

The Power of Play

Keynote, Third International Conference für Psychodrama with Children and Youth, 28.09-01.10.2023 Plovdiv, Bulgaria

Es ist mir eine große Ehre und Freude, den Eröffnungsvortrag auf dieser Tagung halten zu dürfen, zumal ich vor genau 50 Jahren zum ersten Mal in einem psychodramatischen Rollenspiel mitwirken durfte. 1972 besuchte ich als Psychologiestudent in Tübingen bei Heika Straub, einer Moreno-Schülerin, ein Seminar zum monodramatischen Puppenspiel mit einem Kind. Im nächsten Semester übertrug sie mir die Aufgaben einer studentischen Hilfskraft, die unter anderem darin bestanden, ein Kind für die Therapiedemonstration zu finden, die Anamnese und die Diagnostik des Kindes zu erheben und es zu den Therapiesitzungen zu bringen.

Der gehemmte siebenjährige Junge, Jan, den ich zur ersten Sitzung brachte, weigerte sich jedoch, mit den Handpuppen zu spielen. Er wollte lieber Familie spielen. Frau Straub sollte die Mutter sein, er der große, liebe Sohn und ich der kleine, freche. Und ehe ich mich versah, war ich Teil eines psychodramatischen Rollenspiels, ohne zu wissen, was ich tun sollte. Als großer Bruder flüsterte Jan mir Schimpfwörter zu, wie blöde Sau, fette Kuh, die ich dann laut zur Mutter sagen sollte. Und er gab mir auch Spielanweisungen, welchen Unsinn ich machen sollte, um die Mutter zu ärgern, zum Beispiel die Zunge rausstrecken oder den Vogel zeigen. Da ich von Rollenspielen damals noch keine Ahnung hatte, kam ich ganz schön ins Schwitzen, als ich meine Professorin vor den Studentinnen und Studenten, die hinter der Einwegscheibe saßen, auf diese Art und Weise beschimpfte und ärgerte. Und ich fürchtete, mich völlig untherapeutisch verhalten zu haben, als ich brav die Spielanweisungen des Jungen befolgte. Nach dieser Erfahrung großer Unsicherheit habe ich mir fest vorgenommen, das Rollenspiel von Grund auf zu erlernen, um in Zukunft mit Freude mit Kindern spielen zu können. Als Heika Straub 1974 das Moreno Institut Stuttgart gründete und mir die Teilnahme an der ersten Ausbildungsgruppe für Erwachsenenpsychodrama ermöglichte, nahm ich dieses Angebot dankbar an. Und so blicke ich zurück auf 50 Jahre Beschäftigung mit der Zauberkraft des Spiels.

Aber in diesen fünfzig Jahren hat das Spiel der Kinder in unserer Gesellschaft an Wert verloren und die Zeit, die Kindern zum Spielen bleibt, nimmt seit Jahren ab. Die American Academy of Pediatrics warnt 2018 in ihrem umfassenden Bericht vor diesem gefährlichen weltweiten Trend. Mit ihrem Bericht will die AAP nicht nur auf die Bedeutung des kindlichen Spiels für die Entwicklung des Gehirns hinweisen. Sie geht sogar noch einen Schritt weiter und fordert, dass Kinderärzte Spielzeit sogar auf Rezept verschreiben sollten.

In Europa hat vor allem die PISA-Diskussion wesentlich dazu beigetragen, dass in der Pädagogik die schulisch verwertbare Bildung stärker in den Vordergrund gerückt ist und das Spiel zunehmend als überflüssiger und unproduktiver Zeitvertreib der Kinder angesehen wird. Dies dokumentiert sich auch in der geringen Bedeutung, die dem Spiel in den einzelnen Bildungs- und Orientierungsplänen für Kindertagesstätten der 16 Bundesländer in Deutschland beigemessen wird. Es wird viel über den Aufbau und die Entwicklung von Basiskompetenzen bei Kindern, über Frühförderung gesprochen, aber das Spiel wird nur in einem Bildungsplan erwähnt.

Deshalb sehen auch deutsche Neurowissenschaftler das kindliche Spiel heute mehr denn je gefährdet und schlagen Alarm. So fordert der Neurobiologe Gerald Hüther seit Jahren, Kindern mehr Zeit zum Spielen zu geben. Zusammen mit dem

Philosophen Christoph Quarch hat er dem Thema sogar ein ganzes Buch gewidmet. In „Rettet das Spiel!“ (2018) plädieren sie dafür, die Bedeutung des Spiels nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene wiederzuentdecken, um in unserer vom instrumentellen Denken dominierten Zeit die spielerische Kreativität zurückzugewinnen.

Entgegen der gesellschaftlichen Tendenz, das kindliche Spiel abzuwerten, betonen gerade die Neurowissenschaften seit einigen Jahren die Kraft des Spiels. Die für das Kinderpsychodrama wichtigsten Aussagen möchte ich zunächst in Kürze darstellen. Ausführlich wird ja Bogdan Draganski morgen auf die neurowissenschaftlichen Untersuchungen und Ergebnisse eingehen.

Laut den Neurowissenschaften hat Spielen drei wesentliche Auswirkungen auf das Gehirn. "Spielen baut Ängste ab, schafft Vernetzung und vermittelt soziale Fähigkeiten und Kompetenzen für das Leben", sagt die Expertin für Kindesentwicklung Karyn Purvis.

1) Wenden wir uns zunächst der Angstreduktion durch das Spiel zu. Therapiestudien zeigen, dass sich Therapieerfolge leichter einstellen, wenn Kinder stressfrei, in einer sicheren und entspannten Atmosphäre ihre Situation erkunden und Lösungen entwickeln können. Dabei hat das Spiel nach neurowissenschaftlichen Erkenntnissen eine wichtige Funktion, nämlich Angst und Stress abzubauen. Im Spiel werden körpereigene Belohnungs- und Annäherungssysteme aktiviert und Areale, die mit Angst und Aggression in Verbindung stehen, gehemmt.

2) Laut Sergio Pellis (The Playful Brain 2010) verändert die Spielerfahrung die Verbindungen zwischen den Neuronen im vorderen Teil des Gehirns. „Und ohne Spielerfahrung werden diese Neuronen nicht verändert“, sagt er. Diese Veränderungen im präfrontalen Kortex während der Kindheit tragen dazu bei, das exekutive Kontrollzentrum des Gehirns zu verdrahten, das eine entscheidende Rolle bei der Regulierung von Emotionen, beim Planen und beim Lösen von Problemen spielt. Wenn Kinder spielen, baut ihr Gehirn neue Schaltkreise im präfrontalen Kortex auf, die ihnen helfen, komplexe soziale Interaktionen zu steuern. Die Evolution hat, so seine These, die kindliche Spiellust vor allem deshalb hervorgebracht, um größere und besser funktionierende Gehirne zu schaffen.

Auch in der Arbeitswelt gewinnt Playfulness seit einigen Jahren immer mehr an Bedeutung. Man spricht von Playful Work, Playful Business. Nur wer in Zukunft spielerisch denkt und handelt, wird flexibel, innovativ und zukunftsfähig sein. Spielfreude wird zum Erfolgsfaktor für Unternehmen.

3) Spiel ist ein Garant für das Überleben in sozialen Zusammenhängen. „Die Funktion des Spiels ist es, prosoziale Gehirne aufzubauen, soziale Gehirne, die wissen, wie man mit anderen auf positive Weise interagiert“, sagt der berühmte Neurowissenschaftler Jaak Panksepp. Er sieht im Spiel, vor allem im So-tun-als-ob-Spiel, ein Werkzeug, um die Regeln des Zusammenlebens zu lernen.

Beim Spielen und Aktivieren des Neokortex kommt es zu epigenetischen Veränderungen, die das Gehirn verändern. In der Studie an Ratten fand Panksepp heraus, dass „von den 1.200 Genen, die wir gemessen haben, etwa ein Drittel von ihnen allein durch eine halbe Stunde Spiel signifikant verändert wurde“.

In seinem Buch Affective Neuroscience (1998) geht er noch einen Schritt weiter. Er identifiziert sieben grundlegende Schaltkreise im Gehirn, die die primären Emotionen sind, mit denen wir auf die Welt kommen, wie z. B. Angst, Fürsorge und Spiel. Diese ursprünglichen Emotionen sind von Geburt an in unserem Mittelhirn, einem uralten

Teil des menschlichen Gehirns, vorverdrahtet. Der Spieltrieb ist in unsere Biologie eingebaut, in die Spielschaltkreise unseres Gehirns. Menschen - und alle Säugetiere - haben einen biologischen Spieltrieb, der sich über Millionen von Jahren entwickelt hat. Die biologischen Elemente sind die Spielkreise, die tief in unserem Mittelhirn vergraben sind und darauf warten, aktiviert zu werden. Wir spielen also nicht, weil wir es wollen, sondern weil es in unserer Natur liegt.

Trotz dieser Ergebnisse muss man sich vor Augen halten, dass „von allen Verhaltensweisen von Säugetieren ... das Spiel eine der neurobiologisch am wenigsten verstandenen" ist, so Michael Brecht, Neurowissenschaftler an der Humboldt-Universität zu Berlin. In seiner 2023 veröffentlichten Studie in der Fachzeitschrift „Neuron“ kam er beim Spielen mit Ratten einer Gehirnstruktur im Mittelhirn, dem periaquäduktalem Grau, auf die Spur, die auch bei Menschen das Bedürfnis nach Spiel und Spaß erklären könnte.

An die bisherigen Forschungsergebnisse können wir also noch keine überzogenen Erwartungen haben. Doch liefern sie wichtige Hinweise, dass sich therapeutische Erfolge leichter einstellen, wenn Kinder in der stressfreien und sicheren Atmosphäre des Symbolspiels ihre Angst und Stress abbauen und die neuronalen Netzwerke aktiviert werden, mit deren Hilfe sie kreativ und ideenreich für Veränderungen werden.

Was bedeuten diese drei Auswirkungen des Spiels auf das Gehirn für uns Kinderpsychodramatiker?

1) Wenn Spielen, wie die Hirnforschung betont, Angst und Stress abbaut, dann ist Spielen nicht nur in der Kindertherapie, sondern auch in der Erziehungs- oder Familienberatung hilfreich und das manchmal schon bei der Kontaktabstimmung. Vor allem dann, wenn Kinder, Jugendliche und Eltern unter großem Stress stehen und auch bei den Beraterinnen und Beratern Stress auslösen. Denn auf Stress reagieren wir mit Kampf oder Flucht, den beiden evolutionär vorgegebenen Strategien auf Stress und Bedrohung. Kinder kommen in der Regel ja nicht aus eigenem Antrieb in die Beratung. Sie werden von ihren Eltern gebracht, oft gegen ihren Willen. Denn meist sind es die Eltern, die unter den Problemen des Kindes leiden oder von Kindergarten oder Schule unter Druck gesetzt werden. Und die Kinder befürchten, die Eltern könnten dem Berater einen „mafiaähnlichen Killerauftrag“ erteilt haben, den problematischen, ängstlichen oder aggressiven Teil zu erledigen. Es ist daher verständlich, dass diese „Problemseite“ nicht kooperieren will, sondern mit Verweigerung, Kampf oder Angst und Flucht reagiert. Zudem haben Kinder nicht das Bedürfnis, über ihre Probleme und Schwierigkeiten zu sprechen. Wenn wir aber Kinder in der Erziehungsberatung wie kleine Erwachsene behandeln (wie in der mittelalterlichen Malerei), die wie die Erwachsenen über ihre Probleme reden müssen, sind sie in dem von Erwachsenen dominierten Setting kognitiv überfordert, können sich zu wenig beteiligen und entwickeln eine Abneigung gegen Beratung, wie Untersuchungen zeigen. Und wir müssen uns nicht wundern, wenn sie dann ein Verhalten an den Tag legen, das wir als störend und beratungshemmend empfinden. Die Folge ist eine Ausgrenzung der Kinder aus den Familiengesprächen und damit eine therapeutische Marginalisierung der Kinder mit ihren spezifischen Bedürfnissen. Ganz anders als Erwachsene inszenieren und bearbeiten Kinder ihre Konfliktsituationen, ohne sich dem Schmerz, dem Leid, der Trauer und der

Wut, die mit den Szenen verbunden sind, erneut auszusetzen und diese Gefühle erneut zu durchleben. Im Symbolspiel stellen Kinder ihre innere Wirklichkeit dar, eignen sie sich an und gestalten sie. Und zwar so, dass sie ihre belastenden Szenen lustvoll inszenieren und viel Freude an der Verarbeitung ihrer Erfahrungen haben.

Wie kommen Kinder zu dieser kreativen Leistung, hoch belastende Erlebnisse lustvoll darzustellen? Mit zwei hochtherapeutischen Kunstgriffen bringen sie Spaß und Leichtigkeit in die Beratung und Therapie:

1. Mit einer spezifischen Inszenierungsform, die sich wesentlich von der Konfliktbewältigung Erwachsener unterscheidet, dem Symbolspiel, können sie schwierige Situationen externalisieren und verfremdet darstellen und aus sicherer Distanz betrachten. Die heilende Kraft des kindlichen Spiels beruht nicht zuletzt auf dieser regulierenden Eigenschaft. Sie verlegen ihre belastenden Erlebnisse in eine andere Zeit, z.B. als es noch Dinosaurier gab, an einen anderen Ort, z.B. in eine ferne Galaxie, oder in andere Figuren, z.B. Helden- oder Tierfiguren.

2. Der Rollenwechsel und die Rollenumkehrung, die sie spontan, aus eigenem Antrieb und ohne Anleitung durch die Therapeut*innen vollziehen, ermöglicht es ihnen, aus der Rolle des passiv Erleidenden in die Rolle des aktiv Gestaltenden und Handelnden zu wechseln und damit die „Perspektive des schöpferisch Tätigen“, wie Moreno es nennt, einzunehmen.

Lassen Sie mich an einem Fallbeispiel verdeutlichen, wie es gelingen kann, über das Spiel mit der problematischen Seite des Kindes in Kontakt zu kommen, ihr zu zeigen, dass man sie als Strategie zur Befriedigung eines Grundbedürfnisses anerkennt und nicht weghaben will. Und wie man dadurch die Angst des Kindes beruhigen kann.

Heute Vormittag konnten einige von Ihnen erleben, wie die Schwierigkeiten von Kindern in Trennungs- und Scheidungssituationen durch psychodramatische Teilarbeit mit Tierfiguren kindgerecht thematisiert werden können.

Nun ein Beispiel zum Rollenspiel: Ein 7-jähriges Mädchen wurde von einer jungen, alleinerziehenden Mutter angemeldet, weil ihr aufgrund aggressiven, oppositionellen Verhaltens und massiver Störungen bereits in der ersten Klasse der Schulausschluss und die Überweisung in die Schule für Erziehungshilfe drohte. Wie sich später herausstellte, ist Sarah aufgrund der Borderline-Störung ihrer Mutter desorganisiert gebunden.

Vor dem ersten gemeinsamen Beratungstermin höre ich Sarah auf dem Flur vor meinem Zimmer wütend schreien. Als ich die Tür öffne, sehe ich, wie die Mutter Sarah verärgert zum Beratungszimmer zerrt. Und Sarah stemmt sich mit aller Kraft dagegen und schreit.

Um den Machtkampf nicht noch weiter zu verschärfen, greife ich auf die beiden Inszenierungsformen von Kindern, Externalisierung und Rollenwechsel, zurück. Um Sarah in eine selbstwirksame Position zu bringen, nehme ich eine unterlegene Rolle ein, ziehe mich „erschrocken“ hinter die Tür zurück, schaue nur mit dem Kopf heraus und frage ängstlich: „Was ist hier los? Steht da ein mächtiges Tier (Externalisierung) vor meiner Tür und brüllt, dass es mir kalt den Rücken herunterläuft?“ Sofort verändert sich Sarahs Gesichtsausdruck. Statt weiter zu schreien, schaut sie mich grimmig an und sagt: „Ein Drache!“ Ich zeige mich noch ängstlicher: „Ein leibhaftiger Drache vor meiner Tür! Der will doch nicht etwa in mein Zimmer! Hoffentlich tut er mir nichts“. Sarah grinst triumphierend und antwortet: „Den kannst du nie besiegen, das hat noch keiner geschafft!“ Ich stimme ihr zu, gegen so einen mächtigen Drachen hätte ich keine Chance. Aber diesen mächtigen und prächtigen Drachen zum Freund

zu gewinnen, das wäre schön, dann müsste ich keine Angst mehr haben. Sarah antwortet grinsend: „Der macht dich jetzt aber fertig“. Ich jammere und klage und frage sie, unter Ausnutzung der Teilarbeit, die auch ein dirigierendes Selbst und andere Seiten annimmt, ob sie vielleicht die Freundin oder gar Besitzerin des Drachen sei und vielleicht für mich um Gnade bitten könne. Er sei ihr Haushund, antwortet sie. Ich bewundere sie, dass sie so einen starken Hütehund hat, da bräuchte sie nichts und niemanden zu fürchten. Ob dieser gewaltige Hund ihr auch gehorche, frage ich weiter. „Natürlich“ sagt sie. „Das möchte ich sehen“, bitte ich. Und sofort zeigt sie mir, dass der Drache ihr aufs Wort hört. „Platz!“ ruft sie streng und setzt sich nach einem Rollenwechsel als Drache auf den Boden. Dann fordert sie nach einem weiteren Rollenwechsel: „Gib Pfote!“ und streckt mir als Drache eine Pfote entgegen, die ich natürlich vorsichtig und zitternd annehme. Staunend frage ich sie, wie sie es geschafft hat, ein so mächtiges, wildes Tier zum Gehorsam zu bewegen. Dagegen sei die Löwendressur im Zirkus ein Kinderspiel. Stolz antwortet sie, sie sei eben stark. Ich drücke meine Freude darüber aus, dass mich eine so starke Drachendresseurin mit ihrem mächtigen Drachen besucht, das sei ein einmaliges Erlebnis. Vielleicht könne sie mir sogar zeigen, wie man ihn zum Freund gewinnt. „Mal sehen“, antwortet sie und tritt ins Beratungszimmer ein. An diesem Fallbeispiel sieht man, wie das Symbolspiel die Angst nimmt und Sarah zur Kooperation bewegt. Denn anschließend zeigt sie, wie man mit dem Drachen umgehen muss, damit er nicht wütend wird und angreift.

Zur 2. Auswirkung des Spiels

Wenn das Spiel, wie die Neuropsychologie betont, Kreativität schafft, müssen wir Kinder ermutigen, ihre Lösungsideen im Spiel zu zeigen. Im Symbolspiel finden Kinder nämlich in einem intuitiven Körperwissen über die in ihren Symptomen versteckten unverzichtbaren Grundbedürfnissen, die in ihren Familien keinen Platz haben, und über die anstehenden Entwicklungsaufgaben überraschende Lösungsbilder. Und über die Teilarbeit mit Tierfiguren zeigen sie, welche Anteile die Eltern entwickeln müssen, um mit den beklagten aggressiven oder ängstlichen Anteilen des Kindes besser umgehen zu können. Und es ist immer wieder beeindruckend, wie Kinder dann im Symbolspiel Lösungsgeschichten finden. Die Eltern bekommen dabei eine Rolle, die sie in eine Lösungshaltung bringt, die das Kind für seine Entwicklung braucht. Das Spiel gleicht dann einer Lösungsgymnastik.

Ein Beispiel dazu: Intellektualisierende Akademikereltern kommen mit ihrer 9-jährigen Tochter in die Beratung und berichten in sanftem Ton, dass Anna zu Hause die Eltern sehr nervt, stört, fordert, aggressiv und für jede Erziehungsmaßnahme unzugänglich ist. Und empört berichten sie, dass sie bereits eine Beratung abgebrochen hätten, weil der Berater ihnen geraten habe, ihrer Tochter mehr Grenzen zu setzen. Sie wollten ihre Tochter aber nicht so autoritär erziehen, wie sie selbst erzogen worden seien.

Während dieser Ausführungen der Eltern steht Anna auf und macht sich an meinem Schreibtisch zu schaffen und reagiert nicht auf das Verbot der Eltern. Da die Situation zu eskalieren droht, frage ich die Eltern, ob sie ihrer Tochter zuliebe bereit wären, dass wir gemeinsam eine Geschichte spielen, damit Anna ihre Lösung für das Problem zeigen kann. Anna stimmt sofort freudig zu, die Eltern sind eher skeptisch, wollen es aber ihrer Tochter zuliebe versuchen.

Anna findet schnell eine Geschichte, sie möchte „Tiere auf dem Bauernhof“ spielen. Sie sei eine kleine Katze, die Mutter ihre Katzenmutter, der Vater ein Igel und ich der Bauer. Anschließend lasse ich die Familie mit Tüchern und Stühlen die Kulisse

aufbauen. Mit Spielbeginn springt die kleine Katze sofort die Hauskatzenmutter an. Die will aber ihre Ruhe haben und zieht sich hinter den Ofen zurück. Als die kleine Katze dann zum Igel geht, igelt der sich ein. Da kommt sie zu mir, legt sich auf den Tisch, reißt das Frühstücksgeschirr herunter, frisst mir die Wurst weg, kackt in mein Bett und kratzt und beißt mich, als ich sie begrenzen will, natürlich im So-tun-als-ob. Ich klage, dass diese Katze so wenig auf Verbote hört. Andere Kätzchen hätten schnell den Schwanz eingezogen und gehorcht, wenn ich strenger geworden wäre. Da ich nicht mehr weiterwisse, müsse ich einen Tierexperten um Rat fragen. Dann wechsele ich die Rolle und komme als Tierexperte auf den Hof. Ich lege kurz die Expertenrolle ab und frage Anna, was der Experte dem Bauern sagen würde. Sie gibt die Anweisung, er entdecke, dass es sich bei der Katze nicht um eine Hauskatze, sondern um eine Wildkatze handelt. Als Experte kläre ich den Bauern über die wahre Natur der Katze auf. Mit Wildkatzen könne man nicht so umgehen wie mit Hauskatzen. Die üblichen Erziehungsmaßnahmen würden nicht helfen. Es sei auch kein Wunder, dass die Hauskatze und der Igel das riechen, Angst haben und sich vor der Wildkatze verstecken. Als Spielleiter frage ich Anna noch einmal: „Und was würde der Tierexperte raten?“ Anna antwortet spontan, dass er dem Bauern raten würde, die Katze von einer Wildkatzenmutter aufziehen zu lassen. Ich spiele diese Spielanweisung und frage die Mutter, ob sie diese Rolle übernehmen möchte. Als die Mutter sich bereit erklärt, gehe ich nach dem Rollenwechsel als Bauer in den Wald, locke die Wildkatze in eine Falle und bringe sie nach Hause. Freudig springt Anna als kleine Wildkatze auf die Wildkatzenmutter und balgt sich mit ihr. In ihrer neuen Rolle kann die Mutter lebendiger und kräftiger sein, was ich oft auch bei depressiven Müttern erlebt habe. Sie rauft mit ihr, zeigt ihr aber auch Grenzen auf, indem sie sie faucht und festhält. Und sie zeigt in dieser Rolle ein Stehvermögen, ein Rückgrat und eine Kraft, die sie in der menschlichen Mutterrolle vermissen lässt. Mit leuchtenden Augen lässt sich Anna erziehen. Als Bauer kommentiere ich, dass Wildkatzenkinder nur von Wildkatzeneltern erzogen werden können. Die Geschichte ist so eindrücklich, dass die Eltern kein Wort darüber verlieren und sich auf weitere Spielstunden einlassen. In der nächsten Stunde möchte Anna, dass die ganze Familie Wildkatze spielt. Um die Eltern die Wildkatzenseite auch körperlich spüren zu lassen, schleiche ich mich während des Spiels als Fuchs an, um der kleinen Wildkatze das Futter zu stehlen. Mit Zähnen und Krallen verteidigen sie ihr Kind, fauchen mich an und vertreiben mich in einer gemeinsamen Aktion. Und in der nächsten Stunde lasse ich mich als Hase jagen und reißen. Sie können sicher nachempfinden, wie Eltern in solchen Rollen immer vitaler und standfester werden, aber auch, als Nebenprodukt, wie viel Spaß es Eltern macht, die sich vorher inkompetent und hilflos fühlten, den Therapeuten als Hasen durch den Raum zu jagen und ohnmächtig zu machen. Da diese Art der Körpertherapie auch ihrer Paarbeziehung guttut, spielen sie weiter, auch als das herausfordernde Verhalten der Tochter verschwindet.

Und nun zur 3. Auswirkung:

Um das soziale Gehirn zu fördern, sollte das Kinderpsychodrama diese Förderung nicht auf die Gruppentherapie mit Kindern beschränken, sondern auf resilienzfördernde Spiele in Kindergärten und beziehungs- und bindungsfördernde Spiele in Schulen ausweiten. Und auf präventive Gruppen für Kinder in Trennungs- und Scheidungskonflikten, für Kinder von Suchtkranken oder psychisch kranken Eltern, wie ich es im zweiten Band zum Kinderpsychodrama (Resilienzförderung mit

Kindern 2011) beschrieben habe. Oder auf das Evidence Based Trauma Stabilisation Programm, das Milena und Stefan gestern vorgestellt haben, um die Resilienz für traumatisierte Flüchtlingsfamilien zu stärken

Da nach der entwicklungspsychologischen Literatur die Gruppe der Gleichaltrigen bereits im Vorschulalter eine entscheidende Rolle für den Aufbau sozialer Kompetenz spielt, ist es eine wichtige Aufgabe, Kinder im Symbolspiel in gelingende Beziehung zueinander zu bringen, Solidarität und hilfreiche Beziehungen untereinander zu entwickeln und damit einen wichtigen Schutzfaktor aufzubauen. Diese Erfahrung, sich gegenseitig helfen zu können, ist für Moreno ein wesentlicher Faktor in der Gruppentherapie.

Ein Beispiel für ein bindungs-und beziehungsfördernden Spiel mit einer Schulklasse: Ein Kollege und ich wurden in eine fünfte Hauptschulklasse gerufen, nachdem ein Junge, Tim, der Opfer von Mobbing geworden war, mit einem Amoklauf gedroht hatte. Nach Gesprächen mit dem Lehrerkollegium stellte sich heraus, dass es in dieser Klasse insgesamt wenig Zusammenhalt gab. Dass sich die SchülerInnen, die aus zwei Dörfern kommen, die seit Generationen im Streit liegen, in rivalisierende Untergruppen aufgeteilt haben. Und sie sich schon im Schulbus bekämpfen und noch nicht zu einer Klassengemeinschaft zusammengewachsen sind.

Da es sich um eine kleine Klasse handelt, spielen wir mit der ganzen Klasse bindungs-und beziehungsfördernde Geschichten, mit dem Ziel, Tim in die Klasse zu integrieren und die Klasse insgesamt zu einer Gemeinschaft zu machen.

In der ersten Sitzung schlagen wir eine Geschichte vor, in der ein Team von BergsteigerInnen, das sehr gut trainiert und aufeinander eingespielt ist, auf dem Gipfel eines sehr schwer zu besteigenden Berges im Himalaya einen Heilstein sucht, der bisher unheilbare Krankheiten heilen kann. Nachdem sie Schluchten und Gletscherspalten überwunden und sich gegenseitig gesichert haben, schlagen sie ihr erstes Basislager auf. Am nächsten Morgen klettern sie eine vereiste Steilwand hinauf und finden auf dem Gipfel den Heilstein. In ihrer Freude merken sie erst spät, wie das Wetter umschlägt und ein gewaltiger Schneesturm ausbricht. Die Bergsteiger wissen, dass sie schnell absteigen müssen, bevor sie eingeschneit werden. Da löst sich eine Schneelawine, reißt die Bergsteiger in ein Schneeloch und verschüttet sie. Im Tal steht jedoch ein Rettungshubschrauber bereit, der die Notsignale empfängt. Trotz Schneesturms steigt er auf und kann, vom Sturm hin und her geschüttelt, auf einer Plattform landen. Die Rettungsmannschaft seilt sich in die Schlucht ab, kann die Verschütteten orten, in aller Eile ausgraben und notversorgen. Auf einer Bahre transportieren sie die verletzten Bersteiger*innen zum Hubschrauber, der sie nacheinander in die Klinik fliegt. Dort stehen schon die Spezialist*innen bereit, um zu röntgen, Erfrierungen zu behandeln, Brüche zu schienen und Operationen bei inneren Verletzungen vorzunehmen. Nach einer dramatischen Rettungsaktion, bei der alle Bersteiger*innen geheilt werden können, überreicht der Bundespräsident (Klassenlehrer) in einer live im Fernsehen übertragenen Feierstunde in der Klinik allen das Bundesverdienstkreuz.

Nachdem die drei Untergruppen, Bergsteiger, Rettungskräfte und Klinikärzte, ihre Szenerie aufgebaut haben, kann das Spiel beginnen. Während die anderen Kinder voll in der Rettungsaktion aufgehen, schwitzend die Verschütteten bergen und in der Klinik versorgen, ist Tim, der den Techniker im Rettungshubschrauber spielt, nur mit der Wartung und Reparatur des Hubschraubers beschäftigt. Um ihn mit den anderen Kindern in Kontakt zu bringen, komme ich als Sanitäter und bitte ihn, da nicht genügend Rettungskräfte im Einsatz sind, den Blutdruck eines unter Schock stehenden Bergsteigers, ein Junge mit großem Einfluss in der Klasse, zu

kontrollieren. Er sei in einem gefährlichen Zustand und müsse ständig beobachtet werden. Im weiteren Spielverlauf fordere ich ihn immer wieder auf, den Verletzten und den Ärzten zu helfen, so dass er bis zum Ende des Spiels mit mehreren Kindern in Spielkontakt kommt, was diese in der Feedbackrunde auch anerkennen. Auch zwischen den Kindern, die sich vorher gestritten haben, entstehen positive Beziehungserfahrungen. So trägt ein Junge, der Notarzt ist, ein Mädchen aus dem „verfeindeten“ Dorf, das verletzte Bergsteigerin ist, fürsorglich in die Klinik und versorgt sie einfühlsam. Und als ein Bergsteiger, der Anführer aus dem einen Dorf, in der Klinik durch seine Wunden immer mehr Blut verliert, frage ich als Krankenpfleger seinen größten Rivalen aus dem anderen Dorf, ob er ihm, da er die gleiche Blutgruppe habe, Blut spenden könne. Ohne zu zögern, legt er sich neben den Verletzten und spendet ihm in einer direkten Übertragung (über ein Seil) das nötige Blut. Und zwei Jungs von der Hubschrauberbesatzung besuchen nach der Rettung die verletzte Bergsteigerin in der Klinik und bringen Schokolade mit. Zu Beginn des Spiels wollten sie noch Maschinengewehre bauen und konnten erst zum Mitspielen gewonnen werden, als wir ihnen die Aufgabe gaben, Schneelawinen zu sprengen. Viele Kinder berichten dann auch in der Abschlussrunde, dass sie zum ersten Mal ohne Streit spielen konnten.

Die Kinder wachsen durch diese beziehungsstiftenden Geschichten immer näher zusammen, so dass nach dem Projekt das Mobbing des Schülers aufhörte und die Klassengemeinschaft deutlich gestärkt wurde. Auch drei Monate später erhielten wir von der Schule sehr positive Rückmeldungen über die Klasse und Tim.

Aber nicht alle Kinder können diese guten Möglichkeiten der neuronalen Musterveränderung durch das Symbolspiel nutzen: Es gibt Kinder, die aufgrund ihrer spezifischen Störung in ihrem inneren Arbeitsmodell über sich und die Welt verharren und ihre problematische Strategie zur Befriedigung oder zum Schutz der Grundbedürfnisse im Spiel verstärken. Hier bedarf es störungsspezifischer Interventionen, um das Symbolspiel so zu gestalten, dass neuronale Musterveränderungen angeregt und das prosoziale Gehirn gestärkt werden. Dabei können wir uns den Einfluss des Gehirns auf das Spiel zunutze machen. Ich möchte dies an zwei Beispielen verdeutlichen.

1. Bei sehr ängstlichen Kindern konnte ich immer wieder beobachten, wie sie bei der Themenfindung Geschichten wählten, in denen sie Herausforderungen und Gefahren bewältigen wollten. Aber schon beim Szenenaufbau und erst recht beim Spiel bekamen sie Angst vor ihrem Mut und fielen in ein Vermeidungsverhalten zurück. Mit welchen Interventionen ich ihnen half, zu einer aufsuchenden Strategie für Selbstwirksamkeit zu kommen, und wie ich neuronale Musterveränderungen anregte, möchte ich an einem Beispiel zeigen:

Ängstliche achtjährige Jungs wollen Füchse spielen, die Hühner vom benachbarten Bauernhof stehlen. Wir sollen die Bauern sein, die das nicht verhindern können. Aber schon beim Aufbau der Szene gehen die Jungen in ein Vermeidungsverhalten über. Während wir als Therapeutenpaar den Bauernhof mit dem Hühnerstall aufbauen, beschäftigen sie sich hauptsächlich mit dem Bau ihrer Höhle. Sie richten sie mit Decken und Kissen gemütlich ein. Ein Bach fließe durch die Höhle hindurch, so dass sie zum Trinken nicht raus müssten. Außerdem bauen sie eine Speisekammer, in der schon viele Hühner liegen.

Um sie weg von dem Vermeidungsverhalten in ein Bewältigungsverhalten zu bringen, wechsle ich die Rolle und komme als „stützender Doppelgänger“ in der Rolle eines benachbarten alten Fuchses. Ich hätte den Duft der Hühner im Bauernhof gerochen und hätte große Lust bekommen, Hühner zu jagen. Ob sie auch

mitkämen? Sie antworten, dass sie gerade viele Hühner gegessen hätten. Sie hätten heute keinen Hunger mehr und müssten nicht mehr jagen. Sie würden den Tag gemütlich in ihrer Höhle verbringen. Dort hätten sie auch einen Fernsehraum. Und sie werfen mir ein Huhn zu, das ich dankbar annehme. Zunehmend werden sie dann passiver und liegen zurückgezogen in ihrer Höhle. Um sie körperlich in die Fuchshaltung zu bringen, die sie bei der Rollenwahl angestrebt haben, sage ich, ich müsse meine Krallen an einem Stein schärfen, um schneller ein Loch unter den Zaun graben zu können. Ob sie ihre Krallen schon geschärft hätten? Sie antworten, dass der Zaun auf Felsen gebaut sei und man da nicht graben könne, was wir aber beim Szenenaufbau nicht gesagt haben. Da sie auf diese Intervention ablehnend reagieren, sage ich, dass ich trainieren möchte, um fit für die Jagd zu sein. Ob ein Fuchs für mich ein Hasenfell über die Wiese ziehen würde, damit ich Fangübungen machen könnte. Ein Junge greift die Idee auf und zieht mit einer Schnur ein Hasenfell über die Wiese. Ich stürze mich darauf, verfehle es aber. Die anderen Füchse lachen mich aus und sagen, sie könnten das viel besser. Ich bitte sie, mir zu zeigen, wie sie das machen, So könnte ich von ihnen lernen. Einer nach dem anderen schnappt sich das Fell, das ich jetzt immer schneller ziehen muss. Ob sie auch in der Luft fangen können, wenn ein Hase hochspringe oder ein Huhn hochfliege? frage ich. Ich werfe ein Fell hoch und wieder zeigen sie, wie hoch sie springen können. Auch ihre Sprungkraft bewundere ich sehr. Danach äußere ich den Wunsch, das Geübte am Hühnerstall ausprobieren. Ob sie mitkommen und mir wieder zeigen, wie lässig sie über den Zaun springen und die Hühner im Flug fangen, frage ich.

Die Therapeutin hat inzwischen die Rolle gewechselt und spielt ein Huhn, das die Füchse provoziert. Ihr Bauer habe einen so hohen Zaun gebaut, da kämen sie niemals darüber. Ich frage die Füchse leise, ob wir zuerst die Hühner austricksen sollen, indem wir so tun, als ob wir nicht über den Zaun springen könnten und am Zaun abprallten. Mit großer Lust spielen wir alle die Täuschung. Die Henne lacht uns aus, das hätte sie doch gleich gedacht, dass wir das nicht schaffen. Auf ein Zeichen hin springen dann alle über den Zaun, packen das freche Huhn und die anderen Hühner (Tücher) und schleppen sie in die Höhle, wo wir sie genüsslich verspeisen. Bewundernd erzähle ich, wie hoch die Füchse über den Zaun gesprungen sind und die wegfliegenden Hühner alle noch in der Luft geschnappt haben. Stolz lauschen die Kinder dem bewundernden Spiegeln. Dann wechselt die Therapeutin wieder die Rolle, kommt als Bäuerin und ärgert sich mächtig, als sie nur noch Federn im Hühnerstall vorfindet. Die Kinder amüsieren sich über die schimpfende Bäuerin und schmiegen sich eng in der Höhle zusammen.

Bei den Interventionen greife ich auf die Embodimentforschung zurück, die aufzeigt, dass es vielen Menschen schwerfällt, ihre Gefühle und Stimmungen direkt zu verändern, vor allem wenn sie unter Druck und Angst stehen. Einfacher sei es selbst in den größten Stressmomenten, die Körperhaltung zu verändern und so positiv auf die Psyche einzuwirken. Das zeigt sich auch im Spiel. Die Jungen verlieren erst dann die Angst vor dem Hühnerraub, als sie das Fangen und Springen körperlich üben. Und die positiven Gefühle, die mit der korrigierenden, verkörperten Erfahrung der bewältigten Herausforderung verbunden sind, festigen die neuronalen Muster, die die Bewältigung der Angst ermöglichen. So wird das Spiel zur Lösungsgymnastik.

2. Besonders bei unsicher und desorganisiert gebundenen und bindungstraumatisierten Kindern ist zu beobachten, dass sie das Spiel nicht zur Veränderung nutzen können. Sie reinszenieren in der Beraterisch-therapeutischen Beziehung, was sie an Bindungserfahrungen gemacht haben. Ihr auffälliges oder

provozierendes Verhalten ist ein Test, ob die Berater*innen sich auch so unzuverlässig, so abweisend, so strafend verhalten wie die früheren Bindungspersonen. Und sie lösen bei den BeraterInnen einen großen Sog aus, sich komplementär zu ihrem Bindungsmuster zu verhalten. Wenn wir intuitiv reagieren, bestätigen wir die frühere Bindungserfahrung, anstatt eine korrigierende Erfahrung zu ermöglichen.

Ein Beispiel dazu: Die 10-jährige Julia hat von ihrer überforderten alleinerziehenden Mutter in Stress- oder Angstsituationen statt feinfühligere Zuwendung überwiegend Ablehnung erfahren. Um sich an die Bedingung der chronischen Zurückweisung durch die Bindungsperson anzupassen, suchte Julia in Stress- und Angstsituationen nicht mehr die Nähe ihrer Mutter, sondern entwickelte ein unsicher-vermeidendes Bindungsverhalten und eine Scheinselbstständigkeit. Damit vermied sie den Schmerz der Zurückweisung in einer Situation emotionaler Bedürftigkeit.

Auf Druck der Schule kommt die Mutter mit Julia in die Beratung, da sie sich in der Schule immer versteckt, wenn sie verletzt oder geärgert wird. Und sie stößt die Lehrerin von sich, wenn diese versucht, sie zu trösten. Um Julia eine korrigierende Bindungserfahrung mit der Mutter zu ermöglichen, biete ich eine Mutter-Kind-Spieltherapie an.

In der ersten Stunde möchte Julia Hermine spielen, die ganz schlau ist und zaubern kann. Der Mutter überträgt sie die Rolle von Dumbledore, dem guten Schulleiter von Hogwarts. Ich soll die Zauberlehrerin McGonagall spielen, die Hermine als beste Zauberschülerin schätze. Und sie entwickelt folgende Geschichte: Hermine bemerke, dass Dementoren durch einen Kellergang in das Internat eindringen. Es gelinge ihr allein, sie mit dem Patronus-Zauber zu besiegen. Auf meine Frage, ob ihr Dumbledore und McGonagall zu Hilfe kommen, verneint sie. Niemand außer ihr habe die Gefahr bemerkt und sie schaffe es allein, mit der Gefahr umzugehen.

Nach dem Szenenaufbau zieht sich die Mutter als Dumbledore in sein Arbeitszimmer zurück, er müsse noch in einem Zauberbuch lesen. Ich als Zauberlehrerin bereite die morgige Stunde vor. Hermine läuft unruhig durchs Internat, spürt die Kälte, steigt in den Keller, entdeckt die eindringenden Dementoren und schleudert ihnen den Patronus-Zauber entgegen. Im Gegensatz zu anderen Kindern, die mit leuchtenden Augen ihre Selbstwirksamkeit spielen, kämpft Julia in höchster Erregung. Da klopfe ich an Dumbledores Tür und frage ihn, ob er auch so besorgt sei. Ein kalter Hauch durchziehe das Internat. Julia erwidert, dass Dumbledore nichts merken würde. Die Mutter nimmt das gerne an und sagt als Dumbledore, dass es im Internat ja gute Zauberschüler so wie Hermine gäbe, die sich wehren könnten, wenn je etwas passieren würde.

Ich stehe vor einem Dilemma: Wenn ich Julias Anweisungen folge, bestätige ich ihr inneres Arbeitsmodell: Wenn es mir schlecht geht, wenn ich in Not bin, muss ich allein zurechtkommen. Unterstützung und Hilfe von Bindungspersonen gibt es nicht. Und ich würde mich einseitig auf die Seite ihrer Scheinselbstständigkeit stellen. Und ihr Grundbedürfnis nach sicherer Bindung, das sich ja in der Rollenwahl von Dumbledore und McGonagall ausdrückt, wäre wieder verletzt. Wenn ich mich aber ihren Anweisungen widersetze, verletze ich ihr Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit und störe ihre organisierte Strategie, sich an die suboptimale Betreuungssituation anzupassen und ihren Stress durch Ablenkung in der Scheinautonomie zu reduzieren.

Um den beiden Grundbedürfnissen, Selbstwirksamkeit und Bindung, gerecht zu werden und eine korrigierende Bindungserfahrung zu ermöglichen, wende ich eine bindungsgeleitete Intervention an: Ich widerspreche Dumbledore. Es sei unsere Aufgabe als Lehrer im Internat für den Schutz und die Sicherheit der uns

anvertrauten Kinder zu sorgen, auch wenn es an unserer Schule eine so großartige Zauberschülerin wie Hermine gibt. Wir müssten prüfen, ob unsere Zöglinge beschützt sind. Und ich mache mich mit Dumbledore auf die Suche nach der Ursache der Kälte. Wir entdecken Hermine und wollen ihr zu Hilfe kommen. Sie weist uns aber ab, sie schaffe das allein, sie brauche niemanden. Ich betone noch einmal, dass wir ihr alles zutrauen, aber dass es unsere Pflicht ist, die Schüler zu beschützen. Als Hermine hocherregt weiterkämpft, als müsse sie allein ihr Leben retten, frage ich Dumbledore, ob wir nicht unsere Patronuse verbünden sollten, um gemeinsam eine größere Kraft zu haben. Er stimmt zu, Julia nickt. Und ich schlage vor, bei jeder Silbe *Ex pec to pa tro* mit dem Zauberstab gegen die Dementoren zu schlagen und bei „nus“ den Patronus gegen die Dementoren zu schleudern. Diese Priming-Intervention durch Synchronisation zielt über die neurophysiologische Ebene auf eine Veränderung entwicklungshemmender physiologischer Regulationen. Denn Daten zur Stress- und Oxytocinregulation bei vermeidenden Bindungsmustern zeigen, dass vermeidend gebundene Kinder einen niedrigen Oxytocinspiegel und ein hohes Stressniveau aufweisen. Das Ziel der stimulierten synchronen Bewegungen ist es, das hohe Stressniveau des unsicher gebundenen Mädchens zu senken und ihren niedrigen Oxytocinspiegel zu erhöhen, um sie offener für Interventionen auf der Ebene der symbolischen Interaktion zu machen. Denn hoher Stress und niedrige Oxytocinspiegel wirken dem Aufbau einer sicheren Bindung sowohl auf der realen als auch auf der symbolischen Ebene entgegen. Das freigesetzte Oxytocin induziert Vertrauen und Empathie und reduziert soziale Ängste und Stress. Nach dem Bindungsforscher Henri Julius (Am Du zum Ich 2020) kann sich das Kind dadurch auf sichere Bindungs-Fürsorge-Interaktionen einlassen, selbst Bindungsverhalten zeigen und das Fürsorgeverhalten der Bindungsperson annehmen.

Julia nimmt dieses Spielangebot an und fordert uns als Hermine auf, lauter zu schreien. Und wir schlagen uns bei jedem Dementor, den wir erledigen, gegenseitig mit der Hand ab. Nach und nach lässt sie sich auf die gemeinsame Rettung ein, wird entspannter und freut sich mit uns über jeden Treffer.

Um ihr auch Schutz zu bieten, bitte ich Dumbledore, seinen Mantel schützend vor Hermine zu halten, damit die Dementoren ihr nicht noch mehr Glück aussaugen können. Auch das lässt Julia zu, erwidert aber, dass sie das nicht brauche. Nach einem langen Kampf - Julia gibt die Spielanweisung, dass immer neue Dementoren eindringen - sagt sie erschöpft, jetzt seien alle verschwunden. Ich bewundere, wie großartig Hermine, obwohl sie noch Zauberschülerin ist, den Patronus-Zauber beherrscht und so die Dementoren ausgeschaltet hat. Das hätten die Zauberlehrer nicht besser machen können. Und um die Mutter zur Mentalisierung anzuregen, beschreibe ich meinen inneren Zustand. Meine Angst, von der Masse der Dementoren überwältigt zu werden und Hermine nicht genug beschützen zu können, meine Erschöpfung und meine Erleichterung. Und ich frage Dumbledore, wie es ihm ergangen ist. Auch er fand die Bedrohung beängstigend, kaum auszuhalten. Wenn es schon für uns Zauberlehrer so beängstigend gewesen sei, wie schlimm müsse es dann für Hermine gewesen sein, mentalisiere ich. Sie sei noch ein Kind und habe die Aufgaben der Erwachsenen übernommen. Dann bitte ich Dumbledore, mit mir Hermine in den Krankenflügel zu bringen, damit sie dort mit Heilkräutern gestärkt werden kann. Hermine antwortet, das brauche sie nicht, es gehe ihr gut. Neben diesem bindungsvermeidenden Teil zeigt sie aber auch einen bedürftigen Teil, indem sie sich an Dumbledore anlehnt und sich von ihm stützen lässt. Ich bitte Dumbledore, damit das Glück wieder in Hermines Herz einziehen kann - die Dementoren haben ja ihr Glück ausgesaugt -, seine heilenden Hände auf sie zu legen. Und Hermine fügt hinzu, dass sie auch Glücksschokolade brauche. Nachdem Julia diese Fürsorge für

einen Moment zugelassen und genossen hat, steht sie auf und sagt, jetzt sei alles wieder gut.

Mit bindungsgeleiteten Interventionen habe ich in weiteren Stunden versucht, titriert gelingende Bindungserfahrungen zu ermöglichen, die bisherige Strategie der Organisation bei Julia und ihrer Mutter zu unterbrechen und damit das maladaptive Bindungskonzept zu verändern.

Damit möchte ich schließen. Für Moreno ist das Spiel der Königsweg für Kinder und zu Kindern, was die Neurowissenschaften bestätigen. Und das Kinderpsychodrama nutzt wie keine andere kindertherapeutische Methode das Spiel, um Ängste und Stress abzubauen, neuronale Netzwerke zu entwickeln, die Kreativität zur Entfaltung bringen, und das soziale Gehirn zu entwickeln.

Damit aber das psychodramatische Symbolspiel zur Weiterentwicklung des Kindes und nicht zur Verfestigung problematischer Muster führt, bedarf es störungsspezifischer Interventionen, die am inneren und äußeren System ansetzen. Wir müssen also nicht nur einfühlsame Begleiter im Symbolspiel des Kindes sein, sondern auch entschiedene und strukturierende Leiter, um die Freundschaft zwischen den Strategien, die die verschiedenen Grundbedürfnisse befriedigen oder vor Verletzungen schützen, zu fördern. Und um das Kind mit abgespaltenen Grundbedürfnissen vertraut zu machen und Erfahrungen zu ermöglichen, die es allein nicht zulassen würde. Nur so können wir den Kindern eine funktionalere und widerspruchsfreiere Bedürfnisbefriedigung ohne hohe psychische Kosten und Nebenwirkungen ermöglichen.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.