice-Girls, dann die Gäste, dann Tic-Tac-To, zeigte sich hocherfreut, solch berühmte Frauen als Gäste auf seinem Schiff zu haben und bewunderte ihre Schönheit und ihre Anmut. Stewardess und Steward reichten Champagner und ausgewählte Speisen und führten die nacheinander ankommenden Gäste auf ihre Suiten. Nach dem Auslaufen des Schiffes überreichten sie den Gästen und den beiden Popgruppen die Einladung des Kapitäns zum Dinner. Als die beiden Popgruppen am Tisch des Kapitäns zum ersten Mal aufeinander trafen, kam es zu einem, von den Mädchen mit großer Lust gespielten Skandal. Sie beschimpften sich gegenseitig, werteten ihre Kleidung, ihr Aussehen und ihren Gesang ab. Der Streit ging rasch in Handgreiflichkeiten über, sie rissen sich ihre Kleider (Tücher) vom Leib und bewarfen sich mit dem Essen, das auf dem Tisch des Kapitäns schon bereit stand. Kapitän wie Besatzung entsetzten sich über die Beleidigungen und die Schlägerei und versuchten, die Damen auseinander zu bekommen und zu beschwichtigen. Auf die händeringend vorgetragene Bitte des Kapitäns, sein Schiff nicht mit diesem Skandal in die Schlagzeilen der Presse zu bringen, reagierten die Mädchen nur noch mit ordinäreren Beschimpfungen. Als sie sich ausgetobt hatten, zogen sich beide Gruppen entrüstet über die Zumutung des Kapitäns, doch zusammen aufzutreten, auf ihre Suiten zurück und ließen den jammernden Kapitän, die bestützte Besatzung und die dem Streit belustigt zuschauenden Gäste zurück.

W. Holl stieg dann aus seiner Rolle aus und kündigte an, er werde zusammen mit mir in der Nacht, wenn alle schlafen, das Schiff kapern und die reichen Gäste kidnappen, um Lösegeld von ihnen erpressen zu können. Wir wechselten dann unsere Rollen, überfielen das Schiff, trieben mit gezückter Pistole die Gäste, die beiden Popgruppen und die Stewardess in den Speisesaal und sperrten sie dort ein. Durch diese Intervention des Außenfeindes fingen die eingesperrten Mädchen rasch an, Pläne zu entwickeln, wie sie uns reinlegen und überwältigen könnten. Nach einigem Hin und Her, wobei die Klassenlehrerin als Stewardess nicht die Einigung zu fördern versuchte, sondern, wie abgesprochen, eher bezweifelte, dass diese verfeindeten Gruppen sich je einigen könnten, hatten sie folgende List ausgeheckt: Sie klagten, ein Mitglied der Spice-Girls sei ohnmächtig geworden. Sie forderten von uns schnell ein Glas Wasser und Herztropfen. Als ich mit dem Wasser und Tropfen in den Saal eilte, wurde mir ein Kleid über den Kopf gezogen. Bevor ich um Hilfe rufen konnte, wurde ich geknebelt, zu Boden gezogen und gefesselt. Als der 2. Pirat den Kopf zur Tür hereinsteckte, um zu sehen, wo sein Komplize verbleibe, wurde er von den an der Tür lauern den Mädchen hereingezogen und ebenfalls überwältigt. Um diesen großen Trumpf für die Presse festzuhalten, bat die Stewardess zu einem gemeinsamen Gruppenfoto, wozu alle bereit waren. Wir mussten gebunden zu ihren Füßen liegen, und sie stellten ihren Fuß auf uns wie auf eine Jagdbeute.

Nach diesem Spiel, das ihnen – so ihre Rückmeldung – viel Spaß gemacht habe, gingen die Mädchen bunt gemischt und sich kichernd an Details erinnernd in die nächste Schulstunde.

Wichtig ist uns, nicht eine zu schnelle Einigung der Mädchen anzustreben. Sobald die Schüler nämlich merken, dass sie zu einer Gemeinsamkeit genötigt werden, die für sie nicht stimmig ist, gehen sie in den Widerstand. Wir hätten das Spiel auch gut beenden können, ohne dass die Popgruppen sich auf einen gemeinsamen Plan geeinigt hätten.

Allein ein Spiel, das lustvoll und spannend ist, gemeinsam gespielt zu haben, hätte gereicht, um ein Gegenbild zu der bisherigen Rivalität zu schaffen.

Solche Symbolspiele können auch genutzt werden, um einzelne Kinder, die in eine schwierige Position geraten sind, zu ersten Schritten der Veränderung zu verhelfen

**Beispiel: Tiefseeforscher retten Taucher aus den Armen eines Riesenkraken**

*Da in einer 5. Klasse ein Junge, Lars, immer mehr in die Außenseiterposition geraten ist und vor allem von 3 Jungen, Jusuf, Vitali und Hakan, als Prügelknabe benutzt wurde, setzten wir uns mit der Klassenlehrerin zusammen und suchten Jungen aus, die einen Einfluss auf die Klasse hatten, zumindest nicht randständig waren, und die zugleich Lars am ehesten gewogen waren. Die Klassenlehrerin wählte den Klassensprecher Salvatore und 2 ruhige, kooperative Kinder, Martin und Rolf, aus. Diese 7 Jungen luden wir zusammen mit der Klassenlehrerin zu einem Symbolspiel mit folgendem Inhalt ein: Auf dem hohen Meer befinden sich in unmittelbarer Nähe 2 Forschungsschiffe mit Tauchern. Die eine Tauchergruppe sucht die versunkene Titanic und möchte ihre Schätze bergen, die andere Gruppe forscht nach Riesenkraken in der Tiefe.*

*Für die Erforschung der Riesenkrake (ich) entschieden sich die 3 mobbenden Jungen. Die Klassenlehrerin kam als Forschungsassistentin auf ihr Schiff. Die anderen 4 Jungen wollten die Titanic bergen. Um den Außenseiter stützen zu können, übernahm W. Holl als stützender Doppelgänger die Rolle eines Technikers, der die Tauchgeräte überprüft und wartet.*

*Nach dem Aufbau der Kulissen versteckte ich mich als Riesenkrake im Rumpf der Titanic, so dass die beiden Tauchergruppen immer wieder aufeinander stießen. Die 3 aggressiven Jungen gingen schnell dazu über, den Kraken nicht zu erforschen, sondern anzugreifen und zu jagen. Sie genossen es auch, sich vom Kraken mit seinen langen Armen (Tüchern) verfolgen zu lassen und versuchten ihm immer wieder Arme abzuschneiden. Inzwischen hatten die anderen Forscher die Titanic entdeckt und erste Schätze gefunden. Aus dem Spiel heraustretend fragte ich nach einem kurzen Spielstopp, ob es sein könnte, dass der Riesenkrake es schaffe, die 3 Krakenforscher im Wrack einzuschließen und mit seinen Fangarmen zu umschließen, dass sie aber gerade noch, bevor ihr Sauerstoff zu Ende gehe, von den anderen Forschern entdeckt und gerettet würden. Mit dieser Spielidee waren alle einverstanden, so dass wir den 2. Teil des Spiels inszenieren konnten. Während die anderen Forscher den Schatz der Titanic entdeckten, drängte ich als Krake die 3 Taucher in eine Ecke des Wracks und umschlang sie mit meinen langen Armen, was die Jungen sichtlich genossen. Mit letzter Kraft gaben sie Notsignale an ihre Assistentin, die sofort zum Nachbarschiff um Hilfe funkte. Die 4 anderen Forscher tauchten zur Rettung in die Tiefe und versuchten sie aus meinen Armen zu befreien, wobei Lars besonders stark kämpfte. Sie schleppten dann die ohnmächtigen Taucher auf ihr Schiff, wo die Assistentin die Wiederbelebung übernahm. Nachdem sie wieder zu sich kamen und von der Lehrerin versorgt wurden, überprüfte W. Holl alle Sauerstoffleitungen und reparierte die Löcher, die der Krake gerissen hatte. Dabei sprach er laut zur Seite, wie toll es wäre, diesen Riesenkraken lebend zu fangen. So ein Tier sei noch nie gefangen und der Öffentlichkeit gezeigt worden. Das wäre eine Sensation. Sofort sprangen die 3 Krakenforscher darauf an und wollten in die Tiefe tauchen. W. Holl fragte als Techniker, ob es nicht klüger wäre, wenn bei der Jagd dieses gefährlichen Tieres auch die andere Tauchermannschaft mitmachen würde, er wüsste nicht, wie sonst dieses schwere Tier aufs Schiff befördert*

*werden könnte. Sie gingen auf die Bedenken ein und forderten die anderen auf, mit ihnen zu tauchen. Mit dieser stützenden Intervention konnte W. Holl erreichen, dass Lars auch in dieses Abenteuer miteinbezogen wurde. Gemeinsam umzingelten sie die Krake und betäubten sie nach längerem Kämpfen mit ihren Harpunen. Sie zogen sie gemeinsam ans Deck und stellten die beiden Funde den Fernsehreportern aus aller Welt (die Klassenlehrerin und W. Holl im Rollenwechsel), die im Hubschrauber herbei geflogen kamen, stolz zur Schau.*

*In der Rückmelderunde fanden alle das Spiel und auch ihr Zusammenspiel gut. Im Anschluss an dieses Spiel setzte die Klassenlehrerin Lars mit seinen 3 Forschungsmitgliedern an einen Vierertisch zusammen. Dadurch konnte sie erreichen, dass Lars langsam aus seiner Außenseiterposition herauskam und in die Klasse integriert wurde. Auch das Bullying der 3 anderen Jungen hörte auf.*

Bei der symbolischen Konfliktbearbeitung arbeiten wir häufig mit der Intervention des Außenfeindes. Wir übernehmen gezielt eine Rolle, in der wir die Aggression der Kinder auf uns lenken und gleichzeitig von der Gruppe abziehen können. Die Bedrohung durch den Außenfeind verbindet die Kinder untereinander. Der Gruppenzusammenhalt wächst, und die Gruppenspannung sinkt. Konstruktive Interaktionen können in Gang kommen, auch wenn sie zunächst nur aufgrund der Bedrohung zustande gekommen sind. Natürlich muss im Spiel auch zusätzliche Hilfestellung gegeben werden, wie die Kinder sich mit ihren Konfliktpartnern gewaltfrei auseinandersetzen und Konfliktlösungen finden können.

#### **4. Baustein: Symbolische Konfliktbearbeitung mit den einzelnen Tischgruppen**

Zu Beginn der 6. Klasse arbeiten wir mit den Tischgruppen, in denen die Kinder viel gemeinsam arbeiten. Umfangreiche Forschungsarbeiten haben nämlich ergeben, dass diese Lehrmethode des kooperativen Lernens nicht nur günstige Auswirkungen auf Lernen und Leistungen haben. „Schüler und Schülerinnen, die sich an kooperativen Gruppen beteiligen, werden einander wahrscheinlich besser akzeptieren und positiver beurteilen. Sie werden hilfsbereiter sein, einander mehr unterstützen, und sie werden weniger Vorurteile gegenüber Gruppenmitglieder anderer Rassen oder Nationalitäten entwickeln als andere Kinder“ (Olweus 1999, S. 91).

Zunächst zeigt jedes Mitglied einer Tischgruppe soziometrisch seine Einschätzung, wie kooperativ, hilfsbereit und freundlich er sich den anderen Mitgliedern der Tischgruppe gegenüber verhält. Zur Orientierung stellen wir 3 Stühle im Raum verteilt als Markierung auf. Im Zentrum stehen bedeutet, ich bin ein gutes Teammitglied; beim 2. Stuhl stehen, mein Beitrag zur Gruppe und meine Störungen halten sich die Waage; am Rand beim 3. Stuhl stehen, ich Sorge eher für Konflikte und Störungen in der Gruppe und trage wenig zum guten Miteinander bei. Die Selbsteinschätzung wird dann durch die Rückmeldung der Tischgruppe und der Lehrerin bestätigt oder korrigiert, wobei meist die Selbsteinschätzung schlechter ausfällt als die Fremdeinschätzung. Anschließend erkundigen wir uns, welche Unterstützung der Protagonist von seinen Teammitgliedern braucht, um ein noch besseres Teammitglied zu werden, und welche Hilfe jedes Teammitglied ihm anbieten kann.

Ist diese soziometrische Arbeit abgeschlossen, entwickelt die Kleingruppe eine Geschichte, in der sie die angesprochenen Themen und Konflikte darstellen und bearbeiten kann.

### **Beispiel: Fussballtalente verkannt**

*Bilal, ein türkischer Junge, der sich durch Störungen und Bedrohungen anderer Kinder in eine sehr schwierige Klassenposition manövriert hatte, konnte bei dieser soziometrischen Arbeit seine coole Fassade ablegen und über seine Ängste sprechen, aus der Schule ausgeschlossen zu werden. Es war ihm auch möglich, seine unbändige Wut zu zeigen, die in ihm aufsteigt, wenn er sich ungerecht von der Lehrerin behandelt fühlt, und wenn andere, schwächere Schüler sich an die Kritik der Lehrerin anhängen und über ihn lachen. Dann würde er am liebsten alle zusammenschlagen. Alle Frauen in seinem Leben hätten bisher nur an ihm herumkritisiert, seine Mutter, seine neue Stiefmutter und nun auch wieder die Klassenlehrerin. Gemeinsam überlegten wir, wie dieser Teufelskreis von Störung und Kritik aufgelöst werden könnte, was er dazu beitragen und welchen Beitrag seine Tischgruppe und seine Klassenlehrerin leisten könne.*

*Nach der soziometrischen Arbeit entwickelte die Tischgruppe, in der sich noch weitere schwierige Kinder mit schwachen Schulleistungen befanden, eine Geschichte, in der sie ihren Wunsch nach Beachtung und Anerkennung und ihre Kränkung, nicht richtig in ihren Fähigkeiten gesehen zu werden, darstellen konnte:*

*Zunächst entwickelten sie die Spielidee, die Lehrerin, W.Holl und ich seien Mönche in einem Shaolin-Kloster. Sie, die Schüler, möchten in das Kloster aufgenommen werden, um die Kampfkunst zu lernen. Wir würden sie aber abweisen, nur weil sie aus Günzburg(Sitz der Psychiatrie)kämen und sich etwas verrückt benähmen. Dabei würden wir übersehen, wie begabt und fähig sie seien.*

*Dann fiel ihnen noch eine zweite Geschichte ein, für die sie sich entschieden Die Lehrerin und wir Therapeuten seien eine bekannte Bundesligamannschaft. Sie dagegen seien eine unbekannte Gruppe aus Mannheim( der Stadt, in der der von Bilal getrennt lebende Vater wohnt). Sie besäßen keine Fußballstiefel und keine Trikots. Als sie sich zur Fußballmeisterschaft anmelden, würden wir sie nur nach ihrem Äußeren beurteilen, uns über sie lustig machen und sie verspotten. Beim Fußballspiel aber würden sie überlegen siegen und den Pokal gewinnen. Wir müssen dann beschämt eingestehen, dass wir sie unterschätzt haben. Wir würden sie umwerben und sie bitten, in unsere Bundesligamannschaft zu wechseln. Aber erst nachdem wir uns entschuldigt hätten, würden sie unser Angebot annehmen und die Stars unserer Mannschaft werden.*

*Nach dem Aufbau der Kulissen spielten wir diese Geschichte. Die Jungen genossen es sehr, als wir unseren Irrtum einsahen, und ließen sich lange umwerben und bitten, bis sie in unsere Mannschaft wechselten.*

Parallel zu der Arbeit mit den Kindern erhielten die Lehrerinnen monatlich 2 Stunden Supervision. Langfristig wirksam werden unsere Bemühungen nämlich nur, wenn Formen konstruktiver Konfliktlösungen in den Unterricht integriert und Teil der Schulkultur werden.

### **Auswirkungen des Projekts**

Nach Aussagen der Klassenlehrerinnen kam es in allen Projekten zu deutlichen Verbesserungen des Klassenklimas und der Beziehungen der Kinder untereinander. Natürlich verschwanden damit nicht alle Verhaltensauffälligkeiten und Konflikte aus der Klasse. Doch konnten die Kinder besser mit Emotionen umgehen, Meinungsverschiedenheiten und Verstimmungen friedlicher regeln, Konflikte eher durch

Verhandlungen und Kompromisse beilegen, bevor sie sich zu einem handfesten Streit aufschaukelten. So schrieb die Rektorin der Meinloh-Hauptschule, die auch immer wieder an Projekten teilgenommen hatte, in ihrer Rückmeldung zu den Projekten mit den Bausteinen 1 bis 4:

*„SchülerInnen erleben im Symbolspiel Situationen, in denen sie sich sozial verhalten können. Sie verhandeln, geben ab, helfen, sprechen sich ab, entscheiden, hören zu, entschuldigen sich etc. Im Unterricht können Lehrkräfte im Konfliktfall v.a. an diese erspielten Szenen erinnern und Lösungsstrategien mit Kindern entwickeln.*

*Auch in späteren Schuljahren beobachten wir, dass die SchülerInnen, die an diesem Projekt teilgenommen haben, Probleme sofort besprechen und klären möchten, wie sie zu lösen sind.*

*Die Rolle der Lehrkraft verändert sich mit wiederholter Teilnahme an diesen Projekten. Wir verstehen uns als gleichberechtigte Partner im Spiel. Vielen Kindern tut es zum Beispiel gut, dass auch die Lehrerin die Unterlegene sein kann. Oder dass sie liebevoll das „kranke“ / „verletzte“ Kind umsorgen kann.*

*Durch dieses erspielte Vertrauensverhältnis können sich SchülerInnen mehr im Unterricht auf Anweisungen und Regeln einlassen. Sie müssen nicht nur prinzipiell dagegen sein. Es entsteht eine freundlichere Atmosphäre im Schulalltag, der Umgangston ist entspannter.*

*Da ein Drittel der Lehrkräfte sich an den Symbolspielen regelmäßig beteiligen, verändert sich auch langsam das Miteinander der Lehrkräfte.*

*Das Angebot der Psychologischen Beratungsstelle ist aus unserem Schulprogramm nicht mehr wegzudenken.“*

Auch über andere Schulprojekte bekamen wir positive Rückmeldungen: Die Rektorin einer ländlichen Hauptschule rief uns 1 Jahr später an und teilte uns mit, dass sich die Klasse, mit der wir mit dem Baustein 3 gearbeitet hatten, positiv entwickelt hatte. Die beiden Außenseiter seien integriert und die starken Konflikte gelöst.

Nach einem Projekt mit zwei 5. Klassen (Baustein 2) in einer Hauptschule des Landkreises wurden folgende Ergebnisse dokumentiert: Schriftliche Aussagen der Kinder waren u.a.:

- Es hat Spaß gemacht mit anderen zu spielen, auch mit denjenigen, mit denen man im Unterricht Streit hat.
- Ich streite nicht mehr so viel mit den anderen.
- Ich bin mit T. und J. Freund geworden (vor dem Projekt lagen sie in ständigem Streit miteinander).

Aussagen der Eltern beim Abschlusselfternabend waren u.a.:

- Mein Kind machte die Erfahrung, dass Schule Spaß machen kann.
- Die Geschichten haben mein Kind noch lange beschäftigt.
- Sein Freundeskreis hat sich erweitert und verändert.

Aussagen der Lehrerinnen der beiden Klassen waren:

- Ein wesentlicher Erfolg der Kinder war, dass sie sich nach einem Streit wieder einigen können.
- Der Umgang unter den Klassenkameraden wurde besser. Die Kinder kamen aus unterschiedlichen kleinen Gemeinden und waren bisher eher gegeneinander eingestellt.
- Das Gruppengefühl wurde stärker.
- Streit und Konflikte können mit den Erfahrungen im Spiel jetzt besser bewältigt werden.

- Aus dem Spiel griffen die Kinder die Anregung, anderen helfen zu wollen, auf. Sie planten, organisierten und führten eigenständig, ohne Einfluss der Lehrerin, eine Hilfsaktion für Kinder im Kosovo durch.

Diese positiven Entwicklungen führten dazu, dass immer mehr Schulen an diesem Projekt interessiert sind.

## **Spielerisch mit Konflikten umgehen – eine Fortbildung für LehrerInnen**

**Walter Holl**

Während der langjährigen psychodramatischen Arbeit mit Schulklassen, haben wir feststellen können, dass diese Methode zur präventiven Verbesserung der Beziehungs- und Konfliktfähigkeit von SchülerInnen sehr viel beitragen kann. Da wir der steigenden Zahl von Anfragen nicht nachkommen konnten, stellte sich uns die Frage, wie wir das Konzept so verändern können, dass es ohne unsere unmittelbare Unterstützung von LehrerInnen im Schulalltag eingesetzt werden kann. Deshalb haben wir ein Fortbildungskonzept entwickelt, an dem inzwischen 2 Gruppen von Grund- und HauptschullehrerInnen teilgenommen haben. Nachdem es nun in der Praxis erprobt ist, wollen wir es in seiner überarbeiteten Form vorstellen.

### **Das Konzept**

Es war davon auszugehen:

- dass eine Lehrerin aus organisatorischen Gründen ihre Klasse bestenfalls halbieren kann, also zwischen 10 und 15 Kinder in einer Spielgruppe hat
- dass sie in der Regel allein für den Ablauf zuständig ist, manchmal vielleicht noch eine Referendarin zur Unterstützung hat
- dass ihr diese Arbeitsweise nicht sehr vertraut ist, da sie erheblich von der strukturierenden Stoffvermittlung abweicht
- und dass das Spiel im Klassenzimmer, Turn- oder Musiksaal stattfinden wird.

Wir haben deshalb kleine Geschichten konzipiert,

- die auf die o.g. Schülerzahlen zugeschnitten sind,
- in denen das jeweilige sozialpädagogische Ziel nicht zu weit gefasst und klar definiert ist,
- in denen eine ausreichende Zahl unterschiedlicher Rollen für die SchülerInnen angeboten werden,
- deren szenischer Ablauf gut zu überschauen ist,
- und die auch im Klassenzimmer gespielt werden können.

Vorgesehen ist außerdem, dass die LehrerIn das Rollenspiel mit den Kindern gut vorbereitet.

Die Lehrerin selbst hat primär eine Leitungsfunktion, die in verschiedenen Spielphasen in eine stützende Rolle eingekleidet ist. Bei den Rollenentwürfen für die LehrerIn haben

wir bewusst darauf geachtet, dass sie begrenzt und nur positiv zum Objekt von Übertragungen werden kann, von einigen Ausnahmen bei den konfliktorientierten Geschichten abgesehen.

Der zeitliche Rahmen für die Fortbildung bestand aus 9 Einheiten, jeweils 2 Stunden.

In jeder Einheit wurde eine typische Geschichte erarbeitet.

Um die Wirkung der Methode überzeugend zu vermitteln, ließen wir die Hälfte der TeilnehmerInnen in die Rollen von Kindern wechseln, wir (Aichinger/Holl) wechselten in die Lehrerrolle, und gestalteten mit ihnen die vorgesehene Geschichte in folgenden Schritten, so wie die LehrerInnen dies dann auch mit ihrer Schülergruppe durchführen kann: Zuerst wurde die Geschichte möglichst lebendig erzählt, um die „Kinder“, hier die LehrerInnen, einzustimmen und anzuwärmen.

Anschließend konnten die „Kinder“ ihre Rollen wählen, und wir halfen ihnen dabei, sie im Hinblick auf das Spiel zu differenzieren.

Danach kam die Bauphase und die Verkleidung, ein wichtiger Schritt zur Anwärmung und ein Übergang zur Symbolebene des Spiels.

Die eigentliche Szene dauerte in der Regel nicht länger als 20 Minuten. Ihr folgte eine kurze Nachbesprechung, in der die „Kinder“ sagen konnten, mit wem sie gut gespielt haben und was ihnen gefallen hat.

Nach einem solchen Durchgang erfolgte ein Rollenfeedback der LehrerInnen, dem sich eine ausführliche Diskussion anschloss, unter Einbeziehung der KollegenInnen, die zugeschaut haben.

### **Die Geschichten**

Sie sind in 2 Gruppen aufgeteilt: In beziehungsstiftende Geschichten, und konfliktthematisierende Geschichten.

Die beziehungsstiftenden Geschichten haben die positive Interaktion zum Ziel, sowohl innerhalb der Subgruppen, wie zum Beispiel unter den Bergsteigern, bei den Hubschrauberpiloten, und zwischen Ärzten und Schwestern in der Klinik, als auch zwischen diesen Gruppen. Es geht um Zusammenarbeit und gegenseitige Hilfe, bis hin zur Rettung aus Lebensgefahr. Bedrohung und Aggression, die die Spannung ins Spiel bringen, gehen von Naturgewalten aus.

In den konfliktthematisierenden Geschichten sind, symbolisch verfremdet, Problemlagen enthalten, wie sie in jeder Klassengemeinschaft auftreten können. Sie dienen **n i c h t** zur Klärung und Lösung **a k t u e l l e r K o n f l i k t e**, sondern thematisieren präventiv die Auseinandersetzung mit den Problemen: Rivalität, Dominanz, Grenzüberschreitung, Intoleranz, Ausgrenzung. In diesen Geschichten kommt die Aggression nicht vor außen, sondern tritt als Reaktion zwischen Subgruppen, oder gegen einen negativ exponierten Schüler auf.

Über das Spielen dieser Geschichten gelangen die Kinder zu einem anschaulichen Verständnis der jeweiligen Dynamik. Die LehrerInnen kann dann, beim Auftreten eines realen Konfliktes, auf die jeweilige Szene zurückgreifen und die dort dargestellten Lösungen unter Beteiligung der Kinder aktualisieren.

Die Geschichten sind für Grund- und Hauptschüler bis zur 6. Klasse konzipiert. Sie stellen jedoch nur einen allgemeinen Entwurf dar, der auf das Niveau jeder Klasse abgestimmt werden sollte, und durch die Ideen der Kinder angereichert werden kann.

### **Beziehungsstiftende Geschichten**

Es folgen 2 Beispiele für beziehungsstiftende Spiele, das erste für jüngere, das zweite für ältere SchülerInnen.

#### **Brand im Safaripark**

##### **Szene:**

In einem Safaripark leben die unterschiedlichsten Tiere, ausgewachsene und junge Tiere. Sie werden dort von Tierhütern und Tierärzten betreut und gefüttert. Aus unerklärlichen Gründen, z.B. Blitzschlag, bricht ein Feuer aus, das rasch um sich greift. Die Feuerwehr wird verständigt, um den Brand einzudämmen und zu löschen. Gleichzeitig versuchen die TierärztInnen und die TierpflegerInnen die Tiere zu retten. Wenn der Brand gelöscht und die geretteten Tiere verarztet sind, treten Funk und Fernsehen auf und filmen die Tiere und ihre Retter. Feuerwehr, Tierpfleger und Ärzte erhalten Rettungsmedaillen.

##### **Rollen:**

6 Kinder sind Tiere nach freier Wahl

2 Feuerwehrleute mit einem Löschfahrzeug

2 TierärztInnen/TierpflegerInnen vielleicht mit einem Landrover für Tiertransporte

2 Kinder können mit roten Tüchern das Feuer spielen und später in die Rollen von Kameraleuten wechseln.

1 Parkleitung (LehrerIn)

##### **Bühne:**

Der Safaripark wird je nach Tierarten in Bereiche unterteilt. Es können z.B. auch Affenfelsen oder Höhlen für Bären aufgebaut und eine Wasserstelle oder ein Bach angelegt werden. Mit Kindern, die gefährliche Tiere spielen wollen, muss abgeklärt werden, ob sie aufgrund ihrer Gefährlichkeit eingezäunt werden wollen (das müssen sie sich u.U. vorstellen) oder ob sie mit den anderen Tieren so vertraut sind, dass sie für diese keine Bedrohung darstellen.

Löschfahrzeuge und Allradfahrzeuge werden mit Tischen und Stühlen konstruiert.

Büro (Tisch und Stuhl) für die Parkleitung, daneben noch die Räume von den TierärztInnen und PflegerInnen. Das gesamte Klassenzimmer muss in angemessene Bereiche aufgeteilt werden.

### **Methodische Anmerkungen**

Wenn eine LehrerIn Bedenken hat, dass die freie Wahl nicht günstig ist, weil aggressive Kinder durch entsprechende Rollenwahl später im Spiel zuviel Unruhe stiften könnten, kann sie sich auch für einen Streichelzoo entscheiden, in dem es nur Ponys, Ziegen, Schafe, Hasen usw. gibt.

Zur gemeinsamen Eröffnung eines Spiels kann man so verfahren, dass alle Kinder sich auf ihre Plätze begeben, dort die Augen schließen und z.B. mit dem Hahnenschrei sich verwandeln und das Spiel beginnen. Der Wechsel in eine Tierrolle bedeutet schon eine Form der Regression und eröffnet Möglichkeiten der Annäherung, des Körperkontakts, des gemeinsamen Spiels. Deshalb sollte der Spiel- und Fütterphase eine gewisse Zeit eingeräumt werden. Sie darf allerdings auch nicht so lange dauern, dass sich

Feuerwehrleute langweilen und anfangen Unfug zu machen.

Der Ausbruch des Feuers bringt Spannung ins Spiel, steuert einer aggressiven Entwicklung zwischen den Kindern entgegen, und bindet die Feuerwehrleute und TierärztInnen in die Gesamtdynamik ein. Deshalb ist zu überlegen, ob nicht die LehrerIn das Feuer spielt, denn sie kann taktischer agieren, und ist auch eher bereit, sich von der Feuerwehr löschen zu lassen, was für Kinder oft schwierig ist. Das Feuer wird mit roten Tüchern gespielt, die Feuerwehr kann mit blauen Tüchern löschen.

Im Allgemeinen sind Kinder gerne bereit, sich retten zu lassen, verletzt zu sein und sich ärztlich versorgen zu lassen. Das muss jedoch vorher mit den Kindern besprochen werden, weil es auch das eine oder andere Kind gibt, das dies nicht zulassen kann.

Es ist außerdem darauf zu achten, dass die Rollen der TierärztIn/TierpflegerIn und der Feuerwehrleute nicht nur mit einem Kind besetzt werden, da sich schon allein aufgrund der Symbolik ein starker Gegensatz zwischen Tier- und Menschenrollen ergibt. Ein einzelner Feuerwehrmann oder Tierpfleger könnte leicht das Gefühl haben, er gehört nicht richtig dazu, oder sich zu sehr an der LehrerIn orientieren und damit an den Rand der gesamten Dynamik zu geraten. Denn zwischen den Tieren entwickelt sich im allgemeinen eine besonders lebhaft und intensive Dynamik.

Die Lehrerin kann ihre strukturierende und stützende Aufgabe über die Rollen ausüben. In der Rolle der Zooleiterin kann sie mit TierärztIn und PflegerInnen z.B. den Fütterungsplan besprechen, und ihnen Anerkennung für ihre gute Arbeit zuteil werden lassen und sie zum Füttern losschicken, sobald sie dies vom zeitlichen Ablauf her für angemessen hält. In der gleichen Rolle kann sie einen Besuch bei der Feuerwehr machen, sich das Feuerwehrauto und die ganze Technik erklären lassen und nachfragen, ob Reparaturen oder Neuanschaffungen nötig sind. Über diese Spielanregungen kann sie den Kindern helfen, ins Spiel zu kommen und die Zeit überbrücken, in der sich die spielerische Interaktion zwischen den Tieren entwickelt.

Diese Rolle kann sie jeder Zeit ablegen, mit dem roten Tuch als Feuer aktiv werden und damit den nächsten Schritt der Inszenierung einleiten. Nach einem Rollenwechsel kann sie als Zoodirektorin oder gar des Bürgermeisters, in einem bewundernden Spiegeln ihre Freude zum Ausdruck bringen, dass die prächtigen Tiere gerettet sind, jedes einzelne Tier noch einmal bewundern und seine Verletzungen beachten, den Rettungskräften für ihren Einsatz danken und sie z.B. mit Medaillen auszeichnen. Sofern Kinder die Rolle des „Feuers“ innehaben, muss man daran denken, dass auch sie eine Anerkennung für ihre Aktion bekommen, weil sie sich sonst vielleicht herabgesetzt fühlen, wenn sie erleben, wie die anderen ausgezeichnet werden.

Eine Lehrerin, die lernbehinderte SchülerInnen unterrichtet, hat ein Lesestück zur Geschichte umgearbeitet und die Kinder sehr gründlich darauf vorbereitet. Zu ihrer freudigen Überraschung wünschten die Kinder die Geschichte immer wieder zu spielen, jedes mal jedoch in anderer Rollenbesetzung, so dass sie sehr unterschiedliche Erfahrungen machen konnten, und ein intensiver Prozess sozialen Lernens stattfand. Diese Wiederholungen gaben nicht nur den Kindern mehr Sicherheit hinsichtlich der Inhalte und Rollenmuster, sondern auch die Lehrerin fühlte sich in ihrer Funktion kompetenter und konnte den Kindern immer mehr Gestaltungsspielraum zugestehen.

## **Bergrettung**

Szene

Berühmte Bergsteiger sind auf dem Weg zu einem bisher unbezwungenen Gipfel. Auf dem Rückweg werden sie von einem Schneesturm überrascht, es kommt zu einem Bergunfall mit mehreren Verletzten. Nur dem wagemutigen Flug eines Rettungshubschraubers ist es zu verdanken, dass die Abgestürzten oder Eingeschneiten gerettet und in eine Spezialklinik geflogen werden können. Dort werden sie fachärztlich untersucht und behandelt. Das Fernsehen ist dabei, wenn die Expeditonsleiterin den Bergsteigern zu der Erstbesteigung gratuliert, den Piloten ihren besonderen Dank ausspricht und mit Hochachtung auf die sehr gute ärztliche Versorgung in der Klinik verweist.

#### Rollen

2 Hubschrauberpiloten, die auch Sanitäter sind

3 – 4 ÄrztInnen und Krankenschwestern in der Klinik

4 Bergsteiger

Die Leiterin der Expedition und des Rettungseinsatzes im Basislager (LehrerIn)

#### Bühne

Auf einfachste Weise wird das Basislager angedeutet, von dem aus die LehrerIn die Bergbesteigung mit dem Fernrohr beobachtet und durch begleitenden und bewundernden verbalen Kommentar unterstützt. Nicht weit davon entfernt beginnt ein gewundener Bergpfad, mit Stühlen gestellt, der bis zu einer Schlucht führt, die mit Tischen gebaut ist. Mit einem blauen Tuch kann ein Wasserfall und ein reißender Gebirgsbach angedeutet werden. Die Schlucht zu überwinden darf für die Schüler nicht zu leicht sein. Der Berg, mit einer Höhle, in der die Bergsteiger Schutz finden können, wird mit Tischen aufgebaut. Er soll auf der einen Seite sicher sein, aber es soll auch spannend für die Kinder sein, hinaufzuklettern.

Der Hubschrauber kann ebenfalls aus Tischen und mit Hilfe von Stühlen aufgebaut werden, ein Seil für das Rotorblatt ist ein wichtiges Hilfsmittel, der begleitende Arzt kann vorübergehend den Motor spielen. Seile, Eispickel und andere Ausrüstung benötigen die Bergsteiger. Weiße Tücher und vor allem Stores eignen sich gut für den Schneesturm. Verbandsmaterial, Operationsbesteck usw. muss für den Notarzt und für die Klinik hergerichtet werden. Auch die Klinik wird mit Hilfe von Tischen und Stühlen aufgebaut. Was benötigt wird, welche Dinge man dazu verwenden kann, an welchem Ort und wie die einzelnen Schauplätze aufgebaut werden, kann mit den Kindern entwickelt werden, Dies ist eine wichtige Einstimmung und Anwärmung fürs Spiel.

#### **Methodische Anmerkungen**

Bei diesem Spiel liegt in der Anfangsphase die Aktivität vor allem bei den Bergsteigern. Es ist darauf zu achten, dass sie möglichst rasch nach der Aufbauphase mit der Bergbesteigung beginnen. Hubschrauberbesatzung und Klinikpersonal sind zu dieser Zeit noch ohne Arbeit. Damit aus Leerlauf und Rivalität keine Störungen erwachsen, sind z.B. folgende Interventionen möglich:

- die Expeditonsleiterin spricht mit den Hubschrauberpiloten ab, dass sich jemand bei Wartungsarbeiten verletzt und in die Klinik muss, oder
- dass die Klinik den Hubschrauber beauftragt, Blutkonserven und anderes wichtiges Material aus der Hauptstadt zu holen, (das Basislager wird kurzfristig zur Blutzentrale

der Hauptstadt) oder

- dass im Basislager ein Benzinkocher explodiert und die Expeditionsleiterin zur Behandlung in die Klinik geflogen werden muss. Für die Kinder ist es immer schön, die LehrerIn retten und behandeln zu können.

Weitere Möglichkeiten können in der Vorbereitung auf das Spiel mit den Kindern entwickelt werden.

Methodisch besonders wichtig ist es, dass die LehrerIn jederzeit ihre Rolle, z.B. als Patientin mit Brandwunden, kurzfristig verlassen und als Spielleiterin bei den Bergsteigern ordnend eingreifen kann, um sich dann wieder aufs Krankenlager zu legen. Für LehrerInnen ist in der Regel nicht die inhaltliche Flexibilität, die ihnen Schwierigkeiten macht, sondern, wie im Beispiel, eher die Passivität, das Ausgeliefertsein und die Beunruhigung, in einer Rolle wie des Patienten, das Spiel und die Kinder nicht mehr angemessen unter Aufsicht zu haben. Dass ein solcher fliegender Wechsel aus einer Rolle in die Leiterposition und wieder zurück möglich ist, ist für die LehrerIn eine wichtige Erfahrung.

Darüber hinaus ist eine sorgfältige Vorbereitung der möglichen Aktivitäten in den Untergruppen und der dazu benötigten Hilfsmittel angebracht. Die vorherige Festlegung der Handlungsorte im Klassenzimmer vermittelt Struktur und das Gefühl, dass die LehrerIn ihrer Verantwortung gerecht werden kann.

In Anlehnung an die geschilderten zwei Szenarien können weitere Abenteuer und Rettungsgeschichten entwickelt werden, von der archäologischen Erforschung einer Pyramide, bis hin zu einer Erkundung auf einem Planeten.

## **Konfliktthematisierende Geschichten**

Bei den Geschichten, in denen Konflikte thematisiert werden, haben wir wiederholt erfahren müssen, dass SchülerInnen die negative Rolle nur widerwillig übernehmen, und wenn, dann haben sie die Rolle entweder nicht prägnant genug oder völlig übertrieben gespielt. Deshalb ist in diesen Geschichten vorgesehen, dass die Lehrerin diese schwierige Rolle übernimmt, weil sie in der Lage ist, das Negative der Rolle so zu regulieren, dass das Spiel zu einer positiven Erfahrung für die Kinder wird.

Ein Spiel zu leiten und vorübergehend eine Rolle einzunehmen, ist eine hohe Anforderung. Umso wichtiger ist es, dass die LehrerInnen in dieser Fortbildung die Möglichkeit haben, diese Doppelfunktion auszuprobieren.

### **Rivalität**

Die zwei folgenden Szenen sind darauf angelegt, die Dynamik von Rivalität zu vermitteln, und wie sie positiv gelöst werden kann.

### **Generalprobe im Zirkus**

Szene

Eine Fernsehdirektorin will unter 2 Tiernummern und die beste für das Weihnachtsprogramm auswählen. Die beiden Dompteure zeigen nacheinander ihre Raubtiernummer. Anschließend ruft der Fernsehdirektor die beiden Dompteure zu sich

und versucht sie dazu zu verleiten, die eigene Show hervorzuheben und die des anderen zu kritisieren. Die beiden lassen sich jedoch nicht gegeneinander ausspielen und weigern sich aufzutreten, wenn nur einer Darbietung der Vorzug gegeben würde. Sie schließen sich mit den besten Aktionen zu einer gemeinsamen Show zusammen – die Fernsehdirigentin ist begeistert. Dieser gemeinsame Auftritt wird vorgeführt und von den Kameraleuten aufgezeichnet. Abschließend werden hohe Gagen ausbezahlt (Scheck).

#### Rollen

2 Dompteure / Dompteusen

2 bis 4 Bären / 3 bis 4 Löwen oder andere Tiere, die von den Kindern gut gespielt werden können, ohne dass es lächerlich wirkt. So sind z.B. Elefanten oder Pferde weniger gut geeignete Tierrollen, da deren Anmutungsqualität schwer gespielt werden kann. Von Clownrollen ist ebenfalls dringend abzuraten, da die Witze meist sehr dünn sind.

#### Bühne

Die Zirkusarena kann mit Stühlen gestellt werden. Sehr reizvoll ist für die Kinder der Verbindungstunnel zwischen Raubtierkäfig und Arena, z.B. mit Tischen gebaut und mit Tüchern seitlich zugehängt, oder mit Stühlen seitlich gesperrt. Podeste, oder wenigstens markierende Polster (z.B. Gymnastikmatten) auf denen die Tiere sitzen und von denen aus sie z.B. durch den Feuerreifen springen können.

### **ModedesignerInnen und Chefredakteur**

In dieser Geschichte geht es ebenfalls um Rivalität, ist aber mehr für SchülerInnen der 5. und 6. Klasse geeignet.

#### Szene

Die Studierenden einer Modeschule führen ihre neuesten Kreationen vor und sind dabei ihre eigenen Modelle für: Freizeitmode, Sportmode, Sommermode usw.. Die Chefredakteurin einer bedeutenden Modezeitschrift und ihre Fotografin sind für ein spezielles Fotoshooting eingeladen. Begeistert von den Kreationen möchte die Chefredakteurin mit 2 der angehenden Modeschöpferinnen für ihre Zeitschrift einen Honorarvertrag abschließen und versucht sie mit dem Versprechen großer Publicity und guter Honorare zu locken. Die beiden besprechen sich mit den anderen, und ihre Antwort: entweder einen Vertrag mit allen – oder keinen Vertrag.

Die Chefredakteurin versucht zu überreden, gegeneinander auszuspielen, lenkt aber letztlich ein: für jedes Modell ein kleineres Honorar und Fotos von allen.

#### Rollen

6 bis 8 Mädchen oder Jungen als DesignerInnen

1 Sprecherin, die die Modelle ansagt und vielleicht kommentiert

1 Kamerafrau/Mann

Die Chefredakteurin (LehrerIn) einer großen Modezeitschrift

Die Sprecherin braucht u.U. auch ein Skript, um ihrer Aufgabe gerecht werden zu können. Bei ihr muss man darauf achten, dass sie sprachlich auch wirklich dazu in der Lage ist.

Während der Präsentation ist es wichtig, dass die Chefredakteurin bei jedem Modell begeistert ist und dies in einem bewundernden Spiegeln lautstark zum Ausdruck bringt.

Die Argumentation gegenüber der Chefredakteurin bei der Honorarauseinandersetzung muss u.U. vorbereitet werden, damit den Schülerinnen die Argumente nicht ausgehen und ihre Standfestigkeit erhalten bleibt.

Manchmal wünschen sich die Spieler weitere SchülerInnen als Publikum. Ob das möglich ist, muss sorgfältig abgeklärt werden, denn aufgrund unterschwelliger Rivalität entstehen häufig zu schnell Störungen aus den Kreisen des Publikums oder wirklich ungleiche Unterstützung oder gar Entwertung, so dass das Ziel dieses Spiels verfehlt würde.

Die Bühne:

Der Laufsteg kann aus Tischen zusammengestellt werden, auch ein Umkleieraum mit Schminktischen und Garderobenablage ist angebracht. Für die Chefredakteurin und die Kamerafrau sind besondere Plätze vorgesehen.

Die SchülerInnen schmücken und verkleiden sich in der Regel sehr gerne, und deshalb kann man ihnen zugestehen, dass sie von zuhause Tücher und andere Utensilien mitbringen. Mit Tüchern Fantasiekostüme zu kreieren macht den SchülerInnen nicht nur besonders viel Spaß, man vermeidet dadurch auch, dass nur die eigenen Markenklamotten vorgeführt werden.

## **Dominanz und Eigensucht**

Kinder, die immer bestimmen wollen, verlieren langfristig die Akzeptanz der Anderen. Auch eigensüchtige Kinder erfahren zunehmende Ablehnung. Bei beiden geht es darum, dass sie ein besseres Selbstverständnis bekommen, um ihr Verhalten verändern zu können.

Die folgenden Szenen sind auch hier wieder zur allgemeinen Thematisierung der Problematik in einer Klasse gedacht. Da man jedoch davon ausgehen kann, dass es in vielen Klassen dominante oder eigensüchtige Kinder gibt, ist bei der Rollenbesetzung darauf zu achten, dass ein sozial eingestelltes Kind, das einen guten Platz in der Klasse hat, diese Rolle übernimmt. Es sollte genügend Ich-Stärke haben und in der Lage sein, diese Rolle auszufüllen. Denn das dominante/eigensüchtige Kind kann sich mit seinem Verhalten indirekt besser auseinandersetzen, wenn es die negative Wechselwirkung durch das Spiel gespiegelt bekommt, als wenn es in der bedrohten Position ist.

Außerdem ist es nicht das Ziel des Spiels zu vermitteln: du verhältst dich falsch und schlecht! sondern: so würde es dir besser gehen, würdest du dich wohler fühlen! Und die angepassten Kinder können entdecken, wie sie sich gegen dominante oder eigensüchtige SchülerInnen abgrenzen, und die eigenen Wünsche besser ausdrücken und behaupten können.

### **Der Fuchsbau**

Szene: mehrere Füchse bauen sich ein Höhlenlabyrinth, mit Gängen und Schlafhöhlen

(schön ausgepolstert, wenn es geht), um vor Winterkälte und Gefahren geschützt zu sein. Einer der Füchse arbeitet zwar aktiv mit, will aber immer bestimmen, wie gebaut wird, weiß alles besser und kritisiert die anderen ständig. Die anderen Füchse werden immer unzufriedener und beschließen nach einiger Zeit, dass er seine eigene Kammer bauen soll, dann könne er bestimmen, so viel er wolle.

Als der Winter kommt, der die Füchse überrascht, wird es dem herrischen Fuchs in seiner Höhle zu kalt. Er kommt deshalb zu den anderen und bittet um Unterschlupf. Diese lassen ihn in ihre große Schlafhöhle unter der Bedingung, dass er nicht versucht, wieder alle zu bestimmen. Sie vereinbaren (vielleicht), dass abwechselnd immer ein anderer bestimmen darf. Der herrische Fuchs willigt ein und ist froh, dass er bei den anderen sein kann.

### Rollen

8 Füchse (es können auch Biber oder Dachse sein)

1 Rabe oder Wander-Fuchs (die LehrerIn), der vorbeikommt, nachdem der dominante Fuchs ausgeschlossen wurde. In dieser Rolle kann die LehrerIn als stützende Doppelgängerin den verstoßenen Fuchs begleiten, sich mit ihm darüber unterhalten, weshalb das geschehen ist, den Zeitpunkt seiner Rückkehr bestimmen und darauf achten, dass er aufgenommen wird, die Gruppe jedoch auch ihre Bedingungen nennt.

### Bühne

In dieser Geschichte besteht der größte Teil des Spiels aus dem gemeinsamen Bauen und die Kinder benötigen genügend Material.

Wenn der Winter hereinbricht, der Schneesturm pfeift, kann abgedunkelt und die Bauwerke mit weißen Vorhängen oder Laken zugedeckt werden. Anschließend kann die LehrerIn, wie beschrieben, ihre Leiterposition verlassen und als stützender Doppelgänger Kontakt zu dem Ausgeschlossenen aufnehmen.

## Die Variante zum Thema Eigensucht

Szene: Die Füchse arbeiten an ihrem Bau, der eigensüchtige Fuchs hat nur seine Interessen im Blick, sammelt für sich möglichst viel Material, sorgt auch beim Anlegen der Vorräte nur für sich. Die anderen sind schließlich empört und bestehen darauf, dass er sich nun auch seine eigene Höhle baut. Als es kalt wird, kommt er zu ihnen und bittet um Einlass. Die anderen erlauben dies nur unter der Bedingung, dass er etwas für die Gemeinschaft tut. Zum Beispiel, dass er von seiner Höhle zur Gemeinschaftshöhle einen Verbindungsgang baut, so dass seine Höhle als Vorratskammer benutzt werden kann und dass er seine Vorräte auch den anderen zugänglich macht.

Die gleiche Thematik kann für Schüler der Hauptschule mit dem folgenden Szenario gespielt werden.

## Die Schiffbrüchigen

### Szene

Eine Luxusyacht gerät in einen Orkan, der Motor fällt aus, mit einem Leck können sie sich gerade noch auf eine einsame Insel retten – damit beginnt das Spiel: Kapitän und

1. Offizier befehlen der Mannschaft, für die Passagiere Hütten aufzubauen und Nahrung zu beschaffen, sie treiben an, kritisieren, schimpfen, drohen usw. Die Mannschaft wird immer lustloser. Schließlich greifen die Passagiere ein und fordern den Kapitän und 1. Offizier auf, die Mannschaft besser zu behandeln und ergänzen dies mit dem Vorschlag: Wenn wir alle zusammen helfen, können wir es bei der nächsten Flut vielleicht schaffen, das Schiff anzuheben, so dass bei Ebbe das Leck repariert werden kann und das Schiff wieder flott wird. Alle willigen ein, die Reparatur gelingt, und die Fahrt kann weitergehen.

Rollen  
Schiffsbesatzung: Kapitän, Offizier, Koch, Steward, Schiffsarzt

4 bedeutende Persönlichkeiten, z.B. Politikerin, FilmschauspielerIn, SängerIn, o.a..

Die LehrerIn ist: Die SprecherIn einer Wetterstation, die den Notruf des Kapitäns empfangen hat und meldet, dass aufgrund des heftigen Orkans keine Rettung erfolgen kann, und mit dem Abbruch des Funkkontaktes zur Yacht den Spielbeginn einleitet.

Im weiteren Verlauf des Spiel kann die LehrerIn aus der Rolle einer SekretärIn des Politikers, oder der Frisöse der Diva oder auch eines Eingeborenen als stützende DoppelgängerIn agieren und den Prozess zwischen den SchülerInnen begleiten. Vorsicht ist dabei geboten, denn es geht nicht darum, dass die Geschichte richtig gespielt wird. Auch wenn ein Spiel sich ganz anders entwickelt, kann es durch die reflektierende Nachbesprechung für die SchülerInnen zu einem Zuwachs von Selbstwahrnehmung und einem besseren Verständnis der Gruppendynamik kommen.

Bühne

Eine Luxusyacht, aus Tischen und Stühlen aufgebaut. Der Strand einer einsamen Insel mit Klippen, blaue Tücher - so vorhanden - für das Meer, gelbe, braune und grüne Tücher für Strand und Klippen (umgekippte Stühle und Tische).

## **Grenzüberschreitung und Intoleranz**

Die folgenden Geschichten sind sich äußerlich ähnlich, doch der thematische Focus ist verschieden. Das Thema Grenzüberschreitung bezieht sich auf die alltäglichen Übergriffe, z.B. wenn ein Schüler dem anderen die Mütze, den Radiergummi usw. wegnimmt. Beim Thema Intoleranz wird versucht, das Unverständnis und die negative Reaktion auf Andersartigkeit in Szene zu setzen.

### **Grenzüberschreitung**

Szene

Weißer Siedler verhandeln mit den Indianern und erreichen, auch durch Geschenke (Schmuck, Werkzeuge, Waffen u.a.), dass sie am Unterlauf eines Bachs siedeln dürfen. Zwei der Siedler zäunen, zunächst unbemerkt, auch noch die Quelle und den Oberlauf für ihr Vieh ein, weil sie dann noch mehr Tiere halten können.

Die Indianer sehen darin einen Vertragsbruch, es kommt zum Streit zwischen ihnen und den 2 habgierigen Weißen (ob diese 2 Rollen als habgierig, oder unbedacht charakterisiert werden, kann man je nach Spielgruppe entscheiden). Die anderen Siedler sind zunächst nicht daran beteiligt. Erst als der Streit sich so zuspitzt, dass zu befürchten ist, die Indianer graben das Kriegsbeil aus, benachrichtigen sie den/die

TrapperIn, die mit den Indianern und den Siedlern befreundet ist. Dem/der TrapperIn gelingt es schließlich, Indianer und weiße Siedler zur Verhandlung um ein gemeinsames Feuer zu versammeln. Sie hilft den Streit schlichten und unterstützt die 2 Siedler einen Weg der Entschuldigung und Wiedergutmachung zu finden.

#### Rollen

4 – 6 Indianer, etwa genauso viel Siedler

Die Trapperin (Lehrerin), möglich auch noch 2 weitere Trapper als Begleiter

Als Trapper kann die Lehrerin am Rande des Geschehens abwarten, wie weit die Kinder ohne Unterstützung bei der Konfliktlösung kommen.

Eine alternative Rolle wäre die eines Händlers, der an dem Fluss schon wohnt und die Indianer kennt, bevor die Siedler kommen.

Beide Rollen ermöglichen, als stützender Doppelgänger die Siedler, die zunächst nicht unmittelbar beteiligt sind, über Fellhandel, oder Geschäfte auf einem Nebenschauplatz zu beschäftigen (damit es nicht aus Langeweile zu Störungen kommt) oder die Kinder bei der Konfliktlösung stützend zu begleiten.

#### Bühne

Eine Quelle und ein Bachlauf dienen auch als Raumteiler. Die Siedlung der Indianer liegt auf der einen, die Siedlung der Weißen auf der anderen Seite. Sie sollten möglichst weit auseinander sein, damit noch Landschaft dazwischen gestaltet werden kann.

Wie bei den anderen Spielen auch, kann man die Gestaltung der Bühne mit den Kindern entwickeln, sie z.B. malen lassen, und Gestaltungsmaterial von zuhause mitbringen lassen.

### **Szene zum Thema Intoleranz**

Nach Verhandlungen erlauben die Indianer den Siedlern sich niederzulassen und in einem eindeutig bezeichneten Stück Wald Holz zu schlagen für den Bau von Blockhütten. Ein bestimmter Waldbereich wird für „tabu“ erklärt, weil dort die Geister der Ahnen wohnen.

Zwei der Siedler nehmen das nicht ernst, Aberglaube, Quatsch, und denken, es würde nichts ausmachen, wenn sie nur 2 Bäume schlagen, die im Tabubereich sehr hoch sind, und sich deshalb besonders gut für eine Brücke eignen.

Die Indianer sind empört, nehmen die Zwei gefangen, um sie zu strafen. Die anderen Siedler versuchen zu schlichten und rufen die Trapper. Es gelingt durch Wiedergutmachung, den Frieden wieder herzustellen. Die Friedenspfeife wird geraucht, auch ein Indianertanz ums Feuer, begleitet von Trommeln, zur Bekräftigung des Friedensschlusses kann ein schönes Gruppenerlebnis sein.

### **Gruppe und Außenseiter**

Aspekte der Außenseiter–Thematik sind schon den vorangegangenen Inszenierungen angeklungen. In den folgenden 2 Geschichten wird sie gezielter unter dem Aspekt einer „Leistungsschwäche“ und einer „Eigenheit“ als Auslöser für Ausgrenzung formuliert.

## **Eskimos und Wölfe**

### **Szene**

Die Eskimos einer kleinen Jägersiedlung gehen zum Angeln an die Eislöcher. Nur eine/einer bleibt zurück.

Ein Wolfsrudel leidet unter Hunger, sie wollen bei den Eskimos Trockenfleisch stehlen. Unter den Wölfen ist ein Tier, das lahmt, weil es angeschossen wurde. Auch dieser Wolf möchte mit, doch die anderen Wölfe lehnen das ab, weil er zu langsam ist. Sie drängen ihn dazu, die jungen Wölfe im Bau zu beschützen.

Die Wölfe schleichen zum Iglu, einer oder zwei bedrohen den daheim gebliebenen Eskimo, der andere nimmt sich Trockenfleisch.

Zur gleichen Zeit kommt ein Eisbär, um den Wolfsbau auszunehmen. Der Bär glaubt, dass er leichtes Spiel hat, doch der lahme Wolf verteidigt den Bau mit aller Kraft und ruft durch sein Gebell die anderen herbei, und gemeinsam jagen sie den Bären in die Flucht. Von dem Kampfslärm herbeigerufen kommen die Eskimos und erlegen den Eisbär.

Für die Kinder ist es ein sehr lustvolles Erlebnis, auf der Symbolebene gegen eine Lehrerin kämpfen und siegen zu können. Die reale Beziehung zur Lehrerin verbessert sich dadurch.

### **Rollen**

4 Eskimos, 4 Wölfe, davon einer vorübergehend lahm, 2 Wolfskinder.

1 Eisbärin (Lehrerin)

### **Bühne**

Ein Iglu (Tische, Stühle mit weißen Tüchern abgehängt), aufgehängtes Trockenfleisch, Packeis aus Stühlen und Tischen und Eislöcher zum Fischen. Möglichst weit davon entfernt die Wolfshöhle und ein Versteck für den Eisbär.

## **Expedition**

Diese Geschichte ist besser als die Eskimogeschichte für größere Schüler geeignet.

### **Szene**

Forscher, die Giftspinnen und Giftschlangen erforschen, um ein Serum zu entwickeln, sind auf einer Urwaldexpedition. Sie werden zu ihrem Schutz und weil sie sich nicht so gut auskennen von 4 Abenteurern begleitet. Sie befinden sich in einem Dschungelcamp. Am Abend wollen die Abenteurer aufbrechen, um einen Tempel zu suchen, den sie nicht weit weg vermuten. Sie hoffen einen Tempelschatz oder wertvolle Statuen zu finden. Die Forscher sind ebenfalls interessiert, doch die Abenteurer lehnen ab, weil man für ein Wagnis dieser Art „harte Männer“ braucht und keine „Bücherwürmer“.

Zu gleicher Zeit bereiten sich die Eingeborenen mit dem Mediziner und Priester unter Beschwörungen und rituellem Tanz auf die Jagd vor.

In der Nacht überfallen die Abenteurer den Priester, ohne dass die anderen Eingeborenen etwas bemerken und schleppen ihn in ihr Boot, sie wollen ihn zwingen, den Weg zum Tempel und seine Geheimnisse zu verraten.

In der Morgenfrühe, bereit zur Jagd, bemerken die eingeborenen Jäger, dass ihr

Medizinmann verschleppt ist. Sie entdecken die Spuren, schleichen sich an die Abenteurer heran und beschließen sie mit Giftpfeilen. 3 der Abenteurer sind sofort gelähmt, der Vierte nur leicht, aber er stellt sich tot. Nachdem die Indianer den Medizinmann an Land geholt haben, gelingt es dem Abenteurer den Motor anzuwerfen, zu flüchten und die Forscher zu Hilfe zu holen. Zurück im Camp können die Gelähmten von den Forschern mit Gegenserum und Heilpflanzen gerettet werden. Die Abenteurer bedanken sich und sehen, wie gut es ist, gelehrte Forscher dabei zu haben.

#### Rollen

2 Forscher, 4 Abenteurer

4 Eingeborene und die Tempelpriesterin/Medizinfrau (Lehrerin)

In der Regel ist es günstig, wenn die Lehrerin die Rolle des Priesters/Medizinmannes übernimmt, weil sie es eher aushält, gefesselt zu werden (nur als ob), unterlegen zu sein und Verhandlungen so zu führen, dass das Spiel für die Abenteurer spannend ist. Auch entsprechend Angst vor den Abenteurern zu zeigen gelingt in der Regel der Lehrerin besser und nur dadurch werden die Schüler Abenteurer, und erleben sich stark und gefährlich.

#### Bühne

1 Camp an einem Urwaldfluss und ein Boot. Durch Verdunkelung entsteht das dämmerige Licht im Urwald.

Möglichst weit davon entfernt und versteckt ein Tempel und in seiner Nähe die Behausung der Indianer.

Der Fluss kann eine klare Aufteilung des Raumes bewirken, über den man nicht ohne weiteres hinüber kann. Auf diese Weise kann man die beiden Spielgruppen etwas auseinanderhalten und verhindern, dass weniger kontrollierte Kinder ein Durcheinander anrichten.

#### **Abschließende Bemerkung**

Für die LehrerInnen war es überraschend zu erleben, wie sehr sich ihre ordnende, kontrollierende und wertende Arbeitshaltung von der Methode des psychodramatischen Rollenspiels unterscheidet, auch von dieser stark strukturierenden Form. Das löste zum Teil in der Anfangsphase einige Unsicherheiten aus. So befürchteten sie z.B., es könnte häufig zu Grenzüberschreitungen kommen, die Kinder würden sich nicht richtig auf das Spiel einlassen, oder die Autorität der LehrerInnen würde untergraben u.a.m.

Zu ihrer Verwunderung machten sie die gegenteiligen Erfahrungen. Vor allem wie schnell und sicher Kinder zwischen Real- und Symbolebene unterscheiden und wie fließend sie diese Ebenen wechseln können, hatten sie nicht erwartet. Auch die positive Wirkung des symbolischen Spiels auf Konflikte und aggressive Tendenzen war für die meisten LehrerInnen eine neue Erfahrung, sowohl während der Fortbildung als sie selbst „Kinder“ waren, als auch bei der Umsetzung in ihren Klassen.

Die LehrerInnen, die das psychodramatische Rollenspiel regelmäßig durchführten, konnten feststellen, dass sich das „Klima“ in der Klasse erheblich verbesserte und die Zuneigung und Wertschätzung die sie von den Kindern erfuhren, ihnen ihre andere schulische Arbeit erheblich erleichterte.

## Literaturliste

- Aichinger, A. (1995): Der Gewalt begegnen – Psychodrama mit Schulklassen. Psychodrama 8, 189 – 208
- Aichinger, A. (1999): Präventive psychodramatische Arbeit mit Kindern in der Schule. In: G. Romeike und H. Imelmann (Hrsg.): Hilfen für Kinder, 131 – 148. Weinheim (Juventa).
- Aichinger, A., Holl, W. (1997): Psychodrama – Gruppentherapie mit Kindern. Mainz (Matthias-Grünewald)
- Bleckwedel, J. (1992): Die Inszenierung von Familienmythen. Psychodrama 5, 285 – 300
- Bleckwedel, J. (2000): Menschliche Koordination zwischen Autonomie und Bindung. Psychodrama 10, 91 – 143
- Bosselmann, R. (1986): Wie sich Psychodrama und Familientherapie ergänzen. Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 21, 278 – 284
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bonn
- Compernelle, T.(1981): J.L. Moreno: an unrecognized pioneer of family therapy. Family Process 20, 331 – 335.
- Dittrich, G., Schneider, K. (2000): Konfliktkompetenz von Kindern. DJI Bulletin 50. München (DJI)
- Dodge, K.A. (1993): Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorders and depression. Annual Review of Psychology 44, 559 – 584
- Dornes, M. (1997): Die frühe Kindheit. Frankfurt (Fischer)
- Dumas, J.E. (1992): Conduct disorders. In: S.M.Turner, K.S.Calhoun und H.E. Adams (Eds.) Handbook of clinical behavior therapy, 285 – 316. New York (Wiley)
- Eckes-Lapp, R. (1988): Symbolbildung und Symbolik in psychoanalytischer Sicht. In: G. Benedetti u. U. Rauchfleisch: Welt der Symbole, 172 – 199. Göttingen (Vandenhoeck u. Ruprecht)
- Esser, G., Laucht, M., Schmidt, M.H. (1995): Der Einfluss von Risikofaktoren und der Mutter-Kind-Interaktion im Säuglingsalter auf die seelische Gesundheit des Vorschulkindes. Kindheit und Entwicklung 4, 33 – 42
- Farmer, Ch. (1998): Psychodrama und systemische Therapie. Stuttgart (Klett)
- Feinauer, E. (1992): Wenn Saurier, Batmann und Weisskopfseeadler Schule machen – Psychodrama-Gruppenspiele in der Schule für Erziehungshilfe. Psychodrama 5, 31 – 51
- Flammer, A. (1995): Kontrolle, Sicherheit und Selbstwert in der menschlichen Entwicklung. In: W. Edelstein (Hrsg.): Entwicklungskrisen kompetent meistern.Heidelberg (Asanger)
- Fryszer, A. (1995): Das Spiel bleibt Spaß. Psychodrama 8, 169 – 187
- Fryszer, A. (1996): Psychodrama in der Arbeit mit Familien. In:R.Bosselmann, E. Lüffe-Leonhardt, M. Gellert (Hrsg.): Variationen des Psychodramas, 241 – 267. Meezen (Limmer)
- Goleman, D. (1997): Emotionale Intelligenz. München(Deutsch. Taschenbuch)
- Grüner, Th. u. Hilt, F. (1998): Prävention durch Schulentwicklung. Jugend u. Gesellschaft 3/98, 12 – 16
- von Hänisch, I. (1982): Reich-stark-mächtig: Die Phantasielhelden unserer Kinder. Fellbach (A. Bonz)
- Harris, J.R. (2000): Ist Erziehung sinnlos? Hamburg (Rowohlt)
- Hartmann, N. (1994): Sich finden und sich erfinden. Psychodrama 7, 123-141
- Hédervári-Heller, E. (1999) Bindungstheorie und“ Eltern-Kind-Therapie“. In: G.J. Suess, W.K. Pfeifer (Hrsg.): Frühe Hilfen, 200 – 221.

- Gießen (Psychosozial )
- Heinemann, E. (1993): Psychoanalyse und Pädagogik im Unterricht der Sonderschule. In: E. Heinemann, U. Rauchfleisch, T. Grüttner (Hrsg.): Gewalttätige Kinder, 39 – 88. Frankfurt (Fischer Taschenbuch)
  - Helsper, W., Wenzel, H. (1995): Pädagogik und Gewalt, Opladen (Westdeutscher V.)
  - Jugert, G., Scheithauer, H., Notz, P. u. Petermann, F. (2000): Geschlechtsunterschiede im Bullying. Kindheit und Entwicklung 9, 231 – 240
  - Klein, U. (1988): Systemisches Denken – Eine Bereicherung für das Psychodrama. Sharing 0, 4 – 8
  - Knorr, M. (1992): Psychodrama und systemische Familientherapie – Rivalität oder Co-Evolution. Skripten zum Psychodrama Bd.5. Stuttgart(Moreno Institut)
  - Krappmann, L. (1993): „Nun spiel doch mal was Schönes!“ Aushandeln, Streit u. Freundschaft in der Kinderwelt. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland, 267 – 276. München (Kösel)
  - Krappmann,L. (1994): Sozialisation u. Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltiger Kinder. In: K.A. Schneewind (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie – Pädagogische Psychologie, Bd. 1, Göttingen (Hogrefe)
  - Krappmann,L. (1996): Streit, Aushandeln und Freundschaft unter Kindern. In: M.S. Honig, H.R. Leu, U. Nissen (Hrsg.): Kinder und Kindheit, 99 – 116. Weinheim (Juventa)
  - Kusch, M., Petermann, F. (1998): Konzepte und Ergebnisse der Entwicklungspsychopathologie. In: F. Petermann (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie, 53 – 93. Göttingen (Hogrefe)
  - Kuschel, A., Miller, Y., Köppe, E., Lübke, A., Hahlweg, K., Sanders, M.R.: (2000): Prävention von oppositionellen und aggressiven Verhaltensstörungen bei Kindern. Kindheit und Entwicklung 9, 20 – 29
  - Lauterbach, M. (1995): Die vergessenen Seiten der Familiendynamik. Psychodrama 8, 95 – 114
  - Lenz, A. (1996): Lebensweltbezogene Prävention. Informationen für Erziehungsberatungsstellen 2/96, 12 – 18
  - Lindner, Th. (1993): Systemische Erziehungsberatung in Familien mit kleinen Kindern. In: K. Hahn u. F.W. Müller (Hrsg.): Systemische Erziehungs- und Familienberatung, 57 – 67. Mainz (M. Grünewald)
  - Loeber, R. (1990): Development and riskfactors of juvenile antisocial behavior and delinquency. Clinical Psychology Review, 1 – 41
  - Moreno, J.L. (1936): Die Organisation des sozialen Atoms. In: J.L. Moreno: Soziometrie als experimentelle Methode, 85 – 92. Paderborn 1981 (Junfermann)
  - Moreno, J.L. (1946): Psychodrama Bd. 1. Beacon (Beacon House)
  - Moreno, J.L. (1969): Psychodrama Bd. 3. Beacon (Beacon House)
  - Moreno, J.L. (1973): Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Stuttgart (Thieme)
  - Moreno, J.L. (1974): Die Grundlagen der Soziometrie. Opladen (West-

Deutscher V.) .

- Mrochen, S., Vogt-Hillmann, M. (1999): Telearbeit mit Handpuppen.  
In: M. Vogt-Hillmann , W. Burr (Hrsg.): Kinderleichte Lösungen.  
Dortmund (Borgmann)
- Mrochen, S., Bierbaum-Luttermann, H. (2000): Das Spiel über die Bande.  
In: K.L. Holtz, S. Mrochen (Hrsg.): Neugierig aufs Großwerden, 95 –  
113. Heidelberg (Carl Auer)
- Naumann-Lenzen, M. (1994): Jenseits der Deutung. Analytische Kinder- u.  
Jugendlichenpsychotherapie Heft 83, 258 – 289
- Nemetschek, P. (2000): „Wenn ich mal groß bin!“ In: K.L. Holtz,  
S. Mrochen: Neugierig aufs Großwerden, 114 - 172 Heidelberg (Carl  
Auer)
- Oerter, R. (1999): Psychologie des Spiels. Weinheim (Beltz)
- Olweus, D. (1977): Aggression and peer acceptance in adolescent  
boys: Two shortterm longitudinal studies of ratings. Child  
Development 48, 1301 – 1313
- Olweus, D. (1978): Aggression in the schools. Bullies and whipping  
boys. Washington (Hemisphere Press)
- Olweus, D. (1979): Stability of aggressive reaction patterns in males:  
A review. Psychological Bulletin 86, 852 – 875
- Olweus, D. (1999): Gewalt in der Schule, Bern (Huber)
- Petermann, F., Warschburger, P. (1998): Aggression. In: F. Petermann  
(Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie, 127 – 163.  
Göttingen (Hogrefe)
- Petermann, F., Petermann, U. (1999): Klinische Kinder- u. Jugendlichen-  
psychologie: Grundlagen der Entwicklungspsychopathologie u.  
Kinderverhaltenstherapie. In: H. Viquerat. (Hrsg.): Klinische Kinder-  
u. Jugendlichen-Psychologie, 274 – 294. Bonn (Deutscher  
Psychologen V)
- Petermann, F., Döpfner, M., Schmidt, M.H. (2001): Aggressiv – dissoziale  
Störungen. Göttingen( Hogrefe)
- Petzold, H. (1982): Der Mensch ist ein soziales Atom. Integrative Thera-  
pie 8, 161 – 165
- Petzold, H. (1995): Integrative Therapie in der Lebensspanne.  
In: H. Petzold (Hrsg.): Die Kraft liebevoller Blicke.  
Psychotherapie und Babyforschung Bd. 2, 325 – 490. Paderborn  
(Junfermann)
- Piaget, J. (1975): Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart (Klett)
- Pruckner, H. (2001): Das Spiel ist der Königsweg der Kinder. München  
(inScenario)
- Rahm, D. (1999): Integrative Gruppentherapie mit Kindern in der heu-  
tigen Zeit. In: G. Romeike, H. Imelmann (Hrsg.): Hilfen für Kinder,  
199 – 224. Weinheim( Juventa)
- Rahm, D., Kirsch, C. (2000): Entwicklung von Kindern heute. Beratung

- Aktuell 1, 17 – 40.
- Reifschneider, B. (1998): Der Terminator und die moderne Apokalypse.  
In: <http://www.nolovelost.com/boris/u-ter.htm>.
  - Schacht, M. (1992): Zwischen Ordnung und Chaos. Psychodrama 5, 95 – 130
  - Schäfer, G. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. Weinheim (Juventa)
  - Schmidtchen, H.: (1996): Neue Forschungsergebnisse zu Prozessen und Effekten der Kindertherapie. In: C. Boeck-Singelmann, B. Ehlers, T. Hensel, S. Kemper, C. Monden-Engelhardt (Hrsg.): Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen, 99 – 139. Göttingen (Hogrefe)
  - Schmitz, U. (1989): Psychodrama und Familientherapie – eine notwendige Ergänzung? Psychodrama 2, 3 – 26.
  - Schubarth, W. (1998): Schule zwischen Offenheit und Halt. Jugend und Gesellschaft 3/98, 4 – 8
  - Schubert, E., Strick, R. (1995): Spielzeugfreier Kindergarten. München (Aktion Jugendschutz) und (2001) [http:// www.spielzeugfreierkindergarten.de](http://www.spielzeugfreierkindergarten.de)
  - Schulz von Thun, F. (2000): Miteinander Reden 3, Reinbeck (Rowohlt Taschenbuch)
  - Simon, F. u. Weber, G. (1988): Konjunktivitis. Familiendynamik 13, 364 – 371
  - Stimmer, F. (2000): Pränatale Co-Existenzen und Psychodrama 10, 17 – 46
  - Straub, H. (1972): Über die Anfangsphase psychodramatischer Kinderbehandlung mit Puppentheaterfiguren. In: H. Petzold (Hrsg.): Angewandtes Psychodrama, 218 – 231. Paderborn (Junfermann)
  - Straub, H. (1987): Psychodramatische Kindertherapie mittels Puppen. In: H. Petzold u. G. Ramin (Hrsg.): Schulen der Kinder-Psychotherapie, 257 – 269. Paderborn (Junfermann)
  - Suess, G.J., Röhl, J. (1999): Die integrative Funktion der Bindungstheorie in Beratung/Therapie. In: G.J. Suess, W.K. Pfeiffer (Hrsg.): Frühe Hilfen, 165 – 199. Gießen (Psychosozial)
  - Williams, A. (1994): Klinische Soziometrie. Psychodrama 7, 217- 238
  - Willner, A.H. (1991): Behavioural deficiencies of aggressive 8-9 year old boys: An observational study. Aggressive Behavior 17, 135 – 154
  - Winnicot, D.W. (1971): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart (Klett-Cotta)
  - Zaepfel, H. u. Metzmaker, B. (1999): Soziales Sinnverstehen in der Beratung und Therapie von Kindern und Jugendlichen. In: G. Romeike, H. Imelmann (Hrsg.): Hilfen für Kinder, 61 – 82. Weinheim (Juventa)
  - Ziegenhain, U., Dreisörner, R., Derksen, B. (1999): Intervention bei jugend-

lichen Müttern und ihren Säuglingen. In: G.J. Suess, W.K. Pfeiffer  
(Hrsg.): Frühe Hilfen, 222 – 245. Gießen(Psychosozial)