

Tillmann F. Kreuzer | Bernd Traxl | Robert Langnickel |
Pierre-Carl Damian Link (Hrsg.)

Kindliches Spiel in der frühen Kindheit

Psychodynamische Zugänge
in Pädagogik und Therapie

BELTZ JUVENTA

Tillmann F. Kreuzer | Bernd Traxl | Robert Langnickel |
Pierre-Carl Link (Hrsg.)
Kindliches Spiel in der frühen Kindheit

Tillmann F. Kreuzer | Bernd Traxl |
Robert Langnickel | Pierre-Carl Link (Hrsg.)

Kindliches Spiel in der frühen Kindheit

Psychodynamische Zugänge in Pädagogik
und Therapie

BELTZ JUVENTA

Diese Publikation wurde vom HfH Open Access Publikationsfonds unterstützt.

HfH Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe / Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8477-1 Print
ISBN 978-3-7799-8478-8 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-8478-8

1. Auflage 2025

© 2025 Tillmann F. Kreuzer | Bernd Traxl | Robert Langnickel | Pierre-Carl Link
Publikation: Beltz Juventa in der Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Satz: Datagrafix GSP GmbH, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Editorial

Tillmann F. Kreuzer, Bernd Traxl, Robert Langnickel und Pierre-Carl Link 7

Teil I

Das Spiel in der frühen Kindheit

Spielen

Über die Entstehung repräsentativer Welten

Gerd E. Schäfer 20

Teil II

Heil- und sonderpädagogische Zugänge

Kindliches Spiel und der Erwerb des Mentalisierens in der frühen Kindheit

Nicola-Hans Schwarzer und Stephan Gingelmaier 56

Das Spiel in der heilpädagogischen Arbeit der frühen Kindheit

Traudel Simon 71

Spielerisch zu einer starken Eltern-Kind-Interaktion

Die Unterstützung von Kindern mit Beeinträchtigung und ihren Eltern
durch die Heilpädagogische Früherziehung

Kolja Ernst und Christina Koch 87

Heilpädagogische Angebote für Kinder mit besonderen Bedürfnissen

Impulse aus dem Kinderpsychodrama für die Prävention,
Förderung und Therapie

Gabriele Weiss 98

Psychoanalytische Pädagogik in der Kita

Einblicke in das Spielverhalten von Kleinkindern

Lisa Hebel und Joachim Heilmann 125

Teil III

Therapeutische Zugänge

Spielmut und Spielwut

Das Spiel als Wunsch und als Vorstellung vom Wünschen

Ulrich A. Müller 148

Jahn fährt mit der Bahn Das Spiel in der frühen Kindheit, eine erzwungene Wahl? <i>Dagmar Ambass</i>	166
Trennung im Spiel? <i>Gabriele Häußler</i>	187
„Ich spiele, also werde ich“ Sand-Spiel-Räume in der frühen Kindheit <i>Anke Seitz</i>	197
Das kindliche Spiel in den frühen Lebensjahren Psychoanalytische Aspekte <i>Gertraud Diem-Wille</i>	219
Eine Reise zum Erleben kleiner Kinder im Kindergarten Spiel- und Verhaltensphänomene in der Kleinkindbeobachtung als Monitor für dyadisches und triadisches Objektbeziehungserleben <i>Margaret Pardo-Puhmann unter Mitarbeit von Agathe Israel</i>	247
Die Autor:innen	270

Editorial

Tillmann F. Kreuzer, Bernd Traxl, Robert Langnickel und Pierre-Carl Link

In den Briefen ‚Über die ästhetische Erziehung des Menschen‘ schreibt Friedrich v. Schiller: „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“. So ist der *homo sapiens* seit Johan Huizinga (1938/2011) nicht ohne den *homo ludens* denkbar und sowohl *in, mit* als auch *durch* das Spiel wird dessen Bedeutung für die ganzheitliche Entwicklung des Kindes sichtbar. Damit die Entwicklung des Kindes gelingen kann, benötigt das spielende Kind einen geschützten Raum im Rahmen von Familie, Pädagogik oder bei erschwerten Entwicklungsverläufen im Rahmen von Therapie (Kreuzer, Langnickel, Behringer & Link, 2024).

Die Spielfähigkeit als eine kindeigene, lebensnotwendige Ausdrucks-, Erfahrungs- und Erlebniswelt muss verstärkt in den heil-, sonder- und pädagogischen Blick genommen werden (Traxl, 2024). Nicht nur in der Lebenswelterziehung innerhalb der Familie – auch in pädagogischen Institutionen, vom Kindergarten an, bedürfen Kinder eine unmittelbare Welt und ein entsprechendes Bedingungsgefüge, welche ihnen ermöglichen, intensives Spielen mit Gleichaltrigen, aktiven Erziehenden, Eltern, Geschwistern und Großeltern usw. als Mitspieler zu erleben (u. a. Kreuzer, 2016, 2024).

Die Psychoanalyse hat bereits Anfang des letzten Jahrhunderts auf die Bedeutung des Spiels hingewiesen (Freud, 1920). Ausgehend von der berühmt gewordenen Spielbeobachtung Sigmund Freuds (1920, S. 11 ff.) seines Enkels mit einer Holzspule über mehrere Wochen hinweg, konnte das psychische Innenleben des Kindes in seiner Entwicklung beschrieben werden. So greifen Frederik Buytendijk (1933) oder Hans Scheuerl (1954/1994) auf die beschriebene Entwicklung zurück und auch in aktuelleren Publikationen ist immer wieder zu lesen – sowohl die Beobachtung als auch das Spiel an sich haben nichts an ihrer Bedeutung verloren (z. B. Kreuzer, Langnickel, Behringer & Link, 2024). In der Nachfolge Freuds haben insbesondere Hans Zulliger (1952), Melanie Klein (1959) und Donald W. Winnicott (1971) wichtige Beiträge zur psychoanalytischen Betrachtung des Spiels und dessen Rolle in der psychotherapeutischen Behandlung beigetragen.

Winnicott (1985, S. 49) beschreibt später die Wirkungskraft des Spiels für die psychoanalytische Therapie wie folgt: „Psychoanalyse geschieht dort, wo zwei Bereiche des Spiels sich überschneiden: der des Patienten und der des Therapeuten. Psychotherapie hat mit zwei Menschen [mindestens zwei Menschen, Anm. die

Hrsg.] zu tun, die miteinander spielen. Hieraus folgt, dass die Arbeit des Therapeuten dort, wo Spiel nicht möglich ist, darauf ausgerichtet ist, den Patienten in einen Zustand zu bringen, in dem er zu spielen im Stande ist.“

Nicht erst seit Zulliger (1952/1993, S. 169) ist bekannt, dass das frei erfundene, phantasievolle Spiel dem Kind „heilende“ Kräfte bei seiner Entwicklung bietet: „Im Spiel stellt der kindliche Patient all das dar, was ihn bewußt und unbewußt bewegt, er bearbeitet seine Konflikte.“ Daraus entwickelte sich im Laufe der letzten Dekaden in der psychodynamisch fundierten Kindertherapie „eine hochdifferenzierte Art des Spielens im Dienste der Kommunikation des Patienten mit sich selbst und anderen“ (Winnicott, 1985, S. 85).

Im Spiel symbolisiert das Kind seine Erfahrungen mit sich und der Welt, seine Triebhaftigkeit und Konflikte (Fatke, 1983, 1994, 2024). All dies ist untrennbar miteinander verbunden und zeigt sich im szenischen Ausdruck. Das Spiel stellt sich als „symbolisierte Darstellung der inneren Welt des Kindes und Einladung an den Analytiker, sich in diesem intermediären Raum mit hineinzubegeben“ (Wittenberger, 2016, S. 101) als das wertvollste Medium der Kinderanalyse dar. Somit ist es für die psychoanalytisch-pädagogische Arbeit mit Kindern die *Via Regia* zum Unbewussten.

Gerade für das Phantasiespiel, das die *via regia* zum Unbewussten des Kindes darstellt, liegen empirische Befunde vor, die, wenn auch nicht dezidiert auf psychodynamische Perspektiven rekurriert, aber doch für dieses eine Fundierung und gewisse Evidenz aufweist (Weiss-Hanselmann, Burkhardt Bossi & Perren, 2021). Das Phantasiespiel ist nicht nur aus psychodynamischer Sicht, sondern mittlerweile auch aus empirischer Perspektive der Forschung der Pädagogik der frühen Kindheit ein Entwicklungsraum für psychische Entwicklung respektive eine Brücke zwischen Empirie und psychodynamischer Praxis (Jaggy, Kalkusch, Burkhardt Bossi, Weiss, Sticca & Perren, 2023). So ist es im frühen Kindesalter weit mehr als eine Ausdrucksform kindlicher Kreativität. Es ist ein symbolisches Handlungsfeld, in dem sich innere Bilder, affektive Themen und Beziehungsmuster auf einer „Als-ob“-Bühne darstellen und verarbeiten lassen. Aus psychodynamischer Perspektive eröffnet das Phantasiespiel Kindern einen Raum für symbolisches Probehandeln, für das Ausagieren unbewusster Konflikte, für Identifikation und Differenzierung, für das Erleben und Regulieren von Affekten – eingebettet in eine zunächst spielerische, aber tief bedeutsame Beziehungsgestaltung (Perren, Kalkusch, Jaggy, Burkhardt Bossi, Weiss & Sticca, 2021). Diese Grundannahmen über die entwicklungspsychologische Bedeutung des Spiels sind tief in psychodynamischen Theorien verwurzelt (u. a. Winnicott, Erikson, Klein), doch in der empirischen Forschung zur frühen Kindheit blieben sie lange unterrepräsentiert. Dies konnte durch das interdisziplinäre Forschungsprojekt *releFant* geändert werden und ein wichtiger Brückenschlag zwischen Theorie

und empirischer Fundierung wurde angestoßen, die durch den Schweizerischen Nationalfonds gefördert wurde (Jaggy et al., 2023). Die Ergebnisse belegen eindrücklich, dass Kinder, die aktiv begleitet wurden, komplexere Spielhandlungen und auch eine signifikant stärkere Entwicklung in Bereichen wie Emotionsregulation, Perspektivenübernahme, soziale Initiative und Peerbeziehungen aufwiesen (Kalkusch et al., 2022; Perren et al., 2021) – was als ein positives Ergebnis und die Bestätigung psychodynamischen Wissens gewertet werden kann (Manz, 2023; Seiffge-Krenke, 2004; Traxl, 2024), im Hinblick auf die wachsende Zahl von Kindern, die mit Entwicklungsrisiken in Sprache, Affektregulation oder sozialen Beziehungen in frühpädagogische Einrichtungen kommen. Das (Phantasie-)Spiel sollte jedoch nicht unbedingt auf seine Bedeutsamkeit im Diagnosefeld (Spiegel psychischer Themen) beschränkt werden, sondern muss weiterhin als psychodynamisches und alltagstaugliches Präventions- und Interventionsfeld verstanden werden. Hier bedarf es genügend Gelassenheit, Ausdauer und Ruhe seitens der Erziehenden feinfühlig den Kindern ihren Raum als Entwicklungsfeld zu nutzen.

Die Artikel in diesem Band nehmen diese Entwicklungen auf und zeigen, wie kindliches Spiel – auch und gerade in seiner Phantasiegestalt – in Pädagogik und Therapie zum Resonanzraum für Entwicklung werden kann. Sie tun dies theoriegeleitet, praxisnah und interdisziplinär – und nehmen dabei auch den Dialog mit psychodynamischen Denkmodellen auf.

Spielen ist also ein wichtiger Zugang zur Welt – im pädagogischen Verständnis unterstützt und fördert Spielen als selbstorganisierter Prozess die Neugierde, Explorationsverhalten, Lernerfahrungen und Lernhaltung. Mit dem Ausdruck von Erleben dient es der Entfaltung von Persönlichkeit, der Verarbeitung von Erfahrung im gefahrlosen Probedenken und der Einübung motorischer, sensorischer, kognitiver und sozioemotionaler Fähigkeiten.

Gerade im Vorschulalter stellt das Spiel den zentralen Dreh und Angelpunkt für die soziale Entwicklung und der Schaffung von inklusiven Momenten dar (Traxl, 2023). Spielfähigkeiten sind in diesem Alter hochrelevant für die individuelle Entwicklung einerseits und Teilhabechancen andererseits. Vertiefte Kenntnisse über die Entwicklung von Spielfähigkeiten und bestmögliche Bedingungen für eine gelingende Spielentwicklung zu schaffen sind deshalb gemeinsame Grundlage pädagogischer und therapeutischer Bemühungen.

Ziel dieses Bandes ist es, in einer interdisziplinären Zusammenführung, einen Überblick über das dem Kind immanente anzubieten: dem Spiel. Der Band wendet sich explizit der frühen Kindheit bis zum Ende des Kindergartenalters zu. Wir freuen uns über die eingereichten Beiträge, welche die Entwicklungslinien, psychodynamischen Schulen (psychoanalytische, pädagogische oder therapeutische Sicht) sowie das Allgemeine im erzieherischen Prozess und den Feldern der Heil- und Sonderpädagogik in den Mittelpunkt stellen.

Zur Konzeption der Bände, Architektur und Inhalte der Beiträge

Die bis hier geplanten Bände weisen denselben Aufbau auf. Sie beginnen mit einem grundlegenden Beitrag zum Spiel zur jeweiligen Entwicklungsphase des Kindes respektive Jugendlichen, jungen Erwachsenen oder Erwachsenen. Im zweiten Teil werden heil- und sonderpädagogischen Zugänge und im abschließenden dritten Teil therapeutische Zugänge zum Feld angeboten, jeweils aus verschiedenen Perspektiven psychodynamischer Verfahren.

Dieser Band wird von *Gerd E. Schäfer* mit der grundlegenden Frage: *Was ist das eigentlich – ein entwicklungsförderndes Spiel?* eröffnet. Dabei geht Schäfer darauf ein, wie repräsentative Welten beim Kleinkind entstehen und welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit Spielprozesse als entwicklungsfördernd gelten können. Im Zentrum steht dabei die Abkehr von einem defizit- oder zielorientierten Spielverständnis hin zu einem offenen, subjektgeleiteten Prozess des Weltverstehens. Schäfer verortet sich dabei in einer konstruktivistisch-systemischen Perspektive (vgl. Schäfer, 2005), die das Kind als aktiven Sinnbildner begreift. Somit ist auch sein Perspektivwechsel nachvollziehbar, wenn Spiel als *primärer Ort von Selbstbildung* verstanden wird. So stellt Schäfer die Beobachtungen zum Fallbeispiel *Ententeich* vor und entfaltet im Folgenden sein detailliert ausgearbeitetes Konzept der vier Körper. In der Beobachtung des Spiels können wir Kinder in körpernahen, oft repetitiven Spielszenen begleiten, in dem angeboten wird, innere Muster die externalisiert, Affekte reguliert und symbolisch gedeutet werden, zu folgen und darin nicht einfach das „Üben“ von Bewegungsabläufen gesehen wird. Diese Phänomene knüpfen bekanntlich an psychoanalytische Theorien der Wiederholung (vgl. Freud, 1920/1999) ebenso an wie an neuere Konzepte der leiblichen Erkenntnis (vgl. Rizzolatti/Sinigaglia, 2008).

Schäfer denkt das Spiel als expressiv, in Erweiterung des „Übergangsraumes“ (Winnicott, 1971/2002), als einen *als-ob-Raum*, in dem Kinder emotionale, körperliche und relationale Erfahrungen verarbeiten und transformieren können. Dies bedeutet aber auch, dass das entwicklungsfördernde Spiel Beziehungsraum, Zeit und Freiheit benötigt, worin Aspekte zur Geltung kommen, die unter dem gegenwärtigen Optimierungs- und Zeitdruck sowie dem hohen Betreuungsschlüssel, oftmals in der gegenwärtigen Bildungsdebatte vernachlässigt werden. So gliedert sich Schäfers Ausgangsthese, dass sich im Spiel ein intermediärer Bereich wechselseitig entwickelt und lebenslang weiterentwickelt werden kann, schlussendlich in drei Ebenen. Aus ihnen wird erkennbar, wie das Konzept der vier Körper verstanden werden kann, wie wir Erwachsenen das Spiel in diesem Sinne – auch wechselseitig mit unseren sowie unseren inneren Kindern – nutzen können, um über die soziokulturellen Denkformen hinaus zu blicken.

Im zweiten Teil des Bandes – heil- und sonderpädagogische Zugänge – eröffnen *Hans-Nicola Schwarzer und Stephan Gingelmaier* mit ihrem Beitrag

Kindliches Spiel und der Erwerb des Mentalisierens in der frühen Kindheit. Sie stellen dar, dass kindliches Spiel nicht nur Ausdruck innerer Zustände ist, sondern eine wesentliche Funktion für die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung des Selbst ist. Sie vertreten die These, dass sich Kinder im Spiel gewissermaßen „neu erschaffen“, indem sie ihre Erfahrungen, Affekte und Beziehungsmuster in symbolischen Szenarien inszenieren und regulieren. Das Spiel wird so zur Bühne für die Wiederherstellung eines fragilen oder bedrohten Selbstgefühls – besonders in Momenten von Krisen, Entwicklungsbrüchen oder Beziehungskonflikten. Damit ist Spiel nicht nur Ausdruck, sondern *Funktion* für das psychische Gleichgewicht des Kindes. Entscheidend hierbei ist, dass Spielverhalten nicht isoliert verstanden werden darf, sondern immer im Kontext der *emotionalen Resonanz* durch Bezugspersonen gesehen werden muss. Pädagogisch bedeutet dies, dass Fachkräfte in der Lage sein müssen, Spieläußerungen als affektive Mitteilungen wahrzunehmen – nicht im Sinne von Interpretation, sondern durch das Angebot eines verstehenden, haltgebenden, mentalisierenden Gegenübers (vgl. Fonagy et al., 2002). Dies hat zur Folge, dass Schwarzer und Gingelmaier für eine pädagogische Haltung plädieren, die das Spiel als kreative Antwort auf innere Entwicklungsprozesse verstehen.

Traudel Simon analysiert das Spiel im Vorschulalter aus psychodynamischer, entwicklungspsychologischer und sprachtheoretischer Perspektive. In ihrem Beitrag *Das Spiel in der heilpädagogischen Arbeit der frühen Kindheit*, steht das Spiel als dialogischer Prozess im Zentrum und schließt hier an die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit an. Das Spiel wird somit als Bühne für unbewusste Prozesse, in denen reale Erfahrungen reinszeniert und psychische Strukturen geschaffen werden. Im Zentrum von Simons Beitrag steht die These, dass das Spiel als eine Form *präverbaler Kommunikation* zu verstehen ist – die Fähigkeit zur Symbolisierung wird als Voraussetzung für sprachliche Entwicklung gesehen – ein Gedanke, der sich mit *Freuds* Überlegungen zur Traum- und Spielsymbolik (1900/1999) ebenso verbindet wie mit Fonagys Konzept der *Mentalisierung* (Fonagy et al., 2002). Das Kind lernt im Spiel, inneres Erleben in äußeres Handeln zu übersetzen – und schließlich in Sprache. Simon beschreibt dies als Übergang vom Spiel *als Handlung* zum Spiel *als Sprache*, das im sozialen Kontext – also im Dialog mit einem Gegenüber – seine volle Bedeutung entfaltet.

Im Beitrag *Spielerisch zu einer starken Eltern-Kind-Interaktion* betonen *Kolja Ernst und Christina Koch* die fundamentale Rolle des Spiels in der heilpädagogischen Früherziehung. Für Kinder mit besonderen Bedürfnissen erfüllt das Spiel eine doppelte Funktion: individuelle Förderung und Beziehungsgestaltung mit Bindungspersonen. Im heilpädagogischen Setting dient das Spiel zudem als Ausgangspunkt für reflexive Elterngespräche, die anhand von Beobachtung, entwicklungspsychologischer Deutung und systemisch-mentalisierender Gesprächsführung (vgl. Georg et al., 2023) die elterliche Perspektive erweitern und Ressourcen stärken können. Die Fachkraft agiert dabei nicht als Anleiterin, sondern in einer

ermöglichenden Haltung, die Offenheit, Resonanz und Perspektivenvielfalt betont. Theoretische Grundlagen finden sich hierzu in der Bindungs- und Mentalisierungstheorie (Asen & Fonagy, 2023), Spieltheorie (Piaget, 1975; Bischof-Köhler, 2011) sowie in systemischen Ansätzen (Lütolf, Venetz & Koch, 2014). Asen und Fonagy (2023, S. 21 f.) heben hierbei explizit hervor, wie über das Mentalisieren tiefgreifende Veränderungen in familiären Denk- und Beziehungsmustern angestoßen werden können:

Besondere Beachtung wird dabei den Gefühlen und Gedanken gewidmet, die sich für die Familienmitglieder mit ihren intensiven zwischenmenschlichen Erfahrungen verbinden. Mentalisieren, das Erfassen der Vorstellungen, von denen andere ausgehen, kann zu einem Wandel grundlegender Annahmen führen. Es kann eine Veränderung der Vorstellung von den mentalen Zuständen bewirken, die das Handeln und Verhalten anderer Familienmitglieder anzutreiben scheinen, und auch Einfluss darauf nehmen, wie die Familie als Ganzes in Bezug auf bestimmte Themen denkt oder fühlt.

Somit können Kindern mit besonderen Entwicklungsrisiken Chancen und Zugänge zu Selbst- und Beziehungserfahrungen eröffnet werden. Unter psychodramatischen Aspekten kann das Spiel als eine schöpferische und therapeutisch wirksame Möglichkeit verstanden werden, welche *Gabriele Weiß* in ihrem Beitrag *Heilpädagogische Angebote für Kinder mit besonderen Bedürfnissen hervorhebt*. Sie geht auf das Kinderpsychodrama nach Moreno (1959) ein und betont die Bedeutsamkeit heilpädagogischer Praxis, die sowohl entwicklungsfördernd als auch beziehungssensibel ist.

Weiß plädiert für eine stärkere Verankerung psychodramatischer Konzepte in der Heilpädagogik – besondere Bedeutung misst sie hierbei der therapeutischen Haltung zu: Diese soll sowohl empathisch teilnehmend als auch haltend-distanzwahrend sein. So können Kinder neue Beziehungserfahrungen machen, Vertrauen entwickeln und frühere Bindungsbrüche spielerisch bearbeiten. Gleichzeitig versteht sie das Kinderpsychodrama als präventive Maßnahme, welche im Kindergarten, als unterstützendes Verfahren in der Förderpädagogik und als therapeutische Intervention in klinischen Kontexten eingesetzt werden kann, um eine emotionale Integration und psychische Stabilisierung anzuregen. Gerade im inklusiven Setting kann das Kinderpsychodrama dazu beitragen, soziale Teilhabe, Selbstwert und Beziehungsfähigkeit von Kindern mit besonderen Bedürfnissen gezielt zu stärken.

Auch die Autorin und der Autor des nachfolgenden Beitrags *Psychoanalytische Pädagogik in der Kita – Einblicke in das Spielverhalten von Kleinkindern*, *Lisa Hebel und Joachim Heilmann*, gehen auf die Haltung des Erziehenden in der Frühpädagogik ein. Eine Haltung des „Nicht-Wissens“, der achtsamen Präsenz und der emotionalen Verfügbarkeit stellt dabei die Basis einer psychoanalytisch fundierten Beziehungsgestaltung nicht nur für die Autoren dieses Beitrags in der Kita dar. Das Spiel wird als ein *natürlicher Ort der Subjektivierung und symbolischen Integration* verstanden. Die Erzieherin wird zur Zeugin kindlicher

Sinnbildungsprozesse – ohne diese vorschnell zu interpretieren oder didaktisch zu vereinnahmen – worin wiederum Anchlüsse an den Beitrag von Gerd E. Schäfer zu erkennen sind. Für Hebel und Heilmann ist die Annahme zentral, dass das freie Spiel ein Zugang zu vorbewussten und unbewussten Erfahrungen bietet, insbesondere im Kontext früher Bindungserfahrungen, Affektregulation und Selbstbildung. In Anlehnung an die Konzepte von *Donald W. Winnicott* (1971/2002), gerade an den „Übergangsraums“ und der „illusionären Erfahrung“, nutzen Kleinkinder das Spiel als Möglichkeit, zwischen Subjektivität und Realität zu vermitteln – eine Funktion, die für ihre emotionale und soziale Entwicklung essenziell ist, wie auch bei Schwarzer und Gingelmaier ersichtlich werden konnte.

So kann festgehalten werden, dass alle Autoren und Autorinnen darin übereinstimmen, das psychodynamisches Wissen verstärkt in der Aus- und Weiterbildung von Erziehenden im frühpädagogischen Bereich, hier mit dem Fokus auf Heil- und Sonderpädagogik, wünschenswert ist.

Den dritten Teil des Bandes – therapeutische Zugänge – eröffnet der Beitrag von *Ulrich A. Müller Phänomenologie: Sinne machen Sinn – Bildung eines psychischen Innenraums*. Ausgehend von Maurice Merleau-Pontys (1966) Lehre vom körperlich verankerten Bewusstsein, fragt er nach der Entstehung eines „psychischen Innenraums“ im kindlichen Erleben. Er sieht diesen als Voraussetzung für Selbstbewusstsein, Reflexivität und symbolisches Denken und knüpft damit an die Theorien Donald W. Winnicotts an. Auch er versteht das Spiel als Ausdruck innerpsychischer Prozesse sowie als schöpferischen Vollzug von Sinnstiftung. Kinder *spielen sich selbst in die Welt hinein*, wobei Wahrnehmung, Bewegung und Beziehung untrennbar verbunden sind – dies benötigt eine *Kultivierung von Verlangsamung, Achtsamkeit und phänomenologische Aufmerksamkeit, das wiederum eine Haltung des Therapierenden bedarf*, Kinder in ihrer Welterfahrung ernst zu nehmen, ihre Ausdrucksformen zu begleiten und dabei das Entstehen von Sinn zu ermöglichen, ohne ihn zu instrumentalisieren. In phänomenologischer Tradition steht hier nicht die Objektivität der Welt im Vordergrund, sondern das subjektive Erleben im Hier und Jetzt. Das Spiel wird zum Medium der Weltaneignung und der Herausbildung von Innerlichkeit – im Sinne eines erfahrungsbezogenen, leibgebundenen Sinns.

Der Beitrag von *Dagmar Ambass, Jahn fährt mit der Bahn – das Spiel in der frühen Kindheit, eine erzwungene Wahl?*, untersucht das Spiel des Kleinkindes als psychoanalytisches Medium der Subjektconstitution. Die Autorin vertritt die These, dass das Spiel nicht allein freiwillig oder selbstbestimmt ist, sondern vielmehr durch Triebkräfte, Wiederholungszwang und transgenerationelle Traumata bestimmt wird. Das Spiel wird als „erzwungene Wahl“ verstanden, die für die psychische Entwicklung unabdingbar ist (vgl. Freud, 1915/1999; Lacan, 1978).

Ambass verknüpft die Trieblehre Freuds mit Lacans Konzepten von *Alienation, Separation* und dem *trait unaire* sowie mit *Françoise Doltos* Theorie des unbewussten Körperbildes (1987). Wiederholungen im Spiel – etwa das *Fort-Da*-Spiel

(Freud, 1940/1967b) – werden als symbolische Bearbeitungen verstanden, die es ermöglichen, Trennungserfahrungen zu integrieren und eine kohärente Ich-Struktur auszubilden. Spiel wird so zur Bühne, auf der sich Subjektwerdung im Spannungsfeld von Sprache, Begehren und Identifizierung vollzieht (vgl. Am-bass, 2017), was die Autorin eindrucksvoll in ihrer Fallstudie von Jahn darstellt. Die Spielinhalte spiegeln die konfliktreiche Trennung der Eltern und verweisen zugleich auf transgenerationale Traumata – in diesem Fall die Deportationserfahrung des Urgroßvaters nach Auschwitz. Das Spiel fungiert als unbewusste Rekonstruktion und symbolische Transformation dieser Erfahrungen., was durch die sich wiederholende Konstruktion von „Bahnlinien“ als ein *Signifikantenzug* gelesen wird, der die Verbindung zwischen aktuellen Beziehungserfahrungen und historischen Traumata herstellt.

Ausgehend von Freuds Konzept des *Fort-Da*-Spiels, das als Symbolisierung von Trennung und Wiedervereinigung gedeutet wird (Freud, 1920/1999) untersucht *Gabriele Häußler* in ihrem Beitrag *Trennung im Spiel?* das Spielverhalten junger Kinder als symbolische Ausdrucksform unbewusster Trennungserfahrungen. Von dieser Tradition ausgehend versteht Häußler das Spiel als *via regia zum Unbewussten des Kindes*. Sie sieht ebenso eine Ausdrucksform, die unbewusste Ängste, Aggressionen oder Verlustserfahrungen sichtbar macht. Dabei zeigt sie auf, wie insbesondere Kleinkinder Übergänge – wie etwa die Ablösung von primären Bezugspersonen, therapeutische Unterbrechungen oder die Eingewöhnung in die Kita – durch spezifische Spielhandlungen verarbeiten. Das Spiel fungiert hier als Bühne für innere Konflikte, Affekte und Beziehungsthemen – somit lassen sich auch hier Verbindung zu den vorherigen Beiträgen ziehen.

Im Zentrum des Interesses steht bei *Anke Seitz* das Sandspiel. In ihrem Beitrag *„Ich spiele, also werde ich“ – Sand-Spiel-Räume in der frühen Kindheit* zeigt sie eindrucksvoll auf, wie das Spiel mit Wasser, Sand und Figuren im Spiel der frühen Kindheit verankert ist.

In der Sandspieltherapie nach Dora Kalff findet dieses in einem freien und geschützten Raum innerhalb eines haltgebenden Sandkastens und in Begleitung eines resonanten Gegenübers statt. So ist Sandspiel und das entstehende Sandbild zum einen eine sicht- und greifbare Form der Interaktion, zum anderen eine Verwebung von innerer und äußerer Wirklichkeit. Therapeutisch bedeutsam ist, dass der Spielprozess Heilung anstößt und es bedeutet gleichzeitig, dass eine Spielfähigkeit des Therapeuten vorausgesetzt wird, die als innere Beweglichkeit und Fähigkeit zur „transzendenten Funktion“ verstanden wird; gleichzeitig setzt dies voraus, dass Sicherheit, Schutz und Grenzen in der therapeutischen Beziehung vorhanden sind und Voraussetzungen für das kreative (Sand-)Spiel darstellen. Das Spiel im Sand ermöglicht Regression „im Dienste des Ichs“, verkörperte Erfahrungen und Nachreifung. Sinnlich-körperliche Erfahrungen (Sieben, Bauen, Formen) verknüpfen sich mit psychischen Prozessen und unterstützen Integration. Vor allem die Hände bilden dabei die Brücke zwischen der seelisch-inneren

und der materiell-äußeren Welt. Aus der ungestalteten Prima Materia erschafft sich das Kind ein Stück Welt und damit sich selbst. Jedes Sandspiel ist eine kleine Weltschöpfung, die wieder aufgelöst und neu geformt wird, ein Prozess der fortwährenden Selbstgestaltung und des Werdens.

Im Beitrag *Das kindliche Spiel in den frühen Lebensjahren. Psychoanalytische Aspekte* entwickelt Gertrud Diem-Wille eine Theorie des kindlichen Spiels, die sowohl auf psychoanalytischer Entwicklungspsychologie als auch auf pädagogischer Erfahrung basiert. Die Autorin zeigt auf, wie das Spiel zur zentralen Ausdrucksform innerer seelischer Zustände, zur Bühne unbewusster Konflikte und zur Voraussetzung für Ich-Strukturierung, Symbolisierung und Mentalisierung wird.

Zentral ist für sie die These, dass Kinder beim Spielen Erlebtes verarbeiten und neue psychische Räume schaffen, in denen sich Ich-Strukturen und Repräsentanzen von Selbst und Objekt differenzieren können. Dieser Prozess wird von Diem-Wille mit Recht als psychische „Arbeit“ beschrieben, in der sich die Trias von Realität, Imagination und Affektregulation produktiv verschränkt. In Anlehnung an Melanie Kleins Theorie des Spiels als Ausdruck innerer Objektbeziehungen und projektiver Mechanismen wird das Spiel als Ort der Re-Integration aggressiver und libidinöser Impulse verstanden. Auch sie betont, dass entwicklungsförderndes Spielen nur dort möglich ist, wo Kinder in einem *sicheren Beziehungsrahmen* agieren können – worin Verbindungen zu den anderen Beiträgen dieses Bandes erkennbar werden. Die Begleitperson, sei es Vater oder Mutter oder eine pädagogische bzw. therapeutische Fachkraft, übernimmt dabei eine haltende Funktion, die es dem Kind erlaubt, sich im Spiel zwischen Realitätsbindung und symbolischer Freiheit zu bewegen. Dabei ist nicht die lenkende Anleitung entscheidend, sondern das *empfindsame Beobachten und spiegelnde Antworten*, wie sie auch in mentalisierungsbasierten Ansätzen (Fonagy et al., 2002) eine zentrale Rolle spielen.

Im abschließenden Beitrag von Margaret Pardo-Puhmann und Agathe Israel, *Eine Reise zum Erleben kleiner Kinder im Kindergarten*, werden dyadische und triadische Herausforderungen, innere Konflikte und Lösungsansätze eines Kindergartenkindes im Rahmen einer zweijährigen Beobachtung im Kindergarten vorgestellt. Die Autorinnen stellen Ella, ein knapp dreijähriges Kind, in das Zentrum des Beitrags. Für sie ist die Bedeutung des freien Spiels für Kleinkinder im Kontext von Übergängen – insbesondere beim Eintritt in die Kindertagesstätte – von Interesse. Die Autorinnen verbinden psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven mit entwicklungspsychologischen Erkenntnissen und zeigen, wie Ella in Spielhandlungen in Übergangssituationen symbolisch mit Trennung, Verunsicherung und Neubeginn umgeht, so bspw. nach der Trennung von der Mutter, wenn Ella im Spiel die Szene des Ankommens reinszeniert – etwa durch das Verschieben von Gegenständen, das Wiederholen von „Komm und geh“-Bewegungen oder durch narrative Rollenspiele. Es wird anhand der Beobachtungen deutlich, dass diese Szenen keine bloßen Nachahmungen darstellen, sondern Ausdruck unbewusster

Verarbeitung sind und das Spiel zur Bühne innerpsychischer Auseinandersetzung, zur symbolischen Regulierung von Verlust und Bindung wird.

Wir wünschen der Leserschaft eine für Theoriebildung und praktische Anwendung anregende Lektüre dieses Bandes zum Spiel in der frühen Kindheit, mit dem zugleich eine Reihe zur Thematik des Spiels in den unterschiedlichen Entwicklungsphasen von Kindheit und Adoleszenz sowie über die Lebensspanne eröffnet wird.

Literatur

- Ambass, D. (2017). Der Babys sprechende Hände und Körper: Ein Sprechen vom Realen? *RISS. Zeitschrift für Psychoanalyse*, (86), 58–66.
- Asen, E., & Fonagy, P. (2023). *Mentalization-based treatment with families*. London: Routledge.
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Von Natur aus moralisch? Warum man den Menschen trotzdem erziehen muss*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Buytendijk, F. J. J. (1933). *Wesen und Sinn des Spiels. Das Spielen des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstrieb*. Berlin: Kurt Wolff Verlag & Der Neue Geist Verlag.
- Diepold, B. (1997). Zum Spielraum zwischen Narzissmus und Triebdynamik. *Kinderanalyse*, 5, 370–383.
- Fatke, R. (1983). *Die Phantasie beim Kinde. Theoretische Studien und eine Pilot-Untersuchung*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Universität Tübingen, Tübingen.
- Fatke, R. (2024). Das Kinderspiel zwischen Fantasie und Thrill – eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive. In T. F. Kreuzer, R. Langnickel, N. Behringer, & P.-C. Link (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik: Perspektiven auf das kindliche Spiel* (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Band 16, S. 21–38). Opladen: Barbara Budrich.
- Fatke, R. (Hrsg.) (1994). *Ausdrucksformen des Kinderlebens: Phantasie, Spiele, Wünsche, Freundschaft, Lügen, Humor, Staunen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2002). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Freud, S. (1999 [1920]). Jenseits des Lustprinzips. In S. Freud, *Gesammelte Werke* (Bd. 13, S. 3–69). Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Huizinga, J. (2011 [1938]). *Homo ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (22. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Jaggy, A.-K., Kalkusch, I., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F., & Perren, S. (2023). The impact of social pretend play on preschoolers' social development: Results of an experimental study. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 13–25. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.012>
- Kalkusch, I., Jaggy, A.-K., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F., & Perren, S. (2021). Promoting social pretend play in preschool age: Is providing role-play material enough? *Early Education and Development*, 32(8), 1136–1152. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1830248>
- Kalkusch, I., Jaggy, A.-K., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F., & Perren, S. (2022). Fostering children's social pretend play competence and social skills through play tutoring: What is the mechanism of change? *International Journal of Behavioral Development*. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1830248>
- Klein, M. (1959). Die psychoanalytische Spieltechnik: Ihre Geschichte und Bedeutung. *Psyche*, 12(11), 687–705.
- Kreuzer, T. F. (2016). *Geschwister als Erzieher?! Bedingungsgefüge, Beziehung und das erzieherische Feld*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kreuzer, T. F. (2024). Geschwister als Ressource. *Pädagogische Rundschau*, 78(3), 335–346. <https://doi.org/10.3726/PR032024.0024>
- Kreuzer, T. F., Langnickel, R., Behringer, N., & Link, P.-C. (Hrsg.) (2024). *Kindliches Spiel*. (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, 16). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Laznik, M.-C. (1992). *Die Stimme der Mutter und das Begehren des Kindes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Lütolf, D., Venetz, M., & Koch, C. (2014). Heilpädagogische Früherziehung in der Schweiz. In A. Textor (Hrsg.), *Frühförderung in der Praxis* (176–188). München: Reinhardt.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: De Gruyter.
- Moreno, J. L. (1959). *Das Stegreiftheater: Grundlagen des Psychodramas*. Stuttgart: Thieme.
- Perren, S., Kalkusch, I., Jaggy, A.-K., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., & Sticca, F. (2021). Förderung von Peerbeziehungen durch soziales Fantasiespiel: Eine wirksame Interventionsstrategie bei Kindern mit eingeschränktem Sprachverständnis? *Frühe Bildung*, 10(2), 88–96. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000515>
- Piaget, J. (1975). *Das Weltbild des Kindes*. Stuttgart: Klett.
- Renner, G. (2008). Das Spiel als Ort kindlicher Entwicklung. In G. Renner (Hrsg.), *Das Spiel der Kinder – seine Bedeutung für Erziehung und Bildung* (15–36). Freiburg: Herder.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2008). *Empathie und Spiegelneurone*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Scheuerl, H. (1994 [1954]). *Das Spiel. Band 1: Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen* (12. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Schiller, F. (1874 [1795]). Über die ästhetische Erziehung des Menschen (15. Brief). In *Sämtliche Werke* (Bd. 4). Stuttgart: Cotta.
- Seiffge-Krenke, I. (2004). *Psychotherapie und Entwicklungspsychologie: Beziehungen: Herausforderungen, Ressourcen, Risiken*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Traxl, B. (2023). Teilhabe und Entwicklung durch gemeinsames Spiel – eine psychodynamische Perspektive zur Inklusion in der Frühpädagogik. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie*, 54(3), 415–442.
- Traxl, B. (2024). Capacity to play: Zur Bedeutung und Entwicklung von Spielfähigkeiten. In T. F. Kreuzer, R. Langnickel, N. Behringer, & P.-C. Link (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik: Perspektiven auf das kindliche Spiel* (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Band 16, S. 65–84). Opladen: Barbara Budrich.
- Weiss-Hanselmann, B., Burkhardt Bossi, C., & Perren, S. (2021). Bedeutung der Fantasiespielqualität für die soziale Entwicklung von Vorschulkindern. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27(10), 38–43.
- Winnicott, D. W. (1985). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winnicott, D. W. (2002 [1971]). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wittenberger, A. (2016). *Psychoanalytisch und tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie bei Kindern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zulliger, H. (1993 [1952]). *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Teil I

Das Spiel in der frühen Kindheit

Spiele

Über die Entstehung repräsentativer Welten

Gerd E. Schäfer

Im Beitrag wird die Rolle des Spiels im Bildungsprozess, verstanden als Wechselwirkungsprozess zwischen einem Subjekt und seiner Mitwelt, aus der Perspektive des Neugeborenen beschrieben. Dabei wird der Vorschlag gemacht, seinen Anfang in den ersten drei Lebensjahren als Entwicklung von vier systemischen Teilkörpern zu begreifen: einem epigenetischen, einem kulturellen Handlungskörper, einem virtuellen und einem symbolischen Körper. So gesehen erweist sich der Bildungsprozess als einer, der sich zunächst auf einer körperlichen Ebene abspielt, bis er, im Laufe einer kulturell unterstützten Entwicklung, in eine breite Skala an Ausdrucksformen transformiert wird, einschließlich des Denkens mit Symbolen. Dabei scheint dem Spiel, als einer autonomen Tätigkeit des Kindes, eine zentrale Rolle zuzukommen: In ihm vollzieht sich der für menschliche Kulturen wichtige Schritt von einem körperlichen Handeln zu einem virtuellen Denken und wird in seinen Möglichkeiten exploriert. Das Kind verschafft sich auf diese Weise seinen „Werkzeugkasten“ an Handlungs-, Gestaltungs- und Denkweisen, der es zunehmend in die Lage versetzt, sich an seiner Wirklichkeit mit eigenen Wahrnehmungen, Handlungen und Deutungen zu beteiligen. So wie der klassische Begriff der „Bildung“ für diesen Anfang noch zu weit ist, ist es auch der des „mündigen Menschen“. Aber die Anfänge dieser beiden kulturellen Perspektiven auf Bildung könnten doch – in einer Verbindung von Vernunft und Gefühl, wie Schiller meint – im Spiel gefunden werden.

1 Mein Denkansatz

Ich untersuche die Bedeutung des Spiels vor dem Hintergrund frühkindlicher Bildungsprozesse.

Was tun, wenn man Babys nicht belehren kann?

Babys sind, wie alle Lebewesen, von Anfang an bestrebt, sich selbst am Leben zu halten. Auch die stärkste Unterstützung ihrer sozialen Mitwelt würde nichts ausrichten, wenn ihr nicht die Fähigkeit der Babys entgegenkäme, sich selbst zu organisieren und zu wachsen. Damit dies auf Dauer gelingt, muss nicht nur ihr Organismus funktionieren, sondern sie müssen auch die Welt um sich herum kennenlernen, in der sie aufwachsen. Sie schaffen sich einen sozialen Ort, von

dem aus sie an den Alltagsprozessen teilnehmen können. Auch ein Baby muss daher in der Lage sein, in einer sozial und kulturell vorbereiteten Umgebung sein Möglichstes zu tun, um Teil dieses soziokulturellen Geflechts zu werden. Jeder, der ein Baby aufwachsen erlebt hat, weiß, wie neugierig sie sind und wie sie sich anstrengen, Teil ihrer Lebenswelt zu werden. Wir können dazu vielerlei Werkzeuge zur Verfügung stellen, aber ergreifen müssen sie diese selbst und lernen, wie man damit umgeht.

So wie man selber essen muss, muss man auch selbst wahrnehmen, fühlen, denken und handeln. Und das, was man tatsächlich tut, das macht einen aus. Nur wer selbständig handelt, kann selbstwirksam sein. Wie gelingt es dann einem Baby, seinen Weg in ein soziales und kulturelles Feld zu finden? Muss dann nicht alles, was es selbst tut, letztlich eine Bedeutung für sein eigenes Leben haben, auch wenn ihm ein Bewusstsein darüber noch fehlt? Wenn ich ihm dabei helfen will, muss ich irgendwie herausfinden, was es selbst „will“. So wie ich erwarte, dass es mir mit seinen Möglichkeiten zuhört, muss ich ihm zuhören, wenn es mir mit seinen Möglichkeiten zeigt, was in ihm und mit ihm vor sich geht.

Natürlich gibt es keine objektive Methode, sich darüber Klarheit zu verschaffen. Doch gibt es zwei Möglichkeiten mit dieser Unsicherheit umzugehen: erstens anzuerkennen, dass es dieses objektive Wissen darüber nicht gibt und zweitens, diese Unsicherheit dadurch zu verringern, dass man versucht, sich mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln immer wieder mit dem Baby zu verständigen. Wir wissen, wie schwierig das ist. Weil eine explizite, differenzierte Kommunikation darüber noch nicht möglich ist, muss man das, was im Baby vor sich gehen könnte, seinem körperlichen Verhalten entnehmen. Deshalb beginnt jede sinnvolle pädagogische Hilfestellung mit der Frage, was nehme ich wahr? Und wie nimmt ein Baby das wahr, was ich ihm von meinen Wahrnehmungen zu erkennen gebe? Genauer, wie reagiert es auf das, was ich aus meinen Wahrnehmungen heraus tue. Ich steige also in einen zirkulären Prozess ein indem ich meine Wahrnehmungen in ein kommunikatives Handeln verwandle und darauf achte, wie das Baby darauf antwortet. Und in diesem Kreisprozess, hoffe ich, dass wir uns ein Feld erschließen, in dem wir beide das Empfinden haben, dass wir in wesentlichen Punkten übereinstimmen. Für mich kann ich dann sagen, ich habe etwas – zumindest zureichend – verstanden, weil das Baby mir ein Einverständnis dadurch signalisiert, wie es auf meine Handlungen reagiert.

Statt zu fragen, ob das Baby auf der Skala soziokultureller Selbstverständlichkeiten richtig liegt, wenn es dies oder jenes tut, schlage ich vor zu fragen: Wie muss ich meine Wahrnehmungen deuten, wenn ich davon ausgehe, dass Handlungen oder Äußerungen aus seiner eigenen Perspektive bedeutungsvoll und wichtig sind. Hier bin zunächst ich der Unwissende, der etwas von den Kindern lernen muss, nämlich, wie sie auf ihre Weise Sinn erzeugen.

Aus dieser Perspektive betrachtet begeben sich Kinder mit ihrem Eintritt in die Welt auf die Suche nach „Erkenntnis“, die sie in die Lage versetzt, ein

eigenständiges Leben in ihrer Lebenswelt zu führen. Ich unterstelle also, dass bereits Neugeborene – selbstverständlich unter der hilfreichen Mitwirkung ihrer sozialen und kulturellen Umwelt – beginnen, sich aus ihrer – unverschuldeten, jedoch unvermeidbaren – Hilflosigkeit zu befreien. Sie begeben sich, wenn man sie dementsprechend unterstützt, von Anfang an auf einen Weg, den die Aufklärung vor Jahrhunderten aus der Erwachsenenperspektive eingeschlagen hat.

Es geht also nicht darum ein unmündiges Kind zu schützen und zu unterstützen, sondern um die Frage, in wie weit und unter welchen Bedingungen kann ein menschliches Individuum – gleich welchen Alters – „mündig“ handeln. Mündig heißt in diesem Zusammenhang: mit eigenen Wahrnehmungen, mit eigenen Deutungen und mit eigenen Handlungen, deren Eignung dann am Ergebnis dieses Tuns abgelesen werden kann.

Kinder erzeugen also von Anfang an Erkenntnisse, mit denen es ihnen gelingt – oder zumindest gelingen kann, wenn man sie entsprechend unterstützt –, sich in ihrer gegebenen Lebenswelt zurechtzufinden. Und da sie nicht von Anfang an den logischen Verstand benützen (können), sondern dieser erst am Ende einer langen kulturellen Bildungsreise als solcher wirksam in Erscheinung tritt, frage ich mich, wie es dazu kommt. Genauer: Wie kommt man aus einer noch unbestimmten Ereigniswahrnehmung zur „Vernunft“, und was wird – wenn man die Frage so stellt – möglicherweise dabei vergessen oder übersehen?

Wovon ausgehen?

Doch, was ist der Ausgangspunkt dieser Bildungsreise? Was sind die ersten Erfahrungen eines Neugeborenen und wie werden daraus unsere kulturellen Erkenntnisformen? Wenn wir keine sinnvollen ersten Ordnungen dieser Erfahrungen unterstellen, wie sollten daraus dann „Sinn und Verstand“ jemals hervorgehen?

Man kann diese Fragen bereits für den Embryo oder den Fötus stellen. Doch sind die Möglichkeiten, sich darüber ein Wissen zu verschaffen ziemlich eingeschränkt. Die Hirnforschung gibt ein paar Hinweise (vgl. Grunwald, 2017). Wir sind dabei sehr stark auf Rekonstruktionen angewiesen und diese hängen wieder von den Voraussetzungen ab, unter denen sie getätigt werden.

Unter einer pädagogischen Perspektive lassen sich heranwachsende Menschen nicht in funktionale psychologische, soziale, gesellschaftliche, geistige, körperlich oder emotionale Wesen aufteilen. Wenn uns ein Kind im pädagogischen Alltag begegnet, dann nicht als wissenschaftliches Partialobjekt, sondern als eine aus sich selbst handelnde, erlebende und entscheidende Einheit, als ein momentanes Gesamtbild, das wir irgendwie erfahren und begreifen müssen, wenn wir sein Werden mit seinem Einverständnis unterstützen wollen. „Mit seinem Einverständnis“ meint dabei, das Kind sollte in seiner

Kommunikation mit der Mitwelt wenigstens durchschnittlich das Empfinden haben, dass es „richtig“ verstanden wird, dass das, was wir an Unterstützung anbieten, dem entgegenkommt, was es selbst als unterstützend erlebt. Das bedeutet nicht, ihm einfach Wünsche zu erfüllen. Kann man einem Baby überhaupt Wünsche unterstellen? Geht es nicht vielmehr um eine, dem individuellen Wachstum dienliche Unterstützung der Beteiligung des Kindes an seiner Lebenswelt? So würde ich den Grundgedanken einer partizipatorischen Bildungsvorstellung formulieren (vgl. Schäfer, 2023). Im Gegensatz zu traditionellen Lernvorstellung, in denen Lernen als Vermittlung neuer Kompetenzen begriffen wird, wird hier Lernen als Erweiterung des eigenen Handelns und Denkens durch die Beteiligung junger Kinder an der soziokulturellen Welt der Erwachsenen verstanden. Wenn man das akzeptiert, dann muss man die Frage beantworten, wie aus den frühesten Lebenserfahrungen heraus die Ordnungen des Wahrnehmens, Handelns und Denkens entstehen, die in einer soziokulturellen Gemeinschaft üblich sind?

2 Die These

Dazu werde ich versuchen eine Verbindung zu schlagen, die sich von den ersten Erfahrungen des Neugeborenen bis zu den Voraussetzungen des kulturellen Denkens spannt, mit denen ein junges Kind in die Schule eintritt. Dabei kommt dem Spiel eine entscheidende Rolle zu. Während Kinder in den ersten Lebensmonaten ihre Welt dadurch explorieren und erfassen, dass sie mit ihren jeweils gegebenen Möglichkeiten handeln und die Folgen ihr Tuns beobachten, entwickeln sie gegen Ende des ersten Lebensjahres zunehmend eine Vorstellungswelt, in der sie unabhängig von Realitätsgrenzen denken können. Konkretes Handeln wird in virtuelles Handeln verwandelt. Wir müssen unsere konkreten Handlungserfahrungen als innere Vorstellungen inszenieren, um mit ihrer Hilfe denken zu können. In dieser Welt der inneren Repräsentationen können wir – Kinder wie Erwachsene – neue Wirklichkeiten erschließen, explorieren, in Gedanken verwandeln und sie schließlich auch simulierend erproben, ohne sofort mit den Grenzen der gegebenen Wirklichkeiten in Konflikt zu geraten. Es scheint, als wäre das Spiel der Bereich, in dem dieses Hin und Her zwischen dem konkreten und dem virtuellen Handeln entstehen kann. Meine These hat drei Teile:

- Im Spiel entfaltet sich ein intermediärer Bereich, in dem die Grenzen zwischen konkret und virtuell offen sind und sich wechselseitig voranbringen.
- Im Spiel wird dieser Bereich konstellierte, erprobt und weiterentwickelt.
- Als (kreativer) Spielbereich kann er ein Leben lang immer wieder herausgefordert werden.

Um diese These nachvollziehbar zu machen, entwerfe ich zunächst das Bild einer Evolution der frühen Lebenserfahrung.¹

3 Ausgehen vom Erfahrungslernen

Ohne dass wir besonders darüber nachdenken, behandeln wir junge Kinder als Wesen, die aus den alltäglichen Erfahrungen lernen (Schäfer, 2019, 2021). Doch was heißt das?

Das Lernen in Alltagssituationen unterscheidet sich vom systematischen Lernen, wie es in der Schule gepflegt wird. Zum einen erfolgt es unsystematisch entlang den gegebenen situativen Herausforderungen. Um diese zu bewältigen, müssen – zweitens – alle Werkzeuge benutzt werden, die einem Individuum zur Verfügung stehen. Dazu gehören emotionale Einschätzungen, ästhetische Wahrnehmungsformen genauso, wie rationale Erklärungen oder vorwegnehmende virtuelle Absichten und Pläne. Es ist ein Lernen in der ganzen Komplexität einer Lebenssituation, das höchst variable und flexible Strategien und Wege einschlägt. Dies wird dadurch möglich, dass es – drittens – von bereits vorhanden Erfahrungsmustern ausgeht und diese variiert, sowie entlang neuen Herausforderung erweitert. Zum vierten wird es unmittelbar durch die Lebenspraxis auf die Alltagstauglichkeit seiner Lösungen überprüft. Fünftens sind rationale Entscheidungsmomente in den gesamten Erlebenskontext eingebettet und von diesem mit abhängig.

Anders als in unseren kulturellen Denkvorstellungen, die sich am wissenschaftlichen Denken orientieren – Herauslösen von Teilaufgaben, systematische Gedankenführung, rationale Begründung, scheinbar objektive Bewertung –, verändert dieses Lernen nicht nur eine isolierte Funktion wie etwa das Lösen einer mathematische Aufgabe, ein soziales Problem oder eine ästhetische Vorstellung. Vielmehr löst es die funktionale Aufgabe nicht aus dem Geflecht von emotionalen, sozialen, ästhetischen oder körperlichen Verbindungen heraus. Diese sind ebenso Teil des Lernprozesses wie die funktionale Aufgabenstellung. Gelernt wird also nicht nur eine isolierte Funktion. Erfahrungslernen enthält die

1 Ich gehe von einem evolutionären Prozess des Erfahrungslernens aus und nicht von einer bereits festgelegten Entwicklungslinie. Ein evolutionärer Prozess wird damit nicht nur der Entstehung der verschiedenen Spezies unterstellt, sondern ebenfalls der individuellen, der sozialen und der kulturellen Entwicklung (Jablonka & Lamb, 2006). Er unterscheidet sich von gängigen Entwicklungsvorstellungen dadurch, dass das, was sich da im Individuum „entwickelt“, keinen gesetzmäßigen inneren Voraussetzungen folgt. Vielmehr wird eine Genese unterstellt, ein Werdeprozess, der aus groben, individuellen und kollektiven Anfangsbedingungen in einem spiralförmigen Erfahrungsprozess differenzierte Werkzeuge und Weltbilder erzeugt. Durch die Rückkopplung dieser Bilder mit den alltäglichen Handlungserfahrungen werden sie den gegebenen soziokulturellen Bedingungen in einem individuell unterschiedlichen Ausmaß angepasst.

gesamten individualisierenden Momente einer gegebenen Situation. Insbesondere junge Kinder sind nicht in der Lage zwischen sachlichen Zielen, emotionalen Einschätzungen oder soziokulturellen Bedeutungszuweisungen zu unterscheiden. Diese Unterscheidungen sind situativ, individuell und kulturell variabel. Sie müssen daher selbst erlernt werden.

Deshalb verändert sich in diesem Lernprozess der gesamte szenische Zusammenhang², der angesprochen ist und passt sich den veränderten Umständen an. Kurz gesagt, dem funktionalen Lernen und Denken, das in unsrer Kultur bevorzugt wird, steht ein *szenisch organisiertes Erfahrungslernen* gegenüber, das in den komplexen Alltagszusammenhang eingebettet ist und auf dessen Komplexität reagiert. Szenische Erfahrungszusammenhänge werden zur Bewältigung neuer Situationen wieder eingesetzt und durch die neuen situativen Einflüsse erweitert. Man lernt indem man situationsbezogene Erfahrungsmuster in neue Situationen überträgt und den neuen Umständen entsprechende variiert und ergänzt.³ Für sich wiederholende Ereignismuster bilden sich allmählich entsprechende Erfahrungsmuster heraus.

Das setzt voraus, dass die Situation als ein integriertes Ereignis erlebt werden kann. Das ist für junge Kinder eine Selbstverständlichkeit. Sie erleben und erfahren Wirklichkeit in komplexen situativen Ereignismustern. Szenisches Erleben scheint die Weise zu sein, wie wir lebendige Zusammenhänge erfahren.⁴ Wir sind evolutionär darauf vorbereitet, die Welt in komplexen Mustern zu begreifen. Das bedeutet, dass wir kulturell erst lernen, Wirklichkeitserfahrungen in einzelne Funktionen und kausale Zwecksetzungen zu zerlegen.⁵

-
- 2 Ich verwende den Begriff der Szene im Sinne Lorenzers (1970). Er unterscheidet ein logisches, ein psychologisches und ein szenisches Verstehen. Das logische Verstehen erfasst den bewussten Sinnzusammenhang. Das psychologische Verstehen bemüht sich um das Mit- und Nacherleben eines individuellen psychischen Zustands. Das szenische Verstehen erfasst die Einbettung dieses Zustandes in das Netz von Interaktionen und Beziehungen, die diesen Zustand erzeugen. Der Begriff der Szene bezieht sich also auf das Beziehungsmuster, aus dem ein Ereignis hervorgeht (vgl. Lorenzer, 1970, S. 104 ff.)
 - 3 Die traditionelle Psychoanalyse benutzt den Begriff der Übertragung nur für fixierte Erwartungshaltungen. Vor dem Hintergrund des Erfahrungslehrens scheint die Übertragung vergangener Ereignismuster in neue Kontexte eine allgemeine Lernstrategie zu sein. Bei traumatisierenden Erfahrungen erleidet sie jedoch ein besonderes Schicksal, weil sie nicht flexibel verändert und neuen Situationen angepasst werden können.
 - 4 Das ist es, was mit dem Begriff ganzheitlich viel zu vage ausgedrückt wird. Ganzheitlichkeit ist keine zureichende Antwort. Sie ist ein Problem, das gelöst werden muss.
 - 5 Bateson (1982) hat den Begriff des Musters erkenntnistheoretisch für Lebensprozesse ausgearbeitet. Nelson (1996), Stern (1985) haben Ereigniszusammenhänge im Erleben von jungen Kindern beschrieben, die Neurobiologie liefert eine Fülle von Daten, die belegen, dass im Gehirn zwar hochdifferenzierte funktionale Verarbeitungsstrukturen existieren, die jedoch hochgradig miteinander vernetzt und funktional integriert kooperieren. Unser neuronales System ist gleichzeitig distributiv und integriert, arbeitet konvergent und divergent (Roth, 1994, S. 108 ff.).

Erwachsene, die kulturell gelernt haben, hauptsächlich nach isolierten rationalen Zwecksetzungen zu unterscheiden, müssen sich auf diese Komplexität wieder einstellen, wenn sie mit jungen Kindern umgehen. Um solche Muster nachzuvollziehen, müssen sie sich nämlich mit dem Kind in seiner Situation so identifizieren, wie wenn es die eigene wäre. Dann können sie ansatzweise am eigenen Körper ablesen, was Kinder bewegt und nicht nur nach den Zwecken beurteilen, die Erwachsenen vielleicht gerade wichtig sind.

Im Rahmen dieses Lernens aus alltäglichen Erfahrungszusammenhängen scheint dem kindlichen Spiel eine besondere Rolle zuzufallen. Bei jungen Kindern kann man sogar den Eindruck gewinnen, dass Spielen und Erfahrungslernen kaum voneinander zu unterscheiden sind. Von den ersten zielorientierten Handlungen des Neugeborenen bis zu höchst artistischen Leistungen jugendlicher Skater*innen⁶ ist das Spiel aus ihren selbstgewählten Tätigkeiten nicht wegzudenken. Sie versinken ins Spiel und erbringen dabei höchste Konzentrationsleistungen. Grund genug die Rolle des Spiels im Kontext eines Lernens aus Erfahrung genauer zu untersuchen.

4 Ein Spielbeispiel

Dazu möchte ich kurz ein Beispiel erläutern, das mir die Erzieherinnen einer Kindertagesstätte berichtet haben. Sie dokumentieren, so gut es ihr Zeitplan erlaubt, Ereignisse aus dem Kindergartenalltag, die ihre Neugier geweckt haben. Diese Dokumentationen verstehen sich nicht nur als Niederschriften von Beobachtungen der Kinder, sondern als Vergewisserung darüber, was die jeweils beteiligten Fachkräfte in dieser Situation als für sie bedeutsam wahrgenommen und zum Ausgangspunkt ihres Handelns gemacht haben. Die Ereignisse, die auf diese Weise festgehalten werden, haben in den meisten Fällen Spielcharakter. In diesen Spielen versinken Kinder oft mit höchster Konzentration und überraschendem Einfallsreichtum in ihre Tätigkeit. Nicht selten entwickeln sie dabei kluge Einsichten über die Dinge, die sie dabei beschäftigen und die Wege, wie sie zustande kommen. Wir betrachten diese Spiele als selbstgesteuerte Lernprozesse. Deshalb führen wir in einer kleinen Arbeitsgruppe beteiligter Fachkräfte, sowie des Autors, regelmäßig mehrmals im Jahr Gespräche und nehmen uns Zeit, das, was wir wahrnehmen, genauer zu be- und zu hinterfragen. Wir hoffen dabei nicht nur besser zu begreifen, was sich dabei zwischen Kindern, Erwachsenen und den Objekten ihres Interesses abspielt, sondern auch Einsichten darüber zu gewinnen, welche Bedingung wir pädagogisch schaffen können, damit sie sich ganz ihrer Sache widmen können.

6 Die Aufzählung ließe sich leicht bis in wissenschaftliches und künstlerisches Denken verlängern.

Der Ort, an dem sich das Folgende abspielt ist ein „Kindergarten im Wald“ in einer Randgemeinde von Innsbruck/Tirol. Er versteht sich als eine Lernwerkstatt in einem Außengelände (mehr zu dieser Einrichtung: Schäfer, 2020).

Zusammenfassung der Dokumentation „Ententeich“

(Dokumentation; Karin Nairz).

Im Gelände der Werkstatt, genau dort, wo gewöhnlich die Kinder mit dem Hängestuhl schwingen, hat sich eine Wasserlache gebildet. Ava (5;7) und Lynn (4;8) füllen mit einer Gießkanne Wasser aus der Regentonne in den „Teich nur für Enten“. Andere Kinder beobachten sie dabei und, nach einer Weile fangen sie an, über die Lache zu springen, sehr zum Missvergnügen von Ava, die um ihren Ententeich bangt.

*Greta (6;2) hat inzwischen herausgefunden, dass man am Seil des Hängestuhls wunderbar von einem Ufer zum anderen schwingen kann. Sie brüstet sich, dass das aber nur die Vorschulkinder können. Natürlich muss man nun klären, wer schon zu diesen „Großen“ gehört. Einige der „Kleinen“ begehren dagegen auf und wehren sich gegen diese Unterstellung. Das bringt die anderen schließlich zum Einlenken. Schließlich stellt Leo (6;3) eine Schubkarre in den Ententeich und behauptet: „Des isch mein Wasserstuhl!“ Das nun bringt Avas Ärger in Aktion und sie beschwert sich, dass alle in „ihren Ententeich“ steigen. Greta setzt noch eins drauf und bevölkert den Ententeich nun auch noch mit Haien. Die Situation muss entschärft werden. Erzieherinnen und Kinder einigen sich schließlich darauf, den Teich mit Seilen und Schildern gegen unbefugte Springer*innen zu schützen. Die aber verschwinden nun in den Wald, während Paul (4;6), der Bruder von Greta, das Entenspiel aus der Distanz beobachtet, das nun von Ava und Greta fortgesetzt wird. Lynn ist mit den anderen weggegangen.*

Nun werden ein Entenhaus mit Futtertopf und ein Steg gebaut, Enten aus Ton gestaltet. Ava: „Keine Minienten“; Greta: „dicker, fetter“. Ava: „I mach in Kopf“; Greta: „I mach in Körper“. Die Enten kommen noch nicht ins Wasser, sie brauchen noch Eier, sie sollen ja auch Kinder haben. Das Thema Kinderkriegen ist angeschnitten und Erinnerungen an ein Körperbuch fließen mit ein, in dem eine Schwangere abgebildet ist. Damit wechseln die Gedanken zu den eigenen Mamas und wie viele Kinder sie haben.

Zurück zum Ententeich. Hier entstehen nun Kinderenten, mit kleinem Schwanz, die „nur Minieier“ kriegen. Schließlich werden die Tonenten vorsichtig von Ava und Greta auf ein Kommando hin ins Wasser gebracht. Dann gehen die Enten schlafen, haben Hunger, machen Pause usw.

Wenig später singt Greta vor sich hin:

„Ich will meinen Enten ein Böötchen machen. Ich brauche eine Rinde vom Baum“ ... „ein kleines Bötchen für die Entchen...!“

Sie setzt einen Ziegelstein ins Wasser und setzt die Enten drauf. Nun kriegen die Enten Samen zu essen. Schließlich kommt Luis hinzu und will den Enten Zucker verkaufen. Nach Gretas Meinung aber ist das Gift für sie. Doch nachdem der Zucker in Entenzucker verwandelt wurde, ist er für die Tiere auch genießbar.

Fünf Punkte, die mir in diesem Spiel wichtig erscheinen

Phantasiespiel versus Körperspiel

Am Beginn dieses Spiels erfahren wir zwei Spielebenen: Ava und Lynn beginnen ein Phantasiespiel. Sie stellen sich einen Ententeich vor, in dem Enten schwimmen und gefüttert werden können. Doch gleichzeitig machen andere Kinder diesen Teich zu einem körperlichen Hindernis, in das man hinein plantschen und – später – über das man sich geschickt mit dem Seil hinweg schwingen kann. Wenn sie sich nicht gegenseitig stören würden, könnten an der gleichen Stelle zwei völlig verschiedene Spielweisen stattfinden: Spiele mit der Geschicklichkeit des Körpers und Spiele mit der Beweglichkeit der Phantasie. Die Wasserlache eröffnet zwei Spielräume, einen primär körperlichen und einen primär virtuellen. Wichtig in beiden Fällen, es geht um Beweglichkeit, im ersten Fall um körperlichen Beweglichkeit, beim zweiten um eine Flexibilität der Vorstellungswelt.

Wechselspiele

Verfolgt man den Ablauf des Geschehens, dann wechseln die Szenen, teilweise in schneller Folge: Zunächst stellen wir uns Szenen am Ententeich vor, dann sportliche Herausforderungen. Dann muss man sich sozial einigen, wie man sich nicht gegenseitig stört. Es geht also um eine soziale Regulation, die dazu dient, dass das Spiel nicht wegen eines Konflikts abgebrochen werden muss. Ist das gelungen, verändert sich die Zusammensetzung der Mitspieler*innen, die einen suchen sich ein anderes Feld, die anderen verfolgen die Idee vom Ententeich weiter. Mit den kleinen und den großen Enten wechselt das Thema zu Kinderkriegen, dann zur Familie und den Mamas. Dann werden die Mädchen selbst zu Mamas, die die Enten umsorgen, denen schließlich Ava ein Art Wiegenlied singt. Dabei wird auch der wenig dazu passende Eingriff eines „Papas“, der mit einem giftigen Nahrungsangebot auftaucht, durch einen Zaubertrick unschädlich gemacht.

Als nicht mitspielender Erwachsener weiß man nicht, wie es jeweils weitergeht. Die Szenenwechsel erfolgen in den Köpfen der Kinder. Dabei lässt sich eine assoziative Logik nachverfolgen. Diese ist aber nicht so stringent, dass man daraus die nächsten Schritte bereits sicher errahnen könnte. Man könnte auch

sagen, die Ebenen der Wirklichkeit, in der die Spielenden sich aufhalten, folgen einer Regie, die durch keine systematische Logik geklärt werden kann. Vielmehr scheinen es Ähnlichkeitskriterien zu sein, die diese lockere Abfolge hervorrufen. Enten bilden etwas Familienähnliches, die Spielerinnen ähneln Mamas, die Spielideen orientieren sich an Klein und Groß, an Füttern, Kinderkriegen und Kinder Versorgen. Das was nicht genug ähnelt, die körperliche Herausforderung des Seilschwingens der bereits „Großen“, muss aus den anderen Spielideen herausgeschnitten werden.

Man muss den Spielraum schützen

Wie die konkurrierenden Spielideen der beiden Kindergruppen zeigen, muss der „Raum“, in dem gespielt wird, von außen geschützt werden. Er kann durch soziale Konflikte und Rahmenbedingungen verhindert und gestört werden. Damit er überhaupt eingerichtet werden kann, muss er von der sozialen Welt zumindest geduldet werden. Je mehr Resonanz das Anliegen dieses Spielraums im sozialen Feld findet, desto differenzierter kann er von den Kindern genutzt werden. Erwachsene, die diesen Spielen einen Wert beilegen, helfen in der Regel mit, solche sozialen Konflikte, die das Spielfeld stören oder zerstören könnten, zu beseitigen und Regulierungen zu finden, unter denen die Spielaktivitäten fortgesetzt werden können. Das ist in diesem Fall, ohne dass wir aus dem Dokument mehr darüber erfahren, offensichtlich gelungen und die konkurrierenden Spielgruppen finden eine von allen geteilte Möglichkeit, sich aus dem Weg zu gehen.

Spielen und Gestalten

Dass die Gruppe der Kinder, die in der Wasserlache eine körperliche Herausforderungen gespürt haben, konkrete und nicht nur virtuelle Sprünge vollführt haben ist klar. Sie mussten ihren Körper zum Sprung formen und insofern haben sie ihre Bewegungsabläufe gestaltet. Dass diese Gestaltung von Mal zu Mal reibungsloser funktioniert, kennen wir aus eigenen Handlungserfahrungen.

Aber auch das Entenspiel bleibt nicht in der virtuellen Welt des Kopfes, sondern wird im Spiel konkret gestaltet, als geschaffener Teich, als geformte Enten, als Futterhäuschen, als Pflegehandlungen usw. Vorstellung und Handlung gehen ineinander über. Sie reagieren aufeinander: Der Ton regt die Gestaltungsphantasien an, die gestalteten Enten bringen neue Vorstellungen hervor. Prozesse der Imagination und Prozesse des Handelns wechseln sich ab, konkretisieren sich gegenseitig. Das Tun macht das Vorstellen klarer und sichtbarer und bietet einen konkreten Anknüpfungspunkt für neue Vorstellungen und Ideen. Neue Vorstellungen erlauben neue Wirklichkeitsentwürfe, die das Spiel verändern. Das materielle Gestalten reflektiert die Vorstellungen der Kinder und umgekehrt verändern die Vorstellungen die gestaltenden Realisierungen.

Variable Realitäten

In allen diesen Ereignisfolgen geht es um einen – teilweisen schnellen – Wechsel der Inhalte, der Erwachsenen zumindest unübersichtlich vorkommt, sie überrascht, und dessen sie mit ihrer Vernunftlogik nicht völlig Herr werden. Man neigt dazu, daraus zu schließen, dass diese Kinder etwas noch nicht können, nämlich der Logik der Vernunft zu folgen. Das scheint schwer zu bestreiten. Aber man kann ja auch in anderer Weise an diese Flatterhaftigkeit der Ereignisabfolge herangehen und umgekehrt fragen: Wenn Kinder sich in dieser vagen Zwischenwelt geschickt und engagiert bewegen, dann ist das vielleicht kein Mangel, sondern ergibt möglicherweise einen Sinn.

Junge Kinder wachsen in Kontext einer Alltagswelt auf und nicht in psychologischen Laboren. Sie organisieren die Neugier ihrer Welterschließung in diesem komplexen Alltagskontext und nicht in ausgeklügelten Versuchsanordnungen. Und offensichtlich gelingt es ihnen, sich diese Alltagswelt sinnbringend zu erschließen. Das lässt mich fragen, welchen Sinn dieser schillernde Umgang mit Realitäten – oder Realitätsebenen – im Spiel für das Aufwachsen junger Kinder machen könnte?

Um dieser Fragestellung näher zu kommen, möchte ich eine Entwicklungsperspektive vorschlagen, vor deren Hintergrund eine gewisse Ordnung im Spiel aufscheint.

5 Das Konzept der vier Körper

Wenn man der These folgt, dass Kinder ihre ersten Lernerfahrungen in komplexen Alltagszusammenhängen machen, deren Bedeutung sie erschließen müssen, dann sind die Erfahrungen, die das Baby mit seinem Körper in der neuen, extrauterinen Umwelt macht, der hypothetische Nullpunkt von dem dieser Prozess ausgeht. „Das Ich ist vor allem ein Körperliches“ hat Freud postuliert.

„... es ist nicht nur ein Oberflächenwesen, sondern selbst die Projektion einer Oberfläche. Wenn man eine anatomische Analogie für dasselbe sucht, kann man es am ehesten mit dem „Gehirnmännchen“ der Anatomen identifizieren das in der Hirnrinde auf dem Kopf steht, die Fersen nach oben streckt, nach hinten schaut und wie bekannt, links die Sprachzone trägt“ (Freud, 1923, GW XIII, S. 253/254). Freud bezieht sich direkt auf die neuronalen Körperstrukturen, deren Abhängigkeit vom körperlichen Handeln in Alltagssituationen heute klarer nachgewiesen ist.⁷

Verschieden Psychoanalytiker*innen haben diese These aufgegriffen und interpretiert (u. a. Gaddini, 2015; Traxl, 2016). In Verbindung mit den

7 Hierzu Koukkou et al. 1998.

Neurowissenschaften wurde daraus eine auch mit harten empirischen Daten fundierte Aussage (Leutzinger-Bohleber et al., 1998). Dieses Körper-Ich wurzelt in den Selbstempfindungen des eigenen Körpers (Damasio, 2012). Kein Organismus könnte leben, wenn er seine Befindlichkeit in seiner Umwelt nicht in irgendeiner Weise wahrnehmen könnte. Er hätte keinerlei Orientierung in dem, was mit ihm geschieht, keine Möglichkeit, sich besseren Bedingungen zu- und von ungünstigen Bedingungen abzuwenden. Selbst die Kommunikation der Organe untereinander wäre unmöglich, wenn sie nicht auf irgendeine Weise sich selbst und den Einfluss der anderen „wahrnehmen“ würden. Es ist klar, dass diese Wahrnehmungen nichts mit dem Bewusstsein zu tun haben. Das Körperich ist sich – wenigstens in seinen Anfängen – seiner selbst nicht bewusst. Es muss erst einen Prozess durchmachen, in dem es, zum einen, auf eine individuell erfahrene Umwelt eingestellt und, zum zweiten, einen Eingang ins Bewusstsein finden kann.

Die Beobachtung von Kindern in Alltagszusammenhängen, vor allem im Spiel, hat nun nahegelegt, diesen Prozess der Genese als einen Transformationsprozess zu begreifen, der von diesem primären somatischen Körperempfinden zu dem führt, was wir den menschlichen Geist nennen. In diesem Transformationsprozess scheint es Wendepunkte zu geben, in denen dieser Prozess eine neue Systemebene erreicht, durch die er entscheidend erweitert wird.

Vom Körper zum Geist

Statt Körper und Geist in verschiedenen Kombinationen zu mischen, was bereits ihre vorgängige getrennte Existenz voraussetzt, gehe ich vom Körper als einem umfassenden Ganzen aus, das seine Strukturen, Werkzeuge und Inhalte entlang seiner Biographie aufbaut, verwandelt, erweitert und differenziert. Ich habe es nützlich gefunden, diesen Wandlungsprozess begrifflich als vier Körper zu markieren⁸. Sie sollen Ordnungen andeuten, die vor dem Bewusstsein und der Sprache wirksam sind und diesen zugrunde liegen: einen epigenetischen Körper, einen kulturellen, einen virtuellen und einen symbolischen Körper.⁹ Wenn ich dabei verschiedene Stadien des Körpers annehme, dann nur, um wichtige Um-schlagpunkte dieses Wandels zu markieren.

Um die Wandlungsprozesse zu verstehen, ist es notwendig, die Funktionen dieser vier Körper kurz zu beschreiben:

8 Ich spreche von vier Körpern, weil ich systemische Erweiterungen des Körpers meine. Diese sind nach dem Bild des Körpers geformt und könnten ohne diesen nicht existieren.

9 Ich schließe damit an meine Darstellung des Transformationsprozesses vom Realen zum Imaginären und Symbolischen in Schäfer 2024 an und führe noch, als Basis, die epigenetische Dimension ein, die nur durch die Molekularbiologie erfasst werden kann.

Der epigenetische Körper

Die Genforschung¹⁰ hat in den letzten Jahrzehnten zeigen können, dass die Gene nicht allein darüber bestimmen, wie sich ein neues Leben entwickelt. Sie liefern lediglich eine Bauanleitung, deren Umsetzung aber durch die Umweltfaktoren des intra- und extraterinen Milieus interpretiert und moderiert wird. Dafür steht eine Art genetischer „Werkzeugkasten“ (Carroll, 2008, S. 75 ff.) zur Verfügung. Genauer handelt es sich dabei um „genregulatorische Netzwerke“ (Bock, 2014, S. 137, zusammenfassend: Schäfer, 2024 a), die für eine individuelle, umweltabhängige Umsetzung der genetischen Informationen Sorge tragen. Die Gene und ihre Bausteine erweisen sich dabei als vorgefertigte Module, die in vielfältiger Weise auch umorganisiert und neu zusammengesetzt werden können. Es finden keine Einzelmutationen statt, sondern mehr oder weniger funktionsfähige Bausteine werden neu kombiniert oder variiert. Dadurch wird Zufälliges durch bereits Vorhandenes gelenkt. Als Auslöser solcher Umorganisationen kommen teils Umweltveränderungen in Betracht, teils aber auch Stressfaktoren. Mit dem „genetischen Baukasten“ und den dazugehörigen „Werkzeugen“ steht ein riesiges Repertoire an vorbereiteten Bausteinen zur Verfügung, deren Umbau immer wieder lebensfähige Variationen zu erzeugen vermag. Zusammengefasst die wichtigsten Aussagen der neuen Epigenese:

- „Es gibt kein starres Verhältnis zwischen Genom und Phänotyp. Gen und umgebendes Milieu bilden zusammen ein flexibles, dynamisches System.“
- Da Lebewesen Organismen sind, die sich in jedem Augenblick ihrer Existenz nicht nur am Leben halten, sondern sich buchstäblich selbst erzeugen, wird das Genom in diesem Milieu ständig auf der Grundlage des Vergangenen neu interpretiert.
- Das Genom stellt einen Satz von Möglichkeiten zur Verfügung, der vielfältig interpretiert/zusammengesetzt werden kann.
- Menschliche Individuen bilden ein Metasystem auf der Grundlage einer biologischen, epigenetischen, kulturellen und individuellen Evolution (Ontogenese)“ (Schäfer, 2018, S. 47).

Man muss die intrauterine Entwicklung daher als einen Evolutionsprozess betrachten, in dem die genetischen Möglichkeiten durch Wechselwirkung mit dem gegebenen somatischen Milieu nicht „ausgedrückt“, sondern variiert und neu kombiniert werden. Es geht um (biologische) Flexibilität, nicht um (physikalische) Kausalität.

10 Die Werkzeuge, die variable Genexpressionen möglich machen, habe ich ausführlicher in Schäfer 2018, 2019 a und 2024 a zusammengefasst.

Der kulturelle Handlungskörper

Damit ein Mensch geboren werden kann, muss das intrauterine Milieu bestimmten biologischen Standards entsprechen, in deren Rahmen die Variationen der Genexpression wirksam werden. Mit der Geburt tritt der Mensch nun in ein äußerst flexibles und variantenreiches äußeres Milieu ein, auf das er nicht vorbereitet sein kann.

Die erste Aufgabe des Neugeborenen besteht also darin, die geeigneten Werkzeuge zu entwickeln, mit denen er sich in diesem neuen Milieu zurechtfindet. Das meine ich, wenn ich von der Entwicklung eines kulturellen Handlungskörpers spreche. Es sind vor allem drei Aufgaben, die zu leisten sind: Die Angleichung und Differenzierung der sensorischen Wahrnehmungssysteme an die Anforderungen der gegebenen kulturellen Umwelt, die Ausdifferenzierung der emotionalen Wahrnehmung an die gelebten Beziehungsformen und schließlich die Ausbildung der grundlegenden Handlungsformen, die im kulturellen Alltag vorausgesetzt werden.

Der sensorische Aspekt

Ab der Geburt müssen die neuronalen Wahrnehmungsstrukturen differenziert werden, die notwendig sind um sich ein angemessenes Bild von der kulturellen Umwelt zu machen. Singer (2003) hat die weiterreichende Frage gestellt, wie sich unsere Wirklichkeitswahrnehmungen verändern, wenn wir davon ausgehen, dass unsere Weltwahrnehmungen in unseren gegebenen Sinnessystemen nicht fixiert sind, sondern sich, je nach soziokultureller Umwelt, anders einstellen.¹¹ In zahlreichen Einzelfallstudien hat Oliver Sacks (besonders eindrücklich 1997 oder 2011, Kap. 7) gezeigt, wie sensorische (und andere) Beeinträchtigungen dazu führen, dass die Betroffenen nicht einfach etwas nicht können, sondern differenzielle individuelle Wahrnehmungsweisen und Erkenntnisssysteme entwickeln, die anders funktionieren als bei Durchschnittsmenschen. Z. B. fehlt einem blinden Menschen nicht einfach ein Sinnessystem. Vielmehr entwickelt er ein vollständiges Wahrnehmungssystem, in dem das Sehen keine Rolle spielt. Es reicht nicht zu sagen, er sieht die Welt nicht, sondern er nimmt sie anders wahr und baut sein Leben auf diesen anderen Wahrnehmungsweisen auf.

Wendet man diese Erkenntnisse auf Neugeborene an, dann ergibt sich daraus, dass ein Baby die kulturellen Wahrnehmungsweisen, die in seiner Umwelt üblich sind, erst erlernen muss. Edelman spricht von der Bildung eines „primären

11 „Es wäre eine interessante Frage, wie sich Wahrnehmung und Wirklichkeit aufgrund von Erziehung und Erfahrung epochenspezifisch verändern, wie dann aufgrund dieser veränderten Wahrnehmung sich neue Theorien bilden, wie diese wieder die Welt verändern und daraus wieder neue Wahrnehmungen entstehen“ (Singer, 2003, S. 109)

Repertoires“ an neuronalen Voraussetzungen in der nachgeburtlichen Entwicklung, welches die kulturellen Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkweisen möglich macht (Edelman, 2004, S. 115). Es muss festgehalten werden, dass dieses „primäre Repertoire“ sich entwickelt, ohne dass das Bewusstsein dabei eine Rolle spielt. Es entsteht einfach durch ein Tun in einer gegebenen kulturellen Umwelt und wird vorangebracht durch wiederholtes Handeln in Alltagssituationen.

Der emotionale Aspekt

Die Psychoanalyse hat vielfach (im Ausgang von Melanie Klein, 2011, und Margaret Mahler, 2008) herausgearbeitet, dass Emotionen durch die Beziehungen des Babys zu seiner sozialen Umwelt moderiert werden. Das ist der Grundgedanke der Psychoanalyse der „Objektbeziehungen“. *Gefühle* werden dabei als *Wahrnehmungsformen von Beziehungsqualitäten* begriffen. Die Empirie hat aus der Vielfalt von zwischenmenschlichen Beziehungen vor allem das Bindungserleben junger Kinder herausgegriffen und – weil es besonders gut mit empirischen Methoden untersuchbar war – auch aus dem Gesamtzusammenhang der differenziellen emotionalen Regelungen gerissen (kritisch zur Bindungstheorie: Keller, 2019). Es sollte berücksichtigt werden, dass die emotionalen Aspekte sicherer Bindung nur *einen* Aspekt emotionaler Beziehungsregelungen ansprechen, dass das tägliche Leben eine Vielfalt von Beziehungen und emotionalen Regelungen herausfordert. Jedes Ereignis ist in Beziehungen eingebettet und wird durch Beziehungsformen moderiert und damit auch emotional markiert. Wir wissen aus der neurobiologischen Gedächtnisforschung, dass diese emotionale Markierung eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass Ereignisse im Gedächtnis gespeichert werden.¹²

Hinzu kommt beim Baby und Kleinkind, dass seine Emotionen ihm eine erste Deutung seiner Welterfahrung in seiner Um- und Mitwelt liefern.¹³ Es wendet sich den Ereignissen zu, von denen eine positive emotionale Botschaft ausgeht. Von den anderen wendet es sich ab. Die Beziehungen mit den positiven Emotionen werden weiter verfolgt, die anderen möglichst vermieden oder abgewehrt.

12 Vgl. hierzu Damasio Konzept der „somatischen Marker“, in: ders. 1995, S. 227 ff. Weitere Hinweise auf diesen Zusammenhang habe ich in Schäfer 2003 zusammengefasst.

13 „Unsere ursprünglichste Sprache, die wir schon, bevor wir das Licht der Welt erblickt haben, beherrschen, ist die Sprache der Affekte. Sie bleibt die Sprache die wir unser ganzes Leben lang spielend beherrschen [...]. Der affektive Dialog bedarf keiner Worte. Er bedient sich der Gesten und Laute. Die Gesichtsmimik und der Stimmklang vermitteln zuverlässig die Affektbotschaften in frühen und ausgereiften Dialogen“ (Machleidt, 1998, S. 485 f.). Deshalb gehe ich davon von aus, dass „sensorisch-emotionale Erfahrungen“ den Ausgangspunkt für die Entwicklung eines kulturellen Körpers bilden, die gedacht werden müssen um schließlich bewusst zu werden (Schäfer, 2024 b).

Ohne diese grundlegende emotionale (Be-)Deutung könnte sich ein Baby in seiner Welt nicht orientieren.

Aber es geht nicht nur um Zu- oder Abwendung. Das menschliche Leben besteht aus höchst differenzierten und mit dem soziokulturellen Leben abgestimmten Beziehungen und damit auch aus ebenso differenziellen emotionalen Tönungen. Sie bieten eine lebenslange Orientierung, die durch alltägliche Erfahrungen auch auf die kulturellen Möglichkeiten und Herausforderungen der konkret gegebenen Lebenswelt abgestimmt sind.

Für Baby und Kleinkind ist es wichtig, dass ihr emotionales Erleben von Beziehungen in einen emotionalen Rahmen von Zutrauen, Sicherheit und Neugier eingebettet ist, damit es sich mit seinen noch wenig entwickelten Wahrnehmungs- und Handlungsformen an den Möglichkeiten seiner kulturellen Umwelt sicher beteiligen kann.

Diese Deutung der Emotionen als die Wahrnehmung von Beziehungsqualitäten ist eine Abkehr von einer triebtheoretischen Deutung. Sie verlagert die emotionale Regulierung in das Schicksal zwischenmenschlicher Beziehungen und überlässt sie nicht nur den subjektiven Einzelschicksalen von Selbstkontrolle, Selbstbeherrschung und Sublimierung. Sie begreift aber auch die Emotionen als einen wesentlichen Teil unserer kognitiven Ausstattung – wenn man unter Kognition den Werkzeugkasten versteht, mit dessen Hilfe wir unsere Lebenswirklichkeit erschließen.

Der Handlungsaspekt

Über die Wahrnehmungssysteme hinaus müssen auch die grundlegenden Handlungsweisen erlernt werden, die ein Leben und Überleben in der kulturellen Nische möglich machen, in die ein Kind hineingeboren wurde. Es geht um alle Gesten, Handlungsstrategien, Routinen des Könnens, die dem jeweiligen kulturellen Alltag zugrunde liegen. Das schließt die sozialen Kommunikationsweisen genauso ein, wie die alltäglichen Handlungen der Körperpflege, der Nahrungsaufnahme oder der Schlafrituale. Alle Handlungsweisen, die einen kulturellen Alltag ausmachen, werden so erlernt, dass man über sie nicht gesondert nachdenken muss, dass man sie wie selbstverständlich beherrscht und sich darüber hinaus Dingen widmen kann, die weniger grundlegend und selbstverständlich sind. Der Umgang mit der kulturellen Alltags- und Lebenswelt, mit all den täglichen Selbstverständlichkeiten, wird als implizites Wissen in den sensorischen, motorischen und emotionalen Strukturen des neuronalen Systems verankert, so dass es ohne größeres Nachdenken zur Verfügung steht. Es wird ohne triftige Gründe in der Regel nicht weiter hinterfragt und bildet den für selbstverständlich gehaltenen Ausgang für weitere Formen kultureller Differenzierungen.

Der kulturelle Handlungskörper bildet das individuelle Gegenstück zur *kulturellen Nische*, die sich der Mensch im Laufe seiner Evolution geschaffen hat

(zusammenfassend: Schäfer, 2024a). Nimmt man beides zusammen, dann findet das individuelle Leben in einer wechselseitigen Akkomodation des Körpers an seinen kulturellen Ort, und den Ausgestaltungen (Assimilationen) des kulturellen Ortes entlang den sich differenzierenden Möglichkeiten des kulturellen Körpers statt. Beides erfolgt in Abstimmung mit der sozialen Gemeinschaft. Nimmt man Akkomodation und Assimilation zusammen, so ergibt sich ein Spielraum, in dem das Individuum sich mit seiner soziokulturellen Wirklichkeit abstimmt.¹⁴

Der kulturelle Handlungskörper ist also das Ergebnis einer basalen Akkomodation des individuellen Körpers an die gegebenen Herausforderungen der kulturellen Alltagswelt, in die er hineingeboren wurde.

Der virtuelle Körper

Während das Baby in der ersten Hälfte des ersten Lebensjahres weitgehend damit beschäftigt ist, die grundlegenden Wahrnehmungs- und Handlungsweisen zu entwickeln, die es für den kulturellen Alltag benötigt, wird ab der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres immer wahrnehmbarer, dass ein Baby bestimmte Erwartungen und Vorstellungen hinsichtlich seiner Mitwelt entwickelt hat (Köhler, 1998, S. 150 ff.). Wir müssen davon ausgehen, dass es erste innere Repräsentationen geschaffen hat, wie diese Welt funktioniert und was dabei mit einer bestimmten Regelmäßigkeit eintritt.¹⁵

Neben seinen Handlungen in und mit der Umwelt gehen wir also davon aus, dass sich etwas *in ihm* abspielt, das vom konkreten Handeln unabhängig wird. Ich nenne das die Bildung eines *virtuellen Körpers*. Vermutlich enthält dieser virtuelle Körper zunächst spiegelbildlich die Erfahrungen, die der reale Körper bisher in seinem Leben gemacht hat. Er ermöglicht, dass sich Ereignisse, die zunächst nur als konkrete Handlungsabläufe stattgefunden haben, nun auf einer zweiten – wir sagen geistigen – Ebene simuliert und weiter verarbeitet werden können. Die Ereignisse werden in eine *Vorstellungswelt* transformiert, wo sie – wie wenn sie wirklich wären – gedacht werden können. Dadurch wird eine *Unterbrechung* eingeführt, die es möglich macht, Probleme zunächst in der Vorstellungswelt zu bearbeiten.

Wie es zu diesen „geistigen“ Ereignissen kommt, bleibt nach wie vor ein Rätsel. Wir können nur feststellen, dass es geschieht und dass es soziale Möglichkeiten gibt, diese zu unterstützen (Schäfer, 2024, aber auch hier w. u. die Verweise auf Loch und Mannoni). Es ist in der evolutionären Entwicklungslinie der Arten auch nicht völlig neu. Auch höhere Säugetiere müssen solche innere Landkarten erarbeiten, die hinreichend dem jeweiligen Lebensraum entsprechen, um sich seinen veränderlichen

14 Zu den Begriffen Assimilation, Akkomodation s. w. u., „stabile Ungleichgewichte“.

15 Man spricht u. a. von Schemata, Piaget; Scripts, Abelson; Arbeitsmodellen, Bowlby, RIGs (generalisierte Interaktionsrepräsentanz), Stern; vgl. die Diskussion dieser und weiterer Begriffe bei Köhler, 1998, S. 159 ff., Anm. 7).

Bedingungen anzupassen. Wir müssen uns diese Kartierung jedoch nicht notwendig mit Bewusstsein ausgestattet vorstellen (Eibl, 2009; Edelmann, 2004).

Es scheint so, dass die Spezies Mensch die Möglichkeiten, die sich durch diese Virtualisierung ergeben haben, in besonderer Weise weiter ausbauen konnte. Sie war in der Lage, diese virtuellen Weltbilder in kulturellen Speichern festzuhalten. Nachfolgende Generationen konnten „lesen“, und damit übernehmen, sowie auf die eigenen Erfahrungen anwenden, was darin niedergelegt war (Tomasello, 2002, S. 15; Wagenhebereffekt). Diese Möglichkeit des Umgangs mit virtuellen Realitäten haben wir unter dem Begriff des menschlichen Geistes zusammengefasst. So gesehen ist der Geist aus dem Körper entstanden und ohne diese Grundlage nicht denkbar.

Genau dies möchte ich mit dem Begriffen des virtuellen und des symbolischen Körpers ausdrücken. Zusammengefasst machen sie den Geist, oder genauer den *geistigen Körper* aus. Dieser ist eine systemische Parallele zum sensorisch-emotionalen Körper, letzterer verstanden als ein *Handlungskörper*, der nun durch eine virtuelle Version erweitert wird. Diese differenziert und flexibilisiert die gegebenen individuellen Handlungsmöglichkeiten in der gegebenen Um- und Mitwelt.

Damit wird die Transformation zwischen beiden Bereichen, dem Handlungskörper und dem repräsentationalen geistigen Körper, die nicht voneinander zu trennen sind, zu einem Problem, das m. E. bisher zu wenig Aufmerksamkeit gefunden hat. Mit dem Prozess der Mentalisierung, wie ich ihn (2024 b), Bion und weitere Autoren einbeziehend, skizziert habe, wollte ich einen besseren Zugang zu diesem Zwischenbereich der Transformation des Körpers gewinnen. Durch das Vier-Körper-Modell versuche ich nun, ihn auf eine neue Weise zu betrachten. Sie soll mir die Möglichkeit eröffnen, die besondere Bedeutung des Spiels in diesem Zusammenhang besser herauszuarbeiten.

Der virtuelle Körper entsteht zunächst als eine Vorstellungswelt analog zu den konkret erfahrenen Ereignissen. Diese Vorstellungswelt erlaubt Simulationen von möglichen Wirklichkeiten. Sie trennt Vorstellung und Handeln und erlaubt beiden Bereichen eine größere Unabhängigkeit voneinander. Wir gehen davon aus, dass diese Vorstellungswelt in flexiblen neuronalen Karten repräsentiert wird, die jederzeit durch neue Ereignisse überschrieben, variiert oder fixiert werden können (s. Anm. 15). Diese Vorstellungswelt funktioniert zunächst ohne Bewusstsein, kann aber dem Bewusstsein zugänglich gemacht und durch dieses weiter verarbeitet werden.

Der symbolische Körper

Die bewusste Weiterverarbeitung wird vor allem durch Prozesse der kulturellen Symbolisierung vorangetrieben.

Solange es um die Ausbildung von Handlungsformen des kulturellen Körpers geht, müssen Erwachsene dabei sein, wenn sie eine Vorstellung von dem gewinnen

wollen, was junge Kinder erfahren und erleben. Der Mitvollzug der Handlung ist die kommunikative Botschaft. Von der kindlichen Vorstellungswelt des virtuellen Körpers bekommen wir nur etwas mit, wenn sie in irgendeiner Weise gestaltet zum Ausdruck gebracht werden kann. Doch wir wissen, wie schwierig es ist, z. B. aus einer Kinderzeichnung etwas herauszulesen. Die vielleicht intensivsten Eindrücke gewinnen wir über die Beobachtung von Kindern beim freien Spiel. Aber auch da bleiben unsere Einsichten äußerst unsicher, zum einen, weil Kinder ihre Vorstellungen sehr schnell variieren oder radikal verändern, zum anderen, weil ihre Ausdrucksformen scheinbar beliebig und subjektiv gestaltet sind.

Das ändert sich erst, wenn die subjektiven Erfahrungsmuster von kulturellen Ausdrucksformen überlagert und synchronisiert werden. Solche kulturellen Ausdrucksformen entstehen dadurch, dass – vor dem Hintergrund eines gemeinsamen kulturellen Lebens – Erfahrungen geteilt und in sozial abgestimmt Ausdrucksformen übersetzt werden.

Die wichtigste auf diese Weise kommunikativ abgestimmte Ausdrucksform ist die Sprache. Mit dem Eintritt in die Sprache macht sich jedes Kind seinen Anteil an dieser kulturellen Formenwelt zu eigen. Es wächst in das unendliche Feld der soziokulturellen Ausdrucks- und Bedeutungswelt hinein. Mit der Sprache entsteht ein breiter Raum der gemeinsam geteilten Erfahrungswelt und ihrer kommunikativen Ausdrucksformen.

Die sprachliche Symbolwelt entsteht also dadurch, dass ein subjektives Erleben durch ein soziokulturelles System (wie z. B. die Sprache; es gibt aber auch andere fachbezogene Symbolsysteme, wie z. B. die Mathematik) so artikuliert wird, dass es für die Mitglieder einer Kulturgemeinschaft nachvollziehbar wird. Dazu muss ein Symbolsystem zweierlei leisten. Zum einen muss es standardisierte Abgrenzungen in die Welt der subjektiven Wahrnehmungen und Empfindungen einführen. Zum anderen muss es hohe Flexibilität besitzen, die es gestattet, eine Vielfalt von Nuancen individueller Wahrnehmungen auszudrücken. Semantik – der gemeinsame Bedeutungshintergrund –, Grammatik – die Regeln der Konstruktion von Aussagen – und die Pragmatik des Sprachgebrauchs machen diese Balance von nuancenreichen individuellen Wahrnehmungen und deren sozialer Abstimmung durch die kulturellen Sprachmuster möglich.

Symbolisierung ist also das Produkt individueller Wahrnehmungsqualitäten, ihrer Einordnung in Muster kollektiver Wahrnehmungsformen und deren Artikulation durch ein differenziertes System von Zeichen.¹⁶ Alles zusammen erlaubt es, die individuelle Wahrnehmungs- und Vorstellungswelt in ein sozial verständliches repräsentativen Ausdruckssystem zu transformieren. So gesehen ist jeder Ausdruck, aber auch jede Wahrnehmung und jedes Empfinden gleichzeitig individuell und soziokulturell. Sind wir einmal in die Welt der Sprache eingetreten,

16 Ich stütze mich bei den Überlegungen zur Sprache insbesondere auf Barthes 1981, 1989; Whitehead 2000, 2001; Langer 1984.

leitet diese auch unser Wahrnehmen und Erleben an: wir nehmen bevorzugt wahr, wofür wir Sprache haben. Alles, was nicht nahtlos in unsere sprachlichen Muster passt, muss erst durch innere Verarbeitung *zur Sprache gebracht* werden. Das kann zu einer sehr herausfordernden Aufgabe werden, die einerseits eine Erfahrung differenziert und sensibel erfasst, auf der anderen Seite durch flexiblen Sprachgebrauch sowohl allgemeinverständlich wie auch individuell nuanciert ausdrückt.

Was hier über sprachliche Symbolisierung gesagt wurde, gilt gleichermaßen für alle anderen Symbolsysteme auch. Dabei liegt der Unterschied zwischen Zeichen und Symbol demnach darin, dass kulturelle Zeichen einen Aspekt von Wirklichkeit auf der Grundlage von Konventionen repräsentieren. Symbole hingegen sind Ergebnis eines eigenen sozialen Systems, das in der Lage ist, zwischen kultureller Repräsentation und individuellen Wahrnehmungsqualitäten zu vermitteln.

Der symbolische Körper umfasst also alle virtuellen Ereignisse, die durch ein kulturelles Symbolsystem in den kollektiven Horizont einer Gesellschaft eingefügt wurden. Nicht alles kann in diesen Kontext übersetzt werden. Manches private Erleben kann nur teilweise erfasst und nicht mit anderen geteilt werden. Was nicht versprachlicht oder auf andere Weise symbolisiert wird, bleibt persönlich. Oder es gibt traumatische Zusammenhänge, die das Individuum daran hindern, diese Ereignisse zu denken und ins Bewusstsein vordringen zu lassen.

Es gibt jedoch auch einen Raum des Kreativen, wo man um Symbolisierungen ringt, die bislang noch nicht oder nur ansatzweise gefunden wurden. Ähnlich wie Vorstellungen von neuen Ereignissen geschaffen werden können, gibt es auch einen Spielraum des Symbolischen, in dem versucht wird, bislang kulturell kaum erfasste Erfahrungen mit neuen Symbolen oder Kombinationen auszudrücken. Genau genommen gilt das für alle vier Körper: so, wie der epigenetische Körper neue individuelle Formen hervorzubringen vermag, können das auch der kulturelle und der virtuelle Körper.

Zusammenfassung

Mit den vier Körpern wird also der Auseinandersetzung eines Organismus mit seiner Umwelt jeweils ein neues System hinzugefügt. Durch die Epigenese werden die genetischen Ausgangspositionen mit der jeweiligen Umwelt abgestimmt. Der kulturelle Handlungskörper repräsentiert das Können und implizite Wissen, das für das Alltagsleben in einem bestimmten kulturellen Feld notwendig ist. Der virtuelle Körper hat dieses Können und Wissen als Naturell verinnerlicht und erstellt daraus eine Welt der Vorstellungen und ihrer Bewegungen. Der symbolische Körper schließlich synchronisiert das individuelle Erleben und Gestalten mit den sozial gewachsenen Wahrnehmungs-, Empfindungs-, Handlungs- und Denkmustern einer gegebenen kulturellen Lebenswelt.

Diese vier Körper ermöglichen einem menschlichen Organismus, sich immer losgelöster von biologischen Programmen auf immer vielfältigere und flexiblere

Weise mit den gegebenen Wirklichkeiten produktiv und erfolgreich auseinanderzusetzen. Ich schließe daraus, dass die Spielräume dieser vier Körper die Grundlage für das bilden, was im Folgenden als „intermediärer Bereich“ weiter herausgearbeitet werden wird. Er hat seine Grundlage in den kulturell geprägten biologischen Strukturen des Gehirns, in der soziokulturell strukturieren Welt des alltäglichen Handelns, der daraus basierenden Vorstellungswelt und schließlich der kommunikativen Welt des Symbolischen.

Es bleibt die Frage: Welche Rolle kommt nun dem Spiel in den Transformationsprozessen dieser vier Körper zu? Um sie zu beantworten ist jedoch ein weiterer Zwischenschritt notwendig. Es gibt verschiedene Ansätze zu einer Theorie eines Zwischenbereichs, die dazu verhelfen könnten, den Transformationsprozess zwischen Handlungs- und geistigem Körper noch genauer zu erfassen.

6 Zwischen den Welten

Das Gehirn – ein biologischer Beitrag

Aus der Sicht des Körpers ist das Hirn bereits ein intermediäres Organ. Es sorgt dafür, dass bedeutsame Unterschiede in der Lebenswelt eines Individuums in die Sprachen verwandelt werden, die der Körper benutzt und versteht. Das ist zunächst die Sprache der Bioelektrik und die der Biochemie. Aspekte von Ereignissen außerhalb des Körpers werden durch diese Transformation zu solchen, die sich innerhalb des Körpers abspielen. Es ist nun eine Aufgabe des gesamten Neurosystems diese Wahrnehmungen weiter in die Sprachen eines soziokulturellen Organismus zu übersetzen. Ich habe versucht, diese Umwandlung biologischer Ereignisbeschreibungen in subjektiv und kulturell bedeutsame mit Hilfe des Modells der vier Körper nachvollziehbar zu machen. Diese Umsetzungsleistungen sind Leistungen des gesamten neuronalen Systems, die es unter zunehmender kultureller Mithilfe vollbringt. Aus einer somatischen Körperwelt entsteht in biographischen Schritten eine Welt soziokultureller Handlungen und Ereignisse, die in eine Vorstellungswelt umgewandelt und schließlich als Symbolwelt strukturiert werden. Bedeutung ist das, was auf diese Weise von einem psychosomatischen Ereignis in ein kulturell symbolisiertes Ereignis umgewandelt werden konnte. Sie verbirgt sich nicht im Wort oder Satz, sondern entsteht aus der Verbindung einer Ereigniswahrnehmung und ihrer denkenden Verarbeitung bis hin zur Symbolisierung.

Aus dieser Perspektive ist das menschliche Gehirn – als die Gesamtheit aller neuronalen Geschehnisse – ein Organ, das die Beziehungen zwischen einem individuellen Organismus und seinen sachlich-sozialen Umwelten herstellt, strukturiert und denkt. Denken wird dabei verstanden als der Gesamtprozess von Wahrnehmen, Umwandeln in virtuelle Repräsentation, Strukturierung

durch vorausgehende Erfahrungen, Neukombinationen und Transformation in kulturelle Symbole. Neben den grundlegenden bioelektrischen und biochemischen Prozessen sind es die komplexen Wahrnehmungsfunktionen, sowie deren emotionale Bewertungssysteme, die den Ausgangspunkt für dieses Transformationsgeschehen von Körper zu Körper bilden. Von daher scheint mir die Vorstellung vom Gehirn als einem Beziehungsorgan (Fuchs, 2009) in sachlicher, sozialer und emotionaler Hinsicht zuzutreffen. Als kommunikatives Gesamtsystem bildet es die biographisch gewachsene Grundstruktur eines intermediären Bereichs, der die Beziehungen zwischen einem individuellen Organismus und seiner materiellen, sozialen und kulturellen Umwelt ermöglicht und reguliert.

Kultur als Zwischenwelt

Die traditionelle Spielforschung teilt sich grob in zwei Richtungen. Auf der einen Seite wird Spiel in seiner möglichen Bedeutung für das kulturelle Leben einer Gesellschaft in den Blick¹⁷. Im Vordergrund steht der Blickwinkel, den kulturell gebildete Erwachsene auf das Phänomen „das Spiel“ richten. Unter diesen Autoren war es Fröbel (1882), der von dort aus die Brücke zum Spiel der Kinder schlug. Unter dieser Voreinstellung entstanden phänomenologische Beschreibungen, die versuchten die Merkmale „des Spiels“ gegenüber anderen menschlichen Tätigkeiten herauszuheben. Scheuerl (1990) hat sie in seiner großen kulturhistorisch-pädagogischen Übersicht über die Tradition der Spielforschung zusammengestellt. Im Vordergrund steht das Spiel als Raum der Freiheit. Spielraum der Freiheit hat Bally seine Untersuchung genannt (1966).

Auf der anderen Seite beschäftigt sich Spielforschung mit der Bedeutung des Spiels für die Entwicklung der Funktionen und Kompetenzen, die ein Individuum für die Bewältigung seiner Lebensaufgaben benötigt. Unter diesem Blickwinkel hat das Spiel nicht nur für die menschliche Entwicklung Bedeutung, sondern lässt sich ebenso im Tierreich beobachten. Es war Karl Groos (1896 und 1899, Nachdruck 1973), der das Spiel als Entwicklungsnotwendigkeit im Tierreich und in der menschlichen Entwicklung erstmals ausführlich untersucht hat. Es gibt also schon lange diese Doppelperspektive: das Spiel als kulturelles Phänomen und als eines der individuellen Entwicklung.

Einen neueren Beitrag zur kulturellen Perspektive liefert Eibl (2009). Ohne Bezug auf Winnicott, dessen Arbeiten er vermutlich nicht kannte, beschreibt Eibl Kultur als Zwischenwelt und begreift diese als Erweiterung des individuellen, neurobiologischen Zwischenbereichs des Gehirns. Beide Welten, die Welt

17 Ich greife hier nur die bekanntesten Autoren heraus: Schiller, 2000; Huizinga, 1956; Bally, 1966 oder in der zweiten Hälfte des 20. Jh. Sutton-Smith, 2015.

des Gehirns und die Welt der Kultur sind Welten, die ihre eigenen Spielräume haben. Beim neuronalen System des Gehirns habe ich bereits davon gesprochen. Unter Bezug auf die Arbeit von Eibl möchte ich diese kulturelle Perspektive hier nochmals aufgreifen.

Die „Gegenstände“ der Kultur unterscheiden sich von denen des neuronalen Systems. Sie sind selbst in sich variabler, perspektivisch vielfältiger und flexibler handhabbar. Sie lassen sich je nach aktueller Gegebenheit unterschiedlich interpretieren. Insofern betrachtet Eibl Kultur als ein gegebenes „Aggregat von Zwischenwelten“ (33), ähnlich dem Gehirn.

„Die Kultur des Menschen ist genauso eine Realität wie ihr Genom oder ihr Gehirn, und das Ich ist genauso ein Produkt der Evolution wie Arme und Beine, nur vielleicht in bisschen flexibler“ (181).

An dieser kulturellen Zwischenwelt, die auch die Grundlage für ein Verständnis des menschlichen Selbst legt, hebt Eibl zwei Aspekte hervor, die ich für die gegenwärtig Diskussion für bedeutsam erachte.

Hiatus

Von Gehlen (2016) übernimmt er den Gedanken, dass das menschliche Verhalten nicht rein genetisch determiniert ist. Mit dem neuronalen System verfügen Menschen über einen Puffer, der es ermöglicht, das Verhältnis zwischen ihm und seiner Umwelt auf vielerlei Weise zu gestalten und situativ abzustimmen. Insbesondere gelingt es ihm dadurch, einen Hiatus, eine Unterbrechung, zwischen Antrieb und Handlung (vgl. Eibl, S. 46) einzufügen. Diese ermöglicht ein Innehalten, in dem sich flexible Handlungsweisen sowie der Beginn von Bewusstsein und Denken entwickeln können.

Man könnte diesen Gedanken um zwei psychoanalytisch inspirierte Hypothesen erweitern: „Keine Milch ist der erste Gedanke“ hat Loch (1972) den einen unter Bezug auf Bion (1962) formuliert und damit angedeutet, dass ein Wunsch und damit ein Hiatus nur da entstehen kann, wo etwas nicht vorhanden ist. Wo alles gegeben ist, was man braucht, muss man weder wünschen noch denken. Zum zweiten hat M. Mannoni (1972), die sich auf Lacan beruft, die Autonomie des Individuums damit verbunden, dass es sich aus einer sozialen Wirklichkeit, die seine Wünsche gleichsam nahtlos verwaltet (der mütterlichen Pflege- und Sicherheitsfunktion), befreien muss, um selbständig handeln und denken zu können. Beide Ansichten legen nahe, dass das Innehalten, das ins Denken führt durch Ereignisse vorangebracht wird, die aus einer Welt der quasi wunschlosen realen Befriedigung hinausführen und einen „Denkapparat“ in Gang setzen, in dem individuelle Wünsche entstehen und Handlungsabsichten entwickelt werden können, die diesen Wünschen zuarbeiten.

Entkoppeln

Dieser Hiatus, diese Unterbrechung, die den Wunsch, die Vorstellung und das Denken anstoßen, sind daran gebunden, dass Handeln einerseits, Vorstellung, Wunsch und Denken andererseits, voneinander entkoppelt werden. Eibl drückt das so aus:

„Informationen können auf diese Weise von aktuellen Handlungsnotwendigkeiten abgekoppelt und im Sinne einer Vorratshaltung für Handlungsoptionen schematisiert werden. So komme es, dass Menschen mit und in großen neuen Bibliotheken von Repräsentationen leben, die nicht einfach als wahre Informationen gespeichert werden. Es sind die neuen Welten des ‚Das könnte wahr sein‘, ‚Das ist woanders wahr‘, ‚Das war einmal wahr‘, des ‚Was andere glauben, sei wahr‘, ‚Wahr nur, wenn ich das tue‘, des ‚Nicht wahr hier‘, des ‚Was andere wollen, dass ich glaube, sei wahr‘, des ‚Das wird eines Tages wahr sein‘, des ‚Sicher ist es nicht wahr‘, des ‚Was er mir erzählt hat‘, des ‚Es scheint wahr auf der Basis dieser Behauptung‘ und so weiter und so weiter“ (53).

Auf diese Weise können Menschen also einen Vorrat an bedingten „wahren“ Informationen anlegen (S. 54). Sie können sich gemeinschaftlich über die Bedeutung dieser Informationen abstimmen und gemeinsame Formen (Begriffe) über diese Abstimmung entwickeln und diese mit Hilfe verschiedener Medien in einem kulturellen Gedächtnis niederlegen. Damit verbunden ist die Notwendigkeit, aber auch ein Vermögen, diese Informationen auf unterschiedlichste Weise aus dem kulturellen Gedächtnis „lesen“ zu können und für die eigene Lebensführung einzusetzen.

„Es gibt eine Art von bioanthropologischem Konsens darüber, dass Menschen in besonderem Maße fähig sind, Verhaltensprogramme zu unterbrechen, ihre Bestandteile zu entkoppeln, um neue Informationen in die Berechnungen aufzunehmen und alternative Verhaltensweisen zu erwägen. Grundsätzlich sind zwar Unterbrechungen auch bei höheren Tieren beobachtbar. Man kann sagen, dass die Sollbruchstellen der Verhaltensprogramme Erbe unserer Vorfahren sind. Aber eine ganz neue Dimension erhält diese Fähigkeit durch die spezifisch menschliche Art der Informationsverwaltung. Die Informationen werden in kulturellen Zwischenwelten für den Gebrauch durch unser Nervensystem präpariert und aufbewahrt. Auf diese Weise wird das menschliche Verhalten tatsächlich durch einen ständigen Austausch von ererbten Adaptationen und zwischenweltlichen Informationsangeboten bestimmt“ (57).

Diese Entwicklung einer kulturellen Zwischenwelt wirkt aber auch auf das Bewusstsein des Menschen von sich selbst zurück: Über Entkoppeln, die Möglichkeit probeweise Schlussfolgerungen zu ziehen und über die Emotionen sein Verhältnis zur Welt einzuschätzen, schärfen wir die Selbstwahrnehmung und die

Wahrnehmung einschließlich der Bewertung der Beziehungen zur Welt, in der ein Mensch handelt (vgl. 58 f.).

Schließlich versucht Eibl seine kulturelle Perspektive auf das Spiel mit der individuellen Entwicklung zu verbinden. Er begreift das Spiel junger Kinder als die Weise, in der sie beginnen, innezuhalten und gegebene Zweckzusammenhänge zu entkoppeln um sie in neue Verbindungen wieder zusammenzusetzen (vgl. S. 164).

Winnicott – Ein Beitrag der Psychoanalyse

Winnicotts Leistung besteht nun darin, diese bislang polaren Sichtweisen des Spiels als kulturelles oder als Entwicklungsphänomen aufzubrechen. Stattdessen begreift er den kulturellen Prozess als die Weise, die Entwicklung des individuellen Weltverhältnisses voranzubringen.

Winnicott (2022) weist an vielen Stelle darauf hin, dass es nicht ausreicht, das Spiel aus der Perspektive einer subjektiven Innenwelt zu beschreiben, wie das der Psychoanalyse naheliegt. Ebenso reicht eine isolierte kulturelle Betrachtung des Spiels, ohne Bezug zur Eigenwelt des Subjekts auch nicht aus. Er fordert eine dritte Perspektive, in der das kulturelle Leben ein eigenes Gewicht für die individuelle Entwicklung bekommt. Das Kind entwickelt sich demnach nicht aus inneren Mustern und Notwendigkeiten heraus. Genauso wenig ist der Zugang zur äußeren, soziokulturellen Welt lediglich eine unvermeidliche Aufgabe, wenn man überleben will. Die *Kultur* ist keine Zutat zur Entwicklung, sie *ist die Entwicklung selbst* und hat ihre eigenen Formen der Befriedigung. Sie öffnet einen – prinzipiell unendlichen – potentiellen Raum der Möglichkeiten des Subjekt-Welt-Verhältnisses, der weit über vorstrukturierte Entwicklungsmöglichkeiten hinausgeht. Die Weise dieser Teilnahme ist mit dem Spiel angelegt.

„Um einen bestimmten Ort für das Spielen anzugeben, habe ich einen potentiellen Raum zwischen Kleinkind und Mutter postuliert. Dieser potentielle Raum unterscheidet sich je nach den Lebenserfahrungen des Kindes in der Beziehung zur Mutter oder Mutterfigur außerordentlich. Diesem potentiellen Raum stelle ich gegenüber die innere Welt (einschließlich der Beziehung zwischen Leib und Seele) und die eigentliche oder äußere Realität (die ihre eigenen Dimensionen hat und objektiv erfasst werden kann und die konstant bleiben, auch wenn sie dem Beobachter – je nach seiner inneren Verfassung – unterschiedlich erscheinen mag“ (Winnicott, 2022; S. 52).

Nach Winnicott entwickelt sich dieser potentielle Raum zwischen einer inneren und einer äußeren Welt in der Beziehung zwischen Mutter und Kind. Die Modelle der Beziehungen zwischen Mutter und Kind werden auf die Beziehungen zur sozialen und schließlich zur kulturellen Umwelt übertragen. Das bedeutet, dass das Kleinkind mütterliche Fähigkeiten internalisiert, anders ausgedrückt, eine

hinreichend gute Mutter(-figur) verinnerlicht. Dadurch versetzt es sich selbst in die Lage, sich einer eigengesetzliche Wirklichkeit zu anzuverwandeln (akkommodieren) bzw. diese für sich zu assimilieren. Indem es dies tut, differenzieren sich diese Fähigkeiten einerseits entlang den Herausforderungen der gegebenen Wirklichkeiten. Andererseits kann es sich immer mehr Bereiche der kulturellen Welt für sich erschließen und in seine Möglichkeitsraum einbeziehen.

Winnicott schlägt also eine Brücke von einer psychoanalytischen Theorie, die sich ausschließlich an den individuellen zwischenmenschlichen Beziehungen und ihren Schicksalen ausrichtet, zu den Beziehungen, die jeder Mensch mit seiner soziokulturellen Mitwelt unterhält. Man kann seinen Gedanken auch anders ausdrücken: Für das Baby besteht die Umwelt zunächst gänzlich aus seiner Mutter und dem, was sie an Welt Schritt für Schritt in diese Sphäre einbringt. Gelingen diese Beziehungen befriedigend, kann sich das Kind nach dem Modell der Mutter immer mehr der Welt gegenüber öffnen und sich selbst einen Raum schaffen, in dem es seine Beziehungen zur äußeren Welt weiter entfaltet, den intermediären Bereich, von Winnicott auch Möglichkeits- oder potentieller Raum genannt. Der Gebrauch eines Übergangsobjektes zeigt an, wann ein Kind dazu bereit ist.

Mit dieser Sicht auf das Spielgeschehen löst sich Winnicott von einem ausschließlich therapeutischen Blickwinkel auf das soziale Geschehen und schlägt eine Verbindung zur realen Lebenswelt vor, die auch die Beziehungen zu kulturellen Artefakten einschließt. Über diese Brücke knüpft das individuelle intermediären Geschehen an ein kulturelles an.

Es ist Winnicotts Verdienst, dabei folgende Aspekte herausgehoben zu haben:

- Gegenüber einer rein kognitiven Ausdeutung der Beziehungen zwischen dem Individuum und seiner Wirklichkeit, wie sie zur gleichen Zeit prominent von Piaget (u. a. 1992) betrieben wurde, hat er das gesamte Beziehungsgeschehen einbezogen. Es war nicht mehr in einzelne Funktionen aufgeteilt – kognitiv, sozial, emotional, kulturell usw. –, sondern musste als ein komplexes szenisches Ereignis aufgefasst werden. Dadurch hebt sich diese Auffassung von allen funktionsorientierten Spieldeutungen ab.
- Zum zweiten hat er das Spiel auch nicht auf eine emotionale Funktion (im Gegensatz zu Piagets kognitiver Funktion) eingeeengt. Indem Winnicott ausdrücklich den Bezug zu Dingen und alltäglichen Handlungen einschloss, dachte er über isolierte therapeutische Heilungsaspekte des emotionalen Beziehungsgeschehens hinaus und wendete sich damit gegen eine therapeutische Vereinnahmung des Kinderspiels. Genau genommen geht es ihm nicht um Spiel als therapeutischem Verfahren, sondern um Therapie, die die individuelle Spielfähigkeit, und damit die komplexe Regulierfähigkeit wieder ins Lot bringt.
- Zum dritten hat er dabei dem Spiel die Aufgabe zugewiesen, den Raum für das vielgliedrige Zusammenwirken zwischen subjektiver Innenwelt und der Welt draußen zu regulieren. Spiel scheint die Weise zu sein, komplexe

Zusammenhänge aufeinander abzustimmen. Winnicott baut damit eine Brücke zu den vielfältigen kulturellen Spieldeutungen, die das Spiel als einen Ort der subjektiven Autonomie, der Freiheit und der Kreativität herausheben.

Damit eine wechselseitige Äquilibration in den Inszenierungen gelingen kann, bedarf es eines Bereiches, in dem die Grenzen der inneren Welt und der äußeren gelockert sind und flexibel neu eingerichtet werden können. (vgl. w.o. die Überlegungen zum Hiatus). Dazu müssen sie in einem fiktionalen Raum von den Bindungen an die Grenzen der inneren und der äußeren Welten gelöst werden. Es muss zudem einen Übergang geben von der Welt, in der gehandelt wird und in der Ereignisse konkrete Folgen haben, in eine Welt, die diese auf einer virtuellen Ebene vertritt, wo die Realitätsgrenzen für eine gewisse Zeit aufgehoben werden können. Um diesen imaginären Raum virtuellen Handelns (wir nennen das Denken) nicht zu stören, muss er sozial geschützt werden.

Ich möchte – darüber hinaus – auf eine weitergehende Konsequenz in Winnicotts Denkansatz hinweisen. Mit dem Konzept des intermediären Geschehens ersetzt er eine polare Sichtweise – innen:außen, Subjekt:Objekt, Individuum:Kultur – durch eine prozessuale. Das Konzept des intermediären Geschehens lenkt das Augenmerk auf Struktur, Prozess und Gestaltung des Beziehungsgeschehens und wird dadurch anschlussfähig an zeitgenössische Interpretationen von Prozessen lebendiger Organismen, im Unterschied zu kausalen (physikalisch gedachten) Mechanismen. Er verlagert das wissenschaftliche Interesse von einer individuell und soziokulturell vorweg gestalteten Subjekt-Objekt-Welt auf eine Prozesswelt, in der Subjekte, Objekte samt ihren Möglichkeiten und Problemen erst hervorgebracht werden.

Diesen Gesichtspunkt möchte ich wenigsten kurz vertiefen, bildet er meiner Meinung nach doch eine wesentliche Brücke, die das Winnicott'sche Verständnis von Psychoanalyse mit einer zeitgenössischen Diskussion um die Komplexität und Dynamik von Lebensprozessen verbindet. Sie scheint mir den Kern einer erkenntnistheoretische Wende zu bilden, die uns hilft, die ökologischen Dimensionen und Problemstellungen unserer Wissenschaftskultur besser zu verstehen. Der Kürze halber nenne ich sie die Perspektive des Dazwischen.

Dazwischen: Stabile Ungleichgewichte

Piaget (2001/2) hat die Beziehung zwischen dem Subjekt und seiner äußeren Welt als einen komplexen Prozess von Akkommodation, Assimilation und Äquilibration beschrieben. Im Prozess der Akkommodation passt sich das Subjekt den Strukturen des Objekts an. In der Assimilation wird das Objekt so (um-)strukturiert, dass es von den kognitiven Schemata auch erfasst werden kann. Das Abwägen

zwischen diesen beiden Prozessen nennt Piaget dann Äquilibration. Damit hat er drei grundlegende Konzepte beschrieben, die ein kausales Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt überwinden. An seine Stelle setzt er ein komplexes Wechselverhältnis zwischen Innen und Außen, das sowohl der subjektiven Innenwelt, wie der objektiven Außenwelt jeweils eigene Prozesse und Dynamiken zugesteht, die in einem Prozess der Äquilibration aufeinander abgestimmt werden.

Wir sprechen heute von jeweils eigenen systemischen Zusammenhängen, die sich wechselseitig stabilisieren. Reichholf (2008) nennt sie stabile Ungleichgewichte – im Gegensatz zu Piagets Äquilibrationsverständnis. Es sind Formen einer dynamischen Stabilität, wie sie z. B. unser Gleichgewicht in jedem Augenblick herstellt, wenn wir uns aufrecht bewegen: Die Stabilität ist nicht an einen fixierten Zustand gebunden, sondern muss in jedem Moment der Bewegung neu abgestimmt werden. Gelingt das nicht, bricht der Mensch zusammen. Die Welt lebender Organismen beruht in weiten Bereichen auf solchen dynamischen Gleichgewichten stabilisierter Instabilität. Sie ersetzen im Bereich des Lebens mechanische Kausalitätsvorstellungen durch komplexe, anpassungsfähige Wechselverhältnisse. Mechanische Kausalitätsvorstellungen lassen zwischen Ursache und Wirkung keine Spielräume zu. Sie sind gleichsam autoritär. Assimilation und Akkommodation dynamischer Wechselverhältnisse hingegen können auf Unvorhergesehenes reagieren und auch vielgestaltige Formen von Äquilibrationen bzw. stabilen Ungleichgewichten hervorbringen. Sie bilden deshalb die Voraussetzung für Kreativität. Das neuronale System ist vermutlich das komplexeste System, das durch solche stabilen Ungleichgewichte reguliert wird.

7 Die These

Um nach diesen Überlegungen zu verschiedenen Weisen des Dazwischen meine Eingangsthese wieder aufzugreifen, will ich nun die unterschiedlichen Gedankenfäden zusammenfassen und miteinander verbinden.

Erfahrungslernen

Ich gehe aus von einem Erfahrungslernen, das in seiner spezifisch menschlichen Genese mit der Geburt beginnt. Dieses Lernen unterscheidet sich vom systematischen Lernen, welches ausschließlich über das Bewusstsein erfolgt:

- Es ist komplex. Das meint, dass es in einen Handlungskontext eingebettet ist. Denken, Handeln, soziale Beziehungen und emotionale Einschätzung bilden dabei eine Einheit.

- Es ist integriert. Es wird nicht nur ein isoliertes funktionales Können und Wissen erworben. Vielmehr verändert sich das gesamte Ereignismuster einer Handlungspraxis.
- Es ist zirkulär. Durch ständige Rückkopplungsschleifen mit einer Handlungspraxis wird es immer wieder auf seine Stimmigkeit im Kontext einer kulturellen Lebenspraxis überprüft.
- Es ist genetisch. Vorangegangene Erfahrungen bilden den Ausgangspunkt für Variationen und neue Entwürfe. Seine Entwicklung erfolgt nicht linear und zweckorientiert. Sie gleicht einem Evolutionsprozess, der sich den gegebenen Aufgabenstellungen immer mehr annähert.
- Ihm liegt immer eine Handlungspraxis in einem gegebenen Lebensumfeld zugrunde und wird durch sie überprüft.

Das Bewusstsein kann, sobald es entwickelt ist, diesen Lernprozess unterstützen. Seine biographischen Anfänge liegen aber zeitlich und systematisch davor. Das bedeutet, es gibt einen Weg, der vom unbewussten Handeln zum denkenden Bewusstsein führt. Diesen Weg muss jedes Individuum für sich finden und erfinden.

Vier Körper

Ich habe versucht diesen Weg, sowie seine entscheidenden Wendepunkte durch das Modell der vier Körper darzustellen. Jeder Übergang zum nächsten Körper bedeutet, dass eine neue Systemebene integriert wird, welche die Flexibilität das Handelns und Denkens differenziert und in die soziokulturellen Gepflogenheiten der jeweiligen Lebenswelt einbettet. Das bedeutet aber auch, dass es immer noch der gleiche Körper ist, der auf diese Weise durch neue Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkweisen erweitert wird. Das möchte ich dadurch ausdrücken, dass ich für alle diese Wandlungspunkte den Begriff des Körpers beibehalte.

Diese Metamorphosen des Körpers legen einen Wendepunkt im menschlichen Wahrnehmen, Handeln und Denken frei, den wir nicht übersehen können, den wir bisher als Prozess allenfalls ansatzweise begreifen. Es ist der Sprung der vom konkreten Handeln in die virtuelle Vorstellungswelt des menschlichen Geistes führt. Ich habe ihn *Virtualisierung* genannt. Dieser Begriff bezeichnet diesen Sprung, ohne ihn mit dem Begriff des Geistes zu überfrachten, der letztlich immer in einer separaten Geisteswelt endet, die vom Körper getrennt und in der Descartes'schen Tradition als ein virtuelles Eigenwesen vorgestellt wird. Ich postuliere keinen unabhängigen menschlichen Geist, sondern einen Übergang, der von einem konkret handelnden zu einem virtuell handelnden Körper führt.

Inszenierung und Übertragung

Unter dem Begriff der Inszenierung habe ich nun den psychoanalytischen Gedanken einer emotionalen Beziehungswelt und den Piaget'schen Gedanken der Äquilibration kognitiver Assimilations- und Akkommodationsschemata zusammengeführt. Das hat Folgen für das Lernverständnis:

- Lernen ist nicht nur eine Angelegenheit geeigneter kognitiver Äquilibrationsprozesse, sondern auch der Balance situativer Inszenierung von Beziehungen.
- Es verliert seinen objektiven Status und wird zu einem Problem der Beziehungsgestaltung als Modifikation und/oder Modulation von Inszenierungen.
- Lernprozesse sind deshalb zwar sozial und kulturell abgestimmt, im Kern aber ohne den Anteil des subjektiven Beziehungsgeschehens nicht zureichend beschreibbar.
- Solange Lernprozesse noch nicht durch Sprache vermittelt werden, ist das Verständnis der jeweiligen situativen Inszenierung die wichtigste Voraussetzung dafür, Lernprozesse pädagogisch modifizierend mitzugestalten.
- Ausgangspunkt für Lernprozesse ist die Übertragung und Modifizierung von Mustern vergangener Erfahrungen in eine neue, vergleichbare Situation.

Der intermediäre Bereich

Erfasst man Lernprozesse als subjektive, sozial und kulturell regulierte Beziehungsprozesse, dann benötigt jeder Mensch einen Bereich, in dem die Inszenierungen von Beziehungen individuell gestaltet und umgestaltet werden können.

Der intermediäre Bereich kann nun als Raum verstanden werden, in dem diese Inszenierungen vergegenwärtigt, neu justiert und gegebenenfalls auch neu entworfen werden können. In der oben skizzierten erweiterten Fassung spannt er einen Bogen von neuronalen zu kulturellen Systemen. Er markiert zudem Umschlagpunkte, an denen ein zusätzliches Verarbeitungssystem eingefügt wird: der genetische, der emotional-sensorische, der virtuell-repräsentative Bereich und die kulturelle Symbolwelt.

Das Beispiel

In dem Beispiel bewegen sich die Kinder teilweise im Bereich des kulturellen Körpers (z. B. sich über die Lache schwingen, Entchen aus Ton gestalten; in einer

früheren Terminologie habe ich das Denken durch Handeln genannt; vgl. Schäfer, 2016), des imaginären Körpers (das Enten-/Familienspiel; Denken durch Gestalten) und des symbolischen Körpers (bei allem, wo sich die Kinder dabei sprachlich ausdrücken; sprachliches Denken). Ohne eine erkennbare Systematik wechseln sie „wild“ zwischen diesen Spielformen. Sie spielen mit diesen konkreten und virtuellen Handlungsformen. Dabei explorieren sie deren Möglichkeiten und Reichweiten indem sie diese ausdehnen, mit anderen kombinieren und gleichzeitig versuchen, neue Wirklichkeitsszenen zu entwerfen. Wechsel zwischen kulturellem und virtuellem Körper werden in den unterschiedlichsten und zuweilen konkurrierenden Spielideen erkennbar, die miteinander abgestimmt werden müssen. Grundsätzlich muss nicht geklärt werden, ob man sich nun in Handlungsspielräumen bewegt, oder in solchen der Vorstellung und der Phantasie. Wichtig ist nur, dass in beiden Bereichen die Grenzen zwischen den kindlichen Akteuren und der gegebenen kulturellen Umwelt so gelockert sind, dass sie sich gegenseitig modifizieren können.

Damit komme ich

Zurück zu meiner These

Vor dem Hintergrund dieser Beispiele und Überlegungen kann ich meine Eingangsthese jetzt neu formulieren und erweitern

- Ich gehe davon aus, dass im Spiel ein Raum geschaffen wird, in dem, zum einen, der kulturelle Handlungskörper, der virtuelle und der symbolische Körper in ihren situativen Möglichkeiten entstehen.
- Ferner geht es um die Übergänge zwischen diesen Bereichen selbst, zwischen Handeln, Imagination und sprachlichem Abgleich. Die Präzisierung meiner These lautet daher: Im Spiel werden die Übergänge zwischen dem kulturellen Handlungskörper, dem virtuellen und dem symbolischen Körper eingerichtet, in ihren Möglichkeiten exploriert und stabilisiert. Das Spiel wäre damit Dreh- und Angelpunkt für die Entstehung des kulturellen Handlungskörpers und seiner Weiterentwicklung in virtuelle und symbolische Welten.
- Schließlich werden, drittens, diese Übergänge – Handeln, Imaginieren, Symbolisieren und umgekehrt – als dauerhafte Handlungs- und Denkverfahren eingerichtet. Damit wird der Grundstein gelegt, dass auch die kulturelle Welt durch den sozialen Abgleich individueller Spielformern um neue Artefakte bereichert wird.

Spiel erbringt also mehrere Leistungen

- Die Entwicklung der drei Körper in einem Spielbereich erlaubt dem Individuum eine wechselseitige Äquilibration zwischen inneren und äußeren Wirklichkeiten. Das ist die *individuelle Funktion des Spiels*.
- Über die Verbindung der analogen Vorstellungswelt mit der beim Kind sich ab dem zweiten Lebensjahr entwickelnden symbolischen (Sprach-)Welt, können diese individuellen simulierten Weltentwürfe mit den sozial gültigen kulturellen abgeglichen werden. Sie tragen aber auch auf diese Weise dazu bei, dass aus den individuellen Prozessen über diesen Abgleich neue Aspekte kultureller Weltentwürfe hervorgehen. Das ist die *kulturelle Funktion des Spiels*
- Dass dieses Spiel bei jungen Kindern so dominant ist, lässt sich nun dadurch erklären, dass sie ja noch die Dimensionen ihrer kulturellen Lebenswelt kennen und mit ihnen umgehen lernen. Sie sind für sie – individuell gesehen – neu. Sie spielen, um sich diese zu assimilieren und sich an sie zu akkommodieren. Aber das Gesagte gilt nicht nur für junge Kinder. Es trifft auch auf alle Prozesse zu, die uns später die Welt nicht in ihren bereits entwickelten kulturellen Schemata vor Augen führen, sondern wo wir Wahrnehmungen machen, die für uns neu und unbekannt sind. Wir erproben sie, indem wir mit ihnen spielen – wir nennen das manchmal auch Improvisieren oder explorieren. Das ist die *kreative Funktion des Spiels*.

Wenn diese Thesen stimmen, dann spielen also Kinder vor allem dann, wenn sie selbstbestimmt ihr Verhältnis zur soziokulturellen Welt entwickeln und erweitern. Wir alle spielen aber auch da, wo wir uns in Bereiche kulturellen Neulands begeben und sie aus eigener Initiative für uns erschließen.

Diese These bedarf einer Abgrenzung. Natürlich verändern wir unser Weltverhältnis auch, wenn wir durch äußere Umstände dazu gezwungen werden. Der Unterschied besteht darin, dass wir uns dann oftmals anpassen müssen, ohne unsere subjektiven Welten dabei verändern zu können oder auch zu wollen. Wir erleben uns dann in einem Kontext, der uns bedeutungslos, fremd oder falsch erscheint.

Meine These hat also drei Ebenen

- Kinder etablieren im Spiel den wechselseitigen Gebrauch des kulturellen und des virtuellen Körpers, um sich in ihre Kultur hineinzuleben.

- Erwachsene brauchen einen solchen Spielbereich, wenn sie sich, über ihre impliziten soziokulturellen Denkformen hinaus, Erfahrungen öffnen, die für sie selbst und vielleicht auch innerhalb ihres soziokulturellen Rahmens neu sind.
- Die kulturelle Welt braucht solche Spielfelder, in denen Individuen in Resonanz mit ihrer sozialen Mitwelt neue kulturelle Artefakte entwickeln.

8 Schluss

Vor diesem Hintergrund verstehe ich nun einerseits die vielzitierte These Schillers aus dem 15. der ästhetischen Briefe (2000): „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ und – so ließe sich nun fortsetzen – sich dem Reichtum der Entwicklungsmöglichkeiten seiner realen und virtuellen Welten (einem Raum der Freiheit) öffnet.

Auf der anderen Seite klärt sich auch die Bedeutung des Spiels für die Psychotherapie: Wo traumatisierende Ereignisse unser Denken als Übertragung und Variation erfolgreicher Handlungsmodelle in neue Situation blockieren, wäre es ein Therapieziel, diese Spielfähigkeit wiederherzustellen. Der Prozess der Mentalisierung, den ich dazu (in Schäfer, 2014 b) untersucht habe, wäre ein möglicher Weg, Spielformen – ausgehend von Anna Freud (1968) oder Hans Zulliger (1952) – als Spieltherapie einzusetzen, um die, durch fixierte Übertragungen stillgelegte, Spielfähigkeit wieder herzustellen, ein anderer. Jedenfalls legen die Überlegungen in diesem Beitrag nahe, dass die allgemeine kulturelle Bedeutung des Spiels und seine therapeutischen Einsatzmöglichkeiten auf diese Weise miteinander verbunden werden können.

Wenn diese Überlegungen stimmen, dann wird auch eine dritte Möglichkeit des Spielens verständlicher: Wenn wir einen Bereich haben, in dem Handlungs- und Denkgrenzen gelockert sind, wenn dieser Bereich zudem sozial und gesellschaftlich geschützt ist, dann können wir diesen Bereich auch benutzen, wenn wir uns von den Anstrengungen der wechselseitigen Realitätsanpassungen erholen wollen. Wir können diesen Bereich der Entbindung genießen.

Schließlich möchte ich noch einen spekulativen Gedanken anfügen: Lässt sich der menschliche Geist nicht aus seiner transzendentalen Scheinexistenz befreien, wenn wir ihn als eine menschliche Tätigkeit begreifen, die ihm aus seiner biographischen Genese heraus zuwächst, wenn er das Vermögen entwickelt, sich die Welt (und sich selbst) vorzustellen und mit diesen Vorstellungen zu spielen?

Dies scheinen mir vier gute Gründe zu sein, das Spiel aus dem pädagogischen Kümmerdasein, als Spielverkleidung für unangenehme pädagogische Kompetenztrainings missbraucht zu werden, herauszuholen und ins Zentrum (früh-)pädagogischer Bildungsprozesse zu stellen. Spielen als selbstorganisiertes Lernen, hier öffnet sich der pädagogischen Forschung noch ein weites Feld.

Literatur

- Bally, G. (1966). *Vom Spielraum der Freiheit*. Basel & Stuttgart: Schwabe.
- Barthes, R. (1981). *Das Reich der Zeichen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Barthes, R. (1989). *Die helle Kammer: Bemerkungen zur Photographie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bateson, G. (1982). *Geist und Natur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bilgi, O., Huf, C., Kluge, M., Stenger, U., Stieve, C., & Wehner, U. (Hrsg.) (2024). *Zur Verwobenheit von Natur und Kultur*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Bion, W.R. (1962). *Learning from experience*. London: William Heinemann.
- Blaschke-Nacak, G., Stenger, U., & Zirfas, J. (Hrsg.) (2018). *Pädagogische Anthropologie der Kinder*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Bock, C. (2014). Ein integrierter Ansatz zur Beschreibung und Analyse genetisch-epigenetischer Zellzustände. In V. Lux & T. Richter (Hrsg.), *Kulturen der Epigenetik: Vererbt, codiert, übertragen* (S. 135–150). Berlin: De Gruyter.
- Brinkmann, M., & Stenger, U. (Hrsg.) (2019). *Leib – Leiblichkeit – Embodiment: Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes*. Wiesbaden: Springer.
- Brinkmann, M., Türistig, J., & Weber-Spanknebel, M. (Hrsg.) (2019). *Leib – Leiblichkeit – Embodiment*. Wiesbaden: Springer VS.
- Carroll, S. B. (2008). *Evo Devo – Das neue Bild der Evolution*. Berlin: University Press.
- Damasio, A. (1995). *Descartes' Irrtum*. München: List.
- Damasio, A. (2012). *Self comes to mind*. London: Vintage Books.
- Dörr, M., & Göppel, R. (Hrsg.) (2003). *Bildung der Gefühle*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Edelman, G. M. (2004). *Das Licht des Geistes: Wie Bewusstsein entsteht*. Düsseldorf & Zürich: Walter.
- Eibl, K. (2009). *Kultur als Zwischenwelt: Eine evolutionsbiologische Perspektive*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Freud, A. (1968). *Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Fröbel, F. (1982). *Ausgewählte Schriften* (H. Heiland, Hrsg.; Bd. 3: Vorschulerziehung und Spieltheorie; Bd. 4: Die Spielgaben). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fuchs, T. (2009). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gaddini, E. (2015). „Das Ich ist vor allem ein körperliches“ – Beiträge zur Psychoanalyse der ersten Strukturen. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Gehlen, A. (2016). *Der Mensch: Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Groos, K. (1896). *Die Spiele der Tiere*. Jena: Gustav Fischer.
- Groos, K. (1899). *Die Spiele der Menschen*. Jena: Gustav Fischer.
- Grunwald, M. (2017). *Homo hapticus: Warum wir ohne Tastsinn nicht leben können*. München: Droemer.
- Huizinga, J. (1956). *Homo ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Jablonka, E., & Lamb, M. J. (2006). *Evolution in four dimensions*. Cambridge, MA & London: MIT Press.
- Keller, H. (2019). *Mythos Bindungstheorie*. Weimar: Verlag das Netz.
- Klein, M. (2011). *Das Seelenleben des Kleinkindes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Koukkou, M., Leutzing-Bohleber, M., & Mertens, W. (Hrsg.) (1998). *Erinnerung von Wirklichkeiten: Psychoanalyse und Neurowissenschaften im Dialog*. Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse.
- Kreuzer, T. F., Langnickel, R., Behringer, N., & Link, P.-C. (Hrsg.) (2024). *Psychoanalytische Pädagogik: Perspektiven auf das kindliche Spiel*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2011). *Leben in Metaphern: Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl Auer.
- Langer, S. K. (1984). *Philosophie auf neuem Wege: Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Lepénies, A., Nunner-Winkler, G., Schäfer, G. E., & Walper, S. (1999). *Kindliche Entwicklungspotentiale*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Leutzing-Bohleber, M., Pfeifer, R., & Röckerath, K. (1998). Wo bleibt das Gedächtnis? Psychoanalyse und Embodied Cognitive Science im Dialog. In M. Koukkou, M. Leutzing-Bohleber, & W. Mertens (Hrsg.), *Erinnerung von Wirklichkeiten: Psychoanalyse und Neurowissenschaften im Dialog* (S. 517–588). Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse.
- Loch, W. (1972). *Zur Theorie, Technik und Therapie der Psychoanalyse*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Lorenzer, A. (1970). *Spracherstörung und Rekonstruktion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Lux, V., & Richter, T. (Hrsg.) (2014). *Kulturen der Epigenetik: Vererbt, codiert, übertragen*. Berlin: De Gruyter.
- Machleidt, W. (1998). Spurensuche: Vom Gefühl zur Erinnerung. In M. Koukkou, M. Leutzinger-Bohleber, & W. Mertens (Hrsg.), *Erinnerung von Wirklichkeiten: Psychoanalyse und Neurowissenschaften im Dialog* (S. 462–516). Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse.
- Mahler, M.S., Pine, F., & Bergman, A. (2008). *Die psychische Geburt des Menschen: Symbiose und Individuation*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Mannoni, M. (1972). *Das zurückgebliebene Kind und seine Mutter*. Freiburg im Breisgau & Olten: Walter.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1992). *Biologie und Erkenntnis*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Piaget, J. (2001/2002). *Nachahmung, Spiel und Traum (Bd. 5)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roth, G. (1994). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sacks, O. (1997). *Die Insel der Farbenblinden*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Sacks, O. (2011). *Das innere Auge*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schäfer, G. E. (1999). Sinnliche Erfahrung bei Kindern. In A. Lepenies, G. Nunner-Winkler, G. E. Schäfer, & S. Walper (Hrsg.), *Kindliche Entwicklungspotentiale* (S. 135–290). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Schäfer, G. E. (2003). Die Bedeutung emotionaler und kognitiver Dimensionen bei frühkindlichen Bildungsprozessen. In M. Dörr & R. Göppel (Hrsg.), *Bildung der Gefühle* (S. 77–90). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schäfer, G. E. (2016). Denkformate. *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 2016/8, 16–21.
- Schäfer, G. E. (2018). Über die Bildung der kulturellen Natur des Kindes. In G. Blaschke-Nacac, U. Stenger, & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie der Kinder* (S. 36–54). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schäfer, G. E. (2019a). Körpergeist. In M. Brinkmann, J. Türistig, & M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment* (S. 93–119). Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, G. E. (2019b). *Bildung durch Beteiligung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schäfer, G. E. (2020). Bildung mit Bergpanorama – Ein Kindergarten im Wald. *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 2020/8, 8–11.
- Schäfer, G. E. (2021). Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/bedeutung-von-alltagserfahrung-in-der-frühkindlichen-bildung>
- Schäfer, G. E. (2023). Über Beteiligung [Vortrag]. International Conference „Participation in Social Work“, Brandenburgische Technische Universität Cottbus, 01.06.2023. Publikation in Vorbereitung.
- Schäfer, G. E. (2024a). NaturKultur oder: Von der Evolution des (kindlichen) Akteurs. In O. Bilgi, C. Huf, M. Kluge, U. Stenger, C. Stieve, & U. Wehner (Hrsg.), *Zur Verwobenheit von Natur und Kultur* (S. 73–92). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schäfer, G. E. (2024b). Gedankenspiele. In T. F. Kreuzer, R. Langnickel, N. Behringer, & P.-C. Link (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik: Perspektiven auf das kindliche Spiel* (S. 39–55). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Scheuerl, H. (1990). *Das Spiel: Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen (Überarb. Neuauflg.)*. Weinheim: Beltz.
- Schiller, F. (2000). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. Ditzingen: Reclam.
- Singer, W. (2003). *Ein neues Menschenbild*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Sutton-Smith, B., & Avedon, E. M. (2015). *The study of games*. Ishi Press. Verfügbar unter: https://openlibrary.org/publishers/Ishi_Press_International
- Tomasello, M. (2003). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Traxl, B. (Hrsg.) (2016). *Körpersprache, Körperbild und Körper-Ich*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Whitehead, A. N. (2000). *Kulturelle Symbolisierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Whitehead, A. N. (2001). *Denkweisen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Winnicott, D. W. (2022). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zulliger, H. (1952). *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel*. Eschborn: Verlag Dietmar Klotz.

Teil II

Heil- und sonderpädagogische
Zugänge

Kindliches Spiel und der Erwerb des Mentalisierens in der frühen Kindheit

Nicola-Hans Schwarzer und Stephan Gingelmaier

Dieser Beitrag skizziert die Entwicklung kindlicher Mentalisierungsfähigkeiten im Alter von null bis sechs Jahren und beleuchtet die Relevanz phasentypischer Spielformen innerhalb dieses Prozesses. In den frühen Lebensmonaten legen Greif- und Mundspiele den Grundstein für erste Kontingenzerfahrungen und den Aufbau sekundärer Repräsentanzen. Ab dem neunten Monat initiieren einfache soziale Spiele wie Peekaboo oder Klatschspiele ein basales Verständnis von Intentionen. Im Kleinkindalter entwickeln symbolische Rollenspiele (z. B. die Pflege und das Versorgen von Puppen) erste Perspektivwechsel, während im Vorschulalter kooperative Regel- und Fantasiespiele komplexeres Mentalisieren erproben. Innerhalb dieses Entwicklungsprozesses kommt der mentalisierenden Bezugsperson eine zentrale Rolle zu. Sie fungiert im kindlichen Spiel als responsives Gegenüber und beeinflusst die Entwicklung der kindlichen Mentalisierungsfähigkeit beispielsweise durch Affektspiegelungen.

1 Zur Errungenschaft des kindlichen Mentalisierens

Die Mentalisierungsfähigkeit ist Kernmerkmal des Mentalisierungskonzepts, das seit den 1990er Jahren von Peter Fonagy und Mary Target entwickelt wird (Fonagy, Steele, Steele, Moran, & Higgitt, 1991) und Beiträge verschiedener Disziplinen (z. B. relationale Psychoanalyse, Neurowissenschaften, soziale Kognitionstheorie, Bindungstheorie, Kulturanthropologie) in einer umfassenden entwicklungspsychologischen Theorie vereint (Allen, Fonagy, & Bateman, 2011). Mentalisieren bezeichnet die sich ab dem frühen Kindesalter entwickelnde Fähigkeit, mentale Zustände wie Emotionen, Gedanken oder Überzeugungen bei sich selbst und anderen Menschen wahrzunehmen, über diese nachzudenken und sie als Ursache für menschliches Verhalten erkennen zu können (Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2015a). Hierbei umfasst Mentalisieren selbstbezogene Komponenten wie Selbstreflexion und Emotionsregulation sowie interpersonelle Komponenten wie Empathie und Perspektivwechsel (Luyten, Campbell, Allison, & Fonagy, 2020). Damit ist Mentalisieren eine grundlegende psychische und sozial-kommunikative Errungenschaft, die – beginnend bereits im frühen Neugeborenenalter – auf Basis sensitiver Interaktionen mit engen Bezugspersonen zunächst entwickelt werden muss und der insbesondere im Hinblick auf die psychosoziale Entwicklung des Kindes eine zunehmende Bedeutsamkeit unterstellt wird (Allen et al., 2011; Luyten et al., 2020).

Diese Annahme aufgreifend bestätigen Studien, dass die eingeschränkte Fähigkeit, eigenes psychisches Erleben und das psychische Erleben anderer Personen wahrnehmen und bedenken zu können, eine Fülle von sozialen und emotionalen Problemen begünstigen kann, die mit der Bildung von psychopathologischen Symptomen assoziiert sind (Allen et al., 2011; Fonagy et al., 2015a). In gemischten und nicht-klinischen Stichproben waren positive Zusammenhänge zwischen eingeschränktem Mentalisieren und externalisierenden Symptomen (Taubner et al., 2016), internalisierenden Symptomen (De Coninck, Matthijs, & Luyten, 2021), somatischen Beschwerden (Bizzi, Ensink, Borelli, Mora, & Cavanaugh, 2019), Symptomen einer Persönlichkeitsstörung (Salaminios et al., 2021), exzessivem Gaming-Verhalten (Cosenza, Ciccarelli, & Nigro, 2019) oder psychopathologischen Symptomen (Schwarzer et al., 2024b) identifizierbar. Weiterhin zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen Mentalisieren und emotionaler Intelligenz (Rosso, 2022), effektiver Emotionsregulation (Borelli et al., 2018), Wohlbefinden (Schwarzer et al., 2022) und Resilienz (Kealy, Rice, Seidler, Olliffe, & Ogrodniczuk, 2021). Prospektive Längsschnittstudien zeigen zudem, dass die Mentalisierungsfähigkeit zukünftiges Wohlbefinden anteilig vorhersagen kann (Borelli et al., 2018; Schwarzer et al., 2024a).

Angesichts der überzeugenden Datenlage sind die Prozesse, die im Detail die Entwicklung kindlicher Mentalisierungsfähigkeiten beeinflussen, von erheblichem Interesse – nicht zuletzt, um hieran anknüpfend die Rolle des kindlichen Spiels als entwicklungsförderliche Lern- und Entwicklungsumgebung genauer beschreiben zu können.

2 Zur frühkindlichen Entwicklung kindlichen Mentalisierens

Die Mentalisierungsfähigkeit legt den Grundstein für soziale Interaktionen und Selbstregulation. Im folgenden Kapitel wird aufgezeigt, wie sich schon in den ersten Lebensjahren durch affektive Abstimmungsprozesse und Affektspiegelungen zwischen Kind und Bezugsperson im Kind ein immer komplexeres Netzwerk an mentalen Repräsentationen herausbildet, das als Basis für die Entwicklung des kindlichen Mentalisierens dient.

2.1 Primäre Wahrnehmung und sekundäre Repräsentanzen

Fonagy und Kollegen legen dar, dass Säuglinge zunächst über kaum Verständnis für innere und äußere Realität sowie deren Wechselwirkungen verfügen (Fonagy et al., 2015a), was die Unterscheidung zwischen eigenem psychischen Erleben und interpersonalen Vorgängen ausschließt. Dennoch lässt sich im Laufe des ersten Lebensjahres bereits die rudimentäre Fähigkeit zur Zuschreibung mentaler

Zustände erkennen (Fonagy et al., 2015a) – etwa anhand der gezielten Aufmerksamkeitsmanipulation durch Fingerzeigen (Sodian & Thoermer, 2004), dem Blickverfolgen (Bates, 1979) oder der sozialen Rückversicherung (Campos & Stenberg, 1981). Diese Beobachtungen aufgreifend formulieren Fonagy und Kollegen (2015a) eine Entwicklungstheorie, die postuliert, dass Säuglinge zunächst physiologisch-körperorientierte Zustände wahrnehmen und diese Zustände aufgrund angeborener Tendenz intuitiv äußern. Diese körperlichen Ereignisse bezeichnen sie als primäre Repräsentanzen. Die durch jene Äußerung ausgelöste Reaktion der Bezugsperson übernimmt im Rahmen der affektiv-interaktionellen Kommunikationsprozesse zwischen Kind und Bezugsperson eine affektspiegelnde und -regulierende Funktion, wozu der Säugling zu diesem Zeitpunkt selbst nicht in der Lage ist (Allen et al., 2011).

Spätestens hier offenbaren sich enge Bezüge zur Bindungstheorie, die die enge, emotionale Beziehung zwischen Bezugsperson und Kind als zentrale Schraube in der frühkindlichen Entwicklung konzeptualisiert und empirisch bestätigt (Bowlby, 1969, 1973). Resultat dieser engen Bindungsbeziehungen ist die Entwicklung innerer Arbeitsmodelle, die Vorstellungen und Konzepte „von der eigenen Person, der Bindungsperson und der gemeinsamen Interaktionen“ (Kirsch, Brockmann, & Taubner, 2016, S. 26) enthalten. Abgrenzend hierzu forciert das Entwicklungsmodell des Mentalisierens jedoch explizit die emotionale Komponente früher Beziehungserfahrungen sowie die Entwicklung des Selbst, identifiziert die Bindung als konstitutiven „Rahmen für die Entwicklung eines Repräsentationssystems“ (Taubner, 2015, S. 29) und nähert sich damit psychoanalytischen Konzepten wie der Objektbeziehungstheorie (z. B. Kernberg, 1976) an.

Oben benannte Spiegelungsprozesse innerhalb der Bindungsbeziehung führen dazu, dass im „Kind ein ‚Wissen‘ darüber entsteht, wie mit bestimmten inneren Zuständen umgegangen wurde, beispielsweise mit Angst, Wut oder anderen Affekten“ (Ahrbeck, 2010, S. 139 f.). Durch die Internalisierung der von der Bezugsperson fremdregulierten Zustände ist es dem Säugling nach und nach möglich, ein sekundäres Repräsentanzsystem zu entwickeln. Die verinnerlichte Idee des Zustandes kann infolgedessen mit dem zugrunde liegenden körperlichen Ereignis verknüpft werden. Damit bilden „sekundär repräsentierte Selbstzustände die Bausteine eines [...] mentalisierenden inneren Arbeitsmodells“ (Taubner, 2015, S. 32). Hierbei ist von großer Bedeutung, „daß die Qualität ihrer [der kindlichen – Anm. der Autoren] Affektzustände sowie deren auftauchenden selbstregulierende Reaktionen nachhaltig durch die charakteristischen Besonderheiten des affektiven Kommunikationsverhaltens der Mutter beeinflusst werden“ (Fonagy et al., 2015a, S. 165). Insbesondere die psychologische Geneigtheit der Bezugsperson – also die Fähigkeit, mentale Zustände, die den zugrunde liegenden Anlass und Auslöser des kindlichen Verhaltens darstellen, möglichst treffend zu interpretieren –, ist mit der Entwicklung einer effektiven kindlichen

Mentalisierungsfähigkeit assoziiert (z. B. Benbasset & Priel, 2012; Ensink Normandin, Target, Fonagy, Sabourin, & Berthelot, 2015; Ensink, Normandin, Target, Fonagy, Sabourin, & Berthelot, 2016; Quek et al., 2018; Rosso & Airoldi, 2016). Dies findet überwiegend in feinfühligem Bindungsbeziehungen statt: Hier besteht reichlich Gelegenheit, Mentalisieren im Rahmen der als sicher und verlässlich erlebten Beziehung zur Bezugsperson gefahrlos zu erlernen (Fonagy, 2013). Indem das Kind explorierend die mentale Beschaffenheit der Bezugsperson untersuchen kann und selbst mentalisiert wird, erfährt die Entwicklung der eigenen Mentalisierungsfähigkeit und des Selbst fruchtbare Anregung.

2.2 Mechanismen der Entwicklung – soziales Biofeedback und Kontingenzentdeckung

Bereits zu Beginn des Beitrags wurde betont, dass Hinweisreize innerer Zustände vom Säugling zunächst nicht identifiziert werden können – ein introspektiver Zugang liegt nicht vor (Fonagy, 2013, S. 108). Indem die Bezugsperson dem Kind im Rahmen von Kommunikationsprozessen wiederholt markierte Spiegelungen des geäußerten Affekts präsentiert, ermöglicht sie diesem die „Sensibilisierung für die relevanten Hinweisreize innerer Zustände sowie [...] [deren – Anmerkung der Autoren] Identifizierung“ (Fonagy et al., 2015a, S. 169). Bezug nehmen Fonagy und Kollegen hierbei auf das Modell des Biofeedbacks (hierzu: Miller, 1978), das die bewusste Wahrnehmung von Individuen für Veränderungen körperinnerer Sensationen durch deren Repräsentation in Form von externen Stimulusäquivalenzen (z. B. Visualisierungen, etc.) fördert: Die Kovarianz von innerem Stimulus und externer Repräsentation führt „zur Sensibilisierung für den inneren Zustand und ermöglicht in bestimmten Fällen sogar die Kontrolle über ihn“ (Fonagy et al., 2015a, S. 169). Bereits vor etwa 30 Jahren haben Gergely und Watson (1996) das ursprünglich physiologisch ausgelegte Biofeedback-Modell (Blutdruck, Herzfrequenz) in einen entwicklungspsychologisch-sozialen Kontext übertragen: Vom Kind erlebte, über Verhaltensweisen externalisierte Zustände können durch deren externe Präsentation durch die Bezugsperson neu verinnerlicht, kategorial differenziert und bewusst wahrgenommen werden. Hierbei präsentiert „die Betreuungsperson intuitiv einen zustandskontingenten äußeren Biofeedback-Hinweis in Form ihrer empathischen Widerspiegelung des zustandsexpressiven Emotionsausdruck des Säuglings“ (Fonagy et al., 2015a, S. 177) – und bildet damit die Grundlage für die Reinternalisierung und die Bildung sekundär repräsentierter Selbstzustände.

Im Rahmen dieser interaktionellen Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse kommt der Kontingenzbeziehung – also der zeitlichen Beziehungsstruktur – zwischen körperlicher Erfahrung und der ausgelösten affektspiegelnden Reaktion auf Seiten der Bezugsperson eine hohe Bedeutung zu, die Säuglinge bereits

zu einem sehr frühen Zeitpunkt ihres Lebens explizit und mit großem Interesse wahrnehmen (Watson, 1979). Bahrick und Watson zeigten in diesem Zusammenhang bereits vor 40 Jahren die Präferenz drei-Monate alter Säuglinge für perfekte Kontingenzen (beispielhaft erkennbar im Ertasten des eigenen Körpers: Die Berührungen verursachen eine unmittelbar wahrnehmbare Empfindung), die sich im Alter von etwa vier bis sechs Monaten sukzessive auf annähernd kontingente Reize verschiebt (Bahrick & Watson, 1985). Diese Verschiebung zieht ungemein weitreichende Konsequenzen mit sich, die für die psychosoziale Entwicklung von großer Bedeutung sind: „Das Baby beobachtet nicht länger bevorzugt seine eigene Aktivität, sondern interessiert sich nun stärker für seine emotional responsive soziale Umwelt [...]. Die neue Präferenz [...] versetzt es in die Lage, sein mentales Selbst in der sozialen Umwelt zu entdecken“ (Allen et al., 2011, S. 116). Die reifungsbedingte Verschiebung des Kontingenzdeckungsmoduls auf weniger perfekte Kontingenzen integrieren Fonagy und Kollegen (2013, 2015a) plausibel in ihre Entwicklungstheorie. Hierbei erlaubt die Präferenzverschiebung dem Säugling, die Orientierung „nach dem dritten Monat von der Selbsterforschung (perfekte Kontingenzen) wegzulenken und auf die Erforschung und Repräsentanz zu verlagern, wie sie durch die mütterliche Umwelt verkörpert wird“ (Fonagy et al., 2015a, S. 175). Damit ist es dem Säugling möglich, sich explizit seiner sozial-responsiven Umwelt zuzuwenden und Hinweisreize der Bezugsperson für die Entwicklung des Selbst und zur Zustandsregulation zu nutzen.

2.3 Bedeutsame Qualität affektiver Kommunikation – Markierungen

„Das kontingent responsive Mentalisieren der Bezugsperson fördert die Entwicklung des kindlichen Mentalisierens“ (Allen et al., 2011, S. 109). Die annähernd kontingente Präsentation des geäußerten, kindlichen Emotionsausdrucks durch die Bezugsperson ermöglicht intuitiv instruiertes Lernen (Csibra & Gergely, 2009, 2011) und kann vom Säugling als externer Hinweisreiz mit den körpernahen Primärzuständen verknüpft werden. Damit obliegt der Spiegelung des Affektausdrucks eine bedeutende Funktion in der Entwicklung der kindlichen Mentalisierungsfähigkeit. Hierbei „markiert“ die auf den Emotionsausdruck des Säuglings reagierende Bezugsperson ihren spiegelnden Emotionsausdruck (Kirsch et al., 2016): Durch die Mischung der exakten Spiegelung des kindlichen Emotionsausdrucks mit beigefügten, inkompatiblen Affektausdrücken oder einer vermeintlich übertriebenen Form (z. B. Ammensprache) markiert die Bezugsperson ihre spiegelnde Reaktion (Fonagy et al., 2015a; Allen et al., 2011), um diese von einem realistischen Emotionsausdruck abzugrenzen. Infolgedessen ist es dem Säugling möglich, zwischen eigenen und zur Bezugsperson gehörigen Emotionsausdrücken zu unterscheiden (referentielle Entkopplung). Gleichwohl

enthält die markierte Spiegelung ausreichend Ähnlichkeit, was eine Identifikation gestattet (referentielle Verankerung), die insbesondere durch die zeitliche Kontingenzstruktur und die evozierte Aufmerksamkeitszuwendung gegeben ist. „Das Ergebnis besteht darin, daß der Säugling den markierten Spiegelungsreiz referentiell als Ausdruck seines eigenen Selbstzustandes verankert“ (Fonagy et al., 2015a, S. 186). Aufgrund der kontingenten Verknüpfung zwischen primärem Affektzustand und sekundärer Repräsentanz kann im weiteren Entwicklungsverlauf auf eine bivariate Korrespondenz beider Strukturen zurückgegriffen werden, die stets bei spezifischen Emotionszuständen aktiviert werden kann. Zuletzt erlaubt die markierte Spiegelung eine „Suspendierung realistischer Konsequenzen“ (Fonagy et al., 2015a, S. 188): Durch Markierungen verleihen Spiegelungen dem Emotionsausdruck einen „Als-ob-Charakter“ (Allen et al., 2011, S. 117), was den unmittelbaren Einfluss der Emotion auf die umgebende Umwelt im Sinne eines Äquivalenzerlebens disqualifiziert und indes als Ausdruck die subjektive, psychische Realität repräsentiert.

3 Entwicklungslinien des kindlichen Mentalisierens und deren Verortung im kindlichen Spiel

Es liegt ein differenziertes Entwicklungsmodell der Mentalisierungsfähigkeit vor, das zusammenfassend von einer fraktionierten, einfachen Weltwahrnehmung und -interpretation hin zu einer integrierend-differenzierten Erfahrungsweise verläuft (Taubner, 2015). Im weiteren Verlauf des Kapitels sollen zentrale Entwicklungsphasen zwischen null bis sechs Jahren dargestellt und auf phasentypisch auftretende Formen des kindlichen Spiels bezogen werden.

3.1 Das Kind als physisch handelnder Akteur

Bereits in der ersten Lebenswochen zeigen Säuglinge großes Interesse an perfekten Kontingenzbeziehungen zwischen körperlichen Reaktionen und resultierenden Stimuli: Fonagy und Kollegen (2015a) folgern, dass jene „angeborenen informationsverarbeitenden Mechanismen es Säuglingen im ersten Lebenshalbjahr ermöglichen, ihr Körperselbst als differenziertes Objekt im Raum zu repräsentieren, das Aktionen zu initiieren und kausalen Einfluss auf seine Umwelt auszuüben vermag“ (Fonagy et al., 2015a, S. 215). Ein intentionales Verständnis der ausgelösten Kausalbeziehungen zwischen Reaktion und Stimuli hingegen liegt nicht vor. Säuglinge bis zum Alter von etwa neun Monaten sind nicht in der Lage, ihr Verhalten hinsichtlich einer Zielsetzung rational zu organisieren und in Abhängigkeit zu einsetzenden Veränderungen anzupassen (Tomasello, 2006).

Damit können die ersten Lebensmonate übergreifend als Phase der „frühen Entwicklung des Selbst als physischer Akteur“ (Fonagy et al., 2015, S. 213) bezeichnet werden, die ohne eine mentalisierende Wahrnehmung auskommt.

Typisch für diese Phase ist jedoch bereits ein rudimentäres Spielverhalten im Sinne einer sensomotorischen Exploration: Säuglinge bringen Gegenstände zum Mund, schütteln Rassel, klopfen auf Oberflächen oder betrachten die eigenen Händebewegungen. Dieses einfache Explorationsspiel dient der Wahrnehmung und Differenzierung des eigenen Körpers und legt die Basis für ein frühes Verständnis von Ursache und Wirkung.

Ergänzend wurde im Rahmen des vorliegenden Beitrags bereits weiter oben eine Verschiebung des Kontingenzdeckungsmoduls beschrieben: Annähernd perfekte Kontingenzbeziehungen werden ab etwa dem dritten Lebensmonat den zunächst präferierten, perfekten Kontingenzen vorgezogen: „Diese reifungsbedingte Veränderung dient dazu, den Säugling nach dem dritten Lebensmonat von der Selbstexploration (perfekte Kontingenzen) ab- und auf die Exploration und Repräsentation der sozialen Umwelt hinzulenken“ (Fonagy et al., 2015a, S. 219). Folglich löst die anhaltend hohe Kontingenzkontrolle auch über annähernd kontingente, in der sozialen Umwelt verortete Stimuli wie der Affektspiegelung durch die Bezugsperson im Säugling ein positives Arousal sowie das Gefühl kausaler Effektanze aus, die in der Folge spielerisch und lustvoll von Säuglingen exploriert wird (Gergely & Watson, 1996), für die Existenz innerer Zustände sensibilisiert und damit der Bildung sekundärer Repräsentanzen dient. Fonagy und Kollegen (2015a) bezeichnen diese Phase als frühes Verständnis des Selbst als sozialer Akteur, wobei Säuglinge über eine Sichtweise, die Verhaltensweisen als Folge mental-intentionaler Zustände begreift, in dieser Phase noch nicht verfügen. Obwohl in diesem sensomotorischen Spiel noch kein echtes Intentionsverständnis ausgebildet ist, verstärken die wiederholten explorativen Handlungen in Verbindung mit der responsiven Begleitung durch die Bezugsperson eine weitere Sensibilisierung für die Ausdifferenzierung des eigenen und fremden mentalen Erlebens – eine wesentliche Voraussetzung für die weitere Entwicklung umfassenderer Mentalisierungsfähigkeiten.

3.2 Das Kind als sozial handelnder Akteur

Im Alter ab etwa neun Monaten erfahren Kleinkinder ihre Umwelt zwar weiterhin aus Sicht rationaler Realisten in präsymbolischen Wenn-dann-Relationen (Gergely & Csibra, 1997) – beispielhaft erkennbar in Aktionen, die der direkten Veränderung der physischen Umwelt dienen (z. B. Transport oder Berühren von Objekten). Allerdings „beginnt das Kind, Aktionen im Hinblick auf die zugrundeliegenden Intentionen des Akteurs zu verstehen“ (Fonagy, 2013, S. 116). Jene

sozio-kognitive Neunmonatsrevolution (Tomasello, 2006) erlaubt es dem Kind, Ziele von der Art, wie sie erreicht wurden, zu unterscheiden, sowie Modifikationen und Adaptionen der Mittel zur Zielerreichung vorzunehmen (Bischof-Köhler, 2011). Auch entwickelt der Säugling neue soziale Handlungen wie die der geteilten Aufmerksamkeit (Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998), der sozialen Rückversicherung (Campos & Stenberg, 1981) oder zeigend-lehrenden Gesten (Sodian & Thoermer, 2004). Im Zuge dessen offenbart sich ein Verständnis des Selbst als teleologischer Urheber (Fonagy et al., 2015a), das „lediglich unter dem Aspekt rein physikalischer Aktionen und Gegebenheiten verstanden [wird – Anmerkung der Autoren]; mentale Zustände werden noch nicht berücksichtigt“ (Fonagy, 2013, S. 116). Im teleologischen Modus prägt also eine naive Theorie „des rationalen Handelns“ (Taubner, 2015, S. 43) die Wahrnehmung des Säuglings, die Zielaspekte unter Nutzung rational-physikalischer Erklärungsmuster berücksichtigt. Zugrunde liegende mental-intentionalen Prozesse jedoch werden vernachlässigt.

Im Lauf dieser Phase treten bereits einfache Formen des sozialen Spiels hervor: Das Kind beteiligt sich an Peekaboo-ähnlichen Versteck- und Überraschungsspielen, fordert damit nonverbal Reaktionen von Erwachsenen ein und erlebt Timing und Konsequenzen sozialer Interaktion unmittelbar. Turn-taking-Spiele wie „Guck, wer da ist“ oder leicht strukturierte Rituale (z. B. Klatsch- und Zählspiele) trainieren die Sequenzierung von Aktion und Reaktion und schulen erste Perspektivübernahmen.

Durch diese spielerischen Interaktionen – insbesondere das abwechselnde Geben und Nehmen von Aufmerksamkeit und Handlung – wird hierbei eine frühe Sensibilisierung für die Intentionalität von anderen Personen angeregt. Diese implizite Ausbildung mentaler Kategorien legt den Grundstein für die spätere explizite Perspektivübernahme.

3.3 Das Kind als intentional handelnder Akteur

Zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr sehen sich Kinder zunehmend in der Lage, intentionale mentale Zustände in einfacher Form zu repräsentieren (Wellman & Philips, 2000), diese losgelöst von eigenem Befinden wahrzunehmen (Repacholi & Gopnik, 1997) und als Gegenstand ihren Überlegungen bezüglich des Verhaltens anderer Individuen zugrunde legen zu können (Fonagy, 2013, S. 116): „Im Alter von zwei Jahren lassen sich an Kleinkindern die ersten Anzeichen dafür beobachten, daß sie verstehen, daß der Andere eine vorgängige Intention oder einen Wunsch haben kann, bevor er entsprechend handelt oder auch ohne überhaupt zu handeln“ (Fonagy et al., 2015a, S. 244). Die Fähigkeit, intentional-mentale Zustände zu repräsentieren und als Erklärungsmuster für

Verhaltensweisen zu nutzen, ist damit in einer frühen Form gegeben und stellt eine substanzielle Weiterentwicklung der teleologischen, ausschließlich an beobachtbaren Ereignissen orientierten Weltanschauung dar. Fonagy und Kollegen (2015a) bezeichnen das Selbst des Kindes in dieser Phase als „intentionalen mentalen Akteur“. Allerdings ist diese Entwicklungsphase durch eine dualistisch-entkoppelte, psychische Wahrnehmung gekennzeichnet: Psychisches Äquivalenz erleben dominiert die Wahrnehmung des Kindes zunächst, das die eigenen mentalen Zustände nicht losgelöst von der umgebenden Realität wahrnehmen kann (Fonagy, 2013). Der Erfahrungsmodus der psychischen Äquivalenz ist damit durch eine nach wie vor enge Verknüpfung von äußerer und mentaler Realität gekennzeichnet. „Sie können nicht verstehen, dass mentale Phänomene wie Denken, Wissen, Sich-Vorstellen und Träumen durch [...] die Psyche erzeugt werden“ (Allen et al., 2011, S. 130). Gedanken werden als Realität erlebt, nicht als subjektiv gefärbte Perspektiven und weisen eine ähnliche Effektnähe wie reale Ereignisse auf (Kirsch et al., 2016), präsentieren sich damit als „wahrhaft und mit denen Anderer identisch“ (Taubner, 2015, S. 47) und sind konkretistisch.

Lediglich eine aktiv-dissoziierende Trennung von psychischem Erleben und der umgebenden Realität im kindlichen Spiel, die Fonagy et al. (2015a) als „Als-Ob-Modus“ bezeichnen, zeigt die beginnende Loslösung der mentalen Realität von der umgebenden Umwelt, die eine einsetzende, symbolisierende Externalisierung affektiven Befindens (Kirsch et al., 2016; Taubner, 2015) sowie den Gebrauch von Fantasie (Dornes, 2006) schrittweise ermöglicht. „Wenn sie im Spiel innere und äußere Realität voneinander abkoppeln, bleibt ihnen gleichwohl bewusst, dass ihr Erleben die äußere Welt nicht widerspiegelt“ (Allen et al., 2011, S. 131). In diesem Sinne repräsentiert der sich einstellende Als-ob-Modus einen bedeutsamen Entwicklungsschritt, der dem Kind als Pendant zum psychischem Äquivalenzmodus erlaubt, sich partiell „aus der psychischen Äquivalenz zu befreien“ (Fonagy, 2013, S. 126).

Dennoch können weder der „Als-Ob-Modus“ noch der Modus der psychischen Äquivalenz [...] die optimale Beziehung zwischen Psyche und der äußeren Realität herstellen – allerdings aus gegensätzlichen Gründen: Die psychische Äquivalenz ist allzu realistisch, das ‚Als-ob‘ hingegen allzu unwirklich“ (Allen et al., 2011, S. 131). Die Abtrennung mentaler Zustände von der Realität im Als-ob-Erleben ist durch Unwirklichkeit und Dissoziation gekennzeichnet und folglich bedeutungslos für das psychische Erleben des Kindes. „Das Kind oszilliert zwischen beiden parallel existierenden Modi bis zur Integration mit etwa vier Jahren im reflektierenden Modus“ (Kirsch et al., 2016, S. 28). In diesem Zusammenhang kommt insbesondere der Bezugsperson, älteren Geschwistern und anderen altersdiskrepanten Betreuungspersonen eine zentrale, vermittelnde Bedeutung zu: „In dem geschützten Spielraum demonstriert der Erwachsene [...], dass die Realität über das Spiel ausgeschlossen werden kann, aber gleichzeitig im Spiel innerpsychische Erfahrungen stattfinden können“ (Taubner, 2015, S. 50). Indem Erwachsene angemessen auf

Spielangebote im Als-ob-Modus reagieren, erkennt das Kind, dass seine Fantasie durch andere repräsentiert wird: „Wenn die [...] Mutter im Spiel mit dem Kind so tut, als sei die Banane ein Telefon, erlebt das Kind gleichzeitig Schein und Wirklichkeit [...]. Es erkennt, daß sie eine ‚Als-ob‘-Haltung gegenüber seinem intentionalen Zustand einnimmt“ (Fonagy et al., 2015a, S. 271). Dem Kind ist hierbei eine Lernumgebung möglich, die es ihm erlaubt, eigene, im Spiel verortete Überzeugungen auch außerhalb seiner psychischen Realität wahrzunehmen.

Typisch für diese Phase ist nun das Aufkommen vielfältiger symbolischer und fantasievoller Spielformen. Kinder inszenieren etwa Zu-Bett-geh-Rituale mit Puppen, bauen aus Bauklötzen Burgen und verwandeln Alltagsgegenstände (z. B. Kartons) in imaginäre Fahrzeuge oder Häuser. In Rollenspielen wie „Arzt oder Ärztin“, „Baustelle“ oder „Einkaufsladen“ übernehmen sie erstmalig aktiv unterschiedliche Perspektiven, sprechen ihren Figuren Wünsche und Gefühle zu und verhandeln diese in ihren Handlungsabläufen. Durch das Ausprobieren verschiedener Rollen erweitern Kinder ihr Verständnis dafür, dass andere Personen eigene Absichten und Überzeugungen besitzen, die dennoch erschließbar sind und spielerisch erprobt werden können. Das Nachspielen alltäglicher Szenen (z. B. „Einkaufen gehen“) oder das Erfinden von Geschichten mit mehreren Figuren schult die Fähigkeit, mentale Zustände zu attribuieren und im Spielverlauf flexibel zu wechseln. Indem Erwachsene auf die symbolischen und fantasievollen Spielangebote sensibel eingehen, Feedback geben und Szenarien weiterentwickeln, unterstützen sie das Kind darin, mentale Zustände zu reflektieren und eine erste Form des Mentalisierens anzuwenden. Dabei wird im Spiel nicht nur Kreativität und Kognition gefördert, sondern auch das Verständnis dafür geschult, dass Gedanken und Gefühle veränderlich und mitteilbar sind.

3.4 Das Kind als mentalisierend handelnder Akteur

In diesem Modus beginnt das Kind schließlich zu mentalisieren. Zwar repräsentieren mentale Zustände die umgebende Realität, werden allerdings nicht als isomorph erlebt und mit dieser gleichgesetzt. Jener mentalisierend-reflexive Wahrnehmungsmodus zeichnet sich durch das Bewusstsein aus, dass Überzeugungen Anderer different und von eigenen mentalen Zuständen unterscheidbar sind, als Erklärungen für eigenes und das Verhalten anderer genutzt werden können und zur Vorhersage von Verhaltensweisen dienlich sind. Weiterhin ist das Kind in der Lage, mentale Zustände als Repräsentation zu begreifen, die fluide, nicht-zutreffend und veränderbar sein können (Fonagy et al., 2015a, S. 269).

Typisch für diese Phase ist das Aufkommen komplexer, regelbasierter und kooperativer Spielformen, die explizit aufeinander bezogen sind. Kinder spielen nun Brett- und Würfelspiele mit einfachen Regeln, verhandeln Spielzüge und Regeln mit anderen Mitspielenden und erleben, dass dieselbe Spielsituation je nach Perspektive unterschiedlich interpretiert

und koordiniert wird. In Fantasiespielen mit mehreren Teilnehmenden – etwa „Familie“, „Ritterburg“ oder „Tierarztpraxis“ – tauschen sie gezielt Rollen auf komplexem Niveau, diskutieren unterschiedliche Motive ihrer Figuren und passen Handlungsabläufe in sozialen Aushandlungsprozessen gemeinsam und koordiniert an.

Das Erreichen des mentalisierend-reflexiven Modus im vierten bis fünften Lebensjahr führt demnach zu einer Vielzahl sozialer und emotionaler Veränderungen im Leben des Kindes: Soziale Interaktionen verändern sich (Wellman, 1990), das Kind ist zu Perspektivübernahme, emotionaler Teilnahme und empathischem Mitgefühl fähig (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner, & Chapman, 1992; Bischoff-Köhler, 2011) und in der Lage, positive Peer-Beziehungen zu gestalten (Dunn & Cutting, 1999). In spielinitiierten Konflikten lernen Kinder, unterschiedliche Wünsche auszuhandeln, und beim gemeinsamen Entwickeln einer Spielsituation üben sie, mehrere Handlungsstränge und Innenperspektiven simultan im Blick zu behalten und zu vereinbaren. Fonagy (2013, S. 118) resümiert zusammenfassend, „dass in der Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeiten im Alter von etwa vier Jahren ein Quantensprung zu verzeichnen ist“, deren Verlauf nach wie vor maßgeblich von mentalisierenden Interaktionen mit Bezugs- und Betreuungspersonen abhängig ist.

Etwa im fünften und sechsten Lebensjahr – also in der Phase des institutionellen Übergangs von frühpädagogischer zu schulischer Betreuung – stellen sich weitere Entwicklungen ein, die im Rahmen des Kapitels abschließend beschrieben werden sollen: Kinder sind erstmalig in der Lage, Intentionen und Erfahrungen „zu einem kohärenten kausal-zeitlichen Rahmen zu organisieren“ (Fonagy, 2013, S. 118). Dieser Entwicklungsschritt kann als Merkmal reifer Mentalisierung betrachtet werden und misslingt später häufig bei schweren Persönlichkeitsstörungen noch im Erwachsenenalter – was sich in brüchigen, zerrütteten Narrativen äußert und als Indikator für beeinträchtigtes Mentalisieren gewertet wird (Fonagy, Target, Steele, & Steele, 1998). Die Fähigkeit zur kausalen Schlussfolgerung, dass gegenwärtiges Befinden Resultat vergangener mentaler Einflüsse darstellen kann sowie die Integration multipler Repräsentationen zu einer „vereinheitlichten autobiographischen Selbstrepräsentanz“ (Fonagy et al., 2015a, S. 254) sind Charakteristika gesunden Mentalisierens und bilden die Errungenschaft einer ungefähr sechs Jahre andauernden sozial-emotionalen interaktionellen Entwicklung.

Abschließend ist zu betonen, dass die Entwicklung der kindlichen Mentalisierungsfähigkeit im Lebensalter von sechs Jahren keinesfalls abgeschlossen ist – wenn gleich ein stabiles Funktionsniveau zu diesem Zeitpunkt bereits erreicht wurde und komplexe, mentale Operationen möglich sind. Mentalisieren ist eine kontext- und personenabhängige Fähigkeit, deren situationsabhängige Veränderbarkeit stets gegeben ist. Demnach kann auch vollentwickeltes Mentalisieren in stresshaltigen Situationen jederzeit zusammenbrechen oder eine Regression in prämentalisierende

Modi der Wahrnehmung und Interpretation begünstigen. Folgerichtig handelt sich beim temporären Einbruch des Mentalisierens also keinesfalls um einen gravierenden Einschnitt, sondern um einen alltäglichen Vorgang innerhalb des psychosozialen Funktionierens von Menschen (Fonagy et al., 2015a).

Fazit

Mit fortschreitender Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit werden dem Kind zusehends komplexere mentale Operationen möglich. Die Fähigkeit zu mentalisieren ist daher „als Entwicklungserrungenschaft durch graduelle Sensibilisierung und das Erlernen der mentalen Bedeutung relevanter, expressiver, handlungsbezogener, verbaler und situativer Zeichen“ (Gergely et al., 2005, S. 220) gekennzeichnet. Hierbei durchlaufen Kinder die beschriebenen, prämentalierenden Entwicklungsstadien, bis schließlich zwischen dem vierten und fünften Lebensjahr der „mentalierend-reflexive Modus“ erreicht wird, der einen flexiblen und reflexiven Umgang mit mentalen Inhalten ermöglicht (Fonagy et al., 2015a). Dabei repräsentieren spielerische Aktivitäten in allen der zuvor dargestellten Phasen – von sensomotorischer Exploration über symbolisches Rollenspiel bis hin zu kooperativen Regelspielen – stets zentrale Lernräume, in denen Kinder mentale Zustände ausprobieren, verhandeln und reflektieren können.

Von zentraler Bedeutung ist zunächst, dass die kindliche Mentalisierungsfähigkeit als Produkt aus Kommunikationsprozessen zwischen Kind und Bezugsperson erwächst, die „als Ausgangslage und interpersoneller ‚Trainingsrahmen‘ zum Erlernen und Verfeinern eines mentalistischen Zugriffs auf die soziale Umwelt zu sehen“ (Taubner, 2015, S. 38) ist. Wesentliche Gelingenskomponente ist hierbei die Responsivität und Sensitivität der Bezugsperson gegenüber den mentalen Zuständen des Kindes, die als „mind-mindedness“ bezeichnet wird. (Fonagy et al., 2015a). Mind-mindedness – oder die psychologische Geneigtheit – ist die „Fähigkeit, mentale Zustände, die das kindliche Verhalten steuern, zutreffend zu interpretieren“ (Fonagy et al., 2015a, S. 32) und bildet die Grundlage für angemessene Spiegelungsprozesse (Taubner, 2015). Indem die Bezugspersonen dem Kind durch eine mentalisierende Haltung nach und nach ein Gewahr werden vermittelt, „daß sein eigenes Verhalten am besten verstehbar wird, wenn es ihm Ideen und Überzeugungen, Gefühle und Wünsche als Motivatoren zugrunde legt, und daß die Reaktionen, mit denen seine Bezugspersonen ihm begegnen, auf andere, ähnliche Wesen verallgemeinert werden können“ (Fonagy & Target, 2011, S. 368), kann sich die kindliche Mentalisierungsfähigkeit gelingend entwickeln. Hierbei stellt kindliches Spiel nicht nur eine Begleiterscheinung, sondern eine tragende Säule der Mentalisierungsentwicklung dar, welches kontinuierliche Anlässe zur Exploration innerer Zustände schafft und immer wieder die Gelegenheit bietet, mentale Perspektiven spielerisch zu erproben und sukzessive zu integrieren.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2010). Innenwelt. Störung der Person und ihrer Beziehungen. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen: Ein Handbuch* (S. 138–147). Stuttgart: Kohlhammer.
- Allen, J., Fonagy, P., & Bateman, A. (2011). *Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bahrnick, L., & Watson, J. (1985). Detection of intermodal proprioceptive-visual contingency as a potential basis of self-perception in infancy. *Developmental Psychology*, 21, 963–973.
- Bates, E. (1979). Intentions, conventions, and symbols. In E. Bates, L. Benigni, L. Camaioni, & V. Volterra (Hrsg.), *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy* (S. 69–140). New York: Academic Press.
- Benbassat, N., & Priel, B. (2012). Parenting and adolescent adjustment: The role of parental reflective function. *Journal of Adolescence*, 35, 163–174. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.03.004>
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend: Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bizzi, F., Ensink, K., Borelli, J. L., Mora, S. C., & Cavanna, D. (2019). Attachment and reflective functioning in children with somatic symptom disorders and disruptive behavior disorders. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28, 705–717. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1238-5>
- Borelli, J. L., Ensink, K., Hong, K., Sereno, A. T., Drury, R., & Fonagy, P. (2018). School-aged children with higher reflective functioning exhibit lower cardiovascular reactivity. *Frontiers in Medicine*, 5, 196. <https://doi.org/10.3389/fmed.2018.00196>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Campos, J., & Stenberg, C. R. (1981). Perception, appraisal and emotion: The onset of social referencing. In M. E. Lamp & L. R. Sherrod (Hrsg.), *Infant social cognition* (S. 273–314). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 284–303.
- Cosenza, M., Ciccarelli, M., & Nigro, G. (2019). The steamy mirror of adolescent gamblers: Mentalization, impulsivity, and time horizon. *Addictive Behaviors*, 89, 156–162. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.10.002>
- Csibra, G., & Gergely, G. (2009). Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(4), 148–153. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.01.005>
- Csibra, G., & Gergely, G. (2011). Natural pedagogy as evolutionary adaptation. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B: Biological Sciences*, 366(1567), 1149–1157. <https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0319>
- De Coninck, D., Matthijs, K., & Luyten, P. (2021). Depression in Belgian first-year university students: A longitudinal study of self-definition, interpersonal relatedness, mentalizing, and integration. *Journal of Clinical Psychology*, 77, 1715–1731. <https://doi.org/10.1002/jclp.23149>
- Dornes, M. (2006). *Die frühe Kindheit: Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Dunn, J., & Cutting, A. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8, 201–219.
- Ensink, K., Bégin, M., Normandin, L., & Fonagy, P. (2016). Maternal and child reflective functioning in the context of child sexual abuse: Pathways to depression and externalising difficulties. *European Journal of Psychotraumatology*, 7, 30611. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v7.30611>
- Ensink, K., Normandin, L., Target, M., Fonagy, P., Sabourin, S., & Berthelot, N. (2015). Mentalization in children and mothers in the context of trauma: An initial study of the validity of the Child Reflective Functioning Scale. *The British Journal of Developmental Psychology*, 33, 203–217. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12074>
- Fonagy, P. (2013). Soziale Entwicklung unter dem Blickwinkel der Mentalisierung. In J. Allen & P. Fonagy (Hrsg.), *Mentalisierungsgestützte Therapie* (2. Aufl., S. 89–152). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P., & Target, M. (2011). *Psychoanalyse und die Psychopathologie der Entwicklung* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2015). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G.S., & Higgitt, A.C. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12, 201–218. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(199123\)12:3<201::AID-IMHJ2280120307>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/1097-0355(199123)12:3<201::AID-IMHJ2280120307>3.0.CO;2-7)
- Fonagy, P., Target, M., Steele, H., & Steele, M. (1998). *Reflective functioning scale manual*. University College London. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Gergely, G., & Csibra, G. (1997). Teleological reasoning in infancy: The infant's naïve theory of rational action. A reply to Premack and Premack. *Cognition*, 63, 227–233.
- Gergely, G., & Watson, J. (1996). The social biofeedback model of parental affect-mirroring. *International Journal of Psycho-Analysis*, 77, 1181–1212.
- Gergely, G., Fonagy, P., & Target, M. (2005). Bindung, Mentalisierung und die Ätiologie der Borderline-Persönlichkeitsstörung. In P. Fonagy & M. Target (Hrsg.), *Frühe Bindung und psychische Entwicklung: Beiträge aus Psychoanalyse und Bindungsforschung* (2. Aufl., S. 219–231). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kealy, D., Rice, S. M., Seidler, Z. E., Oliffe, J. L., & Ogrodniczuk, J. S. (2021). Reflective functioning and men's mental health: Associations with resilience and personal growth initiative. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 37, 706–714. <https://doi.org/10.1002/smi.3030>
- Kernberg, O. F. (1976). *Object relations theory and clinical psychoanalysis*. Jason Aronson.
- Kirsch, H., Brockmann, J., & Taubner, S. (2016). *Praxis des Mentalisierens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Luyten, P., Campbell, C., Allison, E., & Fonagy, P. (2020). The mentalizing approach to psychopathology: State of the art and future directions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 297–325. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355>
- Miller, N. (1978). Biofeedback and visceral learning. *Annual Review of Psychology*, 72, 373–404.
- Quek, J., Bennett, C., Melvin, G. A., Saeedi, N., Gordon, M. S., & Newman, L. K. (2018). An investigation of the mentalization-based model of borderline pathology in adolescents. *Comprehensive Psychiatry*, 84, 87–94. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2018.04.005>
- Repacholi, B., & Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33, 12–21.
- Rosso, A. M. (2022). Ability emotional intelligence, attachment models, and reflective functioning. *Frontiers in Psychology*, 13, 864446. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.864446>
- Rosso, A. M., & Airalidi, C. (2016). Intergenerational transmission of reflective functioning. *Frontiers in Psychology*, 7, 1903. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01903>
- Salaminius, G., Morosan, L., Toffel, E., Tanzer, M., Eliez, S., Badoud, D., Armando, M., & Debbané, M. (2021). Associations between schizotypal personality features, mentalizing difficulties and thought problems in a sample of community adolescents. *Early Intervention in Psychiatry*, 15, 705–715. <https://doi.org/10.1111/eip.13011>
- Schwarzer, N.-H., Heim, N., Gingelmaier, S., Fonagy, P., & Nolte, T. (2024). Mentalizing as a predictor of well-being and emotion regulation: Longitudinal evidence from a community sample of young adults. *Psychological Reports*. <https://doi.org/10.1177/00332941241261902>
- Schwarzer, N.-H., Kirsch, H., Nolte, T., & Gingelmaier, S. (2022). Misshandlungserfahrungen in der Kindheit, Einschränkungen der Mentalisierungsfähigkeit und Wohlbefinden im Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 54(2), 67–79. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000254>
- Schwarzer, N.-H., Link, P.-C., Nolte, T., Turner, A., Kirsch, H., Langnickel, R., & Gingelmaier, S. (2024b). Mentalising and self-efficacy – disentangling their impact on well-being and symptom severity in novice special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2402167>
- Sodian, B., & Thoermer, C. (2004). Infants' understanding of looking, pointing, and reaching as cues to intentional action. *Journal of Cognition and Development*, 5, 289–316.
- Taubner, S. (2015). *Konzept Mentalisieren: Eine Einführung in Forschung und Praxis*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Tomasello, M. (2006). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens: Zur Evolution der Kognition* (5. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Watson, J. (1979). Perception of contingency as a determinant of social responsiveness. In E. Thomas (Hrsg.), *The origins of social responsiveness* (S. 33–64). New York: Lawrence Erlbaum.
- Wellman, H. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge: MIT Press.
- Wellman, H., & Phillips, A. (2000). Developing intentional understandings. In L. Moses, B. Male, & D. Baldwin (Hrsg.), *Intentionality: A key to human understanding* (S. 125–148). Cambridge: MIT Press.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, E., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126–136.

Das Spiel in der heilpädagogischen Arbeit der frühen Kindheit

Traudel Simon

Der Einsatz des Spiels bei Kindern mit Beeinträchtigungen hat in der heilpädagogischen Arbeit eine lange Tradition. Das Spiel ist zentrales Medium in verschiedenen heilpädagogischen Ansätzen und Methoden wie Entwicklungsdiagnostik, Entwicklungsförderung und Heilpädagogischer Spieltherapie. Heilpädagogisches Handeln verfolgt dabei immer das Ziel, Entwicklungsrisiken zu mindern und abzuwenden sowie Teilhabe zu ermöglichen.

1 Einführung

Das Spiel ist für Kinder in ihrer Entwicklung von herausragender Bedeutung. Die Fähigkeit, sich in ein Spiel zu vertiefen oder mit anderen spielen zu können, ist ein Schutzfaktor in der menschlichen Entwicklung. Das Spiel regt nicht nur Lern- und Bildungsprozesse beim Kind an, sondern ist ein Ausdrucksmedium für seine innerseelische Realität. Der Einsatz des Spiels bzw. spielerischer Methoden haben daher sowohl im pädagogischen als auch im therapeutischen Kontext eine hohe Relevanz. In der Tradition der Heilpädagogik, deren Schwerpunkt auf der Arbeit mit Kindern mit Beeinträchtigungen lag, entwickelten sich im Laufe der Zeit eine Vielzahl von Zugängen und Angeboten, die das Medium Spiel als zentrales methodisches Element einsetzen. Unter der Perspektive einer zeitgenössischen Heilpädagogik seien in den nachfolgenden Ausführungen einige dieser Methoden und Ansätze beschrieben.

2 Das Verständnis von Heilpädagogik im aktuellen Diskurs

Die Diskussion, was Heilpädagogik als Profession im Kern ausmacht und wie sie sich vor allem von der Sonderpädagogik abgrenzt, hat eine lange Geschichte. Ursprünglich verwurzelt in der klinischen Arbeit mit behinderten Kindern und Jugendlichen (Simon, 2010, S. 15 ff.) und in der Förderung von Kindern mit besonderen Beeinträchtigungen in dafür vorgesehenen Sondereinrichtungen haben sich das Verständnis und die Handlungsfelder der Heilpädagogik mittlerweile stark diversifiziert und erweitert. Heilpädagogik versteht sich zunehmend als Menschenrechtsprofession orientiert an der UN Kinderrechtskonvention und der UN-Behindertenrechtskonvention, die die Rechte von Kindern und

Menschen mit Behinderung im Focus haben und diese als aktive und autonome Mitglieder einer Gemeinschaft begreifen.

Heilpädagogik als Menschenrechtsprofession wird daher als Wissenschaft der Inklusion und Partizipation verstanden, die sich für die Selbstbestimmung des Einzelnen und dessen umfassende Teilhabe am gesellschaftlichen Leben einsetzt (Clausen, 2023). Dabei geht es nicht mehr nur um die Erhöhung von Teilhabechancen durch Förderung und Therapie, sondern auch um die Analyse exkludierender gesellschaftlicher Bedingungen und die Entwicklung förderlicher Voraussetzungen im Alltag durch Assistenz und Unterstützung.

Nicht nur die allgemeinen Ziele im Sinne der rechtlichen Gleichstellung aller Menschen haben sich erweitert. Es fand auch eine Erweiterung in Bezug auf die Klientel der Heilpädagogik statt. So arbeiten heilpädagogische Fachkräfte nicht mehr nur mit Kindern und Jugendlichen mit spezifischen Beeinträchtigungen und deren Familien, sondern mit Menschen im ganzen Alters- und Lebensspektrum, die Exklusionsrisiken ausgesetzt sind. Dazu gehören beispielsweise auch ältere, an Demenz erkrankte Menschen.

Jegliche Form heilpädagogischen Handelns ist grundsätzlich an den Ressourcen und Stärken eines Individuums und dem Einbezug seines Lebensumfeldes ausgerichtet. Sozialraum- und Ressourcenorientierung sind die Kernprinzipien.

Im Kontext vorliegender Veröffentlichung sei das Konzept einer psychoanalytischen Heilpädagogik erwähnt, wie sie in einem systematischen Überblick von Gerspach (2009) vorgestellt wurde. Mithilfe ausgewählter psychoanalytischer Konzepte, wie beispielsweise der Prozesse der Übertragung und Gegenübertragung, des szenischen Verstehens sowie der Mentalisierung, geht es ihm darum, Menschen mit Beeinträchtigungen und deren besonderen Lebensbedingungen auch im pädagogischen Kontext zu verstehen. Ziel sei nicht die therapeutische Aufarbeitung einer „bislang unbewältigter Lebensgeschichte. Vielmehr dreht es sich um ein grundlegendes Verstehen blockierter individueller Lern- und Entwicklungsprozesse“ (ebd., S. 111).

Das Konzept des szenischen Verstehens ist dabei besonders hilfreich. Gerade Menschen mit kognitiven und sprachlichen Einschränkungen drücken innere Befindlichkeiten im Alltagskontext in ihrem konkreten Tun und Handeln aus. Sie inszenieren auf der äußeren Bühne ihre innere Welt. Im Versuch, sich diese Welt zu erschließen, sie zu verstehen, können heilpädagogische Fachkräfte zu neuen Sichtweisen und Perspektiven gelangen. Sie können so besser nachempfinden, mit welchen inneren Schwierigkeiten und Konflikten das Individuum zu kämpfen hat.

Die Bewusstmachung von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen verhindert zusätzlich, dass die heilpädagogische Fachkraft Teil einer unbewussten, mitunter selbstdestruktiven Inszenierung wird.

Bei der Betrachtung des Konzeptes der Mentalisierung im pädagogischen Kontext geht es vor allem um die Förderung von Mentalisierungskompetenzen, d. h. die Fähigkeit, die eigene mentale Befindlichkeit mit der mentalen Verfassung

anderer Menschen in einen Zusammenhang zu bringen. Es gilt, die eigene innere Realität und die der Anderen zu verstehen und sie auszudrücken, eine grundlegende Fähigkeit für die Entwicklung sozial- emotionaler Kompetenzen.

3 Ausgewählte methodische Zugänge und Konzepte in der heilpädagogischen Arbeit

Um die herausragende Bedeutung des Spiels in der heilpädagogischen Arbeit zu verstehen, sei ein kurzer Abriss über gängige und relevante methodische Zugänge erlaubt.

Im Berufsfeld von heilpädagogischen Fachkräften hat die Heilpädagogische Übungsbehandlung bzw. Entwicklungsförderung und die Heilpädagogische Spieltherapie eine lange Tradition (Oy & Sagi, 2011; Simon & Weiss, 2008). Beide Arbeitskonzepte beziehen das Spiel als zentrales Medium mit ein, sind jedoch vom ihrem Ansatz her sehr unterschiedlich, trotz gleicher Zielsetzungen wie beispielsweise die Stärkung individueller und sozialer Ressourcen, die Unterstützung bei der Bewältigung anstehender Entwicklungsaufgaben und der sozialen Teilhabe.

Die Entwicklungsförderung hat ihren Ursprung in der Behindertenhilfe. Dem Kind werden in einem spielerischen Dialog systematisch Übungen angeboten, um seine Handlungs- und Wahrnehmungskompetenzen zu fördern. Dazu gehört auch die gezielte Spielförderung zur Stärkung der Spielperformanz. Während sich Entwicklungsförderung vorwiegend direkter und übender Methoden bedient, basiert das Konzept der Heilpädagogischen Spieltherapie auf dem nondirektiven Ansatz von Carl Rogers, in dem das Kind im freien Spiel mit den Grundhaltungen der Kongruenz, Empathie und Akzeptanz von der heilpädagogischen Fachkraft begleitet wird.

In der Praxis mischen sich die Ansätze sehr oft, zumal die Indikation für beide Methoden nicht mehr so streng gehandhabt wird. Wurde beispielsweise die Heilpädagogische Spieltherapie in den Anfangszeiten nur für Kinder mit sozial-emotionalen Auffälligkeiten als geeignet angesehen, hat sich der Ansatz mittlerweile in der Behandlung von Kindern mit verschiedensten Beeinträchtigungen etabliert und bewährt. Lange Zeit nahm man es als selbstverständlich an, dass sich der Einsatz des Spiels in der Arbeit mit Kinder mit Behinderung nicht eignet, da sie nicht die körperlichen, kognitiven und sprachlichen Voraussetzungen besitzen würden (Simon, 2019).

Heilpädagogisches Handeln bediente sich immer auch künstlerisch-gestalterischer Zugänge und so hat sich die Heilpädagogische Kunsttherapie als eigenständiges Konzept entwickelt (Hampe & Wigger, 2020). Durch den Einsatz von kreativen Materialien geht es hierbei nicht nur darum, im Sinne der Selbstentwicklung das schöpferische Potential bei Menschen mit Beeinträchtigungen zu wecken, sondern auch um spezifische Sinnes- und Wahrnehmungserfahrungen.

Heilpädagogische Rhythmik und Psychomotorik sind bewegungsorientierte Verfahren. Auch sie besitzen eine feste und traditionsreiche Verortung im Kanon heilpädagogischer Maßnahmen, da die Wechselbezüge von Bewegung, Sprache, Denken und Erleben in der Entwicklung von Menschen nachweislich eine hohe Bedeutung besitzen. Die beziehungsorientierte Bewegungspädagogik geht davon aus, dass durch die Erfahrung von gegenseitigem Körperkontakt soziale Kompetenzen und ein positives Selbsterleben auch bei komplex beeinträchtigten Menschen gefördert werden kann (Welsche, 2018).

Sprachlicher Ausdruck und Kommunikation sind elementare menschliche Bedürfnisse. Bei Menschen mit Beeinträchtigungen sind sie häufig mehr oder weniger eingeschränkt. So wird der Einbezug von Methoden der Unterstützten Kommunikation hilfreich, aber auch notwendig, um Kontakt mit betroffenen Menschen herstellen zu können und Teilhabebarrrieren abzubauen. Unterstützte Kommunikation bedient sich körpereigener Kommunikationsmittel wie beispielsweise Handzeichen und Gebärden, aber auch graphischer Symbole und technischer Hilfsmittel (Bönisch & Sachse, 2020).

4 Besonderheiten der Spielentwicklung bei Kindern mit Beeinträchtigungen

Widmet man sich dem Spiel im heilpädagogischen Kontext, so darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Spielentwicklung bei Kindern mit Beeinträchtigungen Besonderheiten aufweist. Grundsätzlich ist sie den gleichen Bedingungen unterworfen wie bei Kindern ohne Einschränkungen. Meist verläuft sie jedoch langsamer oder bleibt in einer bestimmten Entwicklungsphase stehen. Mit besonderem Blick auf die Frühförderung zählt Sarimski (2003, S. 217 ff.) für Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen folgende Schwierigkeiten auf:

- Verlangsamter Verlauf der sensorischen Entwicklung, der ursächlich für eine verzögerte Spielentwicklung ist. Es findet sich die gleiche Abfolge wie bei Kindern ohne Einschränkungen. Auch die Stufe des Symbolspiels kann erreicht werden. Der Grad der Verzögerung ist nach empirischen Erkenntnissen zufolge abhängig von der Ausprägung der Behinderung.
- Probleme der Ausdauer bei zielgerichteten Tätigkeiten, d. h. man beobachtet häufig eine verminderte Motivation in Bezug auf Spielaktivitäten komplexer Natur, wie beispielsweise beim Symbolspiel.
- Schwierigkeiten bei der Imitation von Handlungen und der dialogischen Abstimmung in der Kommunikation und Interaktion mit anderen Menschen, die bei Kindern aus dem Autismus-Spektrum am deutlichsten zu beobachten sind.

In Bezug auf spezifische Beeinträchtigung lassen sich weitere Besonderheiten beobachten (Simon, 2019). So ist das Spielverhalten bei Kindern mit motorischen Einschränkungen sehr stark abhängig von der individuellen Beeinträchtigungsform. Bereits im frühen Alter ist eine altersgerechte Erkundung des eigenen Körpers und der Umwelt im Körper- und Funktionsspiel erschwert. Wichtige sensomotorische Erfahrungen, die die Ausgestaltung anderer Entwicklungsbereiche voraussetzen, bleiben lückenhaft. Die eingeschränkte Kontrolle über den eigenen Körper führt nicht selten zu Schwierigkeiten bei der kommunikativen Abstimmung mit anderen Kindern. Bei vorhandenem Symbolverständnis kann die körperbezogenen Ausgestaltung des symbolischen Spiels erschwert sein.

Kinder mit Schwerstmehrfachbehinderungen kommen oft über das Stadium des sensomotorischen Spiels nicht hinaus. Sie können sich jedoch lustvoll in einem langandauernden gleichförmigen Spiel, bevorzugt mit bekanntem Spielmaterial einzelnen Spielobjekten hingeben. Ihr häufig geringes Vermögen zur Kommunikation lässt sie abhängig sein von externen Spielanreizen und -angeboten.

Bei Kindern mit Hörminderung lässt sich beobachten, dass der Übergang zum Rollenspiel später vollzogen wird.

Kindern mit Sehbeeinträchtigungen fallen die visuomotorische Kontrolle beim Konstruktionsspiel und die visuelle Feinabstimmung beim imitierenden Spiel schwer.

Kinder aus dem Autismus-Spektrum bevorzugen häufig Funktions- und Konstruktionsspiele, die im Ablauf immer die gleichen Muster aufweisen. Ihre Einschränkungen bei der dialogischen Abstimmung zeigen sich auch im Symbolverständnis. Betroffenen Kindern fällt es schwer, Spielmaterialien und -inhalte zu variieren. Sie haben zudem oft Mühe, komplexere Handlungssequenzen zu erfassen. Das symbolische Spiel beschränkt sich nicht selten auf das Nachspielen bekannter Filmsendungen. Erschwernisse zeigen sich besonders in der sozialen Interaktion mit Gleichaltrigen, die mitunter Angst auslösen kann. So ziehen es Kinder aus dem Autismus-Spektrum häufig vor, allein zu spielen oder das Spiel anderer Kinder aus der Ferne zu beobachten. Manche Kinder bevorzugen jüngere oder ältere Spielpartner.

Es wird oft versucht, das gemeinsame Spiel zu beherrschen. Abweichungen von den eigenen Vorstellungen im gemeinsamen Spiel mit anderen Kindern sind häufig eine Herausforderung.

Bei Kindern mit sozial-emotionalen Problemen und Verhaltensauffälligkeiten können sich vielfältige besondere Verhaltensweisen im Spiel zeigen. Zu beobachten sind beispielsweise verminderte Symbolisierungsfähigkeit und Phantasie bei depressiven Kindern, ritualisiertes, stereotypes Spielverhalten bei ängstlichen Kindern sowie impulsive, sprunghafte Spieltätigkeit bei Kindern mit einer Aufmerksamkeitsstörung. Traumatisierte Kinder können im Spiel dissoziieren oder es werden Traumainhalte mit den entsprechenden Affekten thematisiert.

5 Das Medium Spiel innerhalb spezifischer Konzepte und methodischer Zugänge der Heilpädagogik

Entwicklungs- und Beziehungsdiagnostik im Spiel

Vor jeder heilpädagogischen Intervention wird im Idealfall eine Diagnostik durchgeführt. Dabei spielen Beobachtungsmethoden sowohl in standardisierter Form als auch als freie Beobachtung eine herausragende Rolle. Gerade in der frühen Kindheit ist ein Verstehenszugang zur Welt des Kindes über die Beobachtung unerlässlich.

Es existieren verschiedene Skalen und Raster, mit denen man über die Beobachtung des Spielverhaltens eines Kindes sein Entwicklungsniveau in verschiedenen Bereichen wie beispielsweise Motorik, Sprache, Kognition eingeschätzt werden kann (Sarimski, 2003; Oy von et al., 2011). Auch die Beurteilung der Interaktionsqualität zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen geschieht häufig über die Beobachtung im freien und dialogischen Spiel. Man benutzt dabei teilweise passende videogestützte Methoden und Skalen verschiedenster Grade der Standardisierung.

Spielförderung und Spieltraining

Spielförderung und Spieltraining geschieht überwiegend im Rahmen heilpädagogischer Entwicklungsförderung. Spielförderung kann man in drei mögliche Formen differenzieren (Köhn, 2002, S. 172).

- Förderung *zum Spiel*: Das Kind muss grundlegende Kompetenzen, die Spielfähigkeit ausmachen, erwerben (z. B. Ausdauer, Handlungsplanung).
- Förderung *im Spiel*: Das Kind erweitert vorhandene Spielkompetenzen durch besondere Gestaltung der Spielsituation und Spieltätigkeit (z. B. Erweiterung sozial-emotionaler Kompetenzen im Gruppenspiel).
- Förderung *durch das Spiel*: Im Spiel werden Lern- und Entwicklungsprozesse bestimmter Fähigkeiten (z. B. Sprache oder Motorik) angeregt.

Beim Spieltraining steht das regelmäßige Üben und Wiederholen bestimmter Spiele (Trainingseinheiten) anhand ausgewählter Spielmaterialien im Vordergrund. Das Ziel ist es, Fähigkeiten und Funktionen zu verbessern, z. B. bei Kindern mit hyperkinetischem Syndrom zur Verbesserung der Aufmerksamkeit und Verringerung der Ablenkbarkeit (Heimlich, 2015, S. 251 ff.).

Wenn das Spiel ausschließlich Förderelemente enthält, wird aus dem rein intrinsischen, zweckfreien Spiel „förderliches Spiel“ oder „spielende Förderung“, die an vorher festgelegten Zielen ausgerichtet ist. Der Spielprozess ist oft nicht mehr

völlig eigenständig vom Kind gesteuert, sondern man nutzt gezielt die Spiellust von Kindern mit Angeboten zur Anregung von Lern- und Entwicklungsprozessen.

Die Heilpädagogische Spieltherapie

Bei der Heilpädagogischen Spieltherapie (Simon & Weiss, 2008), spielt der Fördergedanke eine untergeordnete Rolle. Die wichtigsten Merkmale des Spieles bleiben erhalten. Das Spiel wird als natürliches Ausdrucksmedium des Kindes betrachtet, das mit einer therapeutischen Haltung und entsprechenden Interventionen begleitet wird. In ihrer Grundkonzeption orientiert sich die Heilpädagogische Spieltherapie am Menschenbild der humanistischen Psychologie, insbesondere am personenzentrierten Ansatz nach C. Rogers.

Ausgehend von der Grundannahme, dass jedem Menschen die notwendigen Selbstheilungskräfte innewohnen, die er braucht, um psychische Probleme und Entwicklungsstagnationen zu überwinden, wird dem Kind ein sicherer und bewertungsfreier Spiel- und Beziehungsraum angeboten.

Die therapeutische Haltung ist geprägt von Authentizität, nicht an Bedingungen geknüpfte Annahme des Kindes und einführendes Verstehen in die Erlebniswelt des Kindes. Dabei geht es vor allem von Seiten des Therapeuten darum, die kindlichen Themen, die sich im Spiel und in der Gestaltung der Beziehung zum Therapeuten zeigen, wahrzunehmen und sie in entsprechender Form dem Kind zu spiegeln. Korrigierende Beziehungserfahrungen, Aufarbeitung problematischer Erlebnisse, Entwicklung zielführender Bewältigungsstrategien sind nur einige Ziele, die dabei in erster Linie verfolgt werden.

Der heilpädagogische Blick ist jedoch auch geprägt vom Wissen um Entwicklungsgefährdungen und den damit verbundenen möglichen Förderansätzen. Gezielt können daher auch pädagogische Elemente der Spielförderung eingesetzt werden, ohne die eigentlichen Ziele einer Spieltherapie zu verändern. Das macht diesen Ansatz so wichtig und hilfreich gerade im Kontext der frühen Kindheit.

Besondere Aufmerksamkeit in Bezug auf die Signale des Kindes und eine erhöhte Empathiefähigkeit werden von den Spieltherapeuten gerade bei Kindern mit Entwicklungsbeeinträchtigungen gefordert. Das kindliche Spiel kann immer als eine Sprache betrachtet werden, die es auch im Rahmen der Arbeit mit beeinträchtigten Kindern zu verstehen gilt. Das Verständnis der im Spiel sich äussernden Themen und Botschaften ist Voraussetzung jeglicher Form heilpädagogischer Spielbegleitung. Dabei geht es auch um das Verständnis psychodynamischer Zusammenhänge im Leben eines Kindes.

Bei einer Umfrage zur psychotherapeutischen Versorgung von Menschen mit Intelligenzminderung (Kremitzl et al., 2018) bemerkte eine befragte, tiefenpsychologisch ausgerichtete Psychotherapeutin, „auch Menschen mit Behinderungen haben ein Unbewusstes“, das es im therapeutischen Prozess zu verstehen gilt.

6 Exkurs zu einer aktuellen Studie über den Stellenwert und die Bedeutung des Spiels in verschiedenen Vertiefungsfeldern der Heilpädagogik

Im Rahmen einer Masterarbeit untersuchte Udelhoven mittels einer systematischen Inhaltsanalyse 30 Abschlussberichte der studienintegrierten Praxis von Studierenden der Heilpädagogik an der Katholischen Hochschule Freiburg (Udelhoven, 2025). Die Studierenden bieten in diesem Lehr- und Lernformat unter fachkundiger Anleitung heilpädagogische Angebote für Menschen mit Beeinträchtigungen in den Bereichen Gesundheitsversorgung, Kinder- und Jugendhilfe sowie Behinderten- und Altenhilfe an. Sie können entsprechend ihrer Neigungen und Interessen dabei einen von vier Vertiefungsbereichen wählen. Dazu gehört der Bereich der Unterstützten Kommunikation, der Bereich der Kunsttherapie, der Heilpädagogischen Entwicklungsförderung und der Spieltherapie.

Udelhoven ging der Frage nach, welche Spielmethoden mit Kindern in den heilpädagogischen Vertiefungsbereichen angewendet werden und wie sich diese Methoden in Hinblick auf verschiedene Förderschwerpunkte begründen lassen? Sie fand heraus, dass eine Vielfalt von Spielmethoden in der Arbeit mit Kindern im Alter von drei bis zehn Jahren eingesetzt wird. Dazu gehörten u. a. folgende Spielformen: Funktionelles Spiel, repräsentatives Spiel, sequentielles Spiel, Symbolspiel, Rollenspiel, Gestaltungsspiel mit festen und amorphen Materialien, Rezeptionsspiele, Konstruktionsspiel, Regelspiel, Bewegungsspiel, Kampfspiel, sensorisches Spiel, elektronisches Spiel und die Sandspielmethode.

Am häufigsten kam das Rollenspiel zum Einsatz gefolgt von Gestaltungsspielen, Regelspielen, Bewegungs- und Rezeptionsspielen, insbesondere im Kontext der heilpädagogischen Entwicklungsförderung und Spieltherapie. Die Gestaltungsspiele wurden überwiegend mit den Kindergartenkindern durchgeführt, wobei sowohl amorphe als auch feste Materialien verwendet wurden. Bei den Grundschulkindern hingegen kamen oftmals Regelspiele und Bewegungsspiele zum Einsatz.

Der Hauptschwerpunkt beim Einsatz der Spielmethoden lag bei allen Kindern neben der Förderung von Wahrnehmungsfunktionen, Sprache und Motorik auf der Förderung der sozioemotionalen Entwicklung. Die Förderung von kognitiven Funktionen schien nach den Ergebnissen der Studie für das Kindergartenalter keine besondere Rolle einzunehmen.

Da das Rollenspiel offensichtlich eine herausragende Bedeutung in der heilpädagogischen Arbeit besitzt, sollen nachfolgend die Begründungen zu dessen Funktion aus den Studienergebnissen zusammengefasst werden. Das Rollenspiel im Kontext sozioemotionaler Entwicklungsförderung dient der Förderung

- a) der Emotionsregulation
- b) von Selbstwirksamkeitserfahrungen
- c) der Darstellung der inneren Gefühlswelt des Kindes

Das Rollenspiel im Kontext der Förderung der Sprachentwicklung dient der Förderung

- a) der Sprachfähigkeit
- b) der Kommunikation

Das Rollenspiel im Kontext der kognitiven Entwicklung dient der Förderung

- a) Ausdauer und Konzentration
- b) Handlungsplanung
- c) der Entwicklung von Problemlösungsstrategien

Im Fall einer heilpädagogischen Spieltherapie mit einem aufgrund eines genetischen Syndroms kognitiv beeinträchtigten Kindes soll die konkrete Arbeit in der Heilpädagogik im nächsten Kapitel veranschaulicht werden. Die Kasuistik verdeutlicht, in welcher umfassender Weise ein psychodynamisches Verständnis auch für die Arbeit im Kontext einer heilpädagogischen Spieltherapie bei Kindern mit Beeinträchtigungen Geltung besitzt.

7 Heilpädagogische Spieltherapie mit einem Kind mit Trisomie 21

Vorstellungsanlass

Der fünfjährige Max wurde aus eigener Initiative der Eltern zur Heilpädagogischen Spieltherapie vorgestellt. Max hat Trisomie 21 und sollte ein paar Monate später eingeschult und inklusiv in einer Kooperationsklasse beschult werden. Der Auftrag der Eltern bestand darin, Max bei dieser anstehenden Entwicklungsaufgabe zu begleiten, aber auch seine Spielentwicklung zu unterstützen.

Max' Familie betreibt einen Gasthof. Sein Vater ist Koch. Er hat einen älteren Bruder und eine jüngere Schwester.

Kinder mit Trisomie 21

Trisomie 21 gehört zu den häufigsten Formen von chromosomalen Besonderheiten, die für ein spezielles Erscheinungsbild, sowie eine verlangsamte Entwicklung der motorischen, kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten verantwortlich sind. Es handelt sich um eine Störung, bei der das Chromosom 21 dreifach vorhanden ist. Aufgrund des überzähligen Chromosoms weisen betroffene Kinder Besonderheiten auf, die jedoch ganz unterschiedlich ausgeprägt sein können. Besonders

auffällig ist das körperliche Erscheinungsbild mit kleiner Statur, kurzen Fingern, flachen Nasenrücken und der typischen Epikanthus-Falte, die sogenannte „Mongolenfalte“ (Sarimski, 2014). Zu den körperlichen Beeinträchtigungen gehören auch Einschränkungen des Seh- und Hörvermögens sowie Herzfehler und orthopädische Probleme. Einige Kinder entwickeln zudem eine Epilepsie. Mit zunehmendem Alter werden überdurchschnittlich häufig frühzeitige Demenzprozesse vom Alzheimer-Typ festgestellt (Neuhäuser et al., 2013; Sarimski, 2014). Die kognitive Entwicklung weist eine hohe Variabilität von leichter bis schwerer Intelligenzminderung auf.

In ihrem Verhalten werden Kinder mit Trisomie 21 als liebenswert, freundlich und emotional ansprechbar beschrieben. Gerade im Kindergartenalter werden betroffene Kinder von ihren Eltern als sozial zugewandt und offen für soziale Situationen beschrieben. Dies deckt sich mit einschlägigen Studien, die Kindern mit Trisomie 21 besondere Stärken im Bereich adaptiver sozialer Kompetenzen bestätigen (Sarimski, 2014, S. 238 ff.).

Ein besonderes zu beobachtendes Problem ist ein ausgeprägtes Vermeidungsverhalten bei Überforderung und Überstimulation. Viele Kinder spüren bereits in frühem Alter, dass ihnen im Vergleich zu Gleichaltrigen manche Aufgaben schwerer gelingen. Dies hat Auswirkungen auf das Selbstbild. Jedes Kind löst diese Situation auf seine Weise, sei es mit Resignation und Passivität, sei es mit Clownerien oder Trotzanfällen (Rauh, 2000).

Im Kontext der Sprachentwicklung zeigen sich neben Schwierigkeiten in der präverbalen Entwicklung wie z. B. vermindertes Lallen, verursacht durch motorische und funktionelle Beeinträchtigungen im Mundbereich, Probleme beim Erwerb von Wortschatz und Grammatik.

Diese Ausführungen machen deutlich, dass der Alltag und die Interaktion mit der Umwelt aufgrund der erschwerten Entwicklungsprozesse hinsichtlich Motorik, Kommunikation und Kognition besondere Herausforderungen für diese Kinder bereit hält, die zu einer größeren Verwundbarkeit durch ungünstige Lebensbedingungen führen. Nicht selten entwickeln die Kinder behandlungsbedürftige psychische Störungen und Verhaltensauffälligkeiten.

Die Psychodynamik in der Heilpädagogischen Spieltherapie mit Max

Die Heilpädagogische Spieltherapie mit Max umfasste einen wöchentlichen Spielkontakt für die Dauer von etwa einem Jahr. Sie war insbesondere als präventive Maßnahme konzipiert mit folgenden Zielen:

- Erweiterung der Spielperformanz und Ausbau der Symbolisierungsfähigkeit im Spiel

- Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen, Kontrollüberzeugungen und Stabilisierung eines positiven Selbstkonzeptes in der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität
- Aktivierung und Stärkung vorhandener Ressourcen und Entwicklung von Zutrauen in die eigene Fähigkeiten
- Hilfe zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Unterstützung der Individuation

Laut vorliegendem Entwicklungsbericht seines Kindergartens befand sich Max in der Spielentwicklung zum Vorstellungszeitpunkt auf der Stufe eines einfachen Symbolspiels mit kurzen und einfachen Handlungsabfolgen. Seine Gedanken und Gefühle drückte er weniger verbal als vornehmlich auf der Handlungsebene aus. Aufgrund von Max' Beeinträchtigungen in der Informationsverarbeitung, bei der Handlungsplanung sowie Sprachverarbeitung und -produktion mussten daher besondere methodische Überlegungen vorgenommen werden.

Strukturierende Anregungen wurden Max durch gezieltes, schrittweises Einholen von Regieanweisungen im Spiel gegeben. Zur Ausdifferenzierung seines Spiels wurden ihm teilweise Spielsequenzen vorgespielt, um seine Imitation anzuregen. Um sein Handlungsrepertoire zu erweitern und neue Spielerfahrungen zu ermöglichen, bewährte sich auch das Parallelspiel. Begleitende Verbalisierung und Kommentierung seines Spiels dienten der Differenzierung seines sprachlichen Ausdrucks und der allgemeinen Symbolisierungsfähigkeit. Das sprachliche Niveau wurde von Seiten der heilpädagogischen Fachkraft entsprechend angepasst.

Im Verlauf der Heilpädagogischen Spieltherapie wurden Schwerpunktthemen im Spiel von Max deutlich, die sich im Laufe der Zeit veränderten. In der ersten Phase, die etwa 7 Sitzungen umfasste, beschäftigte sich Max in seinem Spiel immer wieder mit seinem Alltag in seiner Familie und im Gasthof, vorwiegend in der Identifikation mit seinem Vater.

Auszug aus der 2. Stunde

Max geht im Spielzimmer direkt auf die Spielküche zu. Er wirkt geschäftig und scheint eine Vorstellung davon zu haben, was er machen möchte. Schließlich verteilt er Teller auf dem Tisch und bestimmt, welcher Teller für welche Person bestimmt ist. Die Heilpädagogin soll am Tisch sitzen und essen, während Max kocht. Hierzu durchsucht Max die Schränke und räumt alle Pfannen aus, um diese auf den Herd zu stellen. Dabei öffnet und schließt er alle Schubladen und Schränke mehrmals, kommt aber schließlich ohne Unterstützung auf sein ursprüngliches Vorhaben zurück. Max entdeckt die Eier und erklärt „Eia...Kuchen“. Durch Mimik und Gestik veranschaulicht er, wie man Eier aufschlägt und die Schale entfernt. Die Heilpädagogin verbalisiert: „Du weißt, dass die Eier ohne Schale sein müssen, bevor sie in den Kuchen kommen.“ Max bestätigt dies mit den Worten „Ja...Papa“.

Max entdeckt im weiteren Verlauf die Spielhütte und krabbelt hinein. Er signalisiert der Heilpädagogin, ihm zu folgen. Er legt sich hin und schaut die Heilpädagogin offen an. Eine Stille mit Blickkontakt entsteht. Max faltet die Hände und sagt: „Betn“. Die Bemerkung der Heilpädagogin, Max würde vor dem Schlafengehen offensichtlich beten, bejaht der Junge mit den Worten „Ja, Mama Andra“. Er ergänzt flüsternd „Geburtstag, Ball, Bulldog“. Die Heilpädagogin spiegelt seine Äußerungen, er würde zum lieben Gott beten, dass er ihm einen Ball und einen Bulldog zum Geburtstag schenkt. Max nickt und sagt „Amn“. Daraufhin spielt er eine gewisse Zeit, wie er schläft, schaut aber immer wieder interessiert und aufmerksam zur Heilpädagogin.

Bereits ab der fünften Spielstunde stellte Max immer wieder Episoden im Spiel dar, in denen er kompetent durch aktives, selbstbewusstes und selbstbestimmtes Verhalten auftritt und dadurch die Anerkennung anderer Personen erwirkt.

Auszug aus der 10. Stunde

Max sucht in der Spielküche nach dem Bügeleisen und den Servietten. Er fordert dabei ausdrücklich die Beachtung und Aufmerksamkeit der Heilpädagogin. Sie solle genau zusehen, wie er Handschuhe zum Bügeln anzieht, um sich nicht zu verbrennen, und wie sorgfältig er die Servietten bügelt, sie zusammenfaltet und weglegt. Dabei wirkt er geschäftig und in seinen Handlungen sehr strukturiert, was anerkennend von der Heilpädagogin kommentiert wird. Schließlich nimmt er das Spielhandy in die Hand und telefoniert mit „Papa“, indem er heftig gestikuliert. Seine ernste Mimik und Gestik lassen erkennen, dass es ein ernstes und erwachsenes Gespräch ist. Er berichtet seinem Vater, dass er bei „Anne“ (die Heilpädagogin) ist. Er reicht ihr das Handy und fordert sie auf, dem Vater zu erzählen, was er gerade gemacht hat. Dabei hört er sehr aufmerksam zu, was die Heilpädagogin dem Vater am Telefon berichtet.

Die Auseinandersetzung mit problematischen Erfahrungen erfolgte bereits nach der dritten Stunde und zog sich beständig in sich immer wieder wiederholenden Spielepisoden bis zur ersten zeitlichen Hälfte der Heilpädagogischen Spieltherapie durch. Dabei ging es meist um erlebte Missgeschicke bzw. Misserfolge, die Hilflosigkeit, Enttäuschung sowie Wut auf die eigenen Unzulänglichkeiten auslösten.

Auszug aus der 4. Stunde

Max versteckt sich hinter dem Kasperletheater. Er schaut kurz raus, zeigt auf die Heilpädagogin und gibt die Regieanweisung „Dieb... dummdoof... suchen“. Diese spiegelt seine Anweisung, dass man nun folgende Szene spielen solle: Sie solle sich in der Rolle des dummdoofen Diebes auf die Suche nach dem versteckten Max machen, ihn jedoch nicht finden. Max bejaht „Ja, sauer“. Das Spiel entwickelt sich im Laufe einer halben Stunde, indem die Heilpädagogin erfolglos auf der Suche nach ihm ist. Sie soll dabei darüber sehr wütend, aber auch traurig werden.

Auszug aus der 16. Stunde

Max bewirft die Heilpädagogin mit Pezzibällen. Er ruft „Du dummdoof...du aua“. Er bejaht die Verbalisierung der Heilpädagogin, dass sie nun die Doofe spielen soll und er ihr mit den Bällen weh tue „Ja... weinen. Ja... und jetzt sauer.“

Das Motiv des „Dummdoofen“ wird von Max in den verschiedensten Zusammenhängen im weiteren Verlauf inszeniert. Meist wird die Rolle der Heilpädagogin zugewiesen. In der 6. Stunde übernimmt er selbst die Rolle desjenigen, dem ein Missgeschick zustößt und agiert seine Wut und Enttäuschung an einem Objekt aus.

Auszug aus der 6. Stunde

Max inszeniert im Spiel, dass ihm eine Pfanne auf den Boden fällt und dabei die sich darin befindenden Nudeln auf dem Boden verteilen. Er spielt, dass er weinen und jammern würde. Der Topf wurde als „doof“ bezeichnet und er tritt gegen ihn und schmeißt ihn in eine Ecke. In der Folge bleibt er in der Spielküche und versucht, ein Backblech in den Ofen zu schieben, was ihm jedoch aufgrund seiner motorischen Einschränkungen nicht gelingt. Er verschränkt daraufhin die Arme und zieht sich in das Spielhaus zurück. Dort vergräbt er sein Gesicht in ein Kissen. Wiederholt kommt er aus dem Haus und versucht es erfolglos aufs Neue. Die Heilpädagogin begleitet ihn verbal, indem sie seine Wut und Enttäuschung darüber formuliert. Sie kommt nah an das Spielhaus heran, aber Max schiebt sie weg – „Weg“. Nach einiger Zeit der Ruhe krabbelt er aus dem Spielhaus, setzt sich auf den Traktor und initiiert eine neue Spielhandlung.

Das Spielhaus im Therapiezimmer gewinnt für Max zunehmend an Bedeutung als sicherer Ort bei Bedrohung. Es wird auch eine Art Schutz bei emotionaler und kognitiver Überforderung. Darin zieht er sich in entsprechenden Situationen zurück und fordert eine kurze Pause im Spielverlauf ein.

Zentral im spieltherapeutischen Verlauf war die Inszenierung von Spielen mit aggressivem Inhalt sowohl auf der Beziehungsebene mit der Heilpädagogin als auch stellvertretend mit Puppen. Mit Stellvertreterpuppen wurde geboxt, geschlagen, gestritten und anderen Schmerzen zugefügt. In der realen Interaktion mit der Heilpädagogin wurde beschimpft, geschubst, und nass gespritzt. Max erlaubte sich freches Verhalten und das Überschreiten von Regeln. Dabei hatte er offensichtlichen Spaß und Freude.

Auszug aus 8. Stunde

Max geht ins Puppenhaus und nimmt eine Figur „Opa“. Er reicht der Heilpädagogin eine weitere Puppe „Oma“. Max schlägt mit seiner Puppe auf die „Omapuppe“ ein. Er verlangt, dass auch die Oma schlagen solle und beide auf den Boden trampelnd viel Lärm und

Krach machen sollen. In der Folge schmeißt Max mit der Opapuppe alle Möbel aus dem Puppenhaus heraus und fordert die Heilpädagogin auf, ihm dies mit ihrer Puppe gleich zu tun. Dabei lacht Max und hat offensichtlich viel Spaß.

In der zweiten Hälfte der Spieltherapie entdeckte Max die Figur des Zauberers, die ihn bei einer Zirkusvorstellung bei seiner Einschulung sehr fasziniert hatte. Er schlüpfte im Spiel in die Rolle des Zauberers, der auf einer Bühne Zauberkünste vorführt. Der Heilpädagogin wurde die Rolle des applaudierenden und bewundernden Publikums zugewiesen. Neben dem Erleben von Allmacht durch die Demonstration von Zauberkünsten war ihm die Anerkennung des Publikums sehr wichtig.

Auszug aus der 18. Stunde

Max schlüpft in die Rolle des Zauberers. Er streckt die Arme in die Luft und wirbelt mit dem Zauberstab. Dabei fordert er Applaus. Er richtet den Zauberstab auf die Heilpädagogin und zaubert sie weg, um sie gleich darauf wieder erscheinen zu lassen. Er stellt sich vor den großen Spiegel im Spielzimmer und betrachtet sich in seiner Rolle.

Ein paar Stunden vor Beendigung der Heilpädagogischen Spieltherapie erfand sich Max neu in der Rolle eines Artisten, der, wiederum vor Publikum, sein motorisches Können demonstrierte. Dabei überwand er deutlich eigene Grenzen. Es entstanden gemeinsame Spielhandlungen, in welchen sich Max und die Heilpädagogin als gleichwertige Spielpartner erleben konnten.

Auszug aus der 21. Stunde

Als Artist will Max die Stufenleiter im Spielzimmer bis zur höchsten Stufe erklimmen „Hoch“. Vor der letzten Stufe stoppt er „Hoch... oh, oh Angst, ganz runter, warten morgen“. Langsam klettert er wieder hinunter und fordert Applaus. Er fordert die Heilpädagogin auf, selbst auf das Klettergerüst zu steigen. Sie holt sich dabei immer wieder die Rückversicherung von Max ein, dass sie es genauso richtig mache. Max klettert ihr nach und zeigt es ihr. Vor der letzten Stufe sagt Max „(H)elfe“. Durch leichte Handführung schafft es Max nun, die letzte Stufe zu erklettern. Die Heilpädagogin verbalisiert, nun habe er es geschafft, worauf Max erklärt „Hoch, Angst, ich aua“.

Zusammenfassung

Deutlich wurde, dass das Spiel von Max in seiner Ausgestaltung weniger komplex ist, als bei Kindern in seinem Alter zu erwarten wäre. Sein sprachlicher Ausdruck ist reduziert auf einen vorwiegend telegrammartigen Stil. Dennoch konnte er das

Spiel als Bühne nutzen, um seine vordringlichsten Themen in Szene zu setzen. Mithilfe des Schutz- und Ruheraums des Spielhauses, war es ihm möglich, sich bei Überforderungen kognitiver und emotionaler Art zurückzuziehen und sich neu zu orientieren, ohne die Kontrolle über das Spielgeschehen zu verlieren.

Das Spiel in der ersten Phase bestand aus kurzen symbolischen Spielhandlungen, die Parallelen zur Lebenswirklichkeit von Max innerhalb seiner Familie und des Umfeldes in dem elterlichen Gasthaus aufweisen. In projektiver Identifikation mit seinem Vater als Koch zeigte Max aktiv selbstbestimmtes und überlegenes Verhalten. Er nutzte das Spiel, um sein Fachwissen und seine Sorgfalt unter Beweis zu stellen. Das Thema von Kompetenzerleben wird schon früh im Spielprozess formuliert. Es zieht sich leitmotivisch durch den gesamten Verlauf, erfährt jedoch mit zunehmendem Selbstvertrauen des Jungen wichtige Veränderungen. Werden Tüchtigkeit und Fähigkeiten zunächst in der Identifikation mit dem Vater inszeniert, kann er sich im weiteren Verlauf diese Ressourcen selbst zuschreiben.

Max hat deutliche Beeinträchtigungen in verschiedensten Bereichen und wird im Alltag immer wieder mit seinen Unzulänglichkeiten konfrontiert. Der Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes ist für ihn daher sehr erschwert. Er verdichtet in symbolischer Form diese Erfahrungen in der Figur des „Dummdoofer“, dem nichts gelingt und dem ständig Missgeschicke passieren. Zunächst, erneut in der Zuweisung der Rolle an die Heilpädagogin, erzählt er im Spiel Szenen aus der eigenen Erfahrung. Im weiteren Prozess ist er in der Lage, diese Projektion zurückzunehmen und das Erleben von Inkompetenz als seine eigene Realität anzunehmen und anzuerkennen. Hilfreich dabei ist, dass er seine Wut und Enttäuschung darüber ungefiltert und frei von moralischer Bewertung ausdrücken kann.

Max erlebte in diesem Prozess einen beträchtlichen Zuwachs an Selbstvertrauen, so dass er sich immer mehr traute, auch aggressive Spielinhalte zu inszenieren. Diese dienten der Erprobung von Selbstbehauptung gegen das Gefühl von Unterlegenheit. Sein Bedürfnis nach Omnipotenz und Allmacht entdeckte Max schließlich in der Figur des Zauberers, in dem erneut das Thema von Leistung und Können verwoben wird. In der Folge verändert er die Phantasie- und Märchenfigur in eine Figur, die stärker an der Realität orientiert ist. Der Artist brilliert mit motorischen Fähigkeiten, über die Max in seinem Alltag nur wenig ausgeprägt verfügt. Max verfällt in der Rolle jedoch nicht in Selbstüberschätzung, sondern kann mit der Unterstützung der ihn begleitenden Heilpädagogin seine Grenzen eingestehen und Ängste formulieren.

8 Ausblick

Das Spiel ist ein unverzichtbares Medium in der heilpädagogischen Arbeit und wird in vielfältiger Weise genutzt und eingesetzt. Es besitzt eine hohe Bedeutung

auch in der Arbeit mit Kindern mit Einschränkungen und verlangsamter sowie beeinträchtigter Spielentwicklung.

Deutlich wurde, dass heilpädagogisches Handeln immer an der Schnittstelle von Pädagogik und Therapie stattfindet. Dies trifft in besonderer Weise auf das Konzept der Heilpädagogischen Spieltherapie zu. Der Focus liegt jedoch immer im Bereich der Prävention und Entwicklungsförderung.

Kinder mit Beeinträchtigungen haben ein vielfach erhöhtes Risiko, eine psychische Störung zu entwickeln. Umso dringlicher erscheinen präventive, ressourcenaktivierende Angebote, die das Spiel mit seinen heilenden und schützenden Kräften unter psychodynamischen Gesichtspunkten nutzen. Die Heilpädagogische Spieltherapie ist mit Sicherheit ein solches Angebot und im Kontext der Ermöglichung von Teilhabe hochrelevant.

Literatur

- Bönisch, J., & Sachse, S. (Hrsg.) (2020). *Kompendium Unterstützte Kommunikation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Clausen, J. (2023). *Studienbuch Heilpädagogik: Grundlagen und Handlungsfelder einer inklusiven und partizipativen Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerspach, M. (2009). *Psychoanalytische Heilpädagogik: Ein systematischer Überblick*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hampe, R., & Wigger, M. (2020). *Heilpädagogische Kunsttherapie: Grundlagen, Methoden, Anwendungsfelder*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Köhn, W. (2002). *Heilpädagogische Begleitung im Spiel*. Heidelberg: Edition Schindele.
- Kremitzl, K., Engenhorst, A., Simon, T., Wünsch, A., Straub, R., & Nübling, R. (2018). Zur psychotherapeutischen Versorgung von Menschen mit Intelligenzminderung in Baden-Württemberg: Eine Befragung psychologischer Psychotherapeutinnen. *Psychotherapeutenjournal*, 2, 135–145.
- Neuhäuser, G., Steinhausen, H.-Ch., Häfner, F., & Sarimski, K. (Hrsg.) (2013). *Geistige Behinderung: Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Probleme* (4., vollständig überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- von Oy, C. M., & Sagi, A. (2011). *Lehrbuch der Heilpädagogischen Übungsbehandlung: Hilfe für das Kind mit Entwicklungsstörung oder Behinderung* (14., vollständig überarb. und erw. Aufl. von E. Biene-Deißler & B. Schroer). Heidelberg.
- Rauh, H. (2000). Kognitives Entwicklungsniveau und Verhalten bei Kindern mit Down-Syndrom. *Frühförderung interdisziplinär*, 19, 130–139.
- Sarimski, K. (2003). Entwicklungsbeurteilung und Förderung im Spiel mit geistig behinderten Kleinkindern. In M. Papousek & A. von Gontard (Hrsg.), *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit* (S. 215–236). Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- Sarimski, K. (2014). *Entwicklungspsychologie genetischer Syndrome* (4., überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Simon, T. (2011). *Klinische Heilpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Simon, T. (2019). Das Spiel im (psycho)therapeutischen Kontext. *Behinderte Menschen*, 6.
- Simon, T., & Weiss, G. (Hrsg.) (2008). *Heilpädagogische Spieltherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Udelhoven, R. (2025). *Die Bedeutung des kindlichen Spiels in der heilpädagogischen Arbeit*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Katholische Hochschule Freiburg, Freiburg im Breisgau.
- Welsche, M. (2018). *Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik*. München: Reinhardt.

Spielerisch zu einer starken Eltern-Kind-Interaktion

Die Unterstützung von Kindern mit Beeinträchtigung und ihren Eltern durch die Heilpädagogische Früherziehung

Kolja Ernst und Christina Koch

Der Beitrag beleuchtet die Bedeutung des kindlichen Spiels in der Heilpädagogischen Früherziehung und zeigt auf, wie die Eltern-Kind-Interaktion im Spiel gezielt gestärkt werden kann. Ausgangspunkt ist eine entwicklungspsychologische Betrachtung des Spiels, anhand derer zentrale Entwicklungsschritte sichtbar gemacht und durch ein Fallbeispiel praxisnah veranschaulicht werden. Darauf aufbauend wird gezeigt, wie Heilpädagogische Früherzieher:innen im Rahmen von Beratung und Begleitung elterliche Kompetenzen stärken, um das kindliche Spiel angemessen zu unterstützen. Durch gezielte Gesprächsimpulse und mentalisierungsfördernde Fragen wird ein Reflexionsprozess angeregt, der Eltern befähigt, das Verhalten ihres Kindes besser zu verstehen und feinfühlig darauf zu reagieren. Das gemeinsame Spiel wird so zu einem Raum für Beziehung, Entwicklung und gegenseitiges Verstehen.

1 Einführung

Die Heilpädagogische Früherziehung ist ein sonderpädagogisches, gesamtschweizerisches und freiwilliges Angebot im Vorschulbereich für kleine Kinder mit Beeinträchtigung und ihre Familien¹. Im Zentrum stehen die alltags- und familiennahe Unterstützung und Begleitung. Diese wird anhand entwicklungspsychologisch fundierter und spielerischer Entwicklungsbegleitung der Kinder, sowie der Beratung der Eltern und weiteren Bezugs- und Fachpersonen umgesetzt. Die systemische Ausrichtung zeigt sich auch in den weiteren Aufgabefeldern der Heilpädagogischen Früherziehung (Lütolf, Venetz & Koch, 2014): die Diagnostik, die interdisziplinäre Zusammenarbeit und die Prävention sind auf Ganzheitlichkeit, Öffentlichkeit, Vernetzungspartner:innen und Expert:innen ausgerichtet. Plakativ und vereinfacht könnte man sagen: die Heilpädagogische Früherziehung ist spielend, dialogorientiert und mobil unterwegs.

Heilpädagogische Früherzieher:innen fahren dorthin, wo für das Kind bedeutsame Kontextsituationen bestehen und es aufwächst. Das kann sowohl der

1 In Deutschland wird synonym der Begriff „Interdisziplinäre Frühförderung“ verwendet.

Wohnort der Familie wie auch z. B. die Kindertagesstätte sein. Heilpädagogische Früherzieher:innen sind dort, wo Eltern oder Fachpersonen Fragen oder Anliegen haben. Ziel der Heilpädagogischen Früherziehung ist es die Entwicklung des Kindes zu fördern und die Eltern, wie auch weitere Bezugs- und Fachpersonen dahingehend zu stärken, dass sie die Fähigkeiten, Bedürfnisse und Rechte des Kindes kennen und dessen Entwicklungsprozess unterstützen können (Dempsey & Keen, 2008; Sarimski, Hintermair & Lang, 2013).

Zum Familien- oder Kita-Alltag gehört auch die Spiel-Zeit. Für das Kind ist das Spiel der zentrale Lernort. Im Spiel entdecken kleine Kinder selbstinitiiert und selbstwirksam die Welt. Hier können sie zahlreiche später notwendige Kompetenzen erwerben und vertiefen (Oerter, 2012; Stamm, 2014; Strätz, 2019). Unterstützt werden kann das Lernen im Spiel durch Bezugspersonen, die sich Zeit nehmen, entwicklungsgerechtes Material bereitstellen und dem kindlichen Spiel Platz einräumen (Brüssel, Seibert & Zöller, 2020; Kübler & Rüdüsili, 2020). Schliesslich sind die kindlichen Handlungen im Spiel, das Welt-Entdecken, auf Interaktion ausgerichtet: „Siehst Du, was ich in der Hand halte, was ich machen kann, was hier passiert?“. Entsprechend sind Beziehungsangebote, die bestätigen, ermutigen oder Handlungen verbalisieren, massgeblich. Sie unterstützen wichtige Entwicklungsschritte in den Bereichen der Aufmerksamkeit, der Sprache und der kognitiven Strategien (Lesemann et al., 2004; Hauser, 2005; Fantuzzo et al., 2004).

Gerade die Eltern-Kind-Interaktion ist mitentscheidend für die Entwicklung der Kinder (Trivette, Dunst & Hamby, 2010). Bei Eltern von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung kann die Interaktion durch Irritationen, Hemmungen oder Unsicherheiten beeinträchtigt sein. Wie die Heilpädagogische Früherziehung im und durch das gemeinsame Spielen die Eltern-Kind-Interaktion unterstützen kann, soll in diesem Beitrag aufgezeigt werden.

Dazu wird das kindliche Spiel aus entwicklungspsychologischer Sicht betrachtet. Anhand eines Fallbeispiels wird veranschaulicht, wie sich zentrale Entwicklungsschritte im Spiel beobachten lassen. Weiter wird dargelegt, wie Heilpädagogische Früherzieher:innen beratend und begleitend elterliche Kompetenzen stärken, um das kindliche Spiel, und damit seine Entwicklung, sorgfältig zu unterstützen. Schliesslich dienen gezielte Gesprächsimpulse und anregende Fragen einer vertieften Reflexion und Mentalisierung, welche sich auf eine verstärkte Eltern-Kind-Interaktion auswirken.

2 Spielen und Entwicklung

Spiele bilden die Grundlage für alle Entwicklungsprozesse der frühen Kindheit (Pellegrini, 2009; Stamm, 2014). Entwicklungsbereiche, wie Kognition, Sprache, Motorik und Wahrnehmung können im und durch das Spiel gefördert werden.

Zudem lernen Kinder im Spiel sich allein zu beschäftigen, miteinander auszukommen und zu kooperieren, sowie Regeln einzuhalten.

Das kindliche Spiel als solches zu erkennen, scheint simpel. Das kindliche Spiel als solches zu definieren, kann hingegen bis heute als herausfordernd betrachtet werden (Pellegrini, 2009). Die Komplexität zeigt sich in den verschiedenen Betrachtungen des Spiels. So ist aus Sicht des Kindes das Spielen an sich von Bedeutung und nicht mit einem zu erreichenden Ziel verbunden (Hauser, 2013). Das Spiel ist erfüllt, wenn es selbstgewählt ist, die Handlung im Vordergrund steht, die Gegenstände Anlass zur Entdeckung und fantasievollen Umdeutung geben und die Aktivität Gelegenheit für Wiederholungen und Rituale bietet (Oerter, 2007). Aus Sicht des Kindes hat das Spiel keinerlei „Trainingscharakter“, was jedoch in der heutigen Zeit mit einer „spielerischen Förderung“ vermehrt praktiziert wird (Hauser & Rechsteiner, 2011).

In sämtlichen Kulturen und bei allen Lebewesen wird gespielt. Die Entdeckerlust, das Lernen-Wollen ist bei Menschen und Tieren gleichermaßen angeboren. Die erste Bedingung, die erfüllt werden muss, damit Kinder explorieren und spielen ist das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit im Sinn des Circle of Security (Powell et al., 2014). Kinder fühlen sich in Zeit und Raum für das ungestörte, entspannte Spiel wohl. Erwachsene hingegen suchen den Sinn des Spiels im Lernfortschritt des Kindes und überlegen, wie sie dies gegebenenfalls gewinnbringend unterstützen können.

Marco ist 3 Jahre alt und spielt mit seinem Bauernhof. Aus einer Kiste nimmt er konzentriert nach und nach verschiedene Tiere heraus und stellt sie in den Stall. Dazu sagt er jeweils „da“, wenn er ein Tier an einen Ort stellt. Anschliessend räumt er alle Tiere wieder in die Kiste. Marcos Vater und die Heilpädagogische Früherzieherin beobachten sein Tun. Der Vater versucht, Marco Impulse zu geben – etwa, die Bäuerin zum Melken zur Kuh zu bringen. Marco geht auf diese Vorschläge nicht ein. Sein Vater runzelt die Stirn und fragt die Fachperson leise: „Warum stellt er die Tiere nur auf und dann wieder weg? Warum interessiert er sich nicht dafür, was man mit dem Bauernhof alles spielen könnte?“

Fragen Eltern danach, warum in der Heilpädagogischen Früherziehung gespielt wird und wie ihr Kind sich verhält, können Hinweise auf Beobachtungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der verschiedenen Entwicklungsbereiche inklusive der Spielkompetenzen aufgezeigt werden. Das Erläutern der unterschiedlichen Spielentwicklungsphasen unterstreicht die Bedeutsamkeit und den Nutzen des Spielens für die kindliche Entwicklung insgesamt.

So beginnt das „erste Spielen“ mit der Explorationsphase oder dem Erkundungsspiel (Jenni, 2022). Hier werden Gegenstände mit allen Sinnen erforscht (Hauser, 2013). Der Bauklotz wird gegriffen, ertastet, in den Mund genommen und angeschaut. Später werden dadurch Wahrnehmungsunterscheidungen wie Beschaffenheit, Form und Farbe möglich. In der nächsten Phase geht es darum,

erste Zusammenhänge und Wirkweisen zu erkennen. So schlägt z. B. das Kind zwei Bauklötze aneinander oder lässt diese bewusst fallen. Dadurch erlebt das Kind das erste Mal Selbstwirksamkeit und Triangulation. Es wurde etwas erreicht, es passiert etwas: es tönt und andere Personen reagieren darauf. Die kindliche Handlung führt zu einer Antwort.

Im Spiel baut das Kind Schritt für Schritt die eigenen Kompetenzen aus. Die angeborene Entdeckerfreude führt zu unzähligen Wiederholungen, die einen eigenen Lernprozess, einen eigenen Übungsplan konstruieren. So bilden Behälterspiele, also das rein und raus beim Spielen im Sand, das Füllen, Leeren und Umfüllen mit Hilfe von unterschiedlichen Gefäßen, die Grundlage für das Mengen- und Raumverständnis. Wann ist etwas „voll“ oder „leer“? Wo passt „mehr“ rein? Gleichzeitig nimmt die Geschicklichkeit in der Handhabung feinmotorischer Tätigkeiten, wie dem gezielten Umfüllen und Dosieren von Mengen, kontinuierlich zu (Jenni, 2022).

In der Phase des Funktionsspiels erkennt das Kind durch spielerisches Ausprobieren den Nutzen unterschiedlicher Gegenstände: ein Löffel gehört in den Mund, eine Bürste zu den Haaren. Es geschehen erste Kategorisierungen oder Zuordnungen: Was gehört zusammen? Welcher Gegenstand hat welche Bestimmung? Und jetzt geschieht ein faszinierender Schritt: Nachdem der Löffel zuerst *in* den eigenen Mund und später auch *zum* Mund z. B. der Mutter geführt wird, kommt nun die Phase, dass der Löffel zu einer Puppe gelangt und dabei ein „mmmmh“ oder Schmatzen hörbar werden. Durch das Geräusch wird die Puppe belebt – sie wird zur aktiv Mitspielenden (Largo, 2017). Das beginnende Symbolspiel setzt voraus, dass a) die Funktion des Gegenstandes unabhängig von der eigenen Person erkannt wird und b) der Gegenstand symbolisiert wird. Das Kind zeigt eine geistige Repräsentationsfähigkeit (Bischof-Köhler, 2011), also die Fähigkeit, sich Dinge vorstellen zu können, welche es nicht gleichzeitig sieht. Dies wird auch als Objektpermanenz (Piaget, 1975) benannt und stellt einen kognitiven Meilenstein in der Entwicklung des Kindes dar, welcher den Zusammenhang zwischen Vorstellungsmöglichkeiten und Sprachanbahnung ermöglicht. Das Symbolspiel zeigt in sich weitere Entwicklungsschritte. Einerseits wird aus zunächst willkürlichem Aneinanderreihen von einzelnen Sequenzen (z. B. die Puppe füttern, die Puppe im Kinderwagen spazieren fahren) später eine ganze Geschichte, auch Skript genannt, die vorhergedacht werden kann (die Puppe wacht auf, die Puppe wird gewickelt, angezogen, gefüttert, spazieren gefahren, ins Bett gelegt usw.). Andererseits werden die Materialien, die anfänglich Ausgangspunkt einer Handlung sind, künftig ersetzt oder ganz weggelassen. So kann das Spielzeughandy erst Auslöser zum „Hallo“ sein, dann durch einen Bauklotz und schliesslich durch eine Andeutung abgelöst werden (Renner, 2008). Schritt für Schritt entsteht die Vorstellung von Dingen, von Wörtern und dem Verständnis von Zusammenhängen.

Im (sozialen) Rollenspiel (Renner, 2008) wird die Vorstellung über ein Skript miteinander geteilt, geklärt und dann verhandelt. Es geschieht also nicht nur eine sprachliche Auseinandersetzung im Spiel, sondern auch über das Spiel: Kinder diskutieren gemeinsam, was als Nächstes geschieht, klären Missverständnisse oder reflektieren Spielhandlungen – ein metakommunikativer Austausch, der das gemeinsame Spielverständnis stärkt und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme fördert. Die Kinder bestimmen zusammen ihren Möglichkeits- und Spielraum (Fichtner, 2014). Hierzu gehören die Kommunikation und die Bereitschaft zur Anpassung, zum Finden von Kompromissen. Das Rollenspiel kann als Vorläufer kooperativer Kompetenzen betrachtet werden.

Diese dargestellten Entwicklungsschritte, welche sich um das Regel- und Konstruktionsspiel erweitern liessen, zeigen auf, wie die beobachtbaren Handlungen der Kinder den Eltern erklärt bzw. veranschaulicht werden können. In Bezug auf das oben genannte Beispiel könnten folgende Erläuterungen hilfreich sein:

Marco versteht, dass Tiere in einen Stall gehören, und ordnet diese zu. D. h. die Funktion, bzw. die Vorstellung und der Zusammenhang zwischen Stall und Tier steht hier im Vordergrund. Erst wenn das Kind dieses Vorgehen ausreichend oft wiederholt und für sich verinnerlicht hat, kann sich das Interesse verschieben und Raum für andere Spielaspekte entstehen – etwa eine stärkere Orientierung an der Umgebung, an weiteren Funktionen oder an Handlungen mit den Figuren. Daraus ergibt sich für die begleitende Person der Auftrag, das Spielverhalten wertzuschätzen, indem es verbal begleitet wird. Die kindlichen Äusserungen und Handlungen werden dabei aufgenommen: „Da steht die Kuh im Stall“, „da steht das Pferd im Stall“.

Zu dieser Wissenserweiterung gehören auch Informationen der Fachperson, warum in bestimmten Entwicklungsphasen das Angebot von spezifischen Materialien unterstützend ist und wie Materialien bei Beeinträchtigungen adaptiert oder durch Hilfsmittel zugänglich gemacht werden können. Anpassungen wie zusätzliche Lichtquellen und Kontraste (bei Beeinträchtigungen des Sehens), Greifhilfen oder grösseren Materialien (bei körperlichen Beeinträchtigungen) werden vorgestellt.

Im Beispiel könnten mögliche Spielerweiterungen sein: Mehr Tiere, die platziert werden können, sowie das Angebot von Spielpüppchen hinzuholen, welche ins Haus gehören. Weiter könnte jedem Tier ein Fressnapf zugeordnet werden, bevor das Kind wieder alles wegräumt. Dies kann ebenfalls im Parallelspiel unaufdringlich bereitgestellt werden. All dies sind Angebote, die das Verweilen im oder das Erweitern der Spieltätigkeit im Sinn der Spielkompetenzen als Ziel haben. Ob das Kind bereit für diesen nächsten Lernschritt ist, bestimmt es selbst.

Der Aufbau der Spielentwicklung gilt für alle Kinder. Kinder mit Beeinträchtigungen durchlaufen die einzelnen Spielphasen gleichermassen und oftmals langsamer (Simon, 2016).

Die Beobachtung kindlicher Spielhandlungen im Hinblick auf die aktuelle Entwicklung des Kindes werfen fortlaufend Fragen auf und bieten zugleich wertvolle Gesprächsanlässe mit den Eltern. Wie diese im Alltag praxisnah und handlungsorientiert aufgegriffen werden können, zeigt der folgende Abschnitt.

3 Spielen und Beratung

Der gezielte Einbezug der Eltern ins kindliche Spiel macht eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem weiteren Aufgabenfeld der Heilpädagogischen Früh-erziehung erforderlich: der Beratung und Begleitung der Bezugspersonen (Lütolf, Venetz & Koch, 2014). Einerseits geht es darum, elterliche Kompetenzen im Umgang mit dem Kind gezielt zu fördern, andererseits sollen Eltern in der Auseinandersetzung mit ihrer spezifischen familiären Situation unterstützt werden. In der Fachliteratur wird zur begrifflichen Differenzierung auf die Unterscheidung von Beratung und Begleitung im englischen Sprachgebrauch verwiesen: Consulting bezeichnet eine fachlich-inhaltlich orientierte Beratung, während Counseling eine prozessorientierte, unterstützende Begleitung meint (Thurmair & Naggl, 2010).

Neben individuellen Anliegen der Eltern bildet im Fallbeispiel das gemeinsame Spiel mit dem Bauernhof den Ausgangspunkt zum Austausch mit den Eltern. Zentral dabei ist, wie Eltern im Spiel selbst aktiv einbezogen und in ihrer Spielbegleitung gestärkt werden können. Folgende Fragen dienen der Fachperson als Reflexionshilfe, um gemeinsam mit den Eltern förderliche Bedingungen für das kindliche Spiel zu identifizieren und anzuregen:

- Was lernt das Kind im aktuellen Spiel? Welche kognitiven, sozialen, motorischen oder emotionalen Kompetenzen werden dabei gefördert?
- Wie können Eltern dem Kind Zeit und Raum geben, damit es sein eigenes Spiel entwickeln kann?
- Wie können sie auf Impulse des Kindes reagieren, ohne das Spiel zu lenken oder zu unterbrechen?
- Wie können Eltern durch passende, nicht überfordernde Impulse das Spiel ihres Kindes bereichern und somit gezielt die Zone der nächsten Entwicklung unterstützen?
- Wie lassen sich *kleine* Fortschritte oder neue Spielhandlungen sichtbar machen und sprachlich oder mimisch wertschätzend begleiten?

In der Auseinandersetzung mit diesen Fragen wird auch die Unterscheidung zwischen Beratung und Begleitung deutlich: Fachliche Beratung zielt darauf ab, den Eltern ein vertieftes Verständnis für das kindliche Spiel zu vermitteln – mit dem Ziel, dass sie die Bedeutung bestimmter Spielhandlungen erkennen und passende Unterstützung anbieten können. Diese Form der „Wissensberatung“

(Barthelmess, 2016, S. 33) spricht die Fachperson in ihrer Rolle als wissende Expert:in an. Durch das Teilen entwicklungspsychologischer und spielpädagogischer Erkenntnisse stärkt sie gezielt die elterlichen Kompetenzen – mit direktem Einfluss auf die Qualität und Wirksamkeit des gemeinsamen Spiels.

Die Zusammenarbeit mit Eltern in der Heilpädagogischen Früherziehung beschränkt sich nicht auf die Vermittlung von Fachwissen. Im Verlauf des gemeinsamen Spiels entstehen Gelegenheiten, Eltern in ihrer emotionalen Auseinandersetzung mit den individuellen Entwicklungswegen ihres Kindes zu begleiten und zur Reflexion anzuregen – ein Zugang, der auf Beziehung, Stärkung und Empowerment der Eltern zielt.

4 Spielen und Begleitung

Im Fallbeispiel zeigt sich durch die Frage des Vaters – „Warum spielt mein Kind auf diese Weise?“ – ein bedeutsamer Moment, der die Zusammenarbeit eröffnet. Die Frage deutet auf eine Verunsicherung oder Sorge hin: Entspricht das Spielverhalten der altersgemässen Entwicklung? Wann folgt der nächste Schritt?

Die Fachperson kann den Moment des geteilten Spiels und die offene Frage des Vaters nutzen, um dahinterliegende Gedanken und Gefühle behutsam in die gemeinsame Reflexion einzubringen. Anstatt vorschnelle Antworten zu geben, folgt sie einer „Prozessberatung“ (Barthelmess, 2016, S. 33) im Sinne einer dialogischen Begleitung, die von einer Haltung des Nichtwissens geprägt ist und Raum für gemeinsame Entdeckungen schafft.

Solche dialogischen Momente eröffnen nicht nur Einblicke in die kindliche Entwicklung, sondern stellen auch Gelegenheiten zur gezielten Stärkung elterlicher Kompetenzen dar. Anhaltspunkt ist dabei eine feinfühlige und an der Entwicklung des Kindes orientierte Spielbegleitung durch die Eltern. Wie Papoušek & Papoušek (2002) beschreiben, verfügen Eltern intuitiv über ein Repertoire an fein abgestimmten Verhaltensweisen, das die Selbstwirksamkeit des Kindes unterstützt – bei kleinen Kindern durch Lächeln, hohe Stimme, Mimik, Wiederholung und Bestätigung, bei älteren durch variierende Spielimpulse, die Aufmerksamkeit und Spielvarianten erweitern. Bei Eltern von Kindern mit Beeinträchtigung kann diese intuitive Kompetenz jedoch verunsichert oder irritiert sein – was die Bedeutung einer aufmerksamen, wertschätzenden Begleitung durch die Fachperson unterstreicht.

Im gemeinsamen Spiel entsteht so ein bedeutsamer Raum der Eltern-Kind-Interaktion: Die Eltern werden darin unterstützt, nicht nur das sichtbare Verhalten ihres Kindes wahrzunehmen, sondern auch dessen innere Welt zu erspüren und zu reflektieren. Damit wird gezielt die elterliche Mentalisierungsfähigkeit gefördert – verstanden als die Fähigkeit, das Verhalten des eigenen Kindes in Bezug auf innere Zustände wie Gedanken, Gefühle,

Bedürfnisse oder Absichten zu erkennen und zu deuten (Georg, Hauschild, Kasper, Bark & Taubner, 2023). Mentalisieren bedeutet zugleich, über eigene emotionale Reaktionen im Zusammenspiel mit dem Kind nachzudenken und die Wechselwirkungen zwischen eigenem Erleben und kindlichem Verhalten bewusst wahrzunehmen.

Die von Georg et al. (2023) formulierten mentalisierungsfördernden Fragen, angepasst auf das Fallbeispiel, könnten beispielhaft wie folgt lauten:

- *Was denken Sie, hat Ihr Kind in dem Moment beschäftigt, als es die Tiere immer wieder in den Stall gestellt hat? Was könnte es dabei gedacht haben? Haben Sie eine Idee, warum es auf die Weise gespielt hat?*
- *Was glauben Sie, hat Ihr Kind dabei gefühlt? Woran haben Sie das erkannt? Gab es bestimmte Gesten, Blicke oder Geräusche die Ihnen etwas signalisiert haben?*
- *Hat Sie etwas an seinem Spiel überrascht, gefreut oder vielleicht verunsichert? Wenn ja, was genau? Wie haben Sie sich dabei gefühlt?*

Diese Art der gemeinsamen Reflexion prägt die Zusammenarbeit mit den Eltern in der Heilpädagogischen Früherziehung.

In einer folgenden Fördereinheit spielt Marco erneut mit dem Bauernhof. Wieder stellt er die Tiere nacheinander in den Stall. Der Vater beobachtet dies aufmerksam, kommentiert leise, was Marco tut, und verzichtet bewusst darauf, eine leitende Rolle im Spiel einzunehmen. Marco erhält Zeit und Raum, sich eigenständig mit dem Material auseinanderzusetzen – ohne äusseren Druck oder unmittelbare Korrekturen.

Auf den ersten Blick verändert sich an Marcos Spielverhalten wenig. Doch auf der Ebene der Eltern-Kind-Interaktion ist eine Entwicklung spürbar. Marcos Vater hat durch die begleitenden Gespräche mit der Fachperson ein neues Verständnis für Marcos Spielweise entwickelt. Er weiss nun, dass es wichtig ist, Marco Zeit zu geben, interessiert und präsent zu sein, um über das funktionale Spiel mit dem Material in die nächste Spielphase zu finden. Gemeinsam mit der Fachperson hat er ein Bild vom nächsten möglichen Entwicklungsschritt: der Übergang zu symbolischen Spielhandlungen. Dieser Schritt wird nicht erzwungen, sondern durch gezielte Impulse vorbereitet.

Durch die wiederkehrende Reflexion in der Zusammenarbeit sind anfängliche Sorgen des Vaters etwas zurückgetreten. An deren Stelle ist eine wachsende Zuversicht getreten, dass Marco seine Entwicklungsschritte erfolgreich meistern wird. Der Vater erkennt, dass das gemeinsame, lustvolle Spiel eine wertvolle Unterstützung darstellt – aber nicht als beschleunigende Massnahme im Sinne eines Trainings, sondern als Raum, in dem Marco Sicherheit und Anregung erfährt, auf Basis einer sicheren Beziehung zu seinen Eltern.

In einem weiteren Moment der Förderung ergreift der Vater eine Kuh und beginnt, mit verstellter Stimme eine kleine Szene zu sprechen: „Muuuh, ich habe Hunger! Kann ich etwas essen?“ Marco beobachtet dies kurz, reagiert aber zunächst nicht direkt. Auch die Fachperson greift den Moment auf: Sie nimmt eine weitere Kuh in die Hand, schaut Marco an und macht ein lautes „Muuuh“. Dann bewegt sie die Kuh leicht über den Boden in Richtung eines grünen Spielteppichs und ergänzt mit schmatzenden Geräuschen: „Mmmh... das schmeckt fein!“ Marco schaut kurz zu ihr, beobachtet das Spiel – und beginnt dann, mit seinem Pferd langsam in Richtung der Kuh zu gehen. Beim grünen Spielteppich senkt er den Kopf des Pferdes zum Boden, als ob es Fressen wolle. Der Vater lächelt, die Heilpädagogische Früherzieherin hält den Daumen hoch und nickt anerkennend.

5 Spielen und Beziehung

Das Fallbeispiel verdeutlicht exemplarisch, wie sich die Qualität der Eltern-Kind-Interaktion im Verlauf der Zusammenarbeit verändern kann. Begleitende Gespräche, die Einbindung der Eltern ins Spiel sowie die gemeinsame Beobachtung, die Ermutigung und Reflexion eröffnen neue Perspektiven auf das kindliche (Spiel-)Verhalten. Irritationen können abgebaut, Wissen vertieft und Handlungskompetenzen ausgebaut werden – eine Entwicklung, die das Selbstvertrauen und Zuversicht der Eltern stärkt und sich unmittelbar auf die Interaktion mit dem Kind auswirkt. Ganz konkret unterstützt und interveniert die Heilpädagogische Früherzieher:in indem sie gelingende Interaktionen sichtbar macht, die Eltern in ihrem Tun bestärkt und mögliche nächste Entwicklungsschritte aufzeigt. Die bewusste Einbindung der Eltern in das kindliche Spiel wird dabei als unverzichtbar angesehen. Gerade im frühen Kindesalter hat der familiäre Kontext einen deutlich stärkeren Einfluss auf die Entwicklung als institutionelle Angebote (Tietze, Rossbach & Grenner, 2005). Eine gestärkte Eltern-Kind-Interaktion leistet deshalb einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung des Kindes.

Im gemeinsamen Spiel mit dem Kind können Eltern wirksame Impulse setzen, etwa durch das Benennen von Handlungen und Gegenständen, durch bestätigendes Reagieren, ohne zu korrigieren, durch das bewusste Innehalten, um auf Blickkontakt oder kindliche Initiative zu warten, oder durch das Einbringen offener Fragen, ohne das Spiel zu dominieren. Diese Form der Interaktion fördert nicht nur die Variabilität und Sicherheit des kindlichen Spiels, sondern stärkt auch die Beziehung, die Bindung und die Selbstwirksamkeitserwartung – sowohl beim Kind als auch bei den Eltern und gegebenenfalls bei Geschwistern. Wenn das gemeinsame Spiel als freudvoll, stimmig und bedeutungsvoll erlebt wird, entsteht ein Raum, in dem emotionale Sicherheit, Entwicklung und Beziehungsqualität zugleich wachsen können (Koch & Ernst, 2021).

Eltern, mit denen in der Heilpädagogischen Früherziehung zusammengearbeitet wird, können unter anderem aufgrund der emotionalen Belastung im

Zusammenhang mit einer Entwicklungsverzögerung oder Beeinträchtigung ihres Kindes emotional besonders gefordert sein – was Schwierigkeiten beim Mentalisieren verständlich erscheinen lässt. Gerade in solchen Momenten kann das gemeinsame Spiel als bedeutungsvolle Ressource wirken. Es schafft nicht nur Raum für Beziehung und Entwicklung, sondern bildet zugleich eine Grundlage für das reflexive Erfassen innerer Zustände – sowohl beim Kind als auch bei den Eltern. In dieser Begegnung entsteht die Möglichkeit, Gedanken, Gefühle und Absichten wahrzunehmen und darüber in den Austausch zu kommen. Im Zusammenspiel von Spiel und Mentalisieren entfaltet sich ein besonderes Potenzial: Beziehung wird gestärkt, Entwicklung begleitet und gegenseitiges Verstehen gefördert.

Die Heilpädagogische Früherzieher:in unterstützt diesen Prozess, indem sie Wissen vermittelt, Beobachtungen einbringt, Gelingendes betont und elterliche Reflexion anregt – nicht belehrend, sondern gemeinsam entdeckend. In diesem Zusammenspiel wird Entwicklung sichtbar: beim Kind, das im Spiel neue Ausdrucksformen erprobt; bei den Eltern, die Vertrauen in sich und ihr Kind gewinnen; und im Beziehungsgeschehen, das sich stabilisiert und erweitert.

Asen und Fonagy (2023, S. 21 f.) heben hervor, wie über das Mentalisieren tiefgreifende Veränderungen in familiären Denk- und Beziehungsmustern angestoßen werden können:

„Besondere Beachtung wird dabei den Gefühlen und Gedanken gewidmet, die sich für die Familienmitglieder mit ihren intensiven zwischenmenschlichen Erfahrungen verbinden. Mentalisieren, das Erfassen der Vorstellungen, von denen andere ausgehen, kann zu einem Wandel grundlegender Annahmen führen. Es kann eine Veränderung der Vorstellung von den mentalen Zuständen bewirken, die das Handeln und Verhalten anderer Familienmitglieder anzutreiben scheinen, und auch Einfluss darauf nehmen, wie die Familie als Ganzes in Bezug auf bestimmte Themen denkt oder fühlt.“

So wird das gemeinsame Spiel zu einem Spiegel für Beziehung – und zu einem Weg, Entwicklung zu begleiten. Die Heilpädagogische Früherziehung schafft dafür den Raum, unterstützt mit Fachwissen, Empathie und prozessorientierter Begleitung. Damit leistet sie einen wichtigen Beitrag zur Stärkung der Eltern-Kind-Interaktion – spielerisch, dialogisch und bestärkend.

Literatur

- Asen, E., & Fonagy, P. (2023). *Mentalisieren in der systemischen Praxis: Eine Einführung in die mentalisierungsinspirierte systemische Therapie*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Barthemless, M. (2016). *Die systemische Haltung: was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brüssel, P., Seiber, D., & Zöller, S. (2020). Ein Universum an Kreativität. *Welt des Kindes*, 98(2), 11–15.

- Dempsey, I., & Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(1), 42–52.
- Fantuzzo, J. et al. (2004). An Examination of the Contributions of interactive Peer Play to salient Classroom Competencies for urban Head Start Children. *Psychology in the Schools, 41*(3), 323–336.
- Fichtner, B. (2014). Spiel und Spielen als Möglichkeitsraum für die Entwicklung von Kindern. *Frühförderung interdisziplinär, 33*(3), 138–144.
- Georg, A. K., Hauschild, S., Kasper, L. A., Bark, C., & Taubner, S. (2023). *Mentalisierungskompetenz in den Frühen Hilfen. Qualifizierungsmodul*. Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen.
- Hauser, B. (2005). Das Spiel als Lernmodus: Unter Druck von Verschulung – im Lichte der neueren Forschung. In: T. Guldemann & B. Hauser (Hrsg.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder* (S.143–167). Münster: Waxmann.
- Hauser, B. (2013). *Spiele. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hauser, B., & Rechsteiner, K. (2011). Frühe Mathematik: Geführtes Spiel oder Training? *4bis8. Schweizerische Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe* (5), 28–30.
- Jenni, O. (2022). Was ist frühkindliches Spiel – und warum spielen Kinder? *undKind, 109*(1), 7–16.
- Koch, C., & Ernst, K. (2021). Spielen – (k)eine Selbstverständlichkeit. Individualisierte Spielbegleitung im Kontext der Heilpädagogischen Früherziehung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 27*(10), 23–29.
- Kübler, M., & Rüdüsili, C. (2020). Spielen und Lernen verbinden – mit spielbasierten Lernumgebungen. In M. Kübler, G. Buhl & C. Rüdüsili (Hrsg.), *Spiele und Lernen verbinden – mit spielbasierten Lernumgebungen* (17–38). Bern: hep.
- Largo, R. H. (2017). *Babyjahre*. München: Piper.
- Leseman, P. P. M., Rollenberg, L., & Rispens, J. (2001). Playing and working in kindergarten: Cognitive co-construction in two educational situations. *Early Childhood Research Quarterly, 16*(3), 363–384.
- Lütolf, M., Venetz, M., & Koch, C. (2014). Aufgaben der Heilpädagogischen Früherziehung – ein aktueller Diskurs. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 20*(6), 12–18.
- Oerter, R. (2007). Zur Psychologie des Spiels. *Psychologie und Gesellschaftskritik, 31*(4), 7–32.
- Oerter, R. (2012). Lernen en passant: wie und warum Kinder spielend lernen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4*, 389–403.
- Papoušek, H., & Papoušek, M. (2002). Intuitive Parenting. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of Parenting: Vol. 2. Biology and Ecology of Parenting* (2. Aufl., S. 183–203). Mahwah, NJ; Erlbaum.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. New York: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1975). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., & Marvin, R. (2014). *The Circle of Security Intervention: Enhancing attachment in early parent-child relationships*. New York: Guilford.
- Renner, M. (2008). *Spieltheorie und Spielpraxis. Ein Lehrbuch für pädagogische Berufe* (3. Aufl.). Freiburg: Lambertus.
- Sarimski, K., Hintermair, M., & Lang, M. (2013). Parent stress and satisfaction with early intervention services for children with disabilities – a longitudinal study from Germany. *European Journal of Special Needs Education, 28*(3), 362–373.
- Simon, T. (2016). *Die Bedeutung des Spiels in der Frühförderung*. Stuttgart: Symposium Frühförderung.
- Stamm, M. (2014). *Frühförderung als Kinderspiel. Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel*. Dossier 14/5. Bern: Swiss Education.
- Strätz, R. (2019). Spielen und Lernen. *Welt des Kindes* (97)2, 11–13.
- Tietze, W., Rossbach, H. G., & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4–8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Thurmain, M., & Naggl, M. (2010). *Praxis der Frühförderung: Einführung in ein interdisziplinäres Arbeitsfeld* (4. Aufl.). Stuttgart: utb.

Heilpädagogische Angebote für Kinder mit besonderen Bedürfnissen

Impulse aus dem Kinderpsychodrama für die Prävention, Förderung und Therapie

Gabriele Weiss

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit den heilpädagogischen Möglichkeiten des Kinderpsychodramas. Es wird erläutert, wie Kinder mit Entwicklungs herausforderungen durch spielerische Gruppensettings in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung unterstützt werden können. Der Schwerpunkt liegt auf praxisnahen Beispielen und methodischen Ansätzen.

1 Überlegungen zum kindlichen Spiel

Entwicklungsaufgaben im Kindesalter

Zu den Entwicklungsaufgaben im Vorschulalter gehören die Bewältigung von einschneidenden Loslösungs- und Trennungserfahrungen, gleichzeitig die Entwicklung sozialer Kompetenzen, die Regulierung von Emotionen, die weitere Verbesserung motorischer und sprachlicher Kompetenzen, um im Alltag mit Gleichaltrigen und fremden Erwachsenen bestehen zu können. Kinder entwickeln ein differenziertes Rollenverhalten als Freundin, Spielpartner, Verkehrsteilnehmer, Kundin, sie entwickeln Regelverständnis und bereiten sich auf die Leistungsanforderungen im schulischen Kontext vor. Sie sind und bleiben aber vor allem Kinder, die stundenlang spielen, Geschichten und Musik hören und fantasievolle Bauwerke bauen können.

Spiel gilt immer noch als die Sprache der Kinder, ihre originäre Ausdrucksform, ihre Weise, sich die Welt anzueignen, und ihre Erfahrungen zu sortieren und zu verarbeiten. Dabei inszenieren sie Szenenfolgen und Geschichten, die vor allem Spaß machen und in denen sie sich als kompetent und machtvoll erleben können. Sowohl jedes Kind für sich – als Löwin, als Zauberin – als auch in der Gruppe, sei es die Affenbande im Dschungel, die Gespensterfamilie im Keller des Schlosses oder die Ninja Turtles, die ihr Kämpferleben dem Schutz der Stadt widmen (Traxl, 2018).

Zur entwicklungspsychologischen Bedeutung des Rollenspiels in der kindlichen Entwicklung verweise ich auf die entsprechenden Artikel in diesem Buch.

Entwicklungsstolpersteine und Spielhürden

In der Heilpädagogik begegnen uns immer wieder Kinder, die sich aus unterschiedlichen Gründen schwertun, ins Spiel zu kommen. Damit sind sie für die Gleichaltrigen häufig auch keine attraktiven Spielpartner und -partnerinnen, sie werden ausgeschlossen, oder finden sich in Gruppen wieder, die auf den ersten Blick destruktiv und aggressiv wirken. Sie bringen Dynamik in eine Kindergruppe, auch wenn beim einen oder anderen Kind eine tiefe Verunsicherung dahintersteckt.

Das führt dazu, dass die anderen Kinder sich zurückziehen und Erwachsene häufig ungehalten reagieren und lustvoll-wilde Aktivitäten verbieten.

Zu den Zielen der heilpädagogischen Arbeit gehört daher, mit dem Kind gemeinsam Spielformen zu entwickeln, mit denen es für gemeinsame Spiele attraktiv werden kann. Gleichzeitig ermöglichen wir dem Kind damit, sich im Spiel auszudrücken mit seinen Fantasien, Träumen, Wünschen, Verunsicherungen und Ängsten.

Um diese Spiel-Hürden zu verstehen, lohnt es sich, genauer zu beobachten und nachzufragen.

Im Vorschulalter haben wir Kinder in unterschiedlichen Entwicklungsstadien, auch mit unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen: sowohl was den Raum angeht, der ihnen zur Verfügung steht, die Spielmaterialien, die Anregungen seitens der Erwachsenen, der Kontakt mit Gleichaltrigen und Älteren im Freundeskreis, die Geduld, die ihrem spielerischen Experimentieren entgegengebracht wird.

Zwei unterschiedliche Erfahrungen aus dem heilpädagogischen Alltag mögen dies verdeutlichen: in einer Familie werden die Spielmaterialien, die ich für ein Vorschulkind beim Hausbesuch mitgebracht habe, sofort nach meiner Verabschiedung in eine Kiste auf den Schrank geräumt, damit sie nicht verloren gehen, bis ich wieder komme. Zum anderen ist damit der Raum aufgeräumt und die Kinder scheinen vor dem Fernsehgerät eh besser versorgt.

In einer anderen Familie ist völlig klar, dass wir jede Woche ausgedachte Geschichten miteinander spielen. Wir haben dazu Tücher, Seile, Wäscheklammern, die herumstehenden Möbel sowie Wohnzimmer, Kinderzimmer und Flur als Spielräume zur Verfügung. Zunächst bleiben wir im Wohnzimmer und der noch nicht Zweijährige schaut fasziniert zu, wie sein großer Bruder, fünf Jahre alt, und ich „Rettung vor den Haien“ spielen: auf dem Fußboden liegen viele dicke Kissen – das Meer mit den hohen Wellen. Der Große wirft sich ins Meer und wird, wenn die Haie angreifen, im letzten Moment mit Seilen herausgezogen und

gerettet. Der Kleine weiß zwar noch nicht, was Haie sind, aber gerettet zu werden ist auch für ihn äußerst attraktiv. Und dann schauen wir uns die Haie mit den scharfen Zähnen auch im Bilderbuch an und erinnern uns an Ferien am Meer, an große Aquarien und an Tierfilme zum Thema. Die Eltern erleben die Freude ihrer Kinder an Geschichten im Spiel, die beiläufigen Lernprozesse und können zunehmend mitspielen, wenn wir später Geschichten mit Tierfiguren entwickeln.

In einer dritten Familie wird unter Spiel lediglich das traditionelle Brettspiel verstanden. Dass die jüngeren Kinder hier immer verlieren und schnell die Lust verlieren, scheint unverständlich. Auch ein dreijähriges müsse verlieren lernen.

Hier haben schon die Eltern zu wenig Wissen über die entwicklungspsychologische Bedeutung des Spielens und wundern sich, wenn der Zweijährige im Puppentheater weint, keine Lust auf Regelspiele mit dem älteren Bruder hat und mit Bauklötzen schnell mal um sich wirft. Die heilpädagogische Chance besteht darin, gemeinsam mit Eltern zu spielen, Familienspielstunden anzubieten. (in Anlehnung an Goetze, 2013)

Neben den Kindern, die wenig Materialien und wenig emotionalen Spielraum haben, treffen wir auch auf Kinder, deren Spielentwicklung nicht dem entspricht, was pädagogische Fachkräfte erwarten. Kinder mit diskreten Behinderungen oder Störungen in der basalen Wahrnehmungsverarbeitung sind häufig leicht zu verunsichern und reagieren mit Abwehr oder aggressivem Angriff, um selber die Art des Kontaktes zu steuern. Für sie können Aspekte aus der sensorischen Integrationspädagogik und -therapie gut in das Spielangebot eingebaut werden: bewegliche Kletter- und Schaukelelemente, mit denen eine Hängebrücke gebaut werden kann, oder, gut spürbare schwere und feste Schaumstoffwürfel, um eine Mauer auch als Grenze wahrzunehmen. (Ayres & Soechting, 2016; Köckenberger, 2004)

Wir treffen auf Kinder, die zwar gute Ideen haben, diese aber nicht in Spielhandlungen umsetzen können, oder die auf Ideen anderer angewiesen sind. Häufig beobachten sie über langen Zeitraum, ehe sie etwas aufgreifen und imitieren können. Fehlende Fantasie oder Verunsicherung bei nicht vorhersehbaren Abläufen, wie sie das kindliche Spiel mit sich bringt, irritieren sie zusätzlich und führen zu chaotischem Verhalten oder zum Festhalten am Immer-Gleichen.

Ihnen hilft, wenn wir im gemeinsamen Spiel kleine Spielsequenzen nach und nach ausweiten: Aus einem sich immer wiederholenden Zusammenprall zweier Autos kann eine kleine Geschichte entstehen: morgens aufstehen, aus der Garage fahren, losfahren, an der Ampel halten, weiterfahren, einen Unfall erleben mit Abschleppwagen, Krankenwagen und Notarzt et. Erwachsene können behutsam Ideen einbringen, manche werden aufgegriffen, andere nicht.

Auch Kindern aus dem Autismus-Spektrum kann diese klare Strukturierung helfen, denn viele haben doch Interesse am Spiel mit anderen, ohne Idee, wie sie das bewältigen können. Das führt häufig zu verstärktem Stress und Flucht aus der herausfordernden sozialen Situation, sei es durch Selbststimulation oder durch Bagatellisierung der sozialen Wünsche.

2 Kinderpsychodrama – Gruppentherapie, ein methodischer Zugang in der Heilpädagogik

Die Psychodrama-Gruppentherapie nach Alfons Aichinger und Walter Holl (2010; Aichinger, 2012) wurde als heilpädagogisch-therapeutisches Angebot für Kleingruppen und einzelne Kinder konzipiert. Der Fokus liegt auf Kindern mit emotionalen und sozialen Herausforderungen. Zudem wurden methodische Überlegungen für Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten und leichten Behinderungen ergänzt. (Weiss, 2010) Die Idee ist, gemeinsam aus den Ideen der einzelnen Kinder Geschichten zu entwickeln und zu spielen. Diese Spielwünsche ermöglichen jedem Kind, seine wichtigen Themen ins Spiel einzubringen. Diese Ideen wiederum dienen der Befriedigung seiner individuellen Bedürfnisse nach Bindung und Zugehörigkeit, nach Autonomie, nach Selbstwertstärkung, nach Unlustvermeidung (Weiss, 2010). Die Interventionen der erwachsenen Mitspielenden helfen bei der Strukturierung, richten sich aber auch nach den je individuellen Bedürfnissen auf der Grundlage des Wissens über individuelle Anamnese, Familiendynamik und aktuelle soziale Situation.

Wir orientieren uns dabei an den Ideen Jakob L. Morenos, der die Basis des Menschseins im Wunsch nach Gemeinschaft und Zugehörigkeit sieht, und der die Kompetenz, Begegnungen zu leben und Konflikte im Miteinander zu lösen als Grundlage des Zusammenlebens sieht. Für jeden Menschen bedeutet dies, sich kompetent in den Rollen zu bewegen, die für ihn in der aktuellen Lebensphase von Bedeutung sind: Für Kinder im Kleinkind- und Vorschulalter sind dies neben den Rollen als Sohn oder Tochter, Bruder oder Schwester, Enkel oder Enkelin im Familienkontext auch die Herausforderungen, in der Gleichaltrigengruppe zur attraktiven Spielpartnerin zu werden, sich aus der Familie wenigstens kurzfristig zu lösen und in anderen Familien zu Gast zu sein, sowie z. B. mit Nachbarn auszukommen, sich in Lebensmittelgeschäften, Straßenbahnen und Zügen adäquat zu verhalten (Buer, 2014).

Kinder entwickeln emotionale Kompetenzen indem sie

- eigene Gefühle mimisch und zunehmend sprachlich ausdrücken können,
- Gefühle bei anderen erkennen und unterscheiden,
- Positive wie auch negative Gefühle bewältigen und Stress regulieren,
- um Hilfe bitten und mit Kritik umgehen können und
- sich als selbstwirksam erleben.

Zu den zu lernenden sozialen Kompetenzen gehören:

- Selbstsicherheit, Durchsetzungsvermögen und Kompromissbereitschaft.
- Kooperationsfähigkeit, Handlungsstrategien, Strategien zur Problemlösung und
- ein adäquater Umgang mit Kritik.

- Ein breites Verhaltensrepertoire im Umgang mit den Gleichaltrigen, Impulskontrolle, Umgang mit Wut und Ärger sowie eine beginnende Perspektivenübernahme.

Dabei ist zu beachten, dass soziales Miteinander auch Übung braucht. Manche Familien leben mit kleinen Kindern einen eher isolierten Alltag. Insbesondere wenn sie selbst zu den sozial eher unsicheren Personen gehören, fehlt ihnen ein Netzwerk von Freunden, Bekannten und Nachbarn. Gerade in den Jahren während der Corona-Pandemie 2020–2021 und den erlebten Lockdowns konnten viele Kinder kaum mehr soziale Erfahrungen machen bzw. haben diese als selten und gefährlich erlebt. Mein Enkel, damals etwa fünf Jahre alt, fragte mich mehrfach, ob ich – im selben Alter wie seine Großeltern – sterben werde, wenn wir miteinander spielen. Diese Erfahrungen wirken bei den älteren Kindern deutlich nach, auch wenn sie nicht mehr bewusst scheinen.

Immer wieder werden im Katalog der Unterstützungsbedarfe die Aspekte der Resilienz im Spiel genannt, auch im Kontext von Präventionsangeboten. (Weiss, 2017) Resilienz wird verstanden als immer wieder neu zu entwickelnde psychische Fähigkeit eines Menschen, mit belastenden Lebenssituationen souverän und erfolgreich umgehen zu können: Dazu gehören neben grundlegendem Selbstwertgefühl die Fähigkeit zur Selbstregulation und Verhaltenssteuerung, die Fähigkeit, sich Hilfe zu holen, Herausforderungen bewältigen zu können, positive Kontrollüberzeugungen, ein optimistisches Selbstwertgefühl und eine entwicklungsangemessene Kompetenz, soziale Situationen flexibel zu bewältigen. Kinder mit mehr und größeren persönlichen Ressourcen sind weniger anfällig gegen Ressourcenverlust und gewinnen leichter neue Ressourcen dazu. (Kleinhanns, 2008; Aichinger, 2011; Weiss, 2017)

Im Folgenden wird beschrieben, wie ein Gruppen-Spiel-Angebot für Vorschulkinder aussehen kann, welche Überlegungen dahinterstecken und welche Herausforderungen sich für die einzelnen Kinder daraus ergeben.

Ablauf einer Kleingruppe

Kinder, die noch nicht gut kooperativ spielen können, bekommen ein Angebot, in kleinen Schritten zu lernen, wie sich Spielgeschichten entwickeln lassen und wie kooperatives Spiel lustvoll gelingen kann.

Zielgruppe der Kinderpsychodramatischen Gruppentherapie sind Kinder zwischen drei und elf Jahren, wobei wir vom Entwicklungsstand ausgehen und Kinder eher über zwei Altersjahrgänge zusammennehmen, die auch noch ähnliche Spielthemen haben. In der heilpädagogischen Arbeit bieten wir Kleingruppen für Kinder an, die schon in Ansätzen spielen können. Wo diese Kleingruppenarbeit noch nicht möglich ist, bieten wir auf derselben Grundlage auch Einzelstunden an.

In einer Kleingruppe mit Vorschulkindern laden wir vier Kinder – in Ausnahmefällen auch sechs – zu gemeinsamen Spielstunden ein, die je nach Alter der Kinder und Kontext zwischen 45 und 60 Minuten dauern. Bei der Zusammenstellung der Gruppe achten wir darauf, dass die Kinder voneinander profitieren können: ein lebhaftes Kind kann ein ruhiges mitziehen, mit Spielfreude anstecken, ein Kind mit Spielideen kann zum Modell werden für andere. Manchmal haben wir vier Kinder, die Katzen spielen auf dem Bauernhof oder auch drei Kinder in Wolfsrollen und einen Fuchs, die dem Förster das Leben schwer machen. Unsichere Kinder wählen häufig zunächst gleiche oder ähnliche Rollen, um sich spielsicherer zu fühlen und sich im Notfall an den anderen orientieren zu können.

Voraussetzungen für Gruppe

Ein Kind in der Gruppe sollte Symbolspiel und erweitertes Rollenspiel wenigstens in Ansätzen mitbringen und in seiner kognitiven Kompetenz vergleichbar mit den anderen Gruppenmitgliedern sein. Wir gehen davon aus, Kinder mit ähnlichen Entwicklungsinteressen zusammenzubringen, so dass auch gemeinsame Spielthemen und Geschichten entstehen können. Dazu gehört auch, dass in Ansätzen Interesse an anderen Kindern und am gemeinsamen Spiel vorhanden ist, sowie kommunikative Kompetenzen, entweder über Sprache oder ein gut funktionierendes System zur Unterstützten Kommunikation.

Gute Erfahrungen haben wir gemacht mit unsicheren, ängstlichen Kindern oder solchen, die aufgrund von Wahrnehmungsverarbeitungsproblemen im Spiel gehandicapt sind. Kinder mit aggressiven oder hyperaktiven Verhaltensweisen nehmen wir in Gruppen auf, achten aber auch hier auf ein Gleichgewicht, so dass die Chance besteht, in ein entspanntes Spiel zu kommen, bei dem alle Kinder mit ihren Bedürfnissen wahrgenommen werden können. Kinder mit sehr hohem Aggressionspotential und hoher Geschwisterrivalität brauchen evtl. zunächst eine Einzelunterstützung und können im Anschluss in eine Gruppe integriert werden.

Spielaufbau im Verlauf einer Gruppentherapie-Stunde

Die Spielstunden orientieren sich am immer gleichen Rahmen und Aufbau, so dass die Kinder maximale Sicherheit daraus ziehen können, zu wissen, was auf sie zukommt – und entsprechend inhaltlich mitbestimmen können.

Jede Stunde besteht aus der Initialphase, der Spielphase und der Reflexionsphase, d.h. in jeder Stunde wird gemeinsam überlegt, welche Geschichte gespielt wird, ehe aufgebaut und gespielt wird. Jede Gruppe endet auch mit einer – manchmal kurzen – Reflexion- oder Feedbackphase.

Initialphase

In den ersten Stunden wird häufig von den Erwachsenen ein Thema vorgeschlagen: Bei Kindern im Kindergartenalter sind dies am häufigsten Themen wie „Bauernhof“, „Tierstation“ oder „Tierklinik“. Die Kinder entwickeln aus diesem Thema eine Geschichte, die ihren Ideen, Wünschen und Bedürfnissen entspricht. Erwachsene haben die Aufgabe, das Thema so zu präsentieren, dass die Kinder sich vorstellen können, darin ausreichend Raum für ihre Bedürfnisse zu finden.

In den späteren Stunden, wenn der Ablauf schon vertraut ist, findet die Gruppe ein gemeinsames Thema: Aus individuellen Wünschen, Ideen, Bedürfnissen entsteht eine gemeinsame Geschichte, in der jedes Kind seine Rolle finden kann. Erwachsene haben die Aufgabe, aus diesen divergierenden Wünschen und Bedürfnissen eine gemeinsame Geschichte zu entwickeln und so zu präsentieren, dass sie als Idee zündet. Dabei sind die Themenwünsche häufig einerseits regressiv, erfordern Schutz und Versorgung, andererseits progressiv, handeln von Entwicklung, Wachstum, Auseinandersetzung, Mut, Herausforderung und Bewährung. Gerade bei den jüngeren Kindern werden die oben genannten Versorgungsthemen oft über mehrere Stunden immer wieder gewünscht und nach und nach verfeinert.

Themenbeispiele bei jüngeren Kindern, bei denen die Erwachsenen die Rolle der Versorgenden, aber auch der Gefangenen o. ä. übernehmen müssen

- Versorgt-werden im weiten Sinn: Bauernhof, Zoo, Forsthaus, Wildtierstation, auch Familie. Dazu gehört auch Entwicklung und Großwerden.
- Verletzung und Versorgt werden: Tierkrankenhaus, Wildtierstation
- Weglaufen, gesucht und gefunden werden: Tiere und Menschen, Kinder und Erwachsene: eine Katze verschwindet und wird gesucht – vielleicht ist sie weggelaufen
- Abenteuer erleben, auch mit Mutproben und Bedrohung: Gespenster, die die Hausbewohner erschrecken, Zombies, die Erwachsene jagen, oder Piraten, die die Schätze des Königs stehlen
- Kämpfe in unterschiedlichen Formen, in klarem Rahmen und mit eindeutigen Regeln: Ritterturnier, Ninja-Kämpfer etc.
- Provokation und Ekel: als Gefangener der Piraten Kacke riechen, Verfaultes essen müssen, durch den unterirdischen Gang voller Schlangen oder Spinnen kriechen müssen etc.

Kinder wählen jeweils ihre Wunsch-Rolle, sei es eine Katze, ein Hund, ein Wolf, ein Krokodil. Die Spielleiter helfen ihnen durch gezielte Fragen dabei, ihre Rolle ausdifferenzieren und innere Bilder dazu zu entwickeln:

- Welche Farbe hat das Fell?
- Ist dein Tier ein junges oder schon ausgewachsen?
- Lebt es im Haus oder auf dem Hof oder in der Wildnis?
- Ist es ein wildes oder gezähmtes Tier? etc.

Wo einzelne Kinder sich sprachlich noch wenig ausdrücken können, kann die Rollenwahl auch mit Hilfe von Tierfiguren, Bildkarten oder Bilderbuchseiten durchgeführt werden. Die Ausdifferenzierung wird dann erst nach und nach stattfinden können. Diese Fragen helfen dem Kind, sich seine Rolle detaillierter vorzustellen und entsprechend zu spielen, sie helfen aber auch den anderen Kindern, zu wissen, mit wem sie es zu tun haben und nicht zuletzt den Erwachsenen, auf das Spiel jedes Kindes mit seinen Vorstellungen individuell zu reagieren.

Die freie Rollenwahl ermöglicht einem Kind, sich emotionalen Themen langsam und vorsichtig anzunähern, vielleicht auch einmal zu sehen, wie sich ein anderes Kind einem ähnlichen Thema stellt, den symbolischen Raum der Rolle und der Geschichte zu nutzen, um Distanz zu schaffen.

Materialien und Aufbau der Szene oder Umgebung

Aufbauend auf diesen Informationen wird dann mit Schaumstoffwürfeln, Tischen, Stühlen und einigen Tüchern die detaillierte Szene aufgebaut: ein Bauernhof, eine Tierklinik, ein Forsthaus, Piratenschiff und Schatzinsel. Sowohl die Exploration der Rollenwünsche wie auch der Aufbau der notwendigen Umgebung helfen dem Kind, sich intensiver in seine Wunschrolle einzufühlen und gleichzeitig auch weitere Spielideen zu entwickeln, die dann von der Therapeutin zusammengefasst werden:

Ah, du bist schon eine ausgewachsene Katze, du kommst, und willst Milch, aber du streifst auch durch den Wald und die Bäuerin soll gar nicht wissen, wo du bist. Sie soll dich suchen, aber sie kann dich nicht finden. Manchmal muss sie auf dich warten. Manchmal triffst du dich mit anderen Katzen. Und vielleicht willst du auch mal die Wurst stibitzen, die sie auf dem Tisch liegen gelassen hat, so wie die Katze deiner Oma das schon gemacht hat.

Die individuellen und geteilten Erfahrungen der Kinder unterfüttern eine solche Geschichte. Häufig setzen Kinder dann nicht die Impulse der Erwachsenen um, sondern lassen sich ganz eigene Herausforderungen für die LeiterInnen einfallen. Der Aufbau der Szenerie, in der die Spielgeschichte stattfindet, braucht wenige ausgewählte undefinierte Materialien, aus denen sich vieles bauen lässt, was gebraucht wird. Die Inszenierung hilft den Kindern dabei, tiefer in die Geschichte einzusteigen: zu wissen, wo das Schloss steht, wie weit der Weg dorthin ist, wo eine Brücke über den Fluss führt, wo die Räuber sich verstecken können (und müssen!).

Thorsten Kleiner untersuchte anhand einer fortlaufenden Kindergruppe und ihrer aufgebauten Spielplätze im Verlauf eines Jahres, wie sich im Aufbau der Szene und in der Platzwahl im Raum das soziale Miteinander und das individuelle Bindungsverhalten widerspiegelten (Kleiner, 2008).

Emotionale und soziale Herausforderungen

Schon hier sind die emotionalen und sozialen Herausforderungen für jedes Kind beträchtlich:

- Trau ich mich, einen Wunsch zu äußern?
- Kann ich aushalten, dass Wünsche anderer nicht zu meinen Spielideen passen? Im wachsenden Vertrauen darauf, dass die Erwachsenen daraus eine passende Geschichte erfinden werden?
- Kann ich zustimmen, wenn jemand anders mit mir spielen oder seinen Platz neben mir bauen will?
- Kann ich aushalten, wenn mein Kooperationsangebot abgelehnt wird?
- Kann ich zugunsten eines gemeinsamen Spiels auf eine bestimmte Rolle verzichten, vorausgesetzt mein grundlegendes Bedürfnis wird trotzdem befriedigt? Kann ein Kampf auch zu einem Showkampf oder einem Turnierkampf werden? Kann ich statt eines Dinosauriers auch einmal den starken Stier spielen, wenn die Geschichte keinen Dino integrieren kann, aber mein Wunsch nach Stärke und Muskelkraft von den Erwachsenen gesehen wird.

Spielregeln

Es gibt nur wenige Spielregeln, diese werden aber eingehalten, auch wenn dadurch phasenweise häufige Spielstopps eingelegt werden müssen:

1. Wehtun gilt nicht, d.h. es gibt keine gegenseitigen Verletzungen, weder körperlich noch mit Worten.
2. Jedes Kind sucht seine Rolle selbst aus.
3. Jedes Kind hat seinen Platz und dieser Raum ist unverletzlich: Will jemand die Höhle oder die Wiese oder die Burg eines anderen betreten, dann nur mit Erlaubnis oder vorheriger Absprache. Die Räume der Erwachsenen können je nach Geschichte auch ohne Erlaubnis betreten werden.
4. Für einzelne Gruppen können gemeinsam weitere Regeln vereinbart werden, z.B. dass in einem Buch aufgeschrieben wird, wenn jemand einen Wunsch aufschieben muss oder wenn bestimmte Tücher oder Schätze gerecht verteilt werden müssen. Solche Regeln können eine gewisse Zeit hilfreich sein.

Die Spielphase

Für viele Kinder ungewohnt ist, dass die Erwachsenen mitspielen, und ihre gewählte oder zugeteilte Rolle auch sehr ernst nehmen und entsprechend ausspielen. Manchmal staunen sie mit offenem Mund, aber schnell schätzen sie dieses gemeinsame Spiel auch sehr. Vor allem dann, wenn die Erwachsenen es auch sichtlich genießen!

Ein Visuelles oder auditives Zeichen – Licht aus/Licht an oder ein Gong – signalisieren den Spielbeginn. Zur Einstimmung wird die Startszene kurz ausgemalt:

Es ist früh am Morgen und die Tiere in der Tierstation schlafen noch, man hört erste Geräusche, der Wecker des Tierpflegers klingelt und ...

Dies hilft den Kindern, ins Spiel zu kommen und es verlangsamt einen manchmal sehr vehementen Start, wenn vier Wölfe vor der Hütte sitzen und jaulen oder schon durch die Hintertür einzudringen versuchen.

Wesentlich in der Spielphase ist, dass – zumindest in den ersten Stunden – der Spaß im Vordergrund steht. Dies kann für jedes Kind etwas anderes bedeuten: für das eine Kind kann lustvoll bedeuten: als Tier-Rudel oder Menschen-Bande unterwegs zu sein, für ein anderes: den Erwachsenen warten und suchen zu lassen ..., für ein drittes: die machtvolle Rolle als König auszuleben bis an die Grenze ..., und für ein viertes: sich die schönste und kuscheligste Höhle zu bauen.

Im Verlauf des Gruppenprozesses werden die Herausforderungen dann größer, denn die Geschichten beinhalten mehr an Konfliktpotential und verlangen mehr an Kooperationsbereitschaft. Die Aufgabe der Erwachsenen ist, einerseits den kindlichen Spielwünschen und Inszenierungen zu folgen, sie zu begleiten, gleichzeitig aber auch als Lotsen und Regisseure Spielimpulse so zu setzen, dass sich daraus für die einzelnen Kinder alternative Handlungsstrategien und progressives Rollenverhalten entwickeln können. Gerade bei Kindern mit aggressiven Verhaltensweisen wird dies zur wichtigen Zielsetzung und auch zurückhaltende, ängstliche Kinder können davon profitieren, zu sehen, wie viele Verhaltensalternativen sich für sie auftun. Hier zeigt sich auch, dass das Kinderpsychodrama zwar als personenzentrierte Arbeit gesehen werden kann, aber nicht als nichtdirektiv wie manche Formen der Spieltherapie (Axline, 2023).

Ein Kollege berichtet, er spiele häufig auch zwischendurch die Schatzräuber-geschichte: jeder Räuber kommt einmal dran, den Schatz zu rauben, der dann postwendend vom Schatzbesitzer zurückgeraubt wird, dann wird die Herausforderung gesteigert, der Schatz kann nicht mehr von einem einzelnen Räuber geraubt werden, sondern verlangt die Zusammenarbeit aller. Diese Art der Zusammenarbeit kann dabei immer wieder variiert werden: sich ganz still anschleichen, den Schatzkönig ablenken, die drei Schlüssel zur Schatzkammer finden etc.

Eine im heilpädagogischen Kontext wesentliche Intervention ist das Einholen von Regieanweisungen bei den Kindern: „Würde ich dich jetzt sehen?“, denn auch wenn die Erwachsene direkt vor dem Kind steht, kann es sein, dass die Maus oder der Löwe sich wünschen, nicht gesehen zu werden. Dann kann die Pädagogin höchstens verwirrt sein, weil sie möglicherweise einen Schatten hat vorbeihuschen sehen, sich aber vielleicht auch getäuscht hat. Als Therapeutin kann sie das Kind auch fragen: „Hat das Krokodil die Forscherin ein bisschen gebissen oder eher schmerzhaft?“ Entsprechend ist ihre Schmerzreaktion: Luft anhalten, kurz schnauben oder laut schreien. Besonders wichtig ist dies, wenn Kinder lebensnahe Wünsche äußern, wie z. B., dass Erwachsene sich in ihren Rollen streiten sollen: Während ein Kind einen heftigen und lautstarken Streit genießt, kann ein anderes schnell nicht mehr zwischen Spiel und Wirklichkeit unterscheiden. Streiten jetzt zwei Piraten oder streitet die Frau Weiss mit ihrem Tandempartner in echt? Zum einen hilft es, die Mimik der Beteiligten genau im Blick zu haben, zum anderen braucht es häufige kurze Rückfragen: Noch mehr? Leiser? Zu Ende? Geht einer von beiden weg? Dasselbe gilt bei den üblichen Reaktionen Erwachsener auf kindliches Fehlverhalten: „Würde die Bäuerin schimpfen, wenn die Katze die Wurst stibitzt, oder würde sie ganz kurz staunen und dann lachen, weil sie ja das Küchenfenster offengelassen hat?“ Für Kinder ist spannend, dass die Erwachsenen sich auch wirklich an diese kindlichen Vorgaben halten. Das kann sich zur Herausforderung an die Spielweise der Erwachsenen entwickeln.

Wird hämische Schadenfreude verlangt, kann die Erwachsene durchaus das Staunen über die Stärke des Angreifers verbinden mit der Irritation darüber, dass er dem Gegner so gar keine Chance gelassen hat, obwohl er aufgrund seiner Stärke das ja nicht nötig gehabt hätte oder dem Staunen darüber, dass der Gegner sich so gar nicht gewehrt hat. Auch in der Reflexion kann die Leiterin noch einmal darauf zurückkommen, dass manche Verhaltensweisen im Spiel möglich sind, aber nicht „in echt“, weil man sich damit Ärger einhandelt oder sich selbst auch unwohl fühlt.

Kommt eine gemeinsame Geschichte zum Stillstand, weil Verunsicherung herrscht, wie es weitergehen könnte, kann ein kurzer Spielstopp auch genutzt werden, um die nächsten Schritte mit allen abzusprechen, um wieder alle in einer gemeinsamen Geschichte zu vereinen.

Ein Ende wird gemeinsam gefunden: *Wir haben noch 5 Minuten. Was muss noch geschehen, damit du gut aufhören kannst für heute?* So kann jedes Kind noch *einen* Wunsch äußern und erfüllt bekommen; damit positiv gestimmt aufhören, selbst wenn im Verlauf der Geschichte auch Enttäuschungen hingenommen werden mussten. Das bedeutet nicht, dass die Geschichte in jedem Fall positiv enden muss!

Emotionale und soziale Herausforderungen in der Spielphase

In der Spielphase sind sowohl Herausforderungen im gemeinsamen Handeln zu bewältigen wie auch solche, die sich aus der Spielgeschichte ergeben:

Auf der *Realebene* müssen Kinder abwarten und kooperieren, verhandeln und teilen, nachgeben und ihre Ideen durchsetzen, Konflikte austragen und sich trotzdem an die Regeln halten, die Verhaltensbesonderheiten der anderen Kinder aushalten und dabei fair bleiben und nicht zuletzt, die Erwachsenen mit den anderen in der Gruppe zu teilen.

Auf der *Spielebene* müssen sie eine gemeinsame Spielidee mittragen oder eine neue Idee so einbringen, dass die anderen überzeugt sind, sich an getroffene Absprachen halten, das Spiel der anderen in Mimik und Gestik wahrnehmen und darauf reagieren, sprachlich und körpersprachlich kommunizieren, sich verbünden und sich abgrenzen und inszenierte Spielkonflikte nicht persönlich nehmen.

Reflexionsphase und konstruktives Feedback nach dem Spiel

Jedes Spiel endet mit einer, manchmal auch nur kurzen Reflexionsphase. Wir treffen uns im Kreis, sind entrollt, haben unsere Verkleidung abgeworfen. Wo ein Kind sich noch nicht gut verbal ausdrücken kann, kann es Zeichen geben. Selektiv mutistische Kinder reden manchmal mit einem anderen Kind, so dass dieses als Übersetzer oder Bote fungieren kann.

Die folgenden Fragen helfen den Kindern, bei ihrem eigenen Erleben zu bleiben. Manchmal muss in den ersten Runden auch gut darauf geachtet werden, dass nicht „gepetzt“ oder die Schuld an etwas dem anderen Kind zugeschoben wird:

- Was hast du erlebt? Was hat dir *gut* gefallen?
- Gibt es etwas, was dich gestört oder geärgert hat?
- Gibt es etwas, was du beim nächsten Mal verändern möchtest? Wie willst du das machen?
- Gibt es etwas, worauf wir besonders achten sollten?

Kann sich ein Kind noch nicht gut verbal ausdrücken, gibt es auf Nachfrage Zeichen wie z. B. ☹️. Manchmal werden im heilpädagogischen Kontext auch Symbole aus der Unterstützten Kommunikation auf laminierten Karten genutzt.

Die Spielleiter können zudem beschreiben, was sie während des Spiels gesehen haben:

- Ich habe gesehen, wie du als Puma den Baum hochgeklettert bist.
- Mir ist aufgefallen, dass du ganz besonders lange unbeweglich oben gelegen bist, so dass der Forscher dich auf keinen Fall sehen konnte.
- Und wie ihr dann gemeinsam die Falltür aufgehebelt habt, das war richtig spannend!
- Und wie ist es dir gelungen, dass du den Dino gezähmt hast? Was hast du gemacht, dass er so friedlich geworden ist?

Auch das eigene Feedback an die Kinder bleibt zunächst bei diesen positiven Beobachtungen. Erst nach einigen Stunden geben wir auch differenziertes Feedback: das ist dir noch schwergefallen, das ist dir noch nicht gelungen, da brauchst du noch unsere Unterstützung.

Emotionale und soziale Herausforderungen in der Reflexionsphase

Für manche Kinder ist es schwer, eigene positive Erfahrungen zu formulieren oder negative Erlebnisse mit einem Wunsch nach Veränderung zu verbinden.

Dazu gehört auch, Wünsche an ein anderes Kind so zu formulieren, dass dieses nicht gekränkt wird.

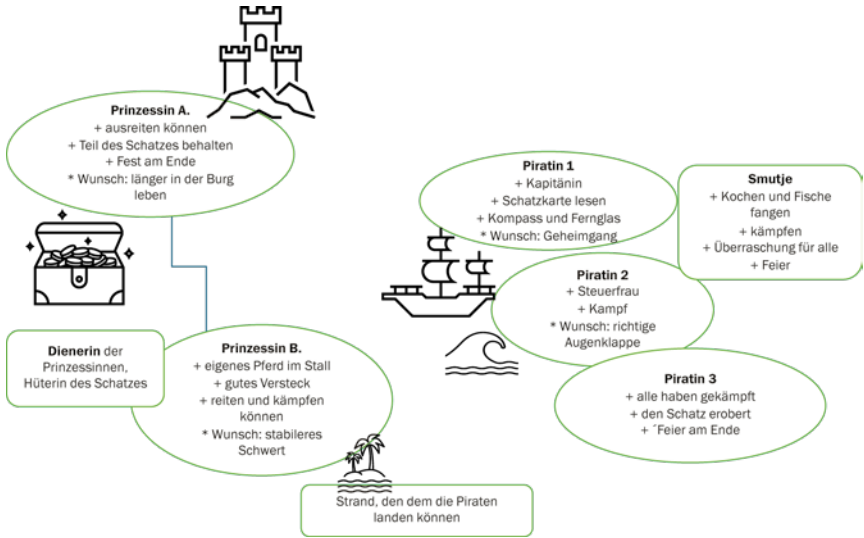
Um leichter im Alltag wieder anzukommen, hat sich eingebürgert, einen Becher Wasser gegen den Durst zu trinken, evtl. auch ein oder zwei Kekse zu essen. In manchen Gruppen übernehmen die Kinder schnell die Verantwortung fürs Essen: jemand bringt Apfelschnitze mit, frische Karotten oder kleine Kuchenstücke. (Ratsam ist immer, dass die Tücher vorher beiseite geräumt sind, um sie nicht jede Woche waschen zu müssen)

Der Raumplan

Für die heilpädagogische Arbeit haben wir den Raumplan entwickelt, den wir auf einem mindestens DIN A2 großen Blatt spontan aufzeichnen: Manche Kinder sind so in ihr Spiel vertieft, dass sie die Geschichten, die sich am anderen Ende des Raumes abspielen, gar nicht wahrnehmen. Der Raumplan hilft ihnen, die Geschichte noch einmal im Überblick zu sehen.

Fragen wie: „Was war gut für dich? Was hat dir gut gefallen? Was hast du mit einem anderen erlebt?“, helfen ihnen, sich dieses Zusammenspiel noch einmal bewusst zu machen.

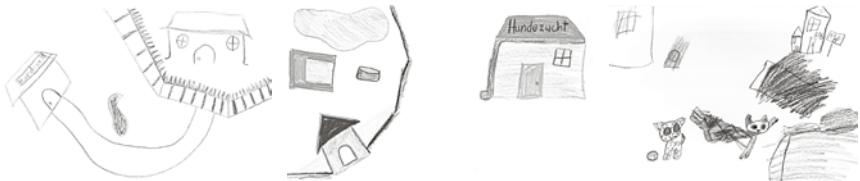
Hier das Beispiel einer Piratengeschichte: Die Erwachsenen haben die Rollen der Dienerin und des Smutjes übernommen. So kann in jeder Untergruppe jemand unterstützend präsent sein.



Ein Junge, der auf die Frage, was ihm gefallen hat, stereotyp mit „alles“ antwortete, registrierte zunehmend, dass die anderen Kinder drei, vier oder fünf Ereignisse aufzählen konnten. In der 7. Stunde begann er: 1., 2., 3., ... wir notierten alles akribisch auf dem Plan. Die anderen Kinder zeigten sich fasziniert davon, wie viel er zu sagen hatte. Zumal er auch selbst betonte: Siehst du, heute habe ich ganz viel sagen können.

Häufig kommen während der Aufzählung eines Kindes auch einem anderen noch Ideen, an die es gar nicht mehr gedacht hatte. Gerade die sozialen Erfahrungen – etwas gemeinsam geschafft zu haben – werden häufig erst der Reflexionsrunde bewusst. Eine weitere Möglichkeit ist, die Reflexion in Form von Zeichnungen vorzunehmen:

Zeichne die Szene, die für dich am wichtigsten war, die dich am meisten beeindruckt hat, die dir am besten gefallen hat:



In diesem Beispiel zeigt sich, dass drei Mädchen unterschiedlich erleben: während das erste vor allem das Eingesperrt sein als bedrohlich erlebt, aber immerhin den Weg zurück zur Hundezucht findet, aus der der Hund stammt, sind die beiden Orte beim zweiten Mädchen unverbunden. Es erlebt sich als machtlos, mit wenig Möglichkeit, die Situation zu beeinflussen. Das dritte Mädchen sieht die Rettung in der Kraft der Tiere selbst, die Katze mit dem Superman-Mantel schafft es, sich und die zweite Katze zu befreien. Beide Orte wirken eher bedrohlich, die Tiere sind auf sich selbst angewiesen. Alle drei Verarbeitungsmuster der Mädchen tauchen über eine lange Zeitspanne in Variationen immer wieder auf und finden sich auch in den anamnestischen Informationen, die den Leitenden vorliegen. Damit ermöglichen sie den Spielleitenden auch, entsprechend individuell zu begleiten.

Ratsam ist es, fürs Zeichnen oder Malen ausreichend Zeit einzuplanen: Kinder verweilen sich gerne darin. Finden Gruppen in Einrichtungen wie Kindergärten o. ä. statt, bleiben mehr zeitliche Freiräume, wie wenn Eltern bereits vor der Tür warten oder eine nachfolgende Gruppe den Raum benötigt.

Manchmal wünschen sich Kinder, dass ihr gebauter Platz fotografiert wird, damit sie sich besser an ihn erinnern können. Ratsam ist, damit nicht bis zum Ende der Stunde zu warten, falls der Platz in der Spieldynamik verändert wird oder auch einmal zerstört wird.

Kindliches Erleben

Kinder erleben in der Spielphase spannende Spielgeschichten, sie erleben aber auch die Konflikte mit Gleichaltrigen, die sie kennen und unter denen sie bisher litten. Mithilfe der Begleitung können sie neue Erfahrungen machen:

- Eine Siebenjährige, die zuhause bereits viel Verantwortung übernehmen muss und in einer sehr ambivalenten Beziehung mit ihrer Mutter lebt, inszeniert immer wieder ihr Alleinsein – als Reh im Wald, als Prinzessin ohne Zuhause –, aber auch ihren Zorn darüber – als Zauberin, die andere vereisen kann, oder als Hexe, die andere bedroht. Lange gelingt es ihr nicht, Spielangebote anderer Kinder oder eines Erwachsenen anzunehmen, einer neuen Erfahrung auch nur eine Chance zu geben. Mit der Zeit geben die Kinder auf und beginnen, sie links liegen zu lassen. Erst eine berührende Konzert-Szene, in der sie ihr Lieblingslied singt – ein Lied von Barbie mit dem Inhalt, zu sich selbst zu stehen, durchzuhalten, den Mut nicht zu verlieren –, ermöglicht ihr, sich den anderen verletzlich zu zeigen und auch mit ihrem Mut gesehen zu werden. Danach ist die Gruppe wieder bereit, sie einzubeziehen und zunehmend gelingt es ihr, solche Spieleinladungen auch anzunehmen.
- Ein Junge mit hoher Begabung hat bereits früh eine Haltung entwickelt, seine Kompetenz und seine Beobachtungsgabe zu nutzen, um die anderen damit

gezielt zu demütigen. In der Gruppe erlebt er, dass dieses Verhalten nicht geduldet wird. Gleichzeitig werden ihm von allen Seiten Angebote gemacht, wie er mitspielen könnte, denn er hat aufgrund seines Wissens viele gute Spielideen. Er braucht klare Beschreibungen durch die Spielleiter: du könntest als Adler mit deinen breiten Flügeln ja wirklich das Reh auf deinen Rücken nehmen und mit ihm über den Fluss fliegen. Du brauchst sie nicht tragen zu können, wenn sie hinter dir hergeht und ihr das schwarze Tuch um euch gewickelt habt, könnten wir denken, ihr fliegt gemeinsam und über euch staunen.

- An einem präventiven Gruppenprojekt mit täglichen Treffen über eine Woche hinweg nehmen drei Brüder teil. Schnell zeigt sich, dass der Älteste, bereits im Grundschulalter und damit eigentlich nicht mehr im geplanten Altersspektrum, keinesfalls bereit ist, mit seinen jüngeren Brüdern zu spielen. Den anderen jüngeren Kindern gegenüber zeigt er sich jedoch sehr hilfreich und unterstützend, sowohl beim Höhlenbau wie auch in den Spielsequenzen. Die beiden jüngeren Brüder haben den Freiraum, sich als groß und machtvoll zu inszenieren, ohne die Konkurrenz des Älteren fürchten zu müssen, er wiederum kann bei den Nicht-Geschwistern seine zugewandte liebevolle Seite zeigen, ohne Verantwortung übernehmen zu müssen. In den Nachgesprächen wird deutlich, dass alle drei sehr wohl bislang fremde Seiten aneinander wahrgenommen haben. Die Rivalität steht nicht mehr im Vordergrund. Auch die Mutter nimmt diese Veränderung staunend wahr: „Was habt ihr mit ihm gemacht, er ist ein ganz anderes Kind geworden?“ Ja, er hat in der Gruppe den Freiraum, sich als Junge zu zeigen, nicht nur als großer Bruder zweier Jüngerer, die beide im Alltag sehr chaotisches Verhalten zeigen können. Die Entlastung von dieser Aufpasser-Rolle ermöglicht ihm, für sich selbst ein breites Rollenrepertoire zu entwickeln, das ihm liebevolles Zugehen auf andere erlaubt.

Kinder inszenieren lebensgeschichtliche Entwicklungen in ihren Spielsituationen, aber nicht als genaues Abbild, sondern im Rahmen von häufig ähnlichen Symbolisierungsprozessen, die auf ihre emotionale Hauptthematik hindeuten. Mithilfe der TherapeutInnen wird so ein Entwicklungsprozess in Gang gesetzt, der die Ich-Funktionen des Kindes herausfordert. So wie sich seine Rolle entwickelt, indem es neue Ideen aufgreift, entwickelt es sich selbst auch weiter, wird klarer, selbstbewusster, d.h. verändert sein affektives Erleben und sein Handlungsrepertoire.

Kinder erleben auch die Erwachsenen als SpielpartnerInnen, die sich anders verhalten als die Eltern und andere Erwachsene. Mit den Eltern muss daher besprochen werden, dass die Kinder durchaus in der Lage sind, die beiden Rollen der Erwachsenen zu unterscheiden: als Frau Weiss erwarte und verlange ich den Respekt der Kinder, in meiner Rolle als Gefangene des Piratenchefs muss ich selbstverständlich würgend und kotzend verfaulte Äpfel essen. Manche Eltern

tun sich schwerer als die Kinder, dies zu unterscheiden. Am leichtesten gelingt dies, wenn es im Einzelkontakt auch einmal möglich ist, als Familie zu spielen. Gruppenspiele mit mehreren Familien können im pädagogischen Kontext durchgeführt werden, evtl. kombiniert mit theaterpädagogischem Schwerpunkt (Weiss, 1999).

Rolle und Bedeutung der Erwachsenen

Basis jeder heilpädagogisch-therapeutischen Arbeit mit Kindern ist die therapeutische Beziehung zwischen den Kindern und den Spielleiterinnen, die als schöpferischer Akt zwischen Menschen entsteht und sich entwickeln muss. Erwachsene lassen sich berühren von den Inszenierungen der Kinder, erspüren die Bedürfnisse der Kinder und verstehen das symbolische Spiel der Kinder intuitiv, auf der Grundlage ihres psychodynamischen und psychodramatischen Wissens.

Erwachsene als Mitspieler:innen

Im deutschen Kinderpsychodrama nach Aichinger und Holl (2010, 2012) spielen die Erwachsenen mit, übernehmen Rollen, die in die Spielgeschichte passen, häufig auch Rollen, die sie von den Kindern zugeschrieben bekommen. Aus diesen Rollen heraus können sie therapeutische Interventionen des Spiegeln und Doppeln einsetzen. In der österreichischen Variante des Kinderpsychodramas bleibt die Psychodramatherapeutin wie im Erwachsenenpsychodrama als Regisseurin außen vor, beobachtet und interveniert von außen. Das kann in der Literatur zu Verwirrung führen. (Pruckner, 2001; Biegler-Vitek & Wicher, 2014, 2017)

Erwachsene Mitspieler:innen nehmen ihre Rolle ernst und geben durch ihr authentisches Spiel auch ein Modell an Bewegung, Gestik, Mimik, Stimme, Körpersprache. Manche Kinder erleben dies erst einmal staunend und zunehmend begeistert. Durch ihr Mitspielen helfen sie den Kindern, ihre Rollen zunehmend auszus schmücken, indem sie SEHEN, was in einer Rolle steckt: So sprechen sie ein Kind konsequent als Löwen an, vor dem sie mindestens Respekt haben, wenn die Rollenbeschreibung des Kindes der eines Löwen entspricht, auch wenn sein Spielverhalten eher dem eines kleinen Kätzchens ähnelt.

Kinder erleben, was im Spiel alles möglich ist, und gestalten zunehmend eigenständig. Erwachsene sind zuständig für

- Strukturierung, Einstimmung, und Anstiftung zum Spiel.
- Impulse zur Spielgestaltung, wenn die Kinder dazu noch nicht in der Lage sind.
- Anregung, Anbahnung und Sicherstellung von Kontakt der Kinder untereinander.

- Impulse zur Beziehungsgestaltung.
- Beachtung der Gruppendynamik und der individuellen Bedürfnisbefriedigung.
- therapeutische Impulse auf der Basis der individuellen Anamnese.

Heilpädagogisch-therapeutische Impulse und Interventionen

Zu den zentralen gezielten Interventionen im Kinderpsychodrama gehören neben den oben genannten Handlungstechniken der Strukturierung, der Einstimmung und des Anstiftens die Interventionen des Spiegeln und Doppeln, wie sie aus dem Erwachsenen-Psychodrama bekannt sind. Wichtig ist, dass diese Interventionen aus den Spielrollen heraus genutzt werden:

Als Rundfunkreporter, als Forscher, im gemeinsamen „Gespräch“, wenn man zu zweit arbeitet, am Telefon mit einem imaginären Gesprächspartner oder auch im lauten Nachdenken: immer ist es möglich, das glänzende Fell und die Beweglichkeit eines Tieres zu bewundern, die schlaue Angriffsplanung der Piraten fassungslos zu beschreiben und über diese Zuwendung und Bewunderung zur Selbstwertstärkung beizutragen. Spiegelungen können auch Feedback sein für Verhaltensweisen, Beweggründe und mögliche Auswirkungen auf andere.

Erwachsene können auch beschreiben, wie geschickt jeder einzelne der Dorfbewohner mit seinem Werkzeug umgeht und wie erstaunlich es ist, dass sie sich nicht zusammentun, um die Drachenfalle gemeinsam aufzubauen. Hier verbindet sich das Spiegeln, der Glanz im Auge der Mutter, wie Kohut das nennt, mit der Intervention des stützend-explorierenden Doppeln (Cierpka & Cierpka in Reddemann, 2013).

Der Erwachsene wird stützendes Hilfs-Ich für unsichere Kinder, z. B. als Co-Pilot, als Diener des Königs, als Bediensteter des Hotel-Chefs. Er kann aus dieser Rolle heraus Spielhandlungen anregen, kann einführend laut nachdenken, kann ambivalente Emotionen formulieren. Doppeln fördert die unbewussten und vorbewussten Bedürfnisse und Intentionen des Kindes und hilft, für seine diffusen Gefühle eine Sprache zu finden. Es wirkt damit ich-stützend (Weiss, 2010, S. 103).

Doppeln und Spiegeln weisen starke Parallelen zu den ersten Entwicklungsschritten des Kindes auf: Es erlebt die Eltern als Hilfs-Ich, die adäquat auf kindliche Bedürfnisse reagieren und diese in Worte fassen. Damit helfen sie dem Kind, sich innere Strukturen von Welt zu schaffen und Handlungsmuster, um der Welt zu begegnen.

Beim indirekten Rollentausch übernimmt ein Spielleiter eine Rolle, die auf emotionaler Ebene dem Erleben des Kindes ähnelt oder entspricht: als Gefangener nicht gehört werden, nicht gut versorgt werden; als Dienerin immer machen müssen, was die Königin will. Die/der Erwachsene drückt aus, was er in seiner Rolle (im Rollentausch) empfindet. Das Kind hat die Möglichkeit, zu erleben, wie Gefühle ausgedrückt werden können. Es kann unbelastet zuhören, innerlich oder

auch äußerlich zustimmen, ablehnen oder sichtbar ignorieren. Über die in Sprache gefassten Emotionen können die Leitenden so dem Kind zu einer Sprache verhelfen für sein Leid, seine Not.

Wenn die Leitenden merken, dass ein Kind sich weiterentwickeln will, aber in seiner gewählten Rolle verheddert bleibt, besteht auch die Möglichkeit, im Kontext eines Spielrahmens eine Rolle vorzuschlagen: Ein kleines Kätzchen könnte auch wachsen, könnte sogar einmal eine Wildkatze werden.

Ein etwas älterer Junge antwortet auf den entsprechenden Vorschlag: heute nicht, aber nächstes Mal ganz bestimmt. Als drei Minuten später von den Kindern die Anfrage kommt, ob er nicht eine bestimmte Rolle übernehmen könne, stimmt er sofort zu, stellt nur eine Bedingung, die seine Sicherheit gewährleistet: Ich spiele den Lokführer von dem Westernzug, aber meine Lok ist stahlgepanzert, da kämt ihr nicht rein.

Für die Kinder bedeutet dies, mit den Gleichaltrigen wie mit Geschwistern alle Gefühle durchleben zu können: Liebe, Neid, Konkurrenz, Unterstützung, Kooperation, Rivalität.

Gleichzeitig können sie die Erwachsenen im Leitungstandem auch in einer Elternfunktion wahrnehmen: idealerweise bieten sich die Leitenden im gemischtgeschlechtlichen Tandem entsprechend an, aber auch in rein weiblichen oder auch männlichen Tandems können mütterliche und väterliche Verhaltensweisen sichtbar und spürbar werden.

Kinder setzen sich sowohl mit ihrem eigenen Geschlecht wie auch mit dem des Gegenüber auseinander, sind als Ritter Rivalen des Königs, Prinzessin des Vaters. Diese Triangulierung ist ein wesentlicher Entwicklungsschritt aus der frühen Mutter-Kind-Dyade heraus. Sie übernehmen machtvolle Rollen aus der Erwachsenenwelt und können sich dadurch als machtvoll erleben. Ihre Selbstrepräsentanz, ihr Bild von sich selbst erweitert sich.

Gleichzeitig verarbeiten und erweitern sie auch ihre subjektiven inneren Bilder von Mutter- und Vaterfiguren: ihre Erfahrungen, ihre Fantasien, Wünsche und Träume prägen dieses Bild. So kann ein Vater eine Identifikationsfigur sein, auch wenn er im realen Leben Straftäter ist.

Kinder erleben in den Stunden auch, dass die Erwachsenen zusammenhalten, sich gegenseitig unterstützen, selbst wenn sie im Spiel auch gegnerische Rollen übernehmen. So werden sie auch Rollenmodelle für erwachsenes Miteinander:

Tom verwickelt die Leiterin über Wochen laufend in auch für sie kräftezehrende emotionale Konflikte; vor der darauffolgenden Stunde spricht sich das Tandem ab, dass diesmal der Mann sich anbieten soll als Spielpartner – aber Tom sucht sich diesmal dezidiert die Frau aus als „Trainerin“, also als Unterstützungspartnerin. Und natürlich nimmt sie

diese Rolle an, denn sie bietet die Chance für beide, wieder einmal positive Erfahrungen miteinander zu machen. Nach dieser Stunde muss Tom von ihr heimgebracht werden, denn er wird trotz langen Wartens nicht abgeholt. Im dunklen Auto erzählt er dann, wie sehr er sich im Stich gelassen fühlt von der Mutter, die den Vater belügt und bei der Polizei anschwärzt, um ihn loszuwerden. Vielleicht waren seine wochenlangen Provokationen zwar einerseits Reinszenierung seiner Auseinandersetzung mit der ihn im Stich lassenden Mutter, andererseits waren sie auch die Probe dafür, ob die Therapeutin seinen Schmerz aushalten könnte, wenn er ihr belastende und beschämende Dinge aus dem Familienleben erzählen will.

Das Tandem

Erwachsene sind doppelt gefordert: in ihrer Leitungsfunktion und in ihren jeweiligen Spielrollen. Sie treten dadurch deutlich als Person in Erscheinung, mit ihrem Kontakt- und Beziehungsverhalten, ihren Spielerfahrungen, ihrer eigenen Kindheitsgeschichte. Sie lieben Geschichten in allen Variationen, Märchen, Spielfilme, Computerspiele, Comics, und haben einen Fundus an Spielideen. Dies hilft ihnen, auch vage Fantasien von Kindern aufzugreifen und daraus spannende Spielimpulse zu entwickeln. Sie sollten auch vertraut sein mit Abenteuergeschichten, Kämpfen, Naturkatastrophen und die Bedrohung durch Monster oder Aliens, und sich nicht vor Themen wie Bedrohung, Wut oder Tod fürchten. Gut ist, wenn sie auch Alltagswissen mitbringen: die schwarzweiße Flagge beendet ein Autorennen und ein Boxer betritt die Arena und den Ring begleitet von seiner ganz individuellen Musik.

In einem Tandem sind diese Kompetenzen häufig breit gestreut, denn nicht beide haben dieselben Musikvorlieben, kennen dieselben Spielfilme.

Sie scheuen sich nicht vor körperlichem Kontakt im Spiel: ein Tierwärter, der verletzte Tiere wirklich auf seinen Armen tragen kann, gibt dem Kind noch einmal ein besonderes Erleben des Getragen Seins mit. Und wenn die Rettung aus dem Meer oder auch der Kampf mit dem Mammut kraftvoll spürbar sind, weil die Kinder gemeinsam ziehen und zerren müssen, um das Fleisch – einen schweren Sitzsack z. B. – wirklich in die Höhle zu ziehen.

Die wichtigste Funktion des Tandems für das Spielgeschehen besteht jedoch darin, sich aufteilen zu können: jeder spielt in einer der beiden Teilgruppen mit, jeder kann aber auch die Rolle übernehmen, ein einzelnes Kind zu unterstützen, wenn dies notwendig ist: sowohl in der gewählten Rolle wie auch als Leitende, falls jemand aus der Geschichte aussteigt, den Raum verlassen will, untröstlich weint oder sich verletzt. Während eine Leitungsperson, sich um das betreffende Kind kümmert, kann die andere mit der Gruppe weiterarbeiten. Der Gruppenprozess wird damit nicht oder nur kaum unterbrochen.

Voraussetzungen für Erwachsene

- Eigene Spiellust, Erfahrungen im Rollenspiel, um jede Rolle übernehmen zu können, die ihnen von den Kindern zugeschrieben wird
- Keine Scheu, zu *spielen* und dabei – fast – jede Rolle mimisch sichtbar und stimmlich hörbar zu machen.
- Ausreichend eigene Spielbefriedigung sowie adäquate Supervision oder Intervention, um nicht im Spiel die eigenen emotionalen Themen in den Vordergrund drängen zu lassen, sondern konsequent das Spiel der Kinder mitzuspielen.
- Wissen über den grundsätzlichen Aufbau von Geschichten und Märchen, Spielfilmen und Helden-Serien, auch ohne jede Serie im Detail zu kennen. (Dafür wird bei den Kindern nachgefragt, was für sie im Moment an der Geschichte von Bedeutung ist. Grundsätzlich kann nie eine ganze Filmgeschichte o. ä. nachgespielt werden, sondern immer nur ein Ausschnitt, der sich meistens dann auch anders entwickelt als die Vorlage.)
- Bereitschaft, Komplementärrollen zu übernehmen: wer heilen will, braucht Patienten, wer zaubern will, braucht jemanden, der sich verzaubern lässt, wer machtvoll handeln will, braucht jemand, der sich gefangen nehmen lässt. Diese Rollen müssen häufig von Erwachsenen übernommen werden.
- Wissen über die Bedeutung von Details: in einem Raumschiff z. B. können die Fenster nicht geöffnet werden!
- Wissen über symbolische Bedeutungen von Rollen
- Wissen um die kindliche Spielentwicklung, um die Beziehungsdynamik von Kindern untereinander und auch um die Beziehungsdynamik von Kindern den Eltern gegenüber und entsprechend auch Personen in väterlichen oder mütterlichen Rollen. Wissen um die Funktion von Projektionen.
- Klare Grenzen kennen und ausdrücken: was spiele ich auf keinen Fall: z. B. explizite Sex-Szenen, auch wenn Kinder sich dies wünschen.
- Was spiele ich *heute* nicht, aus einem Grund, den ich nennen kann: Zwei Tage nach dem Tod meines Vaters kann ich keine Kampfgeschichten spielen, was von den Kindern ganz selbstverständlich akzeptiert wird, denn sie wissen, dass ich grundsätzlich Kämpfe nicht ablehne.
- Keine grundsätzliche Ablehnung von Computerspielen, selbstverständlich mit begründbaren Ausnahmen.

3 Wirkungen des Kinderpsychodramas

Die Befriedigung der Grundbedürfnisse:

Die Grundbedürfnisse des Menschen werden in der Literatur immer wieder unterschiedlich benannt, im Folgenden orientieren wir uns an Bodo Klemenz (2007, S. 68):

- Bedürfnis nach Bindung und Beziehung, sozialem Eingebundensein,
- Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle,
- Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung,
- Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung und
- Lustgewinn und Unlustvermeidung.

Im Verlauf der Spielsequenzen können diese Grundbedürfnisse gut befriedigt werden, je nach dem individuellen Bedürfnis jedes Kindes:

Bindung, Beziehung, Zugehörigkeit:

- Beziehungsangebot der Erwachsenen in der Realität und im Spiel
- Rollenwahl der Erwachsenen: Tierpflegerin, Dienerin, Ärztin
- Gemeinsames Spiel der Kinder mit Aushandlungsprozessen und Kompromissen, geteilten Rollen: zwei Löwen, zwei gleiche Haustiere
- Unterstützung bei der Äußerung von entsprechenden Wünschen

Orientierung und Kontrolle:

- Klare Aufbaustruktur des Spiels: Phasen, Regeln
- Schutz der physischen und psychischen Unversehrtheit
- Rollenwünsche, die für jeden erfüllbar sind, nicht nur für den schnellsten und lautesten
- Schutz des eigenen Platzes
- Kontrolle über Spiel und Spielintensität der Erwachsenen über die Regieanweisungen
- Steuerung der Emotionsintensität durch die Möglichkeit, Geschehen von außen anschauen können

Autonomie und Selbstbestimmung:

- Rollenwahl und Rollenausgestaltung, Gestaltung des eigenen Platzes
- Spielwünsche und Raumbedarf können so lange frei entschieden werden, wie sie den Mitspielern nichts wegnehmen
- Aushandlungsprozesse

Selbstwertschutz und Selbsterhöhung:

- Rollenwahl und Rollenausgestaltung nach Bedürfnissen
- Pädagogische Interventionen seitens der Erwachsenen sind immer wertschätzend und nicht-beschämend
- Erfahrung eigener Kompetenzen in der Spielvorbereitung und im Spiel

- Bewunderung der kindlichen Kompetenzen, die sich in der Spielrolle zeigen, evtl. auch Re-Framing

Lustgewinn und Unlustvermeidung:

- Rollenwahl und Rollenausgestaltung: stark sein, mächtig sein, schön sein, bewundert werden, Teammitglied sein, ...
- Auch einmal frech sein innerhalb der Rolle (dazu wird klar unterschieden: wann ist die Leitende in der Rolle, wann ist sie Frau Weiss).

Ressourcenaktivierung im Kinderpsychodrama

Mit der Befriedigung der kindlichen Grundbedürfnisse ist auch eine Aktivierung der kindlichen Ressourcen und damit eine Stabilisierung der kindlichen Resilienz verbunden:

Kinder werden sicherer in ihren Spielaktivitäten und in ihren Interaktionen, sie erleben, dass Kompensationsmöglichkeiten für individuelle Schwächen möglich sind und werden sensibilisiert für bisher noch nicht wahrgenommene Stärken. Durch die Thematisierung der positiven Erfahrungen und Kompetenzen verstärken sich auch die individuellen Kontrollüberzeugungen, Herausforderungen bewältigen zu können.

Kinder, die sich als Individuum stabil und selbstsicher entwickeln, erleben auch zunehmend sichere Freundschaften mit den Gleichaltrigen.

Mentalisieren

Das Konzept der Mentalisierung spielt auch im Kinderpsychodrama eine zentrale Rolle, da es Kindern hilft, eigene und fremde Emotionen zu reflektieren. Diese Interventionen helfen dem Kind auch, die Kompetenz des Mentalisierens zu entwickeln. Zur Mentalisierung gehört, sich seiner eigenen seelischen Innenwelt bewusst zu sein, zu wissen, was man denkt, wünscht und fühlt und das dann im Handeln zu bedenken. (Diez Grieser & Müller, 2018) Mentalisierungsfähige Kinder können sich in die Perspektive ihres Gegenübers hineinversetzen. Sie sind zu Anteilnahme und Mitgefühl fähig. Positive Bindungserfahrungen sind Voraussetzung, nur über Interaktionen mit anderen Menschen gelangen Kinder zu einem Verständnis ihrer selbst. Im Säuglingsalter sind ein Kind dabei angewiesen auf ein spiegelndes und haltendes Gegenüber, das Gefühle erfasst, benennt und bei der Regulation hilft.

Bis zum Ende des zweiten Lebensjahres kann es dann das Verhalten anderer in Bezug auf sich selbst zielorientiert interpretieren. Im dritten und vierten

Lebensjahr gibt es zwischen Gedanken und Realität noch keinen sicheren Unterschied. Mit dem Beginn des 5. Lebensjahres erkennt das Kind, dass sich Dinge ändern können und andere Menschen die Welt aus einer anderen Sicht wahrnehmen und andere Gefühle erleben können. Die eigene Affektregulation wird stabiler und Belastungsgefühle können sich damit vermindern.

Soziales Lernen

Lernen in der Kinderpsychodrama-Gruppentherapie ist Soziales Lernen im Hier und Jetzt, in realen Spielsituationen mit Gleichaltrigen. Kinder erleben die Konfliktsituationen, die sie kennen und erleben, wie alternative Lösungen sich entwickeln können. Sie erleben soziales Miteinander durch Absprachen, Kompromisse und die zunehmende Steuerung der eigenen Impulse. Solche Gruppen unterscheiden sich damit von Trainingsverfahren zum Sozialen Lernen (Koglin & Petermann, 2006; Petermann & Natzke, 2013).

Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, Themen zu enttabuisieren, für die in Familie und Schule kein bewertungsfreier Raum ist: Aggression, Zorn, Neid, Rivalität, auch einmal Liebe, Zuneigung und Experimentieren mit sexueller Identität.

Diagnostische Möglichkeiten

Im Kindergartenalter führen wir noch keine soziometrischen Fragestellungen ein wie bei älteren Kindern und Jugendlichen, aber wir können vielfältig beobachten, wie sich anhand der Rollenwahl und der Rollenausgestaltung im Spiel Informationen zum Selbstbild, zu wiederkehrenden emotionalen Themen und zu Konfliktlösungsstrategien ergeben. Das kindliche Handeln zeigt nicht nur die motorischen Kompetenzen, sondern auch Handlungsplanung, Konzentration und Ausdauer. Spielsequenzen lassen Rückschlüsse zu zur sprachlichen Ausdrucksfähigkeit, zu Spontaneität, Kreativität und Flexibilität, ebenso wie zu den individuellen Ressourcen.

Josua Schardt (2018) untersuchte im Rahmen einer Masterthesis, inwieweit Bindungsthemen, wie sie von Gloger-Tippelt diagnostisch erfragt werden, auch in den Spielsequenzen eines Gruppenverlaufs zum Tragen kommen. Er kommt zum Ergebnis, dass häufig Aussagen aus diagnostischen Verfahren zum Bindungsverhalten des Kindes, erhoben durch Berater:innen an einer Psychologischen Beratungsstelle, und Beobachtungen bei einzelnen Kindern im Kontext des Gruppenprozesses übereinstimmen. Nicht nur die Bindungsmuster der einzelnen Kinder konnten in den Gruppenspielen zweifelsfrei erkannt werden, sondern die Beziehungsbedürfnisse spiegelten sich sowohl in den Beziehungen zu den Gruppenleitern wie auch zu den Gruppenmitgliedern und nicht zuletzt in der Gestaltung der individuellen Rückzugsorte.

Einzeltherapie und Arbeit mit Familien

Wo Kinder aus unterschiedlichen Gründen noch nicht in der Lage sind, einen Gruppenprozess adäquat nutzen zu können, können kinderpsychodramatische Sequenzen auch im Einzelkontakt angeboten werden. Ist das direkte Rollenspiel mit dem eigenen Körper – nach denselben Überlegungen wie in der Gruppe – noch zu dicht, weil emotionale Ausdrucksformen noch zu schnell überschießen und in ihrer Vehemenz Angst auslösen, können Tierfiguren, Handpuppen, Autos, Bauklötze u. ä. als Intermediärobjekte zwischengeschaltet werden, um die Kommunikation zwischen Kind und Therapeutin und den Ausdruck ambivalenter, tabuisierter oder schambehafteter Themen zu erleichtern (Pruckner, 2004). Das Kind sucht sich ein bis zwei Tierfiguren aus, die es aktuell ansprechen, die Spielandschaft wird auf dem Tisch oder einem begrenzten Raum auf dem Fußboden aufgebaut. Das Spiel verläuft nach denselben Konturen wie ein Gruppenspiel, bei dem die Therapeutin evtl. mehrere Spielfiguren spielen muss, während das Kind sich auf eine oder maximal zwei Identifikationsfiguren beschränkt. Manchmal ist es auch sinnvoll, die Anzahl der Figuren zu begrenzen: Wer einmal erlebt hat, wie ein Kind mehr als 100 Spielfiguren in Zweierreihen gegeneinander aufstellen muss, je nach vermuteter potentieller Kampfstärke, weiß, dass dieses Kind zumindest in derselben Stunde nicht zum Spiel kommt.

Manchmal braucht ein Kind auch die Erfahrung mit den Eltern zu spielen. Im Einzelfall kann dies sehr sinnvoll und lustvoll für alle sein. Andreas Fryszner (2006) und Aichinger (2012) haben hierzu umfassende Überlegungen vorgelegt, auf die ich mich beziehen möchte.

Zum Abschluss

Ein knapp sechsjähriger zurückhaltender Junge wünscht sich in einer Gleichaltrigengruppe in einer Kindertagesstätte, er wolle einmal Moses sein, der sein Volk durch die Wüste führt und der das Meer teilen kann. Es gelingt ihm, die alttestamentarische Geschichte so zu erzählen, dass die anderen Kinder sofort mitspielen wollen: Tiere und Menschen leiden Hunger und werden gefangen gehalten. Sie wollen sich auf den Weg nach Hause machen. Moses zeigt ihnen den Weg, wie sie fliehen können, und als sie am Meer ankommen, schlägt er mit seinem Stab auf das Wasser – und es teilt sich und lässt sie trockenen Fußes auf die andere Seite gelangen, wo sie ein großes Fest feiern.

In dieser Stunde sind wir vier begleitende Erwachsene und wir können Moses und seinem Volk ein eindrucksvolles aufgewühltes und wildes Meer bieten, das sich vor seinen ruhigen und sicheren Stockschlägen respektvoll zurückzieht und sich – trotz hoher Wellen und wilder Kraft – teilt. Am Ende der Stunde sind alle,

Kinder wie Erwachsenen ergriffen von der stillen Macht von Moses angesichts der Gefahr, und auch beeindruckt von der Klarheit und Stärke des Jungen, die bisher selten so deutlich zum Vorschein kam. Es gibt Spielgeschichten, die mehr als die Seele berühren.

Literatur

- Aichinger, A. (2003). Pokémon, Powerrangers, Spiderman und Terminator in der Gruppentherapie. *Informationen für Erziehungsberatungsstellen*, 2, 14–22.
- Aichinger, A. (2006). Zurück zum Ursprung. In R. Bosselmann, E. Lüffe-Leonhardt, & M. Gellert (Hrsg.), *Variationen des Psychodramas* (S. 220–239). Meezen: Limmer.
- Aichinger, A. (2011). *Resilienzförderung mit Kindern: Kinderpsychodrama* (Bd. 2). Wiesbaden: Springer VS.
- Aichinger, A. (2012). *Einzel- und Familientherapie mit Kindern: Kinderpsychodrama* (Bd. 3). Wiesbaden: Springer VS.
- Aichinger, A. (2014). Das Werben des kleinen Löwen – Psychodramatische Telearbeit mit Tierfiguren bei Kindern im Trennungs- und Scheidungskonflikt. In W. Brächter (Hrsg.), *Der singende Pantomime* (S. 181–194). Heidelberg: Carl-Auer.
- Axline, V. (2023). *Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ayres, J., & Soechting, E. (2016). *Bausteine der kindlichen Entwicklung. Sensorische Integration verstehen und anwenden*. Heidelberg: Springer.
- Biegler-Vitek, G., & Wicher, M. (Hrsg.) (2014). *Psychodrama-Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen*. Wien: Facultas.
- Brisch, K. H. (2015). *Kindergartenalter*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Buer, F. (2014). Was Moreno aus seinem Leben gemacht hat. Abgerufen am 7. Mai 2025, von <https://ferdinandbuer.de/uploads/2015/04/Buer>
- Bundesverband Evangelische Behindertenhilfe. (o. J.). *Schau doch meine Hände an*. Berlin: Diakonieverlag.
- Cierpka, M., & Cierpka, A. (2013). Den Glanz in den Augen der Eltern spiegeln. In L. Reddemann (Hrsg.), *Zeiten des Wandels* (S. 28–36). Zürich: Kreuz.
- Diez Grieser, M. T., & Müller, R. (2018). *Mentalisieren mit Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fryszler, A. (1995). Das Spiel bleibt Spaß. *Psychodrama*, 2, 169–187.
- Fryszler, A. (2006). Psychodrama in der Arbeit mit Familien. In R. Bosselmann, E. Lüffe-Leonhardt & M. Gellert (Hrsg.), *Variationen des Psychodramas* (S. 241–267). Meezen: Limmer.
- Fürst, J., Ottomeyer, K., & Pruckner, H. (Hrsg.) (2004). *Psychodrama Therapie*. Wien: Facultas Verlag.
- Gloger-Tippelt, G., & König, I. (2009). *Bindung in der mittleren Kindheit. Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B)*. Weinheim: Beltz.
- Goetze, H. (2013). *Familien spielend helfen. Mit der Filialtherapie elterliche Ressourcen stärken*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kleiner, Th. (2008). *Frühe Bindungserfahrungen und ihre Auswirkung auf die Gestaltung von Peer-Beziehungen in Gruppentherapien – Analyse einer Kinderpsychodrama-Gruppe*. Konstanz: Hartung-Gorre.
- Kleinhanns, J. (2008). Resilienzförderung durch Kinderpsychodrama. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 2, 225–242.
- Köckenberger, H. (2004). *Expressive Psychomotorik – Psychomotorik im Kontext des Psychodramas*. In H. Köckenberger & R. Hammer (Hrsg.), *Psychomotorik, Ansätze und Arbeitsfelder* (S. 223–242). Dortmund: modernes lernen.
- Koglin, U., & Petermann, F. (2006). *Verhaltenstraining im Kindergarten*. Göttingen: Hogrefe.
- Moreno, J. L. (1995). *Auszüge aus der Autobiographie*. Köln: InScenario.
- Petermann, F., & Natzke, N. (2013). *Verhaltenstraining für Schulanfänger*. Göttingen: Hogrefe.
- Pruckner, H. (2001). *Das Spiel ist der Königsweg der Kinder*. Köln: InScenario.
- Pruckner, H. (2004). Arbeit mit Intermediärobjekten. In J. Fürst, K. Ottomeyer, & H. Pruckner (Hrsg.), *Psychodrama Therapie* (S. 266–279). Wien: Facultas.

- Reddemann, L. (Hrsg.) (2013). *Zeiten des Wandels*. Zürich: Kreuz.
- Schardt, J. (2018). *Kinderpsychodramatische Spielinszenierungen von Beziehungsthemen aus bindungstheoretischer Perspektive* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Katholische Hochschule Freiburg.
- Schneider, M. (2007). Erzählen im Kino. In A. Mentzer, & U. Sonnenschein (Hrsg.), *Die Welt der Geschichten. Funkkolleg* (S. 251–265). Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Traxl, B. (2018). Spielräume der Entwicklung – Einführende Bemerkungen zur Rolle des Spiels im Kontext von Kindheit, Pädagogik und psychodynamischer Psychotherapie. In B. Traxl (Hrsg.), *Psychodynamik im Spiel* (S. 7–28). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Weiss, G. (1999). *Wenn die roten Katzen tanzen*. Freiburg: Lambertus Verlag.
- Weiss, G. (2010). *Kinderpsychodrama in der Heil- und Sozialpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Weiss, G. (2017). Kinderpsychodrama-Gruppen zur Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 1, 201–220.
- Weiss, G. (2024). Kinderpsychodrama in der Heilpädagogik. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 2024(1), 595–607.

Psychoanalytische Pädagogik in der Kita

Einblicke in das Spielverhalten von Kleinkindern

Lisa Hebel und Joachim Heilmann

„Die psychoanalytisch-pädagogische Haltung zum kindlichen Spiel zielt vor allem darauf ab, einen intermediären Spielraum zu ermöglichen und zu fördern, der eine entscheidende Voraussetzung für die Bildung eines realitätstüchtigen Selbst darstellt. Spielen, als komplexe Herstellung einer auf Wirklichkeit bezogenen und zugleich von der Wirklichkeit entlasteten Handlung, ist auf ein rahmendes Gefühl der Geborgenheit angewiesen“ (Eggert-Schmid Noerr, 2011, S. 64).

Die Fähigkeit symbolisch spielen zu können, ist in vielfältiger Weise für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen von Bedeutung. Auf der Grundlage von psychoanalytischen Theorien der frühkindlichen Entwicklung weist der Beitrag besonders darauf hin, das Spiel als Raum symbolischer Konfliktbearbeitung zu verstehen. Das Szenische Verstehen hilft, die im Spiel zum Ausdruck kommende Psychodynamik zu entschlüsseln und gelingende pädagogische Handlungsweisen zu entwerfen. Dies ist nicht nur in therapeutischen Settings, sondern besonders auch im elementarpädagogischen Bereich bedeutsam. Hierzu ist es notwendig, dass die pädagogischen Fachkräfte zu Selbstreflexion, Reflexion der Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse sowie dem Szenischen Verstehen in der Lage sind. Anhand eines Betreuungsverlaufs in einer Kindertagesstätte und der Reflexion einzelner Szenen wird aufgezeigt, wie in diesem pädagogischen Kontext mit Hilfe psychoanalytisch-pädagogischer Grundannahmen die von den Kindern spielerisch in Szene gesetzten Probleme aufgegriffen und verstanden werden können. Mit dem Fallbeispiel wird gezeigt, wie wichtig die Beachtung und das Augenmerk auf die affekt-interaktionellen Austauschprozesse zwischen dem Kind bzw. der Gruppe und der pädagogischen Fachkraft sind.

1 Spiel als Triebfeder und Ausdrucksmöglichkeit der Persönlichkeitsentwicklung

Spiel dient nicht nur dem Zeitvertreib, sondern ist in vielfältiger Weise für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen von Bedeutung. Bereits im Säuglingsalter lassen sich Vorläufer von Spielverhalten beobachten (vgl. Dornes, 1993; Stern, 1992, 1993). Sigmund Freud sah im Spiel des Kindes die Verbindung zwischen der äußeren Realität, der psychischen Realität und dem wunscherfüllenden Phantasieleben (vgl. Freud, 1999, S. 214). Hans Zulliger betonte die „heilenden

Kräften des kindlichen Spiels“ (vgl. Zulliger, 1972). Er verstand das frei erfundene Spiel des Kindes als dessen eigentliche Sprache und, dass das Verstehen dieser Sprache die Voraussetzung dafür ist, die kindliche Psyche zu verstehen.

Bis das Kind allerdings zu freiem und symbolischem Spiel fähig ist, muss es zunächst einige wichtige Entwicklungsschritte bewältigen, die sowohl die kognitive als auch die emotionale Entwicklung betreffen. Kognitive und emotionale Funktionen müssen dabei als „ein untrennbares Ganzes“ verstanden werden (Ciompi, 1982, S. 43). Luc Ciompi versucht diese beiden Bereiche dahingehend zusammenzubringen, indem er von einer „Affektlogik“ ausgeht. Demnach gibt es weder eine Logik ohne affektive Beteiligung noch eine Emotion, die nicht auch nach einer inneren logischen Struktur verlaufen würde (vgl. ebd., S. 43).

Jean Piaget hat die sensu-motorische Entwicklung des Kindes, in sechs unterscheidbare Stadien unterteilt. Eine wichtige Errungenschaft dieser frühen Entwicklungsstufe ist die Objektpermanenz und die Symbolfunktion (die Fähigkeit „so zu tun als ob“). Die Fähigkeit „so zu tun als ob“, also zu symbolisieren, ist besonders für die Sprachentwicklung und die Bewältigung von Ängsten von Bedeutung. Margret Mahler, Fred Pine und Anni Bergman haben durch Untersuchungen früher Mutter-Kind-Interaktionen festgestellt, dass Kinder in den ersten Lebensjahren einen Ablösungs- und Individuationsprozess durchlaufen und dass sie gegen Ende des zweiten Lebensjahres nicht nur die kognitive Fähigkeit erlangt haben, sich ihre Mutter auch in deren Abwesenheit vorstellen zu können, sondern auch über eine emotionale Objekt Konstanz verfügen (vgl. Mahler et al., 1980, S. 129). Von den Begründern der Objektbeziehungstheorie hat sich insbesondere Donald W. Winnicott mit der Bedeutung des Spiels und dessen zentraler Rolle für die kindliche Entwicklung und die Bewältigung von Ängsten beschäftigt. Nach Winnicott findet Spielen in einem intermediären Raum statt, in dem Übergangsphänomene und Übergangsobjekte eine wichtige Funktion erhalten. Spielräume sind also vor allem Beziehungsräume. Winnicott hat eindrucksvoll beschrieben, wie existenziell bedrohlich kleine Kinder, die noch keine ausreichende Symbolisierungsfähigkeit entwickelt haben, Situationen und Erfahrungen erleben können. Er sprach von Auflösungsgefühlen, vom „Fallen im grenzenlosen und formlosen Raum“ und von Gefühlen des Vernichtet-Werdens (vgl. Winnicott, 1984). Winnicott hebt den wesentlichen Aspekt des Spielens hervor, der darin besteht, dass es stets mit einem gewissen Wagnis verbunden ist, „das sich aus dem Zusammenwirken von innerer Realität und dem Erlebnis der Kontrolle über reale Objekte ergibt. Magisches, das in der Vertrautheit enger, verlässlicher Beziehungen erlebt wird, hat immer etwas Ungewisses“ (Winnicott, 2022, S. 59). Peter Fonagy, György Gergely, Elliot L. Jurist und Mary Target postulieren für die „normale Entwicklung zwei Ebenen des repräsentationalen Funktionierens“, die sie als Modus der psychischen Äquivalenz und als Als-ob-Modus des Mentalisierens bezeichnen (Fonagy et al., 2004, S. 206 ff.). Im Äquivalenzmodus „erlebt das Kind seine Gedanken, wie wenn sie Realität wären. Damit ist *nicht* gemeint, daß

das Kind Gedanken und Wirklichkeit verwechselt und sie wie Halluzinationen oder Träume verwechselt, sondern eher, daß seine Gedanken einen ähnlichen *Effekt* haben wie ein wirkliches Ereignis“ (Dornes, 2006, S. 184; Hervorhebung i. O.). Bevor ein Kind im Als-ob-Modus spielen kann, befindet es sich noch im Äquivalenzmodus und es überwiegt magisches Denken.

Ängste spielen in der Entwicklung des Klein- und Vorschulkindes eine zentrale Rolle. Sie zeigen sich jedoch oft in nur schwer zugänglichen Formen. Selma Fraiberg hat in ihrem Standardwerk „Die magischen Jahre in der Persönlichkeitsentwicklung des Vorschulkindes“ Beispiele verschiedener Stadien magischen Denkens und Erlebens und der damit verbundenen unterschiedlichen Qualität von Ängsten und deren Bewältigung beschrieben (vgl. Fraiberg, 1989). Um Ängste verstehen und entschlüsseln zu können, bedarf es des Wissens über die (früh) kindliche Entwicklung und des Einfühlungsvermögens in die Befindlichkeit der Kinder (vgl. Finger-Trescher et al., 2019, S. 8). Die Fähigkeit Angst zu erleben, kann als Meilenstein in der Entwicklung des Kindes angesehen werden, wohingegen pathologische Ängste für zahlreiche somatoforme und dissoziative Störungen im Kindes- und Jugendalter verantwortlich sind. Dies zeigt, wie wichtig es ist, dass Kinder ihre Ängste im Spiel ausagieren können, und dass aber zudem auch jemand zur Verfügung stehen muss, der sie verstehen und aufgreifen kann.

„Im Spiel steht das angsterregende Objekt unter der aktiven, handelnden Kontrolle des Kindes. Weil das Kind in dessen Rolle schlüpft, gleichsam selbst zum angstauslösenden Objekt wird, holt es dieses in seine Verfügung zurück. Der innere Konflikt wird also ‚veräußert‘, bekommt Gestalt und wird handhabbar. Da die Angstobjekte im Spiel nun vom Kind selbst neu erschaffen wurden, liegen sie innerhalb seiner Verfügbarkeit. Damit wird die Angst sukzessive beherrschbar. Die Angstobjekte werden nun Teil des vom Kind in Szene gesetzten Spieles und nicht mehr nur als Teil einer unbeeinflussbaren Wirklichkeit erlebt“ (Trescher, 1985, S. 132).

In der frühkindlichen Entwicklung ist eine Unterscheidung zwischen realen, neurotischen und psychotischen Ängsten manchmal schwierig, da die verschiedenen Formen von Angsterleben oft Bestandteil normaler Entwicklungsstadien und die Übergänge fließend sind. Letztlich entscheiden das Ausmaß der Symptomatik sowie die Qualität der Abwehr- und Umgangsstrategien darüber, ob das Kind zu einer sinnlich-symbolischen Verarbeitung von Angst fähig ist oder ob es aufgrund der fehlenden oder unzureichend ausgebildeten Symbolik zu den bereits erwähnten Gefühlen des Zerstört-Werdens, des Sich-Auflösens, des Fallens in einen grenzen- und formlosen Raum des Vernichtet-Werdens (Winnicott, 1984) kommt (vgl. Heilmann, 2019). Im Gegensatz zum psychotischen Kind, das „konkretistisch“ spielt, kann das gesunde Kind jederzeit sagen: „Ja, ich weiß, ich spiel ja nur!“ Auch Jochen Stork sieht in der Symbolbildung eine wichtige Funktion,

„weil sie nicht nur die Kommunikation zwischen den Individuen ermöglicht, sondern die Psyche strukturiert und ihr die Möglichkeit gibt, eine Vorstellungs- und Phantasiewelt aufzubauen, die in ihrer Widersprüchlichkeit einen inneren Dialog zuläßt und die die Durchlässigkeit vom unbewußten über das Vorbewußte zum bewußten Erleben garantiert, womit letztlich ein Zugang zum Unbewußten überhaupt erst möglich wird“ (Stork, 1995, S. 38).

Hanna Segal sieht im Spiel „eine Möglichkeit, die Wirklichkeit sowohl zu erforschen als auch zu bewältigen; es erlaubt die Möglichkeiten und Grenzen des Materials kennenzulernen, mit dem gespielt wird; außerdem erlaubt es dem Kind, seine eigenen Fähigkeiten und Grenzen herauszufinden. Spielen heißt auch, das Symbolische vom Wirklichen unterscheiden zu lernen. Das Kind ist sich bewußt, daß Spielen bedeutet, so zu tun als ob“ (Segal, 1996, S. 136). Je mehr ein Realitätsbezug beim kindlichen Spiel besteht, desto mehr können Vorstellungen und Phantasien eines „was, wenn“ entstehen. „Diese Art von Vorstellungen verleugnen die Realität nicht, um eine „Als-ob“-Welt herzustellen, sondern sie erforschen Möglichkeiten“ (ebd., S. 144).

Wenn man bedenkt, wie wichtig das Symbolspiel für Kinder bei Konfliktverarbeitungsprozessen ist, wird leicht nachvollziehbar, dass viele Schwierigkeiten bei verhaltensauffälligen oder in ihrer Entwicklung gestörten Kindern in den Bereichen Kommunikation, Beziehung und Wahrnehmung so ausgeprägt sind. Behinderte Kinder mit organisch bedingten Entwicklungsstörungen, benötigen spezielle heilpädagogische Angebote, gezielte Impulsgebungen zur Förderung und Unterstützung ihrer verschiedenen Entwicklungsbereiche. Sie sind zunächst noch auf sensomotorisch ausgerichtete Spielanregungen angewiesen (vgl. Maass, 2022). Paula Kernberg beschreibt Schemata, um normales und „abnormales“ Spiel zu unterscheiden. Sie definiert normales Spiel als

„eine Aktivität, die altersgerecht und geschlechtsadäquat ist und spontan begonnen, entfaltet und zu einem sanften Abschluß geführt wird. Das Kind kann seine Kreativität und Phantasie darin ausdrücken; es wird in fesselnde vergnügliche Erfahrungen, in phantasierte oder reale Interaktionen mit Menschen, Erwachsenen wie Gleichaltrigen, verwickelt, die als ständige Quelle der Selbstwertschätzung und der Kompetenz dienen“ (Kernberg, 2006, S. 368).

Unter Bezug auf das Modell von Jerome D. Goodman und John A. Sours listet Kernberg sechs Merkmale auf, mit deren Hilfe die Grob- und Feinmotorik, die Intelligenz, die Motilität, die Sprache und die Phantasie des spielenden Kindes festgestellt werden kann. Dem gegenüber stellt sie allgemeine Charakteristika des Spiels beim Autismus, in der Psychose, bei Depression, Aufmerksamkeitsdefizitstörung (ADS), Borderline Zuständen und posttraumatischen Stresssymptomen,

einschließlich sexuellen Missbrauchs, dar (vgl., ebd.). Allen gemein ist die zumindest eingeschränkte Fähigkeit zu freiem, symbolischen Spiel. Deshalb ist bei allen pädagogisch-therapeutischen Zugängen zunächst die vorrangige Aufgabe und Zielsetzung die Fähigkeit zu kreativem, phantasiegeleiteten Spiel zu fördern (vgl. Naumann-Lenzen, 2003; Winnicott, 1995 [1971]). Die Art und Weise, wie Kinder von sich aus Fragen, Probleme und Konflikte nicht nur in speziellen therapeutischen Settings, sondern auch in vielfältigen pädagogischen Kontexten einbringen, gestaltet sich sehr unterschiedlich. Mehr noch als vom Alter des Kindes hängt dies vom individuellen Entwicklungsstand des Kindes ab. Emotionale Belastungen können sich in zunächst unverständlicher Weise äußern.

2 Psychoanalytisch-pädagogische Praxis im Elementarbereich

Im Folgenden wollen wir anhand eines Betreuungsverlaufs in einer Kindertagesstätte aufzeigen, wie nicht nur in einem therapeutischen Setting, sondern auch in einem ausgewiesenen pädagogischen Kontext mit Hilfe psychoanalytisch-pädagogischer Grundannahmen – Reflexion von Übertragung und Gegenübertragung, Szenischem Verstehen sowie der institutionellen Rahmenbedingungen – von Kindern spielerisch in Szene gesetzte Probleme aufgegriffen und verstanden werden können. Einzelne Szenen werden dabei besonders im Hinblick auf „affektiv-interaktionelle Prozesse im Kontext von heilpädagogischen Prozessen“ (Traxl, 2009, S. 86) reflektiert. Nicht integrierte Selbstzustände des Kindes können durch Verstehen und Reflektieren der in der Beziehung stattfindenden Psychodynamik durch die Bereitstellung alternativer Beziehungserfahrungen, im besten Falle korrigierend verändert werden. Nach dieser Auffassung nimmt der Pädagoge oder die Pädagogin selbst eine zentrale Rolle zur Modifikation psychischer Struktur ein, doch besondere Beachtung findet allem voran die Beziehung als Raum der heilpädagogischen Praxis und die darin stattfindende Interaktion (vgl. ebd.).

Neben dem „fördernden Dialog“ (vgl. Leber, 1988) ist das „Szenische Verstehen“ zentral für das methodische Selbstverständnis von psychoanalytisch-pädagogisch fundiertem Arbeiten (vgl. Heilmann & Finger-Trescher, 2022).

„Szenisches Verstehen als handlungsleitende kreative Methode verwendet alle verbalen und nicht-verbalen Informationen, Gefühle, Bilder und Fantasien, die in der jeweiligen Situation entstehen, bzw. sich entfalten, als wert- und sinnvolles Material. Grundsätzlich wird dabei davon ausgegangen, dass das Verstehen des subjektiven Einbezogenenseins der KlientInnen der Schlüssel für Veränderungspotenziale ist [...] Das, was wir gemeinsam mit den KlientInnen zu verstehen suchen, ist gleichzeitig aber auch ein gemeinsamer Prozess des Sinn-Herstellers“ (ebd., S. 589 f.).

3 Fallbeispiel: Luca¹

Das Fallbeispiel beschreibt Auszüge aus der zweijährigen Arbeit mit dem zu Beginn der Betreuung vierjährigen Luca und legt in seinen Ausführungen den Fokus auf die Reflexion psychodynamischer Beziehungsprozesse. Vor diesem Hintergrund soll die Analyse einzelner Spielszenen und Spielabschnitte das Spiel als Raum symbolischer Konfliktbearbeitung herausstellen. Es soll aufgezeigt werden, inwiefern es gelang, über das gemeinsame Spielen in einer bedeutungsvollen Beziehung, die Selbstbildungsprozesse des Jungen anzuregen. So ist für die nachfolgende Betrachtung des Fallverlaufs nicht nur die Beschreibung einer narrativen oder deutenden Spielbegleitung handlungsleitend, sondern vor allem das, was zwischen Luca und seiner Bezugserzieherin (Lisa Hebel) im spielerischen Zusammenkommen entstand. Es soll verdeutlicht werden, dass über das gemeinsame Erleben der Spielszenen, impliziertes, sinnlich-symbolisches Gestalten der Antworten, im Sinne eines spielerisch-fördernden Dialogs (vgl. Leber, 1988; Heinemann et al., 2003), ermöglicht werden kann. Die Auszüge aus der Betreuung Lucas in der Kindertageseinrichtung beschreiben demgemäß einen individuellen Verstehensansatz.

Die dargelegten Reflexionen und Deutungsansätze entstanden in den arbeitsbegleitenden Supervisionssitzungen des Fachteams, die regelmäßig und detailliert verschriftlich wurden. Sie bilden die Grundlage für die nachfolgenden Ausführungen unseres Beitrags.

Konzeptionell ist -die Kita psychoanalytisch-pädagogisch ausgerichtet. Neben einer vergleichsweise hohen Supervisionsfrequenz ermöglichte und finanzierte der Trägerverein der Einrichtung fortlaufende Fort- und Weiterbildungsangebote für seine MitarbeiterInnen. Lucas Bezugserzieherin, die in der Szenenanalyse das Narrativ übernahm, verfügte deshalb auch über psychoanalytisch-pädagogisches Grundwissen und ebenso über eine hohe Selbsterfahrungskompetenz. In ihrer Rolle übernahm sie für einzelne Kinder und ebenso für Luca die Bezugserzieherinnenschaft. Sie war jedoch gleichsam, neben drei weiteren Fachkräften, für die Leitung und das Halten der Gesamtgruppe verantwortlich.

Das Wirken einzelner Kinder und die Bedeutung der gesamten Kita-Gruppe steht nicht im Vordergrund und wird nur am Rande mit einbezogen (vgl. Finger-Trescher, 2012). Inhalte der stattgefundenen Elterngespräche werden in unserem Beitrag explizit nicht näher aufgeführt.

1 Es folgen Auszüge aus den Protokollen des Betreuungsverlaufs von Lisa Hebel und ihren begleitenden Reflexionen.

Angaben zum familiären Hintergrund²

Luca erlebte seine primären Bezugspersonen bereits im frühen Kindesalter als wenig einfühlsam und verlässlich. Seine Eltern waren aufgrund ihrer eigenen Belastungen und Bedürftigkeit kaum in der Lage, ihn bei der Bewältigung grundlegender Entwicklungsschritte zur Ausbildung intakter psychischer Struktur zu unterstützen und zu begleiten. Im Zuge ihrer hochstrittigen Beziehungskonstellation, geprägt durch, nicht näher beschriebene, körperliche Ausbrüche seitens des Vaters gegenüber der Mutter, erlitt Luca vermutlich einen erheblichen Mangel an elterlicher Zuwendung. Womöglich konnte sich in Folge unzureichender positiver Beziehungserfahrungen nur selten eine gelingende Abstimmung im Sinne des förderlichen Dialogs einstellen. Es war davon auszugehen, dass ihm die innere Abbildung von Beziehungserfahrungen mit einem kontingenten, spiegelnden und affektregulierenden Gegenüber, bisher weitestgehend verwehrt geblieben war (vgl. Traxl, 2013, S. 317).

Als Luca etwas älter als vier Jahre alt war, trennte sich die Mutter schließlich vom Vater und zog mit dem Jungen in die Nähe ihrer eigenen Mutter, die sie in seiner Versorgung und Betreuung unterstützen sollte. Es bestand seither kaum und wenn, nur sporadisch, Kontakt zum Vater. In der aktuellen Beziehung zu seiner Mutter fiel Luca durch aufmüpfiges, impulsiv-aggressives Verhalten auf. Sie begegnete ihm meist ungeduldig und harsch und begrenzte seine impulsiven Ausbrüche mit harter Strenge. Sie erschien in der emotionalen Begleitung ihres Kindes zunehmend resigniert und überfordert. Dies drückte sich auch dadurch aus, dass Luca täglich als erstes Kind gebracht und zumeist als letztes wieder aus der Einrichtung abgeholt wurde. Seine Aufnahme in die Kindertagesstätte erfolgte, als er etwas älter als vier Jahre alt war. Er besuchte die Kita etwa zwei Jahre bis zu seinem Schuleintritt.

Darstellung der Szenen und Reflexion

Aller Anfang ist schwer

Die ersten Wochen nach Lucas Aufnahme waren alles andere als leicht. Er stellte von sich aus keinen Kontakt zu mir her und wehrte gleichsam alle Versuche meinerseits ab, mit ihm in Beziehung zu treten. Er ignorierte mich allmorgendlich wenn er kam, lief vor mir davon, baute sich Höhlen in denen er sich vor mir verkroch und bewarf mich obendrein mit Kissen, wenn ich ihm zu nahe kam. All das, um mich und meine Beziehungsangebote in die Flucht zu schlagen. Erst dann, wenn ich mich schließlich resigniert zurückzog und die eintrudelnden anderen Kinder begrüßte und entgegennahm, wagte er sich aus seiner Deckung hervor, um uns aus sicherer Entfernung misstrauisch zu beäugen. So scheiterten

2 Die biographischen Angaben wurden anonymisiert

meine ersten Versuche wechselseitige Interaktion zu initiieren zunächst kläglich. Ich fühlte mich unsicher, hilflos, fast ohnmächtig und in meiner pädagogischen Kompetenz gekränkt, hatte ich mir doch zur Aufgabe gemacht, meinem neuen Bezugskind so schnell wie möglich ein alternatives Beziehungsangebot zu unterbreiten. Ich sah mich nicht nur seiner massiven Ablehnung ausgesetzt, sondern erfuhr ebenso, wie es sich anfühlte, wirkungslos und nicht-existent zu sein. Auf der bewussten Ebene war mir durchaus deutlich, dass ich nicht die alleinige Verantwortung für Lucas gelingendes Ankommen trug, dennoch fühlte ich mich, als genügte ich in meinem Angebot als neue Bezugsperson nicht. All meine Bemühungen liefen ins Nichts und ich fühlte mich allein und auf mich selbst zurückgeworfen, dazu verdammt unter der Destruktivität dieser neuerlichen Beziehung begraben zu werden. Es schien, als gäbe es keine Hilfe von außen.

Dennoch bekam ich durch sein Verhalten und meine dadurch ausgelösten Gefühle eine Ahnung und einen ersten Zugang zu seinen tiefen Bedürfnissen. In der empathischen Erkundung meiner Gegenübertragungsgefühle entstand in mir die Vermutung, dass er sich selbst Zeit seines Lebens kaum als wirkmächtig erlebt hatte, was seine Bestrebungen anbelangte, Beziehung zu initiieren und wechselseitige Interaktion zu erfahren. Hinsichtlich der Befriedigung seiner primären Bedürfnisse in der frühen dialogischen Abstimmung, hatte er sich womöglich immer wieder auf sich selbst zurückgeworfen gefühlt und dieses Gefühl auf mich übertragen. Es war anzunehmen, dass seine Eltern ihm nur selten in genügend guter Funktion zur Verfügung standen und kaum in der Lage waren, den Bedürfnissen seiner motivationalen Strebungen zugewandt zu begegnen. Entsprechend ließ er in der Reinszenierung seines frühen inneren Erlebens meine Bestrebungen nach Interaktion und Beziehungsaufnahme ebenso ins Leere laufen. In meinem Erleben entstand ein erstes Verstehen seines Verhaltens als Ausdruck tiefverwurzelter Ängste und einhergehender Ohnmachtserfahrungen, die womöglich durch die unzureichende Abstimmung im frühen Dialog begründet waren. Vermutlich erlebte er dies sogar als existentiell-bedrohlich, ließ er mich in der Gegenübertragung doch deutlich spüren, wie es sich anfühlte, nicht existent zu sein. Für meine pädagogische Arbeit bedeutete dies, meine eigenen Ängste von Versagen und das Erleben fehlender Wirkmacht wahrzunehmen und realistisch zu bewerten. Ich verbalisierte diese Empfindungen, wann immer sich die Gelegenheit ergab, um so sein inneres Erleben für ihn in Worte zu fassen und die Unverträglichkeit seines eigentlichen, tiefen Sehns nach Bindung mit dem aktuellen Ausdruck dieses Bedürfnisses, zu schmälern.

Verhalten der Gruppe

Das Wirken der anderen Kinder schaffte eine Milderung seiner heftigen Abwehrhaltung. So lag deren Potential in der Aktivierung seines unbewussten

Wunsches nach einem verlässlichen Gegenüber, ausgelöst durch die von ihnen eingebrachten Handlungen, Gefühle und Gedanken (vgl. Finger-Trescher, 2012). Das Erleben, wie ich die anderen Kinder empfang und versorgte und sie die haltenden Funktionen der sicheren Beziehung für sich nutzten, entfachte in ihm vermutlich die innere Auseinandersetzung mit seinen unbewussten, tiefen Bedürfnissen nach Bindung und Beziehung. Die Beobachtung dieses Möglichkeits- oder auch „Übergangsraumes“ (Naumann, 2011) der Kindergruppe, konfrontierte Luca damit, dass nicht alle Beziehungserfahrungen seinen bisherigen glichen (vgl. Brandes, 2008). So konnte er ganz allmählich und vorsichtig seine ablehnende Haltung lockern.

Das Gute überlebt

Nach und nach wich seine Ablehnung gegenüber meinen Kontaktangeboten und es stellte sich in den morgendlichen Momenten, in denen die Einrichtung noch ruhig und leer war, ein immer wiederkehrendes Spiel zwischen uns beiden ein. Luca begann, mich spielerisch zu töten. Über Wochen hinweg vernichtete er mich ausdauernd und mit besonderem Eifer in unzähligen Variationen dieser Spielszenen. Er vergiftete mich mit Kuchen und Törtchen, bewarf mich mit hochexplosiven und äußerst zerstörerischen Granaten oder befeuerte mich fortwährend mit seiner unbändigen Zauber- macht, was stets meinen sofortigen Tod zur Folge hatte. Er wurde nicht müde, dabei genüsslich zu beobachten, wie ich nach aller Kunst des Schauspielens den Spiel-Tod starb, mich qualvoll windend, ohne Hoffnung auf mein Überleben. Er bestimmte über mich und mein Agieren und mehrere Wochen lang gab es keine Aussicht auf mein Überleben. Handelte ich entgegen seiner Regieanweisungen oder versuchte den Spiel- verlauf zu verändern und eigene Ideen einzubringen, wurde er wütend und ungehalten, verließ die Szenerie und strafte mich erneut mit Nicht-Beachtung. Immer und immer wieder kreierte er lustvoll diese, mitunter sehr zerstörerischen Spielszenen, während sich bei mir zunehmend Unmut über meine passive Rolle einstellte. Abermals fühlte ich mich handlungsunfähig und machtlos, da ich keinerlei Einfluss auf unsere Inter- aktion nehmen konnte, ohne Gefahr zu laufen, er könne sich erneut aus dem Kontakt zurückziehen.

Wochenlang blieb ich Lucas Vernichtungsinszenierungen schutzlos ausgeliefert, bis er mir schließlich Eigenschaften zusprach, die es mir ermöglichten, mich zu verteidigen. The- matisch inszenierten wir nun zunehmend den Kampf zwischen „Gut und Böse“. Hierbei übernahm er ausdauernd die Rolle „des Bösen“ und bekämpfte mich in der Rolle „des Guten“. Auf seine eigene Idee hin, hatte ich nun auch einige Verteidigungsattribute hinzu- gewonnen. Ich durfte nun beispielsweise auch meine eigene „gute Zauber- macht“ einsetzen, um mich vor seinen Angriffen zu schützen oder ihn zu schädigen. Nach einiger Zeit des So-Spielens war es sogar möglich, einzelne Kinder miteinzubinden. Das gemeinsame Spielen war jedoch meist nur von kurzer Dauer, da sich die anderen ganz und gar nicht vor- schreiben ließen, wie ihre Spielfiguren agieren sollten. Sie wandten sich dann schnell ab, hin und wieder sogar mit theatralischem Getöse.

Eines Morgens, als Luca und ich abermals zu zweit einen erbitterten Kampf inszenierten, änderte sich etwas ganz Entscheidendes. Am Ende der Szene vernichtete er mich nicht ganz, sondern verabreichte mir im allerletzten Moment einen Heiltrank, der mich überleben ließ. Von nun an endete die Szene für mich nie wieder tödlich.

Zu Beginn der Sequenz ging Luca dazu über, sein mitunter als lebensbedrohlich abgebildetes Erleben des wirkungslos-Verbleibens, im Spielgeschehen in umgekehrter, aktiver Weise zu reinszenieren, indem er alle seine destruktiven Empfindungen auf mich projizierte (vgl. Traxl, 2013). Dies diente der Abwehr, auch in der neuen Beziehung dem Gegenüber passiv ausgeliefert zu sein. So erlebte ich in unserem Spiel, wie es sich anfühlte keinerlei Einfluss auf das (Spiel-)Geschehen und gleichsam auf unser Miteinander in der Beziehung, nehmen zu können. Dies erinnert erneut an das Erleben fehlender oder ungenügender Antworten in der frühen dialogischen Abstimmung einer Mutter-Kind-Beziehung, dem sich Luca womöglich ausgesetzt erlebt hatte.

Für meine weitere pädagogische Arbeit bedeutete dies, seine „ablehnende Haltung, seinen Widerstand und seine Angriffe auszuhalten, sich nicht davon zerstören und vertreiben zu lassen, also die Reinszenierung nicht zu komplementieren“ (ebd., S. 318). All seinen spielerisch inszenierten Zerstörungsversuchen zum Trotz, bereitete ich ihm im alltäglichen Ablauf weiterhin Kakao, versorgte Schürfwunden und stand tröstend und emotional begleitend zur Verfügung, wenn Tränen flossen. Er erlebte gleichsam, dass er mich weder durch sein Verhalten zerstören konnte, noch dass ich mich für seine Brutalität in unseren Spielszenen rächen musste. Stattdessen stand ich ihm am nächsten Tag wieder als versorgendes Objekt zur Verfügung, bereit zur Übernahme von Hilfs-Ich-Funktionen. Ganz gleich, was er mir in den Spielszenen entgegenbrachte, ich wandte mich nicht von ihm ab und konnte mein Beziehungsangebot aufrechterhalten.

Mit dem Wachsen unserer Beziehung veränderte Luca die Spielszenen und es geschah etwas Bedeutungsvolles. Er bezog mich immer mehr mit ein, indem er mir verschiedene Eigenschaften zusprach, die es mir ermöglichten, seinen Angriffen nicht mehr nur passiv ausgeliefert zu sein, sondern in neuer Form, einen Umgang mit ihnen zu schaffen. Er konnte nun beobachten, wie ich spielerisch versuchte, mich vor seinen heftigen Tötungsimpulsen zu schützen und brachte sie so, durch sinnlich-symbolisches Antworten, in eine integrierbare Form. So konnte er sich mit meiner Art des Umgangs mit den destruktiven Trieben identifizieren und diese, in abgemilderter Form in sich aufnehmen (vgl. z. B. Wittenberger, 2018).

Mit der Zeit wandelte sich unser Spiel schließlich zu etwas Gemeinsamen, gleich eines aufkeimenden, wechselseitigen Dialoges. In diesem Zuge entwickelte Luca immer mehr eine Idee davon, dass ich in meiner Rolle „des Guten“ eigene Motivationen und Bestrebungen haben könnte und er gewährte mir zunehmend die Möglichkeit, das Spielgeschehen vorsichtig mitzugestalten. Darin kann ein

Hinweis gesehen werden, dass es von einer Entwicklung der Objektbeziehung zu einer Objektverwendung (Winnicott) gekommen war. „Objektverwendung ist dann vorhanden, wenn das Subjekt das Objekt außerhalb des Bereiches seiner omnipotenten Kontrolle ansiedelt, es als äußeres Phänomen und nicht als projiziertes wahrnimmt“ (Heinemann et al., 2003, S. 90). Meine anfangs vollkommene Anpassung an seine Spielanweisungen bot ihm die Möglichkeit zur Illusion, seine Befriedigung und die äußere Realität magisch selbst geschaffen zu haben. Dies erinnert an die Schaffung der Illusion in der frühen dialogischen Abstimmung zwischen Mutter und Säugling, die schließlich in eine erträgliche Desillusionierung übergehen muss. Indem die Mutter ihrem Kind dosiert Versagungen zumutet, werden innerpsychische Entwicklungsprozesse angeregt. Daraufhin wird der Säugling sie nach und nach als ein von sich getrenntes Objekt erkennen. Womöglich stellten die beschriebenen Spielszenen den Beginn der Bewältigung dieses innerpsychischen Entwicklungsprozesses dar, denn auch Luca reifte zunächst noch in der Illusion durch meine vollkommene Anpassung an die von ihm geschaffene Spiel-Umwelt, indem ich mich unter seiner omnipotenten Kontrolle bewegte. Dies erlaubte es ihm, mich und unsere Beziehung als vorhersehbar und somit als verlässlich zu erleben. Am Ende dieser Spielphase war er schließlich in der Lage, mich als ein von ihm getrenntes Objekt zu sehen. Diese Phase endete schließlich mit dem Überleben „des Guten“ und es war anzunehmen, dass Luca mir deshalb, als genügend gutes Objekt, innerpsychisch ebenso die Möglichkeit einräumen konnte, zu überleben.

Verhalten der Gruppe

Während ich mich in der Gegenübertragung lange seinen früh erlebten Ohnmachtsgefühlen ausgesetzt sah, identifizierten sich die anderen Kinder eher mit Lucas stets aufkeimender Wut und seiner Abwehrhaltung, sobald etwas außerhalb seiner Kontrolle lag. Sie spiegelten ihm dies im spielerischen Kontakt, indem sie selbst häufig wutentbrannt die Szenerie verließen, wenn sie sich nicht mehr seinen Regieanweisungen beugen wollten. Im Hinblick auf das Potential des Wirkens der anderen Kinder, dem „Übergangsraum der Gruppe“ (Naumann, 2011, S. 40f.), konnte Luca im Spiegel der Anderen das Eigene erleben und als bedeutsame Interaktionserfahrung verinnerlichen (vgl., ebd.). Luca erhielt in den kurzen gemeinsamen Spielen mit den anderen, ebenso Antworten seiner gleichaltrigen Mitspieler, auf seine herrschsüchtige Spielfigur. Es erforderte in der Abstimmung der Kinder untereinander, ein hohes Maß an Begleitung und Moderation meinerseits, denn erst die Versprachlichung der inneren Zustände aller Beteiligten, schaffte dann die Entschlüsselung der Schwierigkeiten, die durch Lucas kontrollierendes Spielverhalten entstanden (vgl. Naumann, 2014, S. 114f.). Diese Unterstützung ermöglichte zunehmend den ausdauernden Spiel-Kontakt der Kinder miteinander. Im Zuge der beschriebenen Beziehungserfahrungen im spielerisch-fördernden Dialog, gelang es allmählich, Luca aus der dyadischen Bezogenheit zu lösen, und ihn immer mehr an die Kindergruppe anzubinden.

Wuschel der kleine Hund

Einige Monate nach seiner Aufnahme schenkte ich Luca zu seinem fünften Geburtstag einen kleinen Stoffhund, den er „Wuschel“ nannte. Dieses Geschenk schien der Initialmoment einer Fantasie, die fortan im Zentrum unseres Spielgeschehens stand. Während der kleine Stoffhund im Sinne eines Übergangsobjektes bei ihm zu Hause lebte, schlüpfte Luca selbst von nun an täglich in die Rolle eines kleinen Hundes, den er ebenfalls Wuschel nannte. Er bestückte ihn nach und nach mit detaillierten Charaktereigenschaften und stattete ihn mit einer herzerreißenden Lebensgeschichte aus. Wuschel war ein verwaister kleiner Hund, der bereits früh seine Eltern bei einem „schrecklichen Unfall“ verloren hatte. Er wurde von mir in einem Tierheim entdeckt und in die Kindertagesstätte gebracht, in der er ein sicheres Zuhause fand. Ich wurde seine Besitzerin und nahm mich liebevoll und verlässlich seiner Versorgung an. Über Monate hinweg dominierte die Geschichte des kleinen Hundes unsere Spielszenen. Zu Beginn war Wuschel noch ein ganz kleiner Welpen, „der eigentlich ohne seine Mutter noch gar nicht überleben konnte“. Jammerte und jaulte er verzweifelt, brachte ich ihn in sein Hundebett, sang ihn in den Schlaf, beruhigte ihn, wenn er schlecht träumte, und versorgte ihn mit der Nuckelflasche, die mit Milch oder Kakao gefüllt war.

Wuschel wurde rasch größer und erlebte verschiedene Abenteuer. Er verletzte sich fortwährend und musste dann zurück in meine Obhut gebracht werden. Ich sollte ihn dann pflegen und „wieder ganzmachen“. Mit der Zeit wurde Wuschel immer größer und stärker und erlangte ständig Anerkennung und Bewunderung all seiner besonderen Fähigkeiten, die er täglich entwickelte. Er hatte nun die unsagbar „stärksten Hundemuskeln“, die „schärfsten Hundezähne“, die „alles zerreißen“ konnten und er konnte mit einer „noch nie da gewesenen Schnelligkeit“ rennen. Er war überhaupt der wohl „liebste, klügste und beste Hund“ und ich konnte mich sehr wohl glücklich schätzen, dass ich ihn damals im Tierheim entdeckt hatte. Hin und wieder war Wuschel sogar trächtig und gebar unter Schmerzen und mit meiner Hilfe eigene Kuscheltierbabys. Als Vater umsorgte er sie, ähnlich wie ich es in den vorherigen Spiel-Szenen mit ihm getan hatte. Er beschützte sie vor Gefahren und erklärte ihnen als „bester Hundevater“ die Welt.

Es dauerte nicht lange, da übernahmen auch die anderen Kinder seine Spielgeschichte und schon bald wuselten überall in unseren Räumen kleine verwaiste Kätzchen, Häschen und Meerschweinchen herum, die gepäppelt und versorgt werden mussten. Diese Aufgabe übernahmen jedoch nicht nur die Erwachsenen, sondern auch die Kinder füreinander. Es ergaben sich über Wochen hinweg in der gesamten Gruppe harmonische Spielszenen, die die gegenseitige, basale Versorgung ganz kleiner Tiere und deren anschließendes Aufwachsen thematisierten. Auch Luca fand dann und wann in das gemeinsame Spiel der Kinder und er schaffte es zunehmend im Spielkontakt zu bleiben, wenngleich er dabei weiterhin meine Präsenz und Verfügbarkeit brauchte und er nach wie vor gerne das Spielgeschehen mit seinen Anweisungen dominierte. Um die Exklusivität in der dyadischen Beziehung und unserer gemeinsamen Spielfantasie zu erhalten, sicherte er sich selbst die Rolle des einzigen und nach wie vor „außergewöhnlichsten Hundes“ der Einrichtung zu.

Meine Funktion bestand zunächst erneut im Mitspielen und in der Anpassung an sein Spiel, zur Erschaffung der Illusion. So konnte sich die Geschichte entwickeln und ihre eigentliche Bedeutung entfalten. In den anfänglichen Spielszenen regredierte Luca vollkommen und es wurden in eindrucksvoller Weise seine ganz frühen Selbstobjektbedürfnisse deutlich. Für die Reflexion und die resultierende pädagogische Arbeit bedeutete dies, das Jammern und Jaulen des Hundes als die verzweifelten Selbstzustände des ganz kleinen Lucas zu verstehen. In der Rolle der „guten Besitzerin“, und in der Wiederholung, in der Funktion der genügend-guten Mutter, befriedigte ich spielerisch und sinnlich-symbolisch, die basalen Wünsche nach äußerer und emotionaler Versorgung eines Säuglings im frühen Dialog. Die Flasche übernahm an dieser Stelle nicht nur eine symbolische Funktion, sondern konnte hier real genutzt werden. Da Luca ja nicht selbst zum Säugling wurde, sondern in der Rolle eines kleinen bedürftigen Welpen steckte, wurde die basale Versorgung im Spiel möglich und blieb frei von Scham.

Im Laufe der sich entwickelnden Szenen übernahm ich immer mehr eine mentalisierende Funktion, indem ich die Szenen und die zum Ausdruck gebrachten Emotionen verbalisierte, auch um sie so symbolisch zu differenzieren (vgl. Traxl, 2013). Das empathische Kommentieren seines Spielens im Als-ob-Modus, schaffte dann einen Bezug zur Realität und forcierte damit die innerliche Ordnung und Strukturierung des gespielten Erlebens. Während er sich mit seinen Kuscheltierbabys und als Hundevater zunehmend mit dyadischen und triadischen sowie bisexuellen Identifikationen auseinandersetzen konnte (vgl. Dammach, 2018, S. 97), begleitete ich sein Spiel, indem ich vorsichtig meine Eindrücke und Empfindungen verbalisierte.

In einer der Szenen forderte Luca mich auf, ihn zu heilen, „ihn wieder ganz zu machen“. Ich verstand dies als seinen an mich gerichteten Wunsch, sein fragiles Selbst zu reparieren. Er inszenierte sich aber auch zunehmend als getrennt von mir und begann sein erstarktes Selbst mit omnipotenten Eigenschaften auszustatten. Seine fortwährende Forderung nach Bestätigung und Anerkennung der außergewöhnlichen Fähigkeiten des kleinen Hundes, und seiner damit zum Ausdruck gekommenen eigenen erstarkenden Selbstanteile, legte die Vermutung nahe, dass sich sein fragiles Selbst nunmehr im Heilungsprozess befand.

Verhalten der Gruppe

Die Fantasie von Wuschel und seiner versorgenden Besitzerin wurde so zentral, dass sie nicht nur Lucas und mein gemeinsames Spielgeschehen dominierte, sondern ebenso in der Kita-Gruppe eine solche Resonanz auslöste, dass sie schon bald zu einem Gruppenthema heranwuchs (vgl. Naumann, 2011). Auch die anderen Kinder griffen die Geschichte des kleinen Hundes begeistert auf, schlüpfen selbst in die Rollen kleiner, bedürftiger Tiere, ließen sie aufwachsen und entwickelten deren ganz eigene Lebensgeschichte. Da in wenigen Monaten Luca und

ein paar weiteren Kindern der Schuleintritt und damit die Herauslösung aus der gewohnten Umgebung der Kindertagesstätte bevor stand, traf die Fantasie der Spielgeschichte auf einen entsprechenden Nährboden und blieb über Wochen hinweg „erlebnis- und handlungsleitend“ (vgl., Trescher, 1987). Alle Kinder der Gruppe, und ebenso Luca, schienen über ihr Spiel den typisch-lebensgeschichtlichen Konflikt „Autonomie vs. Abhängigkeit“ mit Begeisterung in Szene zu setzen (vgl. Naumann, 2022; Trescher, 1987, S. 154). Lucas Spielinitiierung der Geschichte des kleinen Hundes ließ sich vor diesem Hintergrund als „szenischer Auslösereiz“ (Trescher, 1987) für das Heranwachsen und Inszenieren dieses Gruppenthemas verstehen, das aus Lucas frühem Erleben einerseits und den aktuellen Gegebenheiten der Gruppe andererseits bestand. So inszenierten sie ihre aktuellen Wünsche nach Nähe und Bindung bei gleichzeitiger Abhängigkeit, in Form der basalen Versorgung als kleine Tierbabys, während sie im Aufwachsen und Erstarken ihrer Spielfigur, das Erleben von Autonomie und Unabhängigkeit erfuhren. Jedes Kind setzte dies ganz individuell in Szene, denn kein Tier glich dem anderen und wuchs unter ganz eigenen Umständen auf.

Der „böse Tierfänger“

Nach einiger Zeit betrat eine neue, düstere Figur die Szenerie. Nachts, wenn alles schlief, suchte ein „böser Tierfänger“ die Kindertagesstätte heim und wurde nicht müde den kleinen Wuschel zu betäuben, aus seinem Hundebett zu rauben und an einem weit entfernten Ort in einen Käfig zu sperren. Er trat zunächst nicht real in Erscheinung, sondern existierte zunächst als bedrohliche Fantasie, die Luca selbst mit seinen Erzählungen und in sichtlicher Erregung heraufbeschwor. Ich musste den kleinen Hund allabendlich zu Bett bringen und mich dann selbst zur Nachtruhe daneben legen. „Und jetzt, wenn du schläfst, kommt der böse Tierfänger und entführt mich. Du hörst mich noch jaulen, aber wenn du dann aufwachst, bin ich schon verschwunden“. Ich musste dann in der Rolle der „guten Besitzerin“ einen beschwerlichen Weg durch die Einrichtung auf mich nehmen, bitterböse Gefahren bestehen, durch dunkle Höhlen hindurch und über tiefe Schluchten hinweg, um Wuschel aus den Fängen des Tierfängers zu befreien. So ergaben sich über Wochen hinweg spannungsreiche und lustvoll aufgeladene Szenen der Entführung und anschließenden Befreiung. Am Ende wurde Wuschel jedes Mal von mir gefunden, was wir als große Wiedersehensfeier in Szene setzten, bei der er sich stets freudig, allerdings auch ungestüm und wild, bei mir bedankte.

Der eigentlich glückliche Ausgang der Szene löste bei Luca jedoch auch zunehmend heftige und destruktive Affekte aus. Im Zuge seiner Befreiung wurde er immer ungehaltener und sein Drängen nach Körperlichkeit wurde fordernder. Meine Begrenzung erlebte er als kränkende Zurückweisung, was sich schon bald in Form heftiger Wutausbrüche entlud. Ich war zunächst irritiert, hatten wir doch unsere Wiedervereinigung eben noch als harmonische Wiedersehensfeier inszeniert. Luca zeigte trotz der damit verbundenen Spannungen eine beharrliche und hingebungsvolle Ausdauer in der Wiederholung dieser Szene. Fast täglich spielten wir in den Rollen des „kleinen Wuschel“ und der „guten Besitzerin“ die mitunter verstörende Rettung aus den Fängen des „bösen Tierfängers“.

Mehrere Wochen erlebten wir gemeinsam die imaginierte Bedrohung durch den geheimnisvollen Tierfänger und Wuschels Entführung. Zunächst wurde in dieser Szene erstmals die Trennung von der guten Besitzerin thematisiert: Es ist anzunehmen, dass sich Luca innerpsychisch vermehrt mit Autonomiebestrebungen und der Herauslösung aus der Dyade auseinandersetzte, um die gelingende Triangulierung als nächsten Entwicklungsschritt zu forcieren. Auf realer Ebene stand, wie beschrieben, in wenigen Monaten der Schuleintritt und damit die reale Trennung von mir und der sicheren Umgebung bevor. In der Reflexion seines Spielverhaltens verstand ich, dass die Öffnung der Dyade auf ihn an dieser Stelle seiner Entwicklung noch sehr bedrohlich und ängstigend wirkte. Er schien von seinen Autonomiebestrebungen so erschüttert und verunsichert zu sein, als stellte er sich die Frage, ob das gute Objekt verloren gehen könnte, wenn er den sich nun regenden Wünschen nach Eigenständigkeit folgte. Die Hinwendung zum Dritten schien für Luca innerpsychisch gleichbedeutend mit der Abwendung vom guten Objekt. Die Angst vor dessen Verlust entlud sich szenisch in der Wiedervereinigung mit der guten Besitzerin.

Er setzte an dieser Stelle eindrucksvoll die spannungsreiche Auseinandersetzung mit den Entwicklungskonflikten Autonomie versus Abhängigkeit sowie Versorgung versus Autokratie in Szene. Sollte er nun den Autonomiebestrebungen folgen oder in der sicheren Dyade, damit jedoch in Abhängigkeit, verbleiben? Benötigte er noch die basale Versorgung oder konnte er bereits gefahrlos seinen eigenen Bestrebungen folgen und eigenständig sein? Waren die inneren Abbildungen des guten Objektes bereits genügend gut integriert und blieben sie ihm im Zuge der Trennung erhalten? Die Bewältigung dieser intrapsychischen Konflikte stellen grundlegende Entwicklungsschritte zur Herauslösung aus der dyadischen Beziehung dar und sind mit starken Ängsten verbunden, deren Abwehrversuche Luca und ich in der Inszenierung gemeinsam durchlebten.

Die Öffnung hin zur Triade bestand in der Reinszenierung aus einem männlichen Dritten, der symbolisch für die Zerstörung der Dyade stand und keine allmähliche, sondern eine gewaltsame Ablösung vom guten Objekt verfolgte. Wird die Figur des Tierfängers als männlicher Dritter, und damit als väterliche Introjektion verstanden, ist es kaum verwunderlich, dass er in Lucas szenischer Wiederbelebung als Bedrohung inszeniert wurde. Die gewalttätigen Ausbrüche seines realen Vaters gegenüber der Mutter, führten womöglich zu einem bedrohlichen Vater-Introjekt, das nun im Spiel zunächst in der Fantasie belebt wurde.

Der erbitterte Kampf

Mit der Zeit drängte Luca mich, die Rolle des „bösen Tierfängers“ zu übernehmen und die Spielfigur nun real zu inszenieren. In der Belebung seines bösen Widersachers musste ich in einem erbitterten Kampf um Leben und Tod von Wuschel besiegt werden. Doch der „böse Tierfänger“ war sehr beharrlich und erwies sich zunächst als unzerstörbar. Wuschel schaffte es lediglich, ihn so weit zu schwächen, dass er sich zurückzog, bis er zu einem

erneuten Überfall bereit war. Sobald der Tierfänger verschwunden war, schlüpfte ich auf Lucas Anweisung hin, erneut in die Rolle der „guten Besitzerin“, die das aufgebrachte Hündchen dann beruhigen sollte.

Immer häufiger kam es nun zum erbitterten Kampf zwischen Wuschel und seinem Gegenspieler, der sich rasch affektiv auflud. Luca ging dazu über, mich in der Rolle „des Bösen“ tatsächlich körperlich zu attackieren. Seine Aggressionen wurden mitunter so heftig, dass sie stets den Abbruch des Spiels zur Folge hatten. Wir erschrakten dann beide über diese Wendung und Luca verließ bebend und von seinen Emotionen geschüttelt die Szenerie. Erst im Zustand der Beruhigung fanden wir wieder zusammen, wobei er zunächst einige Zeit benötigte, bis er mir erneut den Zugang zu sich gewähren konnte. Bei einer Tasse Kakao und einem Brett- oder Kartenspiel wurde es möglich, über das eben Geschehene zu sprechen.

Nach einigen Wochen des Spielens dieser Szene wurden die im Gefecht entfesselten Affekte immer schwächer und der bisweilen erbitterte Kampf ging nunmehr in ein spielerisches Raufen über. Ebenso wurde die Zeit die Luca zur anschließenden Beruhigung und Begleitung benötigte, zunehmend geringer. Nach und nach verlor er schließlich den Bedarf an unserem Rollenspiel. Wuschel tauchte immer seltener in der Einrichtung auf und meist nur, um kurz „Hallo“ zu bellen und sich kleine Streicheleinheiten abzuholen.

In den letzten Wochen seiner Zeit in der Einrichtung widmete Luca sich schließlich ausdauernd dem Fußballspiel mit den anderen Jungen und genoss es zunehmend, sein Können mit ihnen zu vergleichen. Natürlich blieben auch diese Spiele nicht immer frei von Konflikten, doch er schien nun in seinem Inneren unerschütterlicher und vermehrt in der Lage, auf mich lediglich zur Moderation in der Konfliktklärung des aktuellen Geschehens zurückzugreifen.

Die Belebung der Figur des bösen Tierfängers eröffnete in der Reflexion den Blick auf die drängenden inneren Spannungen, die durch den Versuch der bereits beschriebenen Konfliktlösung von Autonomie versus Abhängigkeit sowie Versorgung versus Autokratie ausgelöst wurden. In diesen Spielszenen übernahm ich auf Lucas Wunsch hin zwei Rollen, die sich eigentlich unversöhnlich gegenüberstanden. Das Hin- und Herpendeln zwischen den beiden Figuren und mein gleichzeitiger Wunsch, es Luca recht machen zu wollen, lösten in mir zunehmend ambivalente Spannungen aus. So ließ die Reflexion der szenischen Psychodynamik darauf schließen, dass die antagonistischen Pole der Entwicklungskonflikte –

Autonomie vs. Abhängigkeit und Autokratie vs. Versorgung – in Lucas innerem Erleben, einander ebenso unversöhnlich gegenüberstanden. Er inszenierte seine Ambivalenz, sein eigenes inneres Schwanken, indem er die jeweiligen beiden Pole auf mich projizierte und mich drängte die Ausführung beider Rollen zu übernehmen. Dies eröffnete ihm auf spielerischer Ebene die Möglichkeit beide Figuren und damit beide inneren Strebungen zu bekämpfen. Spielte ich den „bösen Tierfänger“, stand ich für Autonomiebestrebungen, die im Kampf

heftig abgewehrt werden mussten. Spielte ich jedoch die „gute Besitzerin“, stand ich für seine Abhängigkeit und dem Wunsch nach Regression, was ebenso heftige Aggressionen entfesselte. Irgendwann ließ sich kaum mehr unterscheiden, gegen welche Rolle sich seine Abwehr gerade richtete. Seine Affekte entluden sich dann zerstörerisch auf mich, das Objekt, das durch die doppelte Rollenausführung, beide Pole in sich vereinte. Das Verstehen dieser Psychodynamik ermöglichte mir die Begleitung beim Oszillieren zwischen dem spielerischen Als-ob-Modus und der Realität. Es wurde hier deutlich, dass es Luca noch nicht ausreichend gelungen war, eigenständig fließende Verbindungen zwischen seinem Spiel und Nichtspiel, eben zwischen Fantasie und Realität herzustellen (vgl. Brandes, 2008). Dies zeigte sich vor allem darin, dass er immer wieder von seinen im Spiel induzierten Gefühlen überwältigt wurde und die Fantasie nur durch den Abbruch des Spiels aufgelöst werden konnte. Die Beendigung der Inszenierungen und damit die Rückkehr ins Hier und Jetzt, gelang nach den heftigen Ausbrüchen vor allem durch die Hinwendung zu regelgeleiteten Brett- oder Kartenspielen. Sie halfen durch ihren verlässlichen Ablauf dabei, den Als-ob-Modus und damit unsere Spielfiguren abzustreifen. Auch die Tagesstruktur der Einrichtung, mit ihren immer gleichen Abläufen, schaffte Halt und Orientierung, indem sie alltägliche, handhabbare Szenen und Routinen ermöglichte (vgl. Naumann, 2014) und Anforderungen im Hier und Jetzt, wie beispielsweise das gemeinsame Mittagessen, an ihn stellte. So half sie ihm dabei, sich aus der Fantasie zu lösen und sich schneller wieder zu beruhigen, sodass er meinem anknüpfenden Beziehungsangebot durch die Versorgung mit Kakao nicht dauerhaft ablehnend gegenüberstand.

Die Erkundung meiner Gegenübertragungsgefühle und die Reflexion der szenischen Dynamik ließ noch weitere Schlüsse über Lucas spielerische Inszenierungen zu. Es entstand die Vermutung, dass seine Konfliktbewältigungsversuche auf archaischen Strategien basierten, die auf seinen frühen triangulären Erfahrungen beruhten. So formte möglicherweise nicht nur das Erleben fehlender Abstimmungs- und Regulationsprozesse seine Möglichkeiten aus, den sich regenden Autonomiebestrebungen und Abhängigkeitswünschen angemessen zu begegnen, sondern vermutlich ebenso frühe Fremdheitserfahrungen in der Beziehung zur Mutter. Womöglich färbten die eigenen traumatischen Erfahrungen mit dem Männlichen, den liebevollen Blick seiner Mutter auf das Männliche ihres Sohnes, negativ ein. Luca sah sich in der Folge dann immer wieder frühen Fremdheitserfahrungen ausgeliefert, was dann die Abwehr der Abhängigkeit in der Dyade zur Mutter erforderte, um seine männliche Identität zu sichern (vgl. Dammasch, 2018, S. 100 ff.). Die Erweiterung der Spielszene und damit die Erweiterung auf innerpsychischer Ebene um einen Dritten, eröffnete den Blick auf die nicht integrierte Angst des Jungen, der Mutter erneut passiv ausgeliefert zu sein und in seiner männlichen Identitätsbildung nicht anerkannt zu werden. War er in der vorherigen Spielphase als versorgender Hundevater noch fähig zur „bisexuellen Identifikation in einem triangulierten Innenraum“ (ebd., S. 106), so

war er nun mit der Abwehr der Angst vor Regression beschäftigt, die für ihn erneut den Verlust der männlichen Identität bedeutete.

Eine weitere Deutung der Szene ließ ebenso auf ein labiles und bedrohliches Vater-Introjekt schließen, da der männliche Dritte nach wie vor als bedrohliche und gewaltsame Figur inszeniert wurde. So schien es für Luca vermutlich kein geeignetes männliches Identifikationsobjekt zu geben, das entsprechend seiner Funktion agierte, die gelingende Herauslösung aus der Dyade voranzutreiben und die Affekte und Triebimpulse des Jungen entsprechend zu formen (vgl. ebd.). Das Fehlen stabiler und sicherer väterlicher Repräsentanzen, sowie das Fehlen des Vaters oder eines männlichen Objektes in Lucas aktueller Lebensrealität, führten schließlich zu der Vermischung früher Abhängigkeits- und Geborgenheitswünsche des kleinen Kindes, mit den sich regenden ödipal inzestuösen Wünschen, im Zuge seiner aufkeimenden Autonomiebestrebungen (vgl. ebd.). So entstand für ihn „ein doppelter innerer Druck, Abhängigkeit und Nähe zum Weiblichen abzuwehren“ (ebd., S. 105), wodurch sich die Heftigkeit seiner Aggressionen gegen mich verstehen ließ. Die begleitende Regulation und die Versprachlichung seiner heftigen Emotionen waren oft erst wenn wir uns beide beruhigt hatten, manchmal sogar erst Stunden oder Tage nach der gespielten Szene, möglich. In Anlehnung an Traxl berühren uns in der Praxis solche Momente am meisten, wenn wir selbst in den Fokus heftigster Abwertung geraten und uns den Angriffen unserer KlientInnen gegenüber sehen (vgl. Traxl, 2009, S. 93). Dieses Erleben erfordert unbedingte Einbindung in selbstreflexive Prozesse, um sich einlassen und gleichzeitig auch eine innere Distanz herstellen zu können (vgl. Gerspach, 2012), dem blinden Agieren entgegenzuwirken und so der Gefahr der Komplementierung in der Reinszenierung zu entgehen.

Die tätlichen Angriffe auf mich mussten in ihrer Heftigkeit als externalisierte Form Lucas innerpsychischer Dynamik verstanden werden, um nicht selbst an der entstandenen Kränkung zu verzweifeln (vgl. Traxl, 2009).

Die fachliche Reflexion half mir letztlich dabei, mich von den durch das Spiel entfesselten Emotionen zu distanzieren, und meine Verstrickung mit dem Jungen nicht nur zu verstehen, sondern so auch ein Stück weit aufzulösen. Die Einordnung der heftigen Aggressionen, meine einhergehende Irritation und die starke Kränkung, mussten im Rahmen der Supervision besprochen und ausgehalten werden, um nicht daran zu verzweifeln. So wurden auch sie Teil äußerer Regulationsbemühungen durch die Reflexionsgruppe.

Das Verstehen von Lucas desintegrierten Anteilen als solche, ermöglichten es mir so zunehmend „eine regulierende Funktion ein[zu]nehmen, was bedeutete, dass ich in Momenten destruktiver Aggressionsabfuhr seine negativen Affekte abschwäch[t]e und ihm in den [...] Momenten danach wiederaufbauend positive Erfahrung ermöglich[t]e“ (ebd., S. 93). So konnte ich ihm im Zuge dieser letzten Spielphase signalisieren, dass ich seine Angriffe aushalten konnte und auch dann, wenn er sich abwandte und sich aus der dyadischen Beziehung löste, um autonomen Bestrebungen zu folgen, für ihn erhalten blieb.

Diese, in der Reflexionsgruppe erarbeitete, verstehende Haltung ermöglichte es mir im gesamten Betreuungsverlauf, Lucas inszenierte Szenen stets als seine inneren Bilder zu begreifen und so über das gemeinsame Spiel, Selbstbildungsprozesse anzuregen, die zunehmend seine Entwicklung beförderten.

4 Ausblick

Das Spiel als Raum symbolischer Konfliktbearbeitung zu verstehen und mit Hilfe der Reflexion der spielerischen Psychodynamik, dem *Szenischen Verstehen*, pädagogische Handlungsweisen zu entwickeln, ist besonders im elementarpädagogischen Bereich bedeutsam. Dies ist jedoch nur umsetzbar, wenn bestimmte Faktoren vorausgesetzt werden können. Die Fähigkeit zum *Szenischen Verstehen*, einem Kernelement der Psychoanalytischen Pädagogik, ist dabei von zentraler Bedeutung. Thilo Naumann sieht im *Szenischen Verstehen* „eine unabdingbare Ressource zur Verwirklichung von Entwicklungsbündnissen und Optimalstrukturierung. Es richtet sich nicht auf isolierte Verhaltensweisen oder scheinbar objektive Zusammenhänge, sondern auf den Sinn von Szenen, die sich zwischen dem Kind und seinen Interaktionspartnern in einem bestimmten institutionellen Rahmen ereignen“ (Naumann, 2011, S. 53). Dieses Hauptinstrument der Psychoanalytischen Pädagogik kann nicht nur auf einzelne Situationen, sondern auch auf fortlaufende Prozesse bezogen, angewendet werden.

Im täglich stattfindenden gemeinsamen Spielen in einem professionell pädagogischen Kontext liegt zum einen die Chance in der Häufigkeit, in der die Inszenierungen stattfinden. „Natürlich ist es mit einmal spielen nicht getan. Das Spiel geht weiter, wiederholt sich in Variationen, und allmählich wandelt es sich in einem fortlaufenden Prozess des Containments“ (Wittenberger, 2018, S. 68). Dieser auf therapeutische Settings bezogene Hinweis von Annegret Wittenberger gilt gleichermaßen auch für pädagogische Kontexte. So lässt sich z. B. in der Kita, im Unterschied zu therapeutischen Settings, bereits am nächsten Tag wieder an vorangegangene Spielszenen anknüpfen.

Ein weiterer Unterschied zu therapeutischen Settings, besteht in der Möglichkeit, die (Klein-)Gruppe und damit das soziale Umfeld des Kindes mit einzu-beziehen, auch wenn schwerpunktmäßig das Augenmerk auf einem bestimmten Kind und der Beziehung zu diesem liegt. Die entstehenden multiplen Übertragungen, Projektionen und Identifikationen sowie die entstehenden Resonanzen in der Gruppe, die – wie im Fallbeispiel angeführt – zu gemeinsamen Gruppenthemen führen können, müssen in der fachlichen Reflexion ebenso bedacht und verstanden werden können. Das pädagogische Fachpersonal sollte deshalb neben einem ausreichenden Fachwissen über die frühkindliche Entwicklung auch über Kenntnisse einer gruppenanalytisch fundierten Pädagogik verfügen (vgl. Naumann, 2014, 2022). Vor diesem Hintergrund ist die Schaffung eines haltgebenden,

institutionellen Rahmens bedeutsam, um in der alltäglichen Arbeit verfügbare, ausreichend gute und konstante Spiel- und Beziehungserfahrungen zur Verfügung stellen zu können.

Literatur

- Brandes, H. (2008). *Selbstbildung in Kindergruppen – Die Konstruktion sozialer Beziehungen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ciampi, L. (1982). *Affektlogik – Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dammasch, F. (2018). Das Spiel des Jungen – Zwischen Größenphantasien und Angst vor dem Weiblichen. In B. Traxl (Hrsg.), *Psychodynamik im Spiel. Psychoanalytische Überlegungen und klinische Erfahrungen zur Bedeutung des Spiels* (S. 89–107). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Dornes, M. (1993). *Der kompetente Säugling – Die präverbale Entwicklung des Menschen*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Dornes, M. (2006). *Die Seele des Kindes – Entstehung und Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Eggert-Schmid Noerr, A. (2011). Mensch ärgere dich nicht, spiele! Psychoanalytische und psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven auf das kindliche Spiel. In M. Dörr, R. Göppel, & A. Funder (Hrsg.), *Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik*, 19 (S. 55–73). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Finger-Trescher, U. (2012). Grundlagen der Arbeit mit Gruppen – Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe. In M. Muck, & H.-G. Trescher (Hrsg.), *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 205–236). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Finger-Trescher, U., Heilmann, J., Kerschgens, A., & Kupper-Heilmann, S. (2019). Angst – ein ubiquitäres Phänomen. In U. Finger-Trescher, J. Heilmann, A. Kerschgens, & S. Kupper-Heilmann (Hrsg.), *Angst im pädagogischen Alltag – Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten* (S. 7–18). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L., & Target, M. (2004). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fraiberg, S. (1989). *Die magischen Jahre in der Persönlichkeitsentwicklung des Vorschulkindes*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gerspach, M. (2012). „...an der Szene teilhaben und doch innere Distanz dazu gewinnen“ (Aloys Leber) – Szenisches Verstehen und fördernder Dialog heute. In J. Heilmann, H. Krebs, & A. Eggert-Schmid Noerr (Hrsg.), *Außenseiter integrieren – Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung* (S. 47–79). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Heilmann, J. (2019). Wenn Angst stumm macht – Zur Entwicklung eines fünfjährigen Jungen mit der Diagnose „Selektiver Mutismus“. In U. Finger-Trescher, J. Heilmann, A. Kerschgens, & S. Kupper-Heilmann (Hrsg.), *Angst im pädagogischen Alltag – Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten* (S. 39–54). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Heilmann, J., & Finger-Trescher, U. (2022). Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP) von 1983–2021. In M. Günther, J. Heilmann, & A. Kerschgens (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit* (S. 583–599). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Heinemann, E., Rauchfleisch, U., & Grüttner, T. (2003). *Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie* (Erw. Neuaufl.). Düsseldorf: Walter-Verlag.
- Kernberg, P.F. (2006). Formen des Spiels. *Kinderanalyse*, 14(4), 366–386.
- Leber, A. (1988). Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In G. Iben (Hrsg.), *Das Dialogische in der Heilpädagogik* (S. 41–61). Mainz: Mathias-Grünewald-Verlag.
- Maass, D. (2022). Psychoanalytische Pädagogik und Frühförderung – Spielräume öffnen Lernräume. In M. Günther, J. Heilmann, & A. Kerschgens (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit* (S. 373–383). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Mahler, M., Pine, F., & Bergman, A. (1980). *Die psychische Geburt des Menschen – Symbiose und Individuation*. Frankfurt a. M.: Fischer.

- Naumann, T. M. (2011). *Eltern heute – Bedürfnisse und Konflikte. Psychoanalytisch-pädagogische Elternarbeit in der Kita*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Naumann, T. M. (2014). *Gruppenanalytische Pädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Naumann, T. M. (2022). Gruppenanalytische Pädagogik. Individuation und Verbundenheit. In M. Günther, J. Heilmann, & A. Kerschgens (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit* (S. 253–275). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Naumann-Lenzen, M. (2003). Frühe, wiederholte Traumatisierung, Bindungsorganisation und Entwicklungspathologie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(8), 595–619.
- Piaget, J. (1975). *Nachahmung, Spiel und Traum – Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Segal, H. (1996). Vorstellungsvermögen, Spiel und Kunst. In H. Segal, *Traum, Phantasie und Kunst* (S. 136–146). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stern, D. N. (1992). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stern, D. N. (1993). *Tagebuch eines Babys – Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt*. München: Piper.
- Stork, J. (1995). Kommentar zur Arbeit von Melanie Klein. *Kinderanalyse*, 3(1), 31–40.
- Traxl, B. (2009). Psychoanalytische Anmerkungen zur Bedeutung affektiv-interaktioneller Prozesse in der heilpädagogischen Praxis. Aus der Arbeit mit dem zwölfjährigen Martin. In W. Datler, K. Steinhardt, J. Gstach, & B. Ahrbeck (Hrsg.), *Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik*, 17 (S. 85–102). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Traxl, B. (2013). Stationen heilpädagogischen Handelns: Selbst – Dyade – Triade. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65, 315–321.
- Trescher, H.-G. (1985). *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- Trescher, H.-G. (1987). Bedeutung und Wirkung szenischer Auslösereize in Gruppen. In C. Büttner & H.-G. Trescher (Hrsg.), *Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag* (S. 150–161). Mainz: Grünewald-Verlag.
- Winnicott, D. W. (1984). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Winnicott, D. W. (2022). *Vom Spiel zur Kreativität* (Originalarbeit 1971). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wittenberger, A. (2018). „Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ – Das Spiel in der analytischen Situation. In B. Traxl (Hrsg.), *Psychodynamik im Spiel. Psychoanalytische Überlegungen und klinische Erfahrungen zur Bedeutung des Spiels* (S. 61–74). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Zulliger, H. (1972). *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Teil III

Therapeutische Zugänge

Spielmut und Spielwut

Das Spiel als Wunsch und als Vorstellung vom Wünschen

Ulrich A. Müller

Der Beitrag entfaltet eine phänomenologische Perspektive auf das kindliche Spiel als sinnlich-leibliche Form der Weltaneignung. Im Zentrum steht die Entstehung eines psychischen Innenraums durch Wahrnehmung, Bewegung und Beziehung. Das Spiel wird nicht als Methode, sondern als existenzieller Ausdruck subjektiven Erlebens verstanden – als Raum, in dem Kinder Bedeutung schaffen und sich selbst in Beziehung zur Welt setzen.

Vorspiel

In einer zunehmend rationalisierten Welt stellt sich vielen Autorinnen und Autoren die Frage, weshalb das Spiel überhaupt noch Gegenstand einer ernsthaften Befassung sein könne. Es gehöre doch zum Kind und seine Bedeutsamkeit für die menschliche Entwicklung sei nur vorübergehend und eine Verklärung (vgl. Max Webers Ansatz von der „Entzauberung der Welt“ in der Soziologie oder auch die Entwertung durch kognitive Ansätze in behaviouralen Behandlungsverfahren, die das Spiel nur als Übergang zur kognitiven Reifung betrachten und nicht als latent kulturstiftendes Moment.) Insbesondere in der christlichen Tradition erscheint das Spiel eher einer sinnlosen Gaukelei zu entsprechen, die das Misstrauen der Theologen hervorruft (Dirx, 1968). Das Spiel und das Spielen erscheint oftmals auch eher als romantisches Unterhaltungsangebot, das dem Zeitvertreib zur Ablenkung zwischen seriösen qualitätsgesicherten und effizienzorientierten Arbeitsanstrengungen dient. Dementsprechend begegnen uns auch in der psychotherapeutischen Praxis Eltern oft mit erstaunten Blicken und fragen konsterniert, welchen Zweck denn das Spielen in der klinischen Praxis zur Linderung der „psychischen Störung“ der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen haben könne. Dies zu skizzieren, kann oft zu einer komplexen Aufgabe am Anfang eines Vertrauens bildenden Kontakts werden. Genau aber diese in der elterlichen Frage verborgene Skepsis zum Wert des Spiels ist Ausdruck eines bedenkenwerten Widerspruchs, Arbeit und Spiel sei wie Pflicht und Kür im Leben zu trennen. *Spielen wird nicht wirklich ernst genommen.*

Auch die klassische – von Freud vorgeschlagene – Behandlungstechnik der Ermöglichung einer freien Assoziation im Entspannungszustand (exempl. Freud, 1916) erzeugt noch immer den Argwohn der KollegInnen, die sich

mit – inzwischen KI-gestützten – manualisierten Programmen und Trainings um die arbeitsaufwändige Beseitigung von Indexstörungen der innerpsychischen Verfassung bemühen. Diese Behandlungstechnik der „freien Assoziation“ in der Behandlung von Erwachsenen ist nicht nur analog, sondern schon selbst auch als Spiel mit dem Sprechen und mit den Worten zu verstehen. Daher ist die freie Assoziation der Spielsituation beim Kind immanent wie umgekehrt das Spiel im freien Sprechen. Beiden – Kind und Erwachsenenem – bietet der Spielraum im Rahmen der Behandlungssituation, die Möglichkeit, sich absichtslos ohne Sinn und Zweck äußern zu können. Dies kann Unbewusstes befördern, sich zu artikulieren oder auch sich symbolisch ins Spiel zu bringen. „Das Spiel ist eine Gelegenheit zu reiner Vergeudung von Zeit, Energie, Erfindungsgabe, Geschicklichkeit [...].“ Rein formal hat dieses „Spiel [...] seinen Sinn nur in sich selbst.“ (Caillois, 2017, S. 12) Das macht es auch so verdächtig, denn das Motiv zum Spielen bleibt für Außenstehende meist im Dunkeln. Für sich scheint es sinnlos, doch hat es durchaus ein ernstes Motiv. Denn die Anziehungskraft des Spiels bezieht es aus einer impliziten Ernsthaftigkeit. Insbesondere das kindliche Spiel liefert modellhaft bedeutsames Anschauungsmaterial für diese „Ernsthaftigkeit“, denn in deren Spiel konzentriert sich die Handlung auf den eigensinnigen Zweck des Spiels selbst: Lust im Prozessieren von Spannung und Entspannung. Nicht von vorneherein ist dies den Spielen mit dem Ziel des Gewinnens wie im agonalen Spiel verbunden. Zufall, Rausch und Maskerade zeigen andere Facetten der Lust am Spiel. (vgl. Caillois, 2017, S. 35) Im Spielen scheint sich viel eher eine „eigene Ökonomie“ zu entwickeln, die andere – agonale – Zwecksetzungen vergessen lässt. Die Beziehungen zwischen den Spielern bilden hierfür die Grundlage, das Spiel zu einem eigenen Kosmos werden zu lassen. (Ebeling, 2014)

1 „Jetzt aber mal in echt.“ – Spielen an den Grenzen des psychotherapeutischen Rahmens

Im Spiel wird der Mensch nicht nur zum Menschen, wie Schiller dies ausdrückte, eher noch ließe sich das Wort aus seinen Briefen zur Ästhetischen Erziehung weitertreiben: Ohne die Möglichkeit zum Spielen, käme das Selbstbewusstsein des Menschen nicht zu sich. Im Grimmschen Wörterbuch ist das Spielen mit einer zweckfreien Tätigkeit konnotiert (Grimm XI, Bd. 16). Tatsächlich erscheint diese „Zweckfreiheit“ in erster Linie für die außenstehende Perspektive zuzutreffen. Und auch der – sich gereift wählende – erwachsene Mensch meint im Spiel etwas zu erkennen, was sich von einer Zweckbestimmung und somit auch vom Ernst prinzipiell unterscheidet. Johan Huizinga (1956) hat sich dazu in seinen grundsätzlichen Überlegungen zum spielenden Menschen entsprechend formelhaft geäußert: „Spiel steht in unserem Bewusstsein dem Ernst gegenüber.“ (ebd., S. 13) Doch schon diese mit leiser Ironie vorgetragene flotte Sentenz provoziert

den Autor zur Nachdenklichkeit: „Der Gegensatz bleibt vorläufig so unableitbar wie der Begriff Spiel selbst. Wenn wir näher hinsehen, so bleibt der Gegensatz Spiel – Ernst weder eindeutig noch fest.“ Um dann mit einer neuerlich rätselhaften Wendung zu schließen: „Wir können sagen: Spiel ist Nicht-ernst.“ (ebd.) Huizinga geht diesem Widerstreit später noch einmal eingehender nach und schließt nach ausführlichen semantischen Einlassungen, dass der Ernst das Spiel zwar ausschliesse, doch umgekehrt dies für das Spiel nicht gelte: „Ernst ist Nichtspiel und nichts anderes. Der Bedeutungsinhalt von Spiel ist mit Nichternst keineswegs definiert und erschöpft: Spiel ist etwas Eigenes. [...] Ernst sucht Spiel auszuschließen, Spiel kann jedoch den Ernst sehr wohl in sich einbeschließen.“ (Huizinga, 1956, S. 50)

Auch wenn diese Wendungen auch weiter allzu ernst wirken, so erweisen sich solche Überlegungen durchaus als zutreffend, wenn wir sie beispielsweise mit unseren Erfahrungen in der psychotherapeutischen Behandlungspraxis in Beziehung setzen, wo Kinder sich spontan aus eigenem Impuls aufgefordert meinen, das Spielen unterbrechen zu müssen, um die Ebenen zu wechseln. Um damit an ihre Lebenswirklichkeit zu erinnern, rufen sie plötzlich: „Jetzt aber mal im Ernst!“ oder „Nun aber mal wirklich in echt!“ Das Spielen soll somit mittendrin unterbrochen werden, da dem Kind ein Einfall kommt, was ihm zu dem spielerischen Geschehen aus seiner eigenen Lebenswirklichkeit in den Sinn gekommen ist. Es wirkt, als könne das spielende Kind nicht umhin zu kommentieren: *Nun hat der Spielspaß aber ein Ende, denn ich muss doch mal loswerden, dass unsere Spielerei einen ernstesten Hintergrund hat.* Jetzt wird es für das Kind ernst, weil das Spiel etwas aufgeschlossen hat, was seiner Deutung bedarf.

In einer solchen Situation kann es beispielsweise möglich sein, über die Angst zu sprechen, die zwar „ins Spiel gekommen ist“, die aber dem Kind bis dahin womöglich noch nicht unmittelbar bewusst war. Oder eine erlittene Beschämung wird besprechbar, die das Kind im Spiel zwar erlebt hat, die jedoch nicht als so bedrohlich erlebt wurde, wie im Augenblick, in dem das Kind sich zur Unterbrechung des Spiels veranlasst erlebte. Das Spielen zielt nicht unmittelbar auf einen solchen Sinn, es kann ihn aber nachträglich verstehbar werden lassen. Virginia Axline vertraute diesem Moment des spielerischen Nachempfindens – ohne eine Deutung hinzuzufügen (Axline, 1972). Hans Zulliger betonte gleichfalls die „heilenden Kräfte“, die alleine im Spiel des Kindes wirksam werden können (Zulliger, 1952). Maurice Merleau Ponty beschrieb, wie durch die Darstellung alleine in verschiedenen Formen des kreativen Ausdrucks beim Kind, die Bearbeitung eines psychischen Konflikts ermöglicht werde, was er mit der Poesie verglich. (Merleau-Ponty, 1984, S. 163). Den Gebrauch der Sprache als eine bedeutenden Form des spielerischen Ausdrucks zu erkennen, erweist sich in der Hermeneutik bei Gadamer als zentrales Instrumentarium zum Verständnis von Texten, denen sich zu nähern dem kindlichen Spielverständnis gleichkommt (Gadamer, 1960/1990, S. 107). Die Sprache wird zu einem Ort

des Spielens, wodurch das Spielen selbst in seiner Funktion als Ausgangspunkt kreativen Prozessierens betont wird.

Gerade in der weiterführenden Möglichkeit des deutenden Sprechens erschließt sich, weshalb die Beziehungserfahrung im Spielen Bedeutsamkeit verspricht. In der Resonanz des Anderen (vgl. Lorenzer, 1983; Waldenfels, 2019) wird die Bedeutsamkeit des wiederholt Erlebten zu einer Erfahrung, die mit einem Objekt, das antwortet, bewusst geteilt werden kann. Das Spielen kann unlustvolles Erleben aktiv umkehren in lustvolle Erfahrung, wenn ein Spielpartner als resonantes Gegenüber zur Verfügung steht. Diese Resonanz dürfte durchaus auch Dissonanzen mit sich bringen. Doch in erster Linie kann Bedeutung entstehen, wo das Erlebte durch die wertfreie Anerkennung in den Worten des begleitenden und deutenden Therapeuten als Erfahrung reflektiert wahrgenommen werden kann. Nicht in jeder Situation weiß ein analytischer Psychotherapeut, worum es gerade geht, dann kann aber auch schon das Bekennen, nicht zu wissen, was gerade vor sich geht, bedeutend sein. Denn auch diese geteilte Erfahrung des Nichtwissens ist wertvoll, wo jemand sich mit seinem inneren Konflikt herumschlägt und die einhergehende Verzweiflung darüber von einem Anderen – wenn auch womöglich unverstanden – aufgenommen wird.

Das amüsante Spiel kann zu ernststen Erfahrungen führen, wenn die Grenzen sich nicht mehr eindeutig bestimmen lassen. Womöglich liegt darin die Provokation des Spielerischen, die die „Ernsthaften unter uns“ jede Berührung mit dem Reiz des Spielens und auch mit dem Witz des Wortspiels meiden lässt. Das Spiel wäre daher auch immer ein Wagnis, denn es reicht an die Grenzen des Bekannten heran und oft auch darüber hinaus. Das Grimmsche Wörterbuch hat dafür unter anderem auch den Begriff des „Übermuts“ angeführt, der nicht nur für die psychotherapeutische Tätigkeit sinnvoll sein könnte. Denn es braucht mindestens Mut, sich auf das Spielen einzulassen, wenn es offen und wenn es auch nach gemeinsam verabredeten Regeln geführt wird. Ein Mehr an Mut braucht es, weil das Bekannte mit der Entscheidung zur Eröffnung des Spiels zugunsten der Erschließung des Unbekannten zurückgelassen werden muss. In einer psychotherapeutischen Behandlungssituation sollten beide Spielpartner bereit sein, sich auf Unbekanntes einzulassen. (In der Gruppe alle Mitspieler, was den Prozess deutlich komplizierter macht.) Im Spiel werden dafür Regeln entwickelt, für die psychotherapeutische Beziehung gilt weiterhin der verabredete Rahmen.

„Das Spiel führt zu heftiger Erregung. Es ist jedoch hervorzuheben, dass es primär nicht deshalb erregend ist, weil Triebe am Spiel beteiligt sind. Der wesentliche Aspekt des Spielens liegt darin, dass es stets mit einem gewissen Wagnis verbunden ist, das sich aus dem Zusammenwirken von innerer Realität und dem Erlebnis der Kontrolle über reale Objekte ergibt. Magisches, das in der Vertrautheit enger, verlässlicher Beziehungen erlebt wird, hat immer etwas Ungewisses.“ (Winnicott, 1974, S. 59)

Hierin unterscheidet sich prinzipiell auch das psychoanalytische Prozessieren in der psychotherapeutischen Behandlung von anderen Behandlungsverfahren, die programmatisch die Bearbeitung der Störungsbilder anhand von Manualen durchbuchstabieren. Dieser rationalisierten Programmatik fehlt die notwendige Offenheit, sich von beiden Seiten dem psychischen Konflikt mutig auszusetzen. Sich damit auf das Nicht-Wissen der psychischen Verfassung des Kindes einzulassen, um es bei der Arbeit an seinem inneren Konflikt begleiten zu können, zeichnet den Psychotherapeuten, der zum Spielen fähig ist, aus. Das Spiel verlangt einerseits vom Kind Mut, sich einzulassen und andererseits vom Therapeuten die Fähigkeit, sich dem Spielerischen des Spiels und dem magischen Denken des Kindes auszusetzen. Die Bildung von Illusionen sollte insofern wirklich ernst genommen und konstruktiv begleitet werden. Die magische Verlebendigung von Spielmaterial durch das Kind gilt es aufzunehmen und darauf bezugnehmend sich dem erschaffenen Spielraum zur Verfügung zu stellen. Die Gegenstände werden bedeutsam und durch die Anwesenheit eines anderen, der sich vertrauensvoll in das Geschehen einlässt, kann das Kind seine Phantasien mit einem anderen teilen – sich so auch selbst mitteilen.

Hierdurch wird sich ein Therapeut dem Patienten auch als Objekt zur Verfügung stellen. Dies wird durch die Öffnung des Raums für das kindliche Spiel möglich. Doch: Gewohnt, im pädagogischen Raum wie auch unter ärztlicher Aufsicht, Regeln zu befolgen, ist das Kind oft auch mit dem offenen Angebot durch die analytisch begründete Psychotherapie überfordert. Es staunt, dass ihm ein Spielraum zur freien Verfügung gestellt wird, wie auch der erwachsene Patient sich meist zu Beginn einer analytischen Behandlung nur langsam auf das freie Assoziieren einlassen kann. Es kann Angst machen, sich den angebotenen Raum mit seinen eigenen Phantasien zu überlassen. Es dauert, bis aus dem Sich-seinen-Gedanken-Überlassen auch eine aktive Eroberung des Raums werden kann. Sich den Raum zu eigen zu machen, dafür kann das kreative Spiel einen Weg ebnen. Diese kreative Fähigkeit ermöglicht bereits früh, sich in Krisen aus beengenden Situationen lösen zu können und sich eigene Wege zu erarbeiten, deren symbolische Bedeutsamkeit sich erst nachträglich erschließt. Kreativität setzt nicht notwendigerweise den symbolischen Raum voraus, vielmehr ist dieser Raum meist erst selbst Ausdruck des kreativen Prozesses.

Das offene Spiel eröffnet dafür einen „intermediären Raum“ (Winnicott, 1974, S. 121), der von den Beteiligten implizit erwartet, sich auch dem Nicht-Wissen (-K im Sinne der Systematik von Bion, 1992; vgl. dazu Kennel & Reerink, 2015) aussetzen zu können. Diese Fähigkeit zum Wagnis wird von beiden Beteiligten des Spiels erwartet. Insofern gehört die Fähigkeit „spielen zu können“ (Winnicott) zu den Eigenschaften, die für das Verständnis der Anwendung einer psychodynamisch begründeten Psychotherapie unerlässlich ist. Am Ausgangspunkt kreativen Prozessierens wird die Fähigkeit zum Spielen erst noch erschlossen und setzt den symbolischen Raum nicht voraus, bereitet ihm vielmehr den Weg.

2 Ausgangspunkt – Das Erleben des Organismus kann die Freiheit für das Spiel der Illusionen eröffnen

„Psychotherapie hat mit zwei Menschen zu tun, die miteinander spielen.“ (Winnicott, 1974, S. 49) Winnicotts schneidender Einstieg impliziert, dass die Fähigkeit zum Spielen eine Konstante für Entwicklung ist, und daher auch, die Fähigkeit zum Spielen konstitutiv für die Entwicklung in der Beziehung ist. Die kreative Fähigkeit zum Spielen, die die Hervorbringung von Illusionen befördert, markiert einen dramatischen Ausgangspunkt für die menschliche Entwicklung selbst wie auch für die Arbeit an dieser Entwicklung: engführende Krisen, d. h. beängstigende Situationen lassen sich zwar oft auch rational überwinden, doch auch diese Strategie muss sich hierfür „Spielräume“ schaffen. Wenn mir einzig die Wahl zwischen zwei bekannten Alternativen bliebe, so wäre ich bereits in meinen Möglichkeiten erheblich eingeschränkt. Die beste Wahl ist daher, eine eigene Option für meine Perspektiven entwickeln zu können. Dadurch kann ich mir selbst den Raum für Entwicklung verschaffen. Während die Zweckrationalität nur auf bereits bekannte Möglichkeiten (wie auch die Künstliche Intelligenz) zurückgreifen kann, eröffnet das Spielen Räume, die idealerweise noch nicht erschlossen sind, weil sie bis dahin „undenkbar“ waren: Möglichkeiten, die erst noch denkbar gemacht werden müssen. Dazu braucht es Mut, das Bekannte hinter sich zu lassen, um unbekannte Räume möglich werden zu lassen. Interessanterweise wird das Undenkbare durch die Schaffung von Illusionen auch wirksam. Ein Kind macht die Erfahrung von Neuem, indem es über sich hinaus geht ohne sich seines Mutes gewärtig zu sein. Bion (1992) skizziert dies als ein „Lernen durch Erfahrung“, das als Erweiterung der Kompetenzen das persönliche Vermögen bereichert, sich auf Neues einzulassen, um weitere Erfahrungen aufnehmen zu können und sich selbst dabei auch als wirksam zu erleben. Es braucht dazu die Fähigkeit, Unsicherheit wie auch Unwissenheit (-K) ertragen zu können, um neue Erfahrungen annehmen zu können.

Im Spielen können solche Prozesse erschlossen werden, weil die unverzagte Einlassung ins Spiel voraussetzt, dass noch nicht gewusst wird, welche Entwicklung das Spiel für die Spieler nimmt und wie es enden wird. Man entscheidet sich mit dem Eintritt in das Spiel, die Regeln einzuhalten – und könnte doch auch verlieren. Das ist auch paradox, denn „was man Spiel nennt, ist offenbar ein Komplex freiwillig akzeptierter Einschränkungen, die in einer gesetzlosen Welt eine stabile Ordnung, mitunter gar eine unausgesprochene Gesetzgebung begründen“ (Caillois, 2017, S. 10 f.).

Dies ist für manche Kinder schwer zu ertragen, weshalb sie die Regeln ohne Rücksprache umgehen, mit dem Ziel, das Ungewisse durch Manipulation auszuschießen. Das Kind weicht der offenen Spielsituation damit aus, aus Furcht, im Unbekannten die Kontrolle zu verlieren. Die Furcht zu verlieren, kann den Spieler hemmen, das Spiel für sich und für seinen Lustgewinn zu nutzen. Diese Furcht vor

Kontrollverlust kann Ausdruck eines inneren Konflikts sein, sich den Herausforderungen der Entwicklung und dem andrängenden Neuen nicht gewachsen zu fühlen.

Einer siebenjährigen Patientin ist der Spagat zwischen Angst und Neugier auf die Situation der Therapie ausgesprochen eindrucksvoll gelungen, sich den Raum zu erschließen und zugleich ihre Angst zu bewältigen. Das Mädchen nutzte die Situation, um mit Beginn der ersten Behandlungsstunde sich als Zauberin mit einem Zauberstab auszustatten und mich als potentiellen Spielpartner in einen Stein zu verwandeln. Dadurch war es ihr möglich, mich beherrschen zu können, mich zugleich auch testen zu können, ob ich mich an die von mir zuvor beschriebenen Regeln hielte, und dadurch zugleich auch das Spielzimmer unbeschwert explorieren zu können. Indem sie mich kontrollieren konnte, hat sie im Vertrauen auf die Regel, ihre eigene Angst beherrschen können.

Diese gerahmte Eingangssituation zeigt, dass eine Entwicklung von Anfang an getrieben ist von dem Impuls, sich weiter ins Unbekannte vorzuwagen, um im Zuge dieses Prozesses daran zu wachsen und sich selbst als wirksam zu erleben. Der Impuls ist vorhanden, auch wenn er zu einem Erstarren in einer ängstigen Situation führen könnte. Dafür bietet die Psychotherapie die Möglichkeit, den Raum zu eröffnen, um den Anstoß zur Entwicklung zu fördern. Der Andere kann als externes Objekt das Motiv sein für den inneren Impuls und daher sowohl Neugier wie auch Angst machen. Diese beiden Momente strukturieren als bedeutende Affektionen die Bildung von Objektbeziehungen: Neugier und Angst.

In jeder Entwicklung verbirgt sich auch die Dynamik der Physis, die bereits das Baby mit dem Heraustreten aus dem Geburtskanal antreibt, nicht in einem fötalen Ruhezustand zu verharren, sondern über sich hinaus immer auch Möglichkeiten zu erschließen, die zuvor nicht bekannt waren: Der erste Atemzug kann daher nicht nur als physiologische Reaktion auf die veränderten Lebensumgebung verstanden werden, sondern ist zugleich ein Ausgangspunkt, den der Organismus zum Gebrauch in einer lebensbejahenden Umgebung anbietet: Die Lunge verlangt nach Sauerstoff: Es ist eine frühe Erfahrung, dass sich der Leib durch das Atmen „aufspannt“ (Böhme, 2019, S. 52) und sich nicht mehr als von Außen – wie im Uterus – begrenzt erlebt, sondern sich selbst im Prozess des Auf- und Abspannens erlebt. Es erlebt sich als tätiger Organismus, wo es doch nur einem Impuls folgt, der ihm das (Über)Leben möglich macht. „Der Leib qua Natur ist uns also nicht bloß gegeben, sondern er drängt sich geradezu auf. Dass ich dieser Leib selbst bin, ist keineswegs selbstverständlich, wohl aber wird in der Betroffenheit durch den Leib erfahren, dass ich ihn zu sein habe“ (ebd., S. 35). Noch ist der Leib also kein Objekt, wird aber erlebt als treibender Organismus, der Spannung und Entspannung erlebbar werden lässt – Ausgangspunkt von Lust- und Unlusterleben.

Diese erste Abhängigkeit als Leib von der Umgebung, ist nicht notwendigerweise unbezogen, wo doch eine erste Trennung vom mütterlichen Uterus vorausgesetzt ist, um atmen zu können. Das Ein- und Ausatmen setzt ein, wo der

leibliche Organismus sich der Umgebung fügt und das Neugeborene dieses Angebot auch anzunehmen in der Lage ist. „Der Vorgang des Atmens ist eines der wichtigsten Phänomene leiblicher Existenz überhaupt, und zwar weil es diese leibliche Existenz als Vorgang, als Vollzug erfahrbar macht“ (Böhme, 2019, S. 36). Das Neugeborene vollzieht, was ihm geboten wird, genauso wie es im Weiteren die Möglichkeiten krisenhafter Situationen zu bewältigen versteht, indem es tätig wird, aus dem, was ihm geboten wird, etwas für sich zu entwickeln.

„Die Welt wird von jedem Menschen neu erschaffen, und jeder Mensch nimmt diese Aufgabe spätestens zum Zeitpunkt der Geburt und des theoretischen ersten Stillens in Angriff. In dem Augenblick, in dem der Säugling bereit ist, etwas zu schaffen, wird ihm die Mutter, die sich seinen Bedürfnissen aktiv anpasst, etwas anbieten, und dieses Angebot wird die kreative Leistung des Säuglings weitgehend bestimmen; wenn der Säugling sich jedoch nicht in kreativer Bereitschaft befindet, bleiben die von der Mutter dargebotenen Details bedeutungslos. [...] Der Säugling hat die Illusion, das, was er findet, selbst erschaffen zu haben“ (Winnicott, 1998, S. 163).

Dies „Selbstverständnis“ des Säuglings beruht daher auf der wunderlichen Illusion, seine Umgebung schaffen und beherrschen zu können („His majesty the baby“ schrieb Freud, um dieses Bild einer umspannenden primärnarzisstischen Illusion, die der Säugling in seiner Umgebung zu erzeugen in der Lage ist, zu pointieren. (Freud, 1914)), was nachgerade wirkt, als sei die spätere Vorstellung des Selbstbewusstseins weiterhin von diesem narzisstisch induzierten Wahn affiziert. Doch liegt darin eine unbedingte Notwendigkeit, sich selbst als kreatives Wesen anzuerkennen und im gleichen Zug auch notwendigerweise zu verkennen. Es ist die Illusion des für sich selbst sprechenden Ich, das doch von seiner Objektwelt abhängig ist.

Die Konstitution der Objektwelt geht mit dieser narzisstischen Einsicht einher. Objekte sind als Entgegenstehende (lat. ob-iectum) Voraussetzung, um sich folglich selbst auch als Objekt erfahren zu können. Zunächst fallen in diesem Selbstobjekt Objekt und Subjekt noch in eins, vorausgesetzt das Erlebte kann schon als Erfahrenes reflektiert werden. Damit beginnt jedoch schon die Irritation, dass durch die Erfahrung – als erinnerte Wiederholung des Erlebten – eine Objektivierung erschlossen wird. Oft kommt es dabei, insbesondere bei Kindern und schwer erkrankten Erwachsenen zu erregenden Phänomenen. Zwillingskinder haben Konflikte, sich vom Zwillingsanderen unterscheiden zu können. Die projektive Identifizierung ist ein bedeutendes Moment in einer Entwicklung hin zur Einsicht, dass der Andere auch in mir wirksam sein kann. Das plötzliche Auftauchen des Anderen wird erlebt wie ein phänomenologisch notwendiger traumatischer Einbruch (Levinas, 1992, S. 245) einer Realität, die sich nicht mehr beherrschen lässt. Dieser Bruch in dem monadischen Erlebnishorizont eröffnet die Welt in einem Übergangsraum, der schlussendlich die Möglichkeit der

Entwicklung jenseits der Primärbeziehung erfahrbar werden lässt. Die Illusion bleibt noch erhalten, jedoch die Erfahrung lässt andere Räume bereits denkbar werden: „Intermediär“ nennt Winnicott diesen Raum, weil er als Zwischenraum das Vorausgegangene noch mit sich führt, d. h. nicht ganz hinter sich lässt, den neuen Horizont aber bereits in Aussicht stellt (vgl. Müller, 2021).

Das Spiel setzt sich in der Entwicklung der Illusion unmittelbar fort, worauf etymologisch unabhängig von Winnicotts Insistieren auf deren Notwendigkeit erinnert werden sollte. Die Illusion (lat.: mit etwas Spiel treiben) birgt das Spielerische in sich und ermöglicht Fortgang auf der Grundlage von Verkenntung, die zwar als Täuschung entschlüsselt werden kann, die jedoch als notwendiger Impuls fortbestehen bleibt, Erwartungen zu schüren, die verlockend sind, um sich auf den Weg zu machen. Diese Erwartungen bergen die Hoffnung – wie im Spiel –, auch wenn sie sich als trügerisch erweisen können. Die Illusion aber ist daher doch wirksam, wie der Blick in den Spiegel zeigt. Mein Bild im Spiegel sehen zu können, setzt zunächst die Anerkennung des Anderen voraus. Ich sehe mich nur durch das Bild im Anderen gesehen – wie im Spiegel des mütterlichen Auges. Dort hat sich der Säugling aber noch nicht selbst gesehen, wie er eins war mit dem Blick der Mutter. Im Blick des Anderen beginnt er sich selbst als anders zu sehen. das ist ein Fort-Schritt heraus aus dem unreflektierbaren Primärerleben. Im Spiegel kann ich dieser illusionären Einsicht auf andere Weise in ihrer Doppelgesichtigkeit ansichtig werden: Wo ich mein Spiegelbild sehe, das ich mir vertraut mache, meine ich dennoch mich selbst zu sehen. Diese Täuschung setzt sich fort, wo die Beziehung zu Objekten vom eigenen Erlebten durchdrungen ist. Der „Glanz im Auge der Mutter“, der das Kind zur Anerkennung und somit auch zu sich selbst kommen lässt, ist als Modell der Verkenntung hierfür ein phantastisches Beispiel, das bei der Übertragung im Spielen exemplarisch wiederkehrt. In dem Bild der Mutter sieht sich das Kind stets auch selbst und doch ist es nicht es selbst, weil die Mutter darin enthalten ist. Insofern kann sich darin auch schon eine notwendige Verkenntung andeuten. Das Kind wird durch das Erkennen des Bildes in seiner Doppeltheit fähig werden zur Anerkennung der implizit wahrnehmbaren Getrenntheit. Es wird dieses Bild bald als das eigene erkennen und damit auch sich selbst als konkretes Selbst. Die Fähigkeit zur Trennung besteht in der Fähigkeit, die anderen Objekte auch als eigene Objekte annehmen zu können, sie zu eigenen zu machen. Das Rätsel nach den Kleinianischen Überlegungen aber bleibt virulent, wie Objekte überhaupt im Erleben des Kindes erfahrbar werden und so zu bedeutsamen Objekten werden können. Zur Bedeutsamkeit braucht es neben der Mutter einen Anderen, der Einssein und Trennung möglich macht. Dieses magische Feld in der kindlichen Entwicklung, das uns auch weiterhin als Fähigkeit zur Kreativität erhalten bleibt, hat Winnicott mit der Entdeckung des intermediären Raums erschlossen.

Entscheidend ist, dass dieser intermediäre Raum als ein „Spielraum“ verstanden wird, d. h. ein Raum des Spielens, der es dem Kind erlaubt, sich darin in seinen Möglichkeiten erproben zu können und darin auch schon früh

seine Entwicklungsoptionen zwischen Mutter (als Primärobjekt) und Umwelt (als potentielle Objekte des Übergangs) entfalten zu können. Wo zuvor noch nichts („Nichts“) gedacht wurde, werden Erfahrungen möglich, die auf dem Zusammenspiel mit der Mutter beruhen, die das Kind aufzunehmen fähig ist. In der therapeutischen Tätigkeit kann an solche Erfahrungen angeschlossen werden. Wo dies nicht möglich ist, sollte das Ziel einer Behandlung zunächst darin bestehen, dass ein Kind solche Erfahrungen in der Beziehung nachholt. Diese Fähigkeit, im Spiel Objekte im intermediären Raum zu schaffen, ist Grundlage weiterer Entwicklungsschritte, sich selbst als tätiges Subjektobjekt erleben und anerkennen zu können und so die Verknüpfung von Objekt und Symbolisierung des Objektes ermöglichen zu können.

3 Die Entfaltung von Spielräumen im Spielzimmer: Zwei Entwicklungen aus der Praxis

Höhensprünge und Sprünge aus der Höhe

Als Beispiel für eine ermutigende Entwicklung wähle ich die Behandlung eines fünfjährigen Jungen. Er wird in der Praxis vorgestellt, weil er sich nur sehr schwer von seiner Mutter trennen könne. Die Entwicklung des Erstgeborenen bis zum 2. Lebensjahr wird als unauffällig beschrieben. Das Elternpaar ist sich darin einig, dass der Junge sich körperlich und auch psychisch angemessen gut entwickelt hat. Die U-Untersuchungen sind unauffällig. Infolge der Geburt des zweiten Kindes als der Junge 2½ Jahre alt ist, kommt es zu schweren lebensgefährdenden Komplikationen bei der Mutter, die unmittelbar nach der Geburt der Tochter zwei Monate stationär behandelt werden muss und aufgrund der Infektionsgefährdung (Corona-Pandemie) auch keinen Besuch empfangen darf. In dieser Zeit habe sich der Vater des Kindes mit Unterstützung beider Großeltern um die Versorgung der neugeborenen Tochter wie auch um den damals 30 Monate alten Sohn gekümmert. Der Junge habe in dieser Zeit vorwiegend bei den Eltern der Mutter gelebt. Nach der Rückkehr der Mutter, die noch weiter zur häuslichen Nachsorge zuhause pflegebedürftig war, habe der Junge heftige Verlustängste entwickelt und frage seither bereits beim Verlassen des Zimmers in der häuslichen Umgebung, ob die Mutter denn auch wiederkomme. Seine Anhänglichkeit war der Mutter schon lange aufgefallen, inzwischen zeige sich dies Verhalten jedoch zunehmend deutlicher auch in einer sozialen Ängstlichkeit im Kontakt mit anderen Menschen insbesondere Gleichaltrigen. Im Kindergarten wurden die Eltern auf das furchtsame Verhalten des Kindes aufmerksam gemacht. Der Vater, der unter der Woche wegen seiner Berufstätigkeit wenig präsent ist, ist erst durch seine Frau auf die Dramatik der Symptome aufmerksam geworden. Die Übergabe im Kindergarten sei oft schwierig, er finde dort auch wiederholt nur schwer

Zugang zu anderen Kindern. Besorgt sind die Eltern nun insbesondere, weil der Sohn in etwa 8 Monaten eingeschult werden sollte. Für die Eltern und auch für den trotzdem wissensdurstigen Patienten ist das ein wichtiges Datum, das eine Entscheidung verlangt.

Unabhängig von dem Druck, den die Eltern unmittelbar zu Therapiebeginn aufbauen, wende ich mich der Behandlung des motorisch regen Jungen zu, der nach anfänglichem Zögern bereit ist, sich auf eine einstündige Behandlung alleine im Spielzimmer mit mir einzulassen. Für den Jungen werde ich als Therapeut zu einem „Sprechdokter“, mit dem er über seine Gefühle und seine Erwartungen nach eigenem Gusto zu sprechen bereit ist. Er wird dazu auch von den Eltern angeregt, die mir als Therapeuten überraschend schnell ihr Vertrauen schenken. Eine seiner ersten Handlungen besteht darin, sich mit einem Stofftier (Katze) im Behandlungszimmer anzufreunden. Wenige Stunden später kommt noch ein zweites hinzu (Pandabär). Er wählt zwei Tiere aus, denen er Namen („Rosa“ und „Pandi“) gibt, mit denen er ins Gespräch kommt und mit denen er sich von Stunde zu Stunde verabredet. Er bitte mich, auf sie achtzugeben, gleichzeitig habe ich den Eindruck, sie sollen umgekehrt auch auf mich aufpassen. Sie bieten für ihn Schutz wie sie zugleich auch einen verbindenden Anker in meinem Spielzimmer darstellen könnten. Mit mir erkundet er dann das Zimmer und spielt Szenen, die er mit seiner Mutter täglich erlebt, nach. Wir kaufen ein, wir malen miteinander und wir nutzen die Spielautos, verschiedenen Typs, anhand derer er mir erklärt, was dem Vater, was der Mutter und was seiner Oma mütterlicherseits wichtig ist. Er weiß um seine Symptomatik und er kann mir auch erklären, dass er sich bei mir nicht ängstige, da ich ja ein „guter Freund“ sei und er wisse, dass seine Mutter wiederkomme.

Die Mutter muss ich wiederholt darum bitten, ihrem Sohn zu erklären, wenn sie während der Behandlungsstunde die Praxis verlasse und dass sie anschließend wiederkäme. Diese verbindlichen Worte haben Bedeutung. Ich meine, es sei für den Jungen wichtig, gesagt zu bekommen, was um ihn herum geschehe. Aus eigener Unsicherheit – den Sohn nicht belasten zu wollen – hat die Mutter oft vermieden, dem Jungen eindeutige Botschaften zu vermitteln, was sie tue und worauf er sich einstellen könne.

Der Fünfjährige beginnt in dem Behandlungsraum Spiele und Spielsachen zu erkunden und sich dadurch auch seine Umgebung anzueignen. Wir können besprechen, was jeder von uns tut. Er wird mutiger, kann sich zunehmend mit Fragen an mich wenden und mich um Unterstützung bitten. Autos, Geld und der Einkauf werden bedeutsam. Er kontrolliert den Einkaufsladen, schließt auf und wieder zu. Ein bedeutender Schritt gelingt ihm, als er sich mit der Frage beschäftigt, wie es wohl wäre, wenn er auf einen Berg von gepolsterten Bauteilen in meinem Zimmer stiege. Zunächst gehen wir dies in der Phantasie durch, doch schon eine Stunde später fasst er seinen Mut zusammen und will „den Berg besteigen“. In den nächsten Stunden wird diese Besteigung wiederholt und ich begleite ihn dorthin, indem ich auf einen Stuhl neben ihn steige, während er an

höchster Stelle über dem Spielzimmer „thront“ und sich begeistert zeigt von dem höchsten Punkt des Zimmers herunterblicken zu können. Er verlangt nach seinen beiden Stofftieren, die die Situation mit ihm gemeinsam genießen sollen. Auf diesem schwankenden Gipfel spielen wir dann auch „Mensch ärgere Dich“, wie er das Spiel modifizierend nennt.

Er bestaunt seine neue Position, die ich auch wohlwollend kommentiere. Sein Mut und seine Neugier haben möglich werden lassen, was die verunsicherte Mutter und der zögerliche Vater nur schwerlich dem Jungen zugemutet hätten. Ich gewinne den Eindruck, als hätten Eltern und Sohn in ihrer Sorge „gemeinsame Sache“ gemacht und ihn vor vermeintlichen Überforderungen geschont. Mir scheint, die Eroberung des Raums hat bei dem Jungen einen Stolz über seine Fähigkeiten wachgerufen. Er hat – wie auch andere Gelegenheiten zeigen – Mut gefasst und hantiert inzwischen mit Geld und Autos, wie es vermutlich seine Eltern im heimischen Umfeld ihm vormachen. Er beherrscht den Raum, den er für sich in meinem Beisein geschaffen hat.

Noch immer sind die Eltern unsicher, wie sie mit dem Schuleintritt verfahren sollen. Ich rate ihnen, sich an der Neugier ihres Sohnes zu orientieren, der mittlerweile mehr Zuversicht verbreitet als es die Eltern anfangs für möglich gehalten hatten. Unterstützt von den Erzieherinnen im Kindergarten kann die Mutter mit Nachdruck sagen: „Er hat einen Riesensprung gemacht.“ Mir scheint dies ein für mich überraschend geeignetes Bild zu sein, denn in den letzten Stunden hat ihr Sohn mit mir geplant, wie er den Berg mit einem Sprung herunterkommen könne. Anfangs noch an der Hand, dann aber auch ohne meine Unterstützung, ist es ihm ein Vergnügen zu klettern und wiederholt in eine gemeinsam dafür vorbereitete Sprunggrube zu springen. Das hat er für sich erreicht. Er nutzte den Raum für sich und – was ich zu Beginn der Behandlung unterschätzte – die Mutter musste mitgenommen werden, dem Jungen mit mehr Zuversicht zu begegnen, damit sie sich selbst zumuten kann, dass sie ihm solche Sprünge zutraut. Die Mutter muss also auch mutig sein, sich der veränderten Vorstellung – dem neuen Bild, das sie von ihrem Sohn angeboten bekommt – auszusetzen.

Das Fußballfeld

Einen anderen Weg bahnte sich ein in seiner Entwicklung aufgrund der milieubedingten Lebenssituation erheblich eingeschränkter Achtjähriger, der von seiner alleinerziehenden Mutter vorgestellt wurde. Die zuweisende Kinderärztin hatte eine Störung des Sozialverhaltens attestiert. Die Lebensumstände der Familie sind schon vorgeburtlich erheblich beeinträchtigt. Die Mutter hat sich vom Vater des Jungen getrennt. Er sitzt wegen Drogendelikten und Körperverletzung im Gefängnis. Der Vater der zweitgeborenen Tochter, der vorübergehend von dem Jungen als „sozialer Vater“ angenommen wurde, wurde inzwischen von der

Mutter auch aus der Wohnung geworfen. Sie äußert im Laufe der Behandlung, sie wolle „mit Männern nichts mehr zu tun haben“. Sie selbst habe Drogen und Alkohol genommen, aber seit einem Entzug vor der Geburt des Jungen nehme sie nichts mehr. Sie hoffe, dass sie durch die Therapie des Sohnes einen Rückhalt für sich und für die Erziehung des Sohnes bekomme, der ihr Stabilität geben könne.

Ihr Sohn sei seit der Geburt auffällig unruhig und ich erlebe ihn auch in der Behandlung sehr umtriebig. Er wirkt eher wie ein deutlich vorgereifter pubertierender Junge, redet manchmal großspurig über sich und seine Fähigkeiten. Als er hört, dass die Therapie die Möglichkeit zum Spielen ermögliche, denkt er unmittelbar an Fußball und nutzt den Raum zur Selbstdarstellung als kommender Superstar. Er spielt Messi, er spielt Ronaldo, er spielt Pogba. Er lässt dabei wenig Raum für andere Phantasien, übernimmt, was er aus den Medien über seine Idole erfährt. Er nimmt es in der Rolle der Superstars immer wieder mit mir auf. Er kann aufgrund der physischen Unterschiede nicht wirklich befriedigend mit mir rivalisieren, versucht stattdessen, mich zu entwerten. Er macht aus dem Spielzimmer einen Fußballplatz und lässt mich dort auflaufen.

Oft fallen die Stunden unentschuldigt aus, weil die Mutter den Termin vergessen hatte, da sie entweder selbst nicht konnte, oder auch, weil der von mir auf sein Wegbleiben angesprochene Junge von sich sagt, er habe eben nicht daran gedacht. Im Grunde gewinne ich den Eindruck, dass der Spielraum schon von vorneherein begrenzt ist, weil der Raum als Fußballfeld regelrecht ausgestanzt ist. Der Raum ist nicht offen, sondern bereits mit Klischees ausgefüllt. Nur der Therapeut ist neu, hat sich aber den Klischees zu unterwerfen. Sobald der Patient den Raum betritt wird daraus ein Fußballfeld. Das begrenzt einerseits, andererseits entspricht es seinen Möglichkeiten, sich mit mir einen Spielraum zu entwerfen. Die Spielsituation wiederholt Muster der narzisstischen Selbstdarstellung und den Klischees von Fußballstars. Ich diene ihm am liebsten als bewunderndes Publikum, als Mitspieler werde ich entwertet. Vermutlich inszeniert er im Umgang mit mir eigene Erfahrungen im Umgang mit älteren Mitspielern in seinem Milieu, die er für sich umwandelt und dadurch sich aus einer passiven Position in die aktive hinein phantasiert. Versuche, darüber ins Gespräch zu kommen, was wir gemeinsam gerade in Szene setzen, werden entwertet. Die Sehnsucht nach seinem abwesenden Vater wird kurzzeitig erlebbar, doch durch die beständige Entwertung hält er die Distanz, um sich selbst Enttäuschungen ersparen zu können.

Die Gespräche mit der Mutter bleiben unergiebig, weil sie wenig Anlass zur Veränderung ihrer Haltung als Mutter zu ihrem Sohn und zu ihrer Umgebung sieht. Sie hält an ihren eigenen Erwartungen und damit auch an ihren Haltungen fest, wie der Sohn an seiner Perspektive auf die millionenschweren Stars des Fußballs. Sowohl von dem Patienten wie auch von der Mutter geht eine Lähmung aus, die kreative Ansätze nur rudimentär ins Spiel kommen lässt. Es wird spürbar, wie sich die Begrenztheit sowohl im Raum wie auch in den Wortwechseln widerspiegelt. Manchmal wird der inhaftierte Vater zum Thema, doch nicht auf

Veranlassung des Jungen, sondern weil seine Mutter ihm den Auftrag mitgegeben hat, mit mir darüber zu sprechen.

Es zeigte sich, dass die Einlassung auf die Therapie analog zu den Einlassungen ins Spielen begriffen werden sollte. Dieser Patient war auf Anforderung der Mutter gekommen. Dies geschieht immer wieder. Der „intermediäre Raum“ wurde aber dann doch von Patienten gerne genutzt, um in der offenen Situation etwas Eigenes zu deponieren und weiterzuentwickeln. Der in diesem Fall beschriebene Patient hat für sich nur sehr beschränkt Möglichkeiten gesehen, sich den Raum aneignen und die Zeit für eigene Anliegen nutzen zu können, um in der Beziehung sich neue Erfahrungen zu erschließen. Dies ließ mich in diesen Stunden in dem Empfinden zurück, dass er sich und mich in der therapeutischen Beziehung als wenig förderlich – und ich mich selbst als deplatziert – erlebte. Vielleicht auch, weil das mütterliche Gebot im Raum stand, „mit Männern nichts mehr zu tun“ haben zu dürfen. Die Sehnsucht des Patienten nach Anerkennung durch ein männliches Gegenüber, wird durch die Botschaft der Mutter unbewusst subvertiert und der Spielraum eben auch erheblich verengt. Das psychische Wachstum wird nicht gefördert auch wenn die Mutter mehr Entwicklung gewünscht hatte, möglicherweise aber auch den „Rückhalt“ in erster Linie für sich selbst.

Durch die Illusion das Spiel weitertreiben

Es ist eben auch ein fortwährendes Spiel kreativen Prozessierens, wodurch es möglich wird, in einer Entwicklungskrise, über sich hinaus zu gehen, wo noch nicht vorhersehbar ist, dass – durch die Illusion genährt – etwas möglich werden könnte: In diesem Sinne ist Winnicotts Entwurf von Kreativität wie ein permanentes Movens von Entwicklung zu lesen. In der Fähigkeit zur illusionären Verknennung steckt latent auch die Chance, Krisen zu überwinden. Das erfordert auch Mut. „Wir haben die primäre Kreativität hier im Hinblick auf das früheste Säuglingsalter diskutiert; im Grunde jedoch handelt es sich um ein Problem, das nie an Bedeutung verliert, solange das Individuum lebt“ (Winnicott, 1998, S. 164).

Zunächst ist vorauszusetzen, dass „jede Körpererfahrung mit der Entwicklung entsprechender Phantasien einhergeht“ (Winnicott, 1998, S. 77). Insofern also Erfahrungen stets von Phantasien begleitet werden, ist jedes organische Erleben immer schon eingebunden in eine „Erinnerungsspur“, die davon nicht zu trennen ist. Lilli Peller hat in einem einschlägigen Aufsatz diese Phasenanalogie zwischen Spiel und libidinöser Entwicklung beschrieben und die unterschiedlichen Spieltypen entwicklungspsychologisch unterschieden. Grundsätzlich fußt für Peller die zentrale Funktion jeglichen Spiels auf der „Bewältigung von Angst“ (Peller, 1988, S. 96). Insofern hat das Spielen eine implizite Motivation, die in der Bearbeitung eines existenziellen Erlebens besteht. Als Affekt hat die Angst noch kein Objekt, ist aber ein Empfinden, das Unruhe und Anspannung erzeugt, deren

Linderung herbeigeführt werden soll (vgl. Goldstein, 2014), um die aufgewendeten Energien wieder reduzieren zu können.

Das Spiel beginnt insofern am eigenen Leib, der noch lange nicht als getrennter Körper erkannt wird (vgl. Merleau-Ponty, 1994), sondern erfahren wird als tätiger Organismus, der ich selbst bin. Dieses frühe Spiel wird begleitet von einer „Funktionslust“ (Peller, 1955, S. 104 f.), die Spannung und Entspannung am eigenen Leib als Anhaltspunkt erlebbar werden lässt, diese Lust wiederholt zu erleben oder dadurch Unlust zu meiden. Auch wenn Passivität und Aktivität noch nicht geschieden werden können, so wird der Leib doch als wirksam erlebt. Daraus entwickelt sich im frühen Erleben des Kindes eine Kartographie des Spannungserlebens auf der Oberfläche des Organismus, die zunächst den gesamten Organismus in latente Unruhe versetzt, solange er als lebendiges Wesen Hunger verspürt und – hervorgerufen durch äußere wie auch innere Reize – andere Arten von Schmerzen oder Reizempfindungen (z. B. laute Geräusche, blendendes Licht).

Für den Säugling ist dieser Erregungszustand nicht eindeutig zu verorten, er kann jedoch durch wiederholtes Erleben versuchen, spannungsreiche Situationen zu vermeiden oder auch lustvolles Erleben wiederherzustellen. Die Einführung des Daumens im Mund beispielsweise kann dazu dienen, beunruhigende Empfindungen durch Lutschen oder Ludeln vorübergehend zu lindern oder sich in Ruhe zu versetzen. Dies ist eine der frühen Erfindungen des Kindes, sich spielerisch Entspannung zu verschaffen, wenn keine Bezugsperson ihm diese Unterstützung anbieten kann. Im Grunde hat dies zur Funktion, die Spannung wieder zu mindern oder damit auch den möglicherweise empfundenen einhergehenden Schmerz zu lindern. Dieses Spiel am eigenen Leib dient der Funktionslust und kann allmählich auch erweitert und ergänzt werden durch andere Objekte, die die eigenen Körperteile ersetzen können. Der Daumen hat als Gegenstand zur kreativen Bewältigung einer Krise gedient und kann daher auch durch seine Fähigkeit als Objekt des Übergangs den Weg zum Spielen orientieren. Auch wenn er noch nicht als Objekt erfahren wird, so wird er doch in seiner Funktion aus naheliegenden Gründen wiederholt gebraucht. Die Funktion des Daumens, kann später ersetzt werden durch ein Objekt, das von außen kommt und doch noch als selbstgehörig erlebt wird. Ein solches selbstgeschaffenes Objekt dient dem Säugling zur Stabilisierung angesichts der Unruhe, die es am eigenen Leib verspürt. Insofern ist es als rudimentäres Übergangsobjekt Teil der Versicherung, die der Säugling an sich selbst nach dem Vorbild der mütterlichen Fürsorge entwickeln kann. In rudimentärem Maße kann es insoweit bereits für sich selbst sorgen, wähnt sich aber doch an der Brust der Mutter. Dies ist eine erste kreative Lösung, weil die Mutter in diesem Moment nicht zur Verfügung steht, jedoch etwas gebraucht wird, was sie insofern ersetzt, indem es der oralen Befriedigung dient, wenn auch der Milchfluss nicht abgerufen werden kann.

Das Spiel setzt ein, wo der Säugling nach Möglichkeiten sucht, für sich selbst Entspannung zu erzeugen ohne „die ganze Mutter“ zu brauchen, denn

vorübergehend genügt die Phantasie von Anteilen der Mutter. Er hat eine Ersetzung gesucht und gefunden, in der Illusion, die Mutter zu sich geholt zu haben.

Wir erinnern: „Der wesentliche Aspekt des Spielens liegt darin, dass es stets mit einem gewissen Wagnis verbunden ist, das sich aus dem Zusammenwirken von innerer Realität und dem Erlebnis der Kontrolle über reale Objekte ergibt. Magisches, das in der Vertrautheit enger, verlässlicher Beziehungen erlebt wird, hat immer etwas Ungewisses.“ (Winnicott, 1974, S. 58) Kreativität erweist sich dabei als eine Fähigkeit, aus eigenen Impulsen die Umgebung für sich nutzen zu können. Das kann eben auch im Spielzimmer in der Psychotherapeutischen Praxis bedeutsam werden.

Diese Funktion ist aus dem experimentellen Spiel hervorgegangen, das, was zur Verfügung steht zur Abfuhr der eigenen unlustvollen Spannung zu verwenden. In der Ersetzung der mütterlichen Brust durch den Daumen und späterhin durch einen Stoffetzen, wird die Bildung von Objekten in ihrer Bedeutung für das Kind greifbar. Objekte entwickeln sich in der Phantasie des Kindes im Übergang von der Abhängigkeit, der zwischenzeitlichen Fürsorge über die depressive Position hin zur Hervorbringung eines Funktionersatzes: *Ich schaffe mir ein eigenes Objekt, das mich unabhängiger werden lassen kann, und mich dabei doch an meine Abhängigkeit erinnert. Mein Versuch, mich unabhängig zu machen, erinnert mich schmerzlich an meine Abhängigkeit.*

Dies Empfinden der Abhängigkeit und der Versuch, der Verselbständigung durch Lösung aus der haltgebenden Beziehung wird zum Impuls für weitere Entwicklungsperspektiven. Die Anerkennung der Abhängigkeit geht einher mit dem Erreichen der depressiven Position (Klein, 1931), die es paradoxerweise ermöglicht, Entwicklung voranzutreiben.

Jetzt zeigt sich der Trieb als Impuls durch mutiges Heraustreten, das Spiel zu eröffnen, indem die bislang noch unerschlossene Welt als eigene Welt erschlossen werden kann: „Nach und nach entwickelt das Individuum ein intellektuelles Verständnis für die Tatsache, dass es die Welt bereits gab, bevor es selbst geboren wurde, das Gefühl aber, sie selbst erschaffen zu haben, bleibt bestehen“ (Winnicott, 1998, S. 164).

Anknüpfend an den Ausgangspunkt stellt sich dabei die Frage, inwiefern dieser Prozess nicht latenter Ausdruck eines ernstzunehmenden Anliegens ist, die fortwährende Angst zu bewältigen, indem sich das Kind nicht nur die umgebenden Objekte zu eigen macht, sondern sich selbst Objekte schafft, die es auch als eigene unmittelbar anerkennen kann.

Daran schliesse sich womöglich die Überlegung an, dass das Spielen – wie bei Huizinga – als Ausgangspunkt kultureller Betätigung, die – bei Sigmund Freud – sublimiert die Triebentwicklung moduliert und dadurch Objekte überhaupt erst erfahrbar und verwendbar macht. *Ich mache mir die Welt zu eigen.* Ob daher das kindliche Spielen nicht im Grunde der menschlichen Tätigkeit, die Arbeit – seriöse Arbeit – genannt wird, zugrunde liegt, ja im Grunde die gleiche Angst mindernde

und somit auch zugleich Lust verschaffende Funktion erfüllt. Was Freud als Charakteristikum der Arbeit und deren impliziten Glücksverheißung in Bezug auf die Überlegungen von Voltaires *Candide* beschreibt, ließe sich demnach auch auf das Spiel des Kindes, ja auf das Spiel überhaupt übertragen, nämlich gelingende Sublimierung in einer ängstigen Welt mit einhergehendem Lustgewinn:

„Keine andere Technik der Lebenserfahrung bindet den Einzelnen so fest an die Realität als die Betonung der Arbeit [Spiel; UM], die ihn wenigstens in ein Stück der Realität, in die menschliche Gemeinschaft sicher einfügt. Die Möglichkeit, ein starkes Ausmaß libidinöser Komponenten narzißtische, aggressive und selbst erotische, auf die Berufsarbeit und auf die mit ihr verknüpften menschlichen Beziehungen zu verschieben, leiht ihr einen Wert, der hinter ihrer Unerlässlichkeit zur Behauptung und Rechtfertigung der Existenz nicht zurücksteht. [...] und dennoch wird Arbeit als Weg zum Glück des Menschen wenig geschätzt“ (Freud, 1930, S. 438 Fn.).

Die letzte Aussage dürfte jedoch einer Revision im Hinblick auf das Spiel unterzogen werden, denn das Spiel bereitet zweifellos Vergnügen, solange es nicht ausschließlich einem fremden Zweck unterworfen ist. Wenn es aber in seiner Ernsthaftigkeit, zur Sucht einem anderen Zweck als dem der inhärenten Lustbefriedigung unterworfen wird, so kann daraus ein ernsthafter Konflikt werden. Wo das Spiel zur Sucht und wo die Arbeit zum auferlegten Zwang wird, stellen sich die Fragen nach dem Zusammenhang zwischen Ernst und Nichternst in anderem Licht. Die Lust am Spiel droht sich gegen sich selbst zu wenden, wie die Libido sich mit Thanatos verschränkt.

Die Lust am Spiel beugt sich in der Sucht einer bitteren Ernsthaftigkeit. Das Spiel verliert gewissermaßen das inhärent Spielerische.

Doch letztlich zeigt sich auch darin, dass jede Entwicklung stagnieren würde, würde sich das Spiel in seiner paradoxen Ernsthaftigkeit nicht auch seiner Rationalisierung widersetzen und sich doch findig neuerlichen Raum verschaffen. Die Fähigkeit zur Illusion – wenngleich Verkenning, die jedoch auch Impuls zur Entwicklung von Neuem ermöglicht – bleibt erhalten. Kreativität, die über das, was schon ist, hinausreicht, impliziert einen Möglichkeitsraum, in dem sich das andere Neue ankündigt und dadurch die engführende Stagnation aufbricht. Dies macht das Spiel, wo es mutig das Bekannte hinter sich und auch Neues zulassen kann, in seiner Bedeutsamkeit aus.

Literatur

- Axline, V.M. (1972). *Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren*. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bion, W.R. (1992). *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhme, G. (2019). *Leib. Die Natur, die wir selbst sind*. Berlin: Suhrkamp.
- Caillois, R. (2017). *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch*. Berlin: Matthes & Seitz.

- Dirx, R. (1968). *Gaukler, Kinder, kluge Köpfe. Das Spiel einst und jetzt*. Hannover: Fackelträger-Verlag Schmidt-Küster.
- Ebeling, K. (2014). Vorwort & Nachwort. In J. Huizinga, *Das Spielelement der Kultur*. Berlin: Mattes & Seitz.
- Freud, S. (1914). Zur Einführung des Narzissmus. In *Gesammelte Werke* (Bd. X, S. 138–170). Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Freud, S. (1916/1917). Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In *Gesammelte Werke* (Bd. XI). Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Freud, S. (1930). Das Unbehagen in der Kultur. In *Gesammelte Werke* (Bd. XIV). Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Gadamer, H.-G. (1990). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (Originalarbeit 1960). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Goldstein, K. (2014). *Der Aufbau des Organismus. Einführung in die Biologie unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen am kranken Menschen*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Grimm, J., & Grimm, W. (1999). *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Hüther, G., & Quarch, C. (2016). *Rettet das Spiel! Weil Leben mehr als Funktionieren ist*. München: Hanser.
- Huizinga, J. (1956). *Homo Ludens. Vom Ursprung im Spiel*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kennel, R., & Reerink, G. (Hrsg.) (2015). *Klein – Bion. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Klein, M. (1955). Die psychoanalytische Spieltechnik. Ihre Geschichte und Bedeutung. In M. Klein, *Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse* (S. 13–30). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Klein, M. (1931). Zur Psychogenese der manisch-depressiven Zustände. In M. Klein, *Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse* (S. 45–73). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lévinas, E. (1992). *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*. Freiburg im Breisgau & München: Alber.
- Lorenzer, A. (1983). Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der analytischen Psychotherapie. *Psyche*, 37(2), 97–115.
- Merleau-Ponty, M. (1984). *Die Prosa der Welt*. München: Wilhelm Fink.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Keime der Vernunft. Vorlesungen an der Sorbonne 1949–1952*. München: Wilhelm Fink.
- Müller, U. A. (2021). Intermediäre Schöpfungen. An den Rändern kreativen Prozessierens. *Journal für Psychoanalyse*, 62, 63–85.
- Müller, U. A. (o. J.). Schöpferische Lust als Ausweg aus der Not des Lebens. Ausgang und Dynamik psychischer Konflikte im Spielen. *Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie*, 193, [Seitenangaben nicht verfügbar].
- Peller, L. (1953). Das Spiel als Spiegel der Libidoentwicklung. In G. Biermann (Hrsg.), *Handbuch der Kinderpsychotherapie* (S. 45–53). München: Reinhardt.
- Peller, L. (1988). Modelle des Kinderspiels. In A. Flitner (Hrsg.), *Das Kinderspiel* (S. 62–75). München: Piper.
- Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2019). *Erfahrung, die zur Sprache drängt. Studien zur Psychoanalyse und Psychotherapie aus phänomenologischer Sicht*. Berlin: Suhrkamp.
- Winnicott, D. W. (1974). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winnicott, D. W. (1974a). *Reifungsprozess und fördernde Umwelt. Studien zur Theorie der emotionalen Entwicklung*. München: Kindler.
- Winnicott, D. W. (1978). *Familie und individuelle Entwicklung*. München: Kindler.
- Winnicott, D. W. (1983). *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse*. München: Kindler.
- Winnicott, D. W. (1998). *Die menschliche Natur*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zulliger, H. (1952). *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel*. Stuttgart: Klett.

Jahn fährt mit der Bahn

Das Spiel in der frühen Kindheit, eine erzwungene Wahl?

Dagmar Ambass

Im vorliegenden Beitrag gehe ich der Hypothese nach, dass es sich beim Spiel des kleinen Kindes nicht um eine freiwillige, rein zufällige, selbstgewählte Beschäftigung handelt, sondern dass das Kind sowohl zum Spielen an sich als auch zum Inhalt des Spiels *getrieben* ist. Dies gilt umso mehr, als das Spiel einsetzt, bevor das Kind den Subjektstatus erreicht hat, oder vielmehr, es erreicht diesen Status durch das Spiel, genauer: die Wiederholungen im Spiel und im Zusammenspiel mit dem Anderen.

Daher sollen die oben genannten Prozesse im Kontext der Konstruktion des Körperbildes (vgl. Dolto, 1987) durch das Spiel dargestellt werden. Ein Beispiel aus der Praxis von Eltern-Kind-Psychotherapien, wo ein überdeterminiertes, auch transgenerationelles Trauma inszeniert wird, gibt einen Hinweis darauf, dass die Spielinhalte den Charakter einer *erzwungenen Wahl* haben: Die Kinder können nicht umhin, im Spiel aktuelle, aber auch transgenerationelle Traumata zu wiederholen. Dies geschieht über die *Identifizierung* mit einem *einzelnen Zug* und in der Folge die Anbindung an die *Signifikantenkette*, was zur *Subjektwerdung* führt.

1 Theoretische Grundlagen: Trieb, Subjekt und Spiel

Mit dem „Getrieben Sein“ kommt der Triebbegriff von Sigmund Freud ins Spiel.

„... so erscheint uns der *Trieb* als ein Grenzbegriff zwischen Seelischem und Somatischem, als psychischer Repräsentant der aus dem Körperinnern stammenden, in die Seele gelangenden Reize, als ein Maß der Arbeitsanforderung, die dem Seelischen infolge seines Zusammenhanges mit dem Körperlichen auferlegt ist“ (Freud, 1915/1999, S. 214). Freud präzisiert sein Triebkonzept, indem er zwei grundlegende Triebe voneinander unterscheidet. Er bezeichnet sie zunächst als Sexual- und Selbsterhaltungstriebe und in einer späteren Phase als Lebens- und Todestrieb. Dieser der Natur des Menschen inhärente Widerspruch beschert ihm in seiner Entwicklung einerseits einen schier unauflösbaren Konflikt, an dem er sich fortan abarbeiten muss, andererseits sind „die Triebe [...] die eigentlichen Motoren der Fortschritte“ (Freud, 1915/1999, S. 213), und „so möchten wir anfügen, die Grundlage des Spiels“ (Langnickel & Ambass, 2020, S. 358).

Der zweite Begriff, der für die Bedeutung des Spiels des Babys und Kleinkindes zentral ist, ist der Subjektbegriff. In der Psychoanalyse vertritt Jacques Lacan eine Auffassung, die sich fundamental von anderen Schulen unterscheidet. Er

hat, durch die Ausarbeitung des Konzeptes der Alienation und Separation und der topologischen Figur des Objekts *a* als Ursache des Subjekts, die Bedeutung der Trennung hervorgehoben. Er greift sie in dem Aufsatz *Position des Unbewussten* (1991, S. 205–230) auf. Das Subjekt entsteht im Wechselspiel der Operationen Separation und Alienation. „Die Alienation ist die Operation, durch welche die Zeichen der Mutter den Charakter von Signifikanten annehmen, indem sie für das Baby bedeutsam werden [Wörter, Stimmen, Geruch, vertrauter Blick]. ... die Separation wird aufgrund der Aneignung dieser Zeichen durch das Kind möglich“ (Ambass, 2017, S. 64; Lacan, 1978).

Françoise Dolto konstatiert, dass das Kind keineswegs ein Wesen ohne Sprache ist. Es wird in eine symbolische (sprachliche) Ordnung hineingeboren und kommuniziert schon längst, bevor es Worte hat, mit Mimik und Gestik sowie anderen körperlichen Aktivitäten (1997, S. 160). Sprache bedeutet, etwas mit einer Bedeutung zu versehen, in Lacanschen Termini, einem Signifikanten ein Signifikat zuzuordnen (Langnickel & Ambass, 2020). Dolto beschreibt diesen Prozess aus der entwicklungspsychologischen Perspektive folgendermaßen: Eine Frustration, die primär durch Momente der Trennung von der Bedürfnisse befriedigenden Bezugsperson ausgelöst wird, leitet einen Entwicklungsschritt ein. Es entsteht Angst, die bald die Form der Trennungsangst annimmt. Diese wird durch die wiederkehrenden Zeichen, und im Besonderen durch eines der frühen Kinderspiele, nämlich das Verschwinden und wieder Auftauchenlassen eines Gegenstandes (Fort – Da – Spiel; Freud, 1940/1967b, S. 12 f.), bewältigt, sodass die psychische Integration der Trennungserfahrung erfolgen kann. Sie geschieht durch das Spiel und dessen Wiederholungen (Dolto, 1987; Langnickel & Ambass, 2020).

Aus einer strukturellen Perspektive hat dieser Akt für das Subjekt den Charakter einer „*erzwungenen Wahl*“ (Lacan, 1978, insb. S. 72 f.), erzwungen, da er für die Subjektwerdung unabdingbar ist. Gleichzeitig verlangt er vom werdenden Subjekt eine Entscheidung, nämlich den Akt der Unterwerfung unter die symbolische Ordnung und die Anerkennung des Mangels. Es handelt sich um einen Akt, der für die psychische Struktur des Subjekts sowohl grundlegend als auch paradigmatisch ist.

2 Das Spiegelstadium und die Konstruktion des Körperbildes

Der Mensch ist ein Sprechwesen. Bei der Unterwerfung unter die symbolische Ordnung unterwirft er sich der Sprache, wodurch er einem unmittelbaren Zugang zu den Instinkten respektive der Natur endgültig entfremdet ist. Der Anfangspunkt dieser Entfremdung lässt sich nicht fassen. Jedoch hat Lacan mit dem Theorem vom Spiegelstadium die Konstitution des Ichs beschrieben. Dieses ist sowohl entwicklungspsychologisch als auch strukturell bedeutsam. Das Kind erkennt sich zwischen sechs und 18 Monaten im Spiegel als Einheit, als Individuum. Jedoch ist

diese Erkenntnis illusorisch (die imaginäre Dimension). Es wähnt sich im Außen, im Spiegel als ganz, und nicht innerhalb seiner Körpergrenzen. Wichtig bei diesem Vorgang ist, dass das Erkennen sprachlich vermittelt ist, z. B. durch einen Elternteil oder eine andere bedeutsame Person, die dem Kind sagt: „Das Bild im Spiegel, das bist du!“ (die symbolische Dimension). Jedoch erscheint im Spiegelbild nicht das ganze Subjekt, da das Sprechen und weitere Aspekte wie z. B. Gefühle und Gedanken nicht abgebildet werden können. Stets geht etwas verloren (die reale Dimension) – es bleibt ein Mangel, der für die Spaltung des Subjekts und damit für sein Begehren verantwortlich ist (Lacan, 1975, S. 61; Ambass, 2024).

Dolto (1987) entwirft, aufbauend auf der Konzeption des Spiegelstadiums, ihre Theorie des Körperbildes. Sie unterscheidet beim Körperbild drei grundlegende Empfindungsqualitäten: das *Basisbild*, wobei der Körper wie eine stabile Basis empfunden wird, das *funktionelle Bild*, wo der Körper wie eine tonische Masse mit ihren Spannungs- und Entspannungszuständen empfunden wird, und das *erogene Bild*, wo der Körper wie eine erogene Öffnung (hin zum Anderen) erlebt wird. Diese drei Empfindungsqualitäten werden im Lauf der Entwicklung in ein Gesamtbild integriert, bilden die unbewusste Erinnerung (Dolto, 1987; Nasio, 2011, S. 24f.) und schließlich das Selbstgefühl, in dem die Vielzahl der Empfindungen zu einer einheitlichen und ganzheitlich empfundenen Form zusammengefasst wurden. Dieses tritt etwa im Alter von drei Jahren auf, wenn das Spiegelstadium durchlaufen wurde. Dieser imaginär ganzheitlichen Empfindung steht das strukturell bedingte zerstückelte Körperbild, in dem auch die reale und die symbolische Dimension zum Tragen kommen, gegenüber. Dieses zerstückelte Bild bleibt im Unbewussten erhalten. Juan David Nasio (2011) unterscheidet folgende Bilder:

- Das Protobild „ist die im infantilen Unbewussten eingeprägte Wiedergabe einer intensiven Empfindung, welche das Kind in der sinnlichen Beziehung zu seiner Mutter oder zu jeder anderen für es affektiv bedeutsamen Person erlebt (unbewusstes mentales Bild)“ (Nasio, 2011, S. 63). Es „ist der Prototyp aller späteren Bilder, seien sie bewusste Bilder oder Aktionsbilder einer ähnlichen Empfindung“ (Nasio, 2011, S. 63).
- Die mentale Repräsentation, die auf die virtuelle Oberfläche des Bewusstseins oder des Unbewussten „gedruckt“ ist (z. B. das bewusste Bild einer Geschmacksempfindung oder das unbewusste oder verdrängte Bild einer Empfindung aus der Kindheit); sie entspricht der Wiedergabe einer körperlichen Empfindung.
- Das visuelle Bild auf einer glatten Oberfläche (z. B. das Spiegelbild); es entspricht der visuellen Wiedergabe der Gestalt des Körpers.
- Das Aktionsbild: Das Bild kann sich zu einer Handlung entwickeln und die Gestalt einer Verhaltensweise annehmen (unreflektierte Gesten, unbeabsichtigte Körperhaltungen). Es ist der körperliche Ausdruck einer Emotion, von der das Subjekt kein Bewusstsein hat, die agierte Wiedergabe einer unbewussten Emotion.

- Das symbolische Bild: Es handelt sich um einen Signifikanten, ein Wort, das von seinem Klang her für das Kind bedeutsam ist. Das Paradebeispiel ist der Vorname des Kindes (Nasio, 2011, S. 59–64 und 96; Ambass, 2024).

Zurück zum Spiel: Sophie Marinopoulos (2012), die sich ebenfalls auf Doltos Konzept des unbewussten Körperbildes bezieht, teilt das Spiel in der frühen Kindheit in vier Phasen ein: Die erste Phase umfasst etwa die ersten acht Lebensmonate und beinhaltet die Wahrnehmung des Körpers. In den folgenden Monaten bis zum Alter von ca. 20 Monaten ist die aktive, motorische Entwicklung zentral. Anschließend beschäftigt sich das Kind im dritten und vierten Lebensjahr mit dem Experimentieren, Konstruieren und Unterscheiden, was auch zur Wahrnehmung des Geschlechtsunterschiedes führt und das Durchlaufen des Ödipuskomplexes einläutet.¹

3 Spiel und Trauma: Die Fallstudie Jahn²

Frau J. sucht die Beratung bei der *Arche Für Familien*, einer Psychotherapie- und Beratungsstelle für Eltern und Kleinkinder aus freien Stücken auf. Sie ist selbst in Behandlung bei einer Psychotherapeutin und möchte auch für ihren Sohn vorbeugen, damit eine möglicherweise traumatisierende abrupte Trennung von seiner Mutter, Frau J., sowie die hochstrittige Trennungsgeschichte zwischen den Eltern bei Jahn längerfristig keinen Schaden hinterlassen. Jahn ist bei Behandlungsbeginn 28 Monate alt.

Er befindet sich in der Entwicklungsphase, in der er sich mit dem Experimentieren und Konstruieren beschäftigt. In seinem Spiel produziert er Aktionsbilder, aber auch symbolische Bilder, die für ihn in seinem aktuellen Erleben, aber auch in einer transgenerationellen Dimension bedeutsam sind.

Frau J. kommt aus den USA, sie wirkt locker, freundlich und fröhlich auf mich, eben „amerikanisch“.

Anamnese

Frau J. erzählt eine Geschichte, die mir zunächst abstrus und auch ein bisschen unglaublich erscheint und die mich auch nicht wirklich berührt. Sie habe einen Mann kennengelernt, der sie lang, wie sie sagt, über die sozialen Netzwerke

1 Zur ausführlichen Darstellung der Entwicklungsstufen im freien Spiel der frühen Kindheit (Langnickel & Ambass, 2020).

2 Alle Personen sowie deren persönliche Daten und Kontexte in der Falldarstellung dieses Beitrags sind nach nationalen und internationalen Standards und Vereinbarungen für wissenschaftliche Fachpublikationen von der Autorin anonymisiert worden.

gestalkt habe. Nach 10 Jahren habe sie sich tatsächlich mit ihm getroffen. Ein Schweizer Mann mit einem militärischen Grad. Sie habe sich mit ihm eingelassen und es sei schnell das Kind entstanden. Sie sei während der Schwangerschaft in die Schweiz umgezogen, habe ihren 14-jährigen Sohn aus erster Ehe mitgebracht. Bald seien erste Schwierigkeiten in der Beziehung aufgetreten.

Sie hatte eine Krebserkrankung hinter sich und als Jahn fünf Monate alt war, sei der Krebs wieder ausgebrochen. Sie wurde in der Schweiz behandelt. Als Jahn 15 Monate alt war, sei sie in die USA gereist, um eine Brustrekonstruktion vornehmen zu lassen. Mit Jahns Vater, Herrn J., hatte sie vereinbart, dass er zwei Wochen später mit Jahn nachkommen würde. Sie sollte nach der OP zwei Monate lang nicht in ein Flugzeug steigen. Herr J. sei dann gekommen, aber ohne Jahn! Sie habe ihn gefragt, „hey, was ist mit dem Kind?!“ „Ja, ja, das hole er dann schon“. Er sei zurückgefliegen, Frau J. habe ständig nachgefragt, „was ist mit dem Kind, bring mir mein Kind!“, bis er irgendwann gesagt habe, er würde es nicht bringen. Sie sei nach zwei Monaten in die Schweiz zurückgekehrt, gemeinsam mit ihrem älteren Sohn. Ihr Mann habe sie nicht in ihr Haus gelassen, die Schlösser seien ausgetauscht gewesen. Sie und ihr älterer Sohn seien vor der verschlossenen Türe gestanden. Es stellte sich heraus, dass Herr J. ein Verfahren eröffnet und vor Gericht behauptet hatte, Frau J. hätte Jahn entführen wollen. Es hatte für die Mutter ein Kontaktverbot bestanden. Nun musste Frau J. sich in dieser Situation zurechtfinden. Der ältere Sohn sei in die USA zurückgekehrt und lebe bei seinem Vater. Frau J. habe gegen dieses Kontaktverbot angekämpft. Insgesamt fünf Monate habe sie Jahn nicht gesehen, zwei Monate in den USA und drei Monate in der Schweiz. Dann durfte sie Jahn alle zwei Wochen in einem begleiteten Besuchstreff für wenige Stunden sehen. Sie durfte den Besuchstreff nicht verlassen, nicht einmal mit dem Kind in den Garten gehen. Die Sozialarbeitenden im Besuchstreff seien irritiert gewesen über diese Auflage, denn sie hätten beobachtet, dass Frau J. einen sehr feinen Umgang mit dem Kind gehabt habe.

Die Mutter hat sich schließlich in der Schweiz an einem entfernteren Ort niedergelassen, wo sie auch einen Job gefunden hatte. Als Jahn 22 Monate alt war, wurde das Besuchsrecht umgewandelt, sodass Frau J. das Kind jedes zweite Wochenende zu sich nehmen durfte und die Treffen nicht mehr in sehr begrenztem Umfang im Besuchstreff stattfinden mussten. Als Jahn 27 Monate alt war, wurde das Besuchs- und Obhutsrecht umgekehrt, Jahn lebt nun bei seiner Mutter und verbringt jedes zweite Wochenende beim Vater. Dieses Besuchsrecht wird später um zwei Übernachtungen ausgeweitet, jeweils von Freitag bis Montag.

Die Großmutter väterlicherseits spielt in der Geschichte eine wichtige Rolle, sie hatte hauptsächlich die Betreuung von Jahn übernommen, als Frau J. keinen Zugang zu ihm hatte, Jahn habe in der Phase der Trennung von der Mutter, im Alter von 15 bis 22 Monaten, bei den Großeltern gelebt und nicht beim Vater. Frau J. vermutet, dass der Vater nicht so sehr für sich, sondern vielmehr für Jahns Großmutter um das Obhutsrecht kämpft.

Zum Verlauf

Jahn ist in unseren ersten Sitzungen, zu denen Frau J. und Jahn stets gemeinsam erscheinen, unruhig. Er läuft umher und will zur Tür hinaus. Ich schlage Frau J. vor, dass sie Jahn für einen Moment auf den Schoß nehmen könnte. So kommt er schnell zur Ruhe und beginnt zu spielen: Er widmet sich der Holzisenbahn und baut ein Gleis. Besonders widmet er sich dem Bau einer Brücke, die in ihrem labilen Gleichgewicht förmlich schwebt. Dazu muss man wissen, dass die Mutter Jahn immer mit der Bahn in die Nähe der Heimatstadt des Vaters bringt, wo dieser ihn übernimmt, und wo Frau J. ihn nach dem Besuchswochenende auch wieder in Empfang nimmt.

Abb. 1: Labile Brücke. Foto D. A.



In der folgenden Sitzung entsteht eine stabilere Brücke.

Abb. 2: Stabilere Brücke. Foto D. A.



Es geht auf Weihnachten zu und ich frage Frau J., wie sie Weihnachten feiern würden. Sie antwortet mir, nein, sie feiern nicht Weihnachten, sondern Chanukka. Ich sage, ah, Sie sind jüdisch. Darauf erwähnt sie wie nebenbei, ja, sie komme aus Ex-Jugoslawien, ihr Großvater sei im Ghetto gewesen und schließlich in Auschwitz, wo er als Einziger aus der Familie den Holocaust überlebt habe. Begeistert erzählt sie, dass sie Klezmer-Musik gemacht, liebend gern gesungen habe, und wie sie sich der jüdischen Kultur verbunden fühle.

Nach dieser Sitzung rinnen in mir verschiedene Elemente wie Puzzleteile zu einem Gesamtbild zusammen, das Gleis, die Bahn, dieses Spiel von Jahn lassen mich nicht nur an den Weg zwischen Mutter und Vater denken, sondern auch an den Transport des Großvaters nach Auschwitz, umso mehr, als auch im wahren Namen von Jahn die Bahn anklingt. außerdem bekleidet der Vater einen höheren Rang beim Militär, dieser Vater, der dieser Frau und seinem Kind ein schweres Leid zugefügt hat, indem er die beiden voneinander getrennt hat.

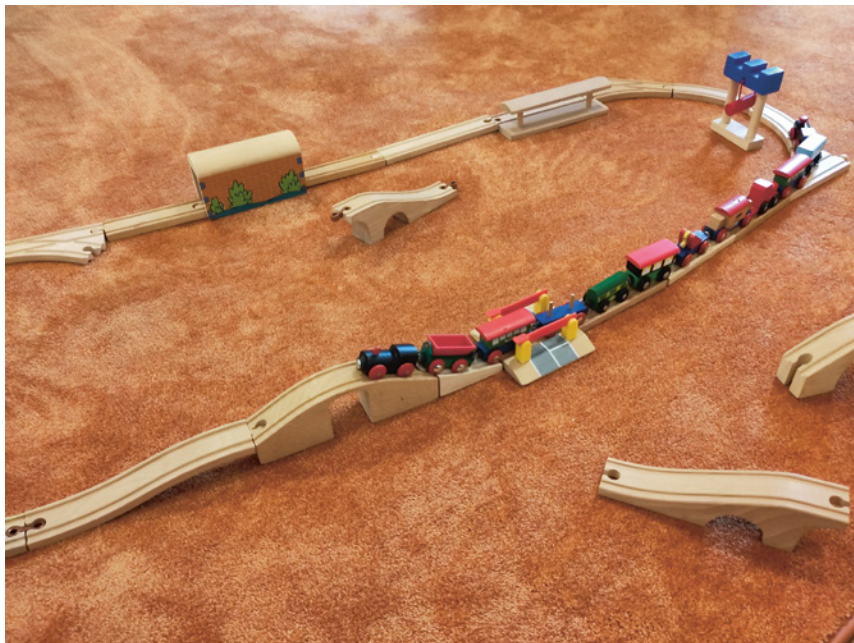
In der folgenden Sitzung nehme ich meinen Mut zusammen und sage zu Frau J., dass mich einiges beschäftigt habe, dass ich aber unsicher sei, ob ich ihr das mitteilen dürfe. „Jaja, sagen Sie nur!“, ermuntert sie mich. Ich zähle all die Elemente auf und Frau J. reagiert überhaupt nicht befremdet. Für sie passt das alles zusammen. Sie erzählt, dass sie Politik studiert habe, dass sie nach dem Studium in die alte Heimat gereist sei und recherchiert habe. Sie sei als Zwölfjährige mit ihren Eltern während des Jugoslawienkrieges in die USA geflüchtet. Ihre Familie habe nicht gern gesehen, dass sie sich dem Thema gewidmet habe.

Frau J. ergänzt mein Puzzle. Die Erzählung bricht förmlich aus ihr heraus. Ihr Vater habe in der dramatischen Situation der Trennung von Mutter und Kind gesagt, ihr Mann komme ihm wie ein Nazischerge vor, der einer schwangeren Frau in den Bauch tritt. Die Großmutter väterlicherseits, die ihr nach der Rückkehr aus den USA den Zutritt zu ihrem Haus versperrt habe, sei so dagestanden (sie demonstriert die Geste), die Hände in die Hüften gestemmt, „wie ein SS-Mann!“ Von da an tauchen in ihrer Erzählung immer wieder solche Einsprengsel auf – Analogien zum Holocaust.

Dann sprechen wir darüber, wie es Jahn geht, wie Frau J. ihn erlebt, wenn er von den Wochenenden zurückkehrt. Vom Vater erfahre sie nicht, wie das Wochenende war, er stelle alles immer ideal dar, sie wisse nicht, was Wahrheit sei und was nicht. Die Mutter hatte Jahn den Schnuller bereits abgewöhnt, aber wenn sie mit der Bahn zurückfahren, brauche er dringend wieder seinen Schnuller. Die Mutter ärgert sich, dass der Vater ihm wieder den Schnuller gegeben habe. Wir sprechen darüber, dass Jahn vielleicht diese Regression in der Bahn braucht, um wieder ankommen zu können, um die Übergänge zu bewältigen. Für die Mutter bedeutet auch eine bevorstehende Gerichtsverhandlung Stress und ist angstbesetzt. Der Vater kämpft weiter um die Obhut für das Kind. An Feiertagen und in den Ferien verbringt Jahn fünf Tage oder mehr beim Vater, was der Mutter jeweils große Sorgen bereitet. Sie berichtet, dass Jahn, der noch kaum spricht, zu ihr sage: „don't worry, Mummy“. Es kommt punktuell zur Rollenumkehr, wobei Jahn versucht der Mutter die Angst zu nehmen.

In dieser Sitzung, der 10. Sitzung, Jahn ist 38 Monate alt, entsteht ein Gleis, das nicht unterbrochen ist und von einer langen Bahn befahren werden kann. Die Lokomotive ist zu schwach, um die ganze Bahn zu ziehen. Frau J. hilft mit und schiebt von hinten an. Jahns Konstruktion interpretiere ich als Ausdruck davon, dass er, nachdem die Verbindung der aktuell hochstrittigen Elternschaftskonstellation mit den Holocaustfantasien ausgesprochen worden ist, die Übergänge zwischen Vater und Mutter besser meistern kann.

Abb. 3: Vollständiges Gleis, das von einer langen Bahn befahren wird. Foto D. A.



Einige Monate später nimmt mich ein weiteres Mal eine Sitzung mit Jahn und Frau J. im Nachhall gedanklich ein und ich muss sie „verdauen“. Die Mutter kommt mit Wut und steht unter Druck. Herr J. habe sie wieder einmal nicht informiert. Jahn hatte am Wochenende einen Unfall und eine Zahnkontrolle war erforderlich. Die Therapeutin von Frau J. habe ihr einmal gesagt, der Vater sei ein Psychopath. Sie habe Frau J. empfohlen, sich die Netflix-Serie „Dexter“ anzuschauen, um zu verstehen, wie Herr J. „funktioniere“. In dieser Serie wird eine Mutter vor den Augen ihres kleinen Kindes, nachdem sie Mitglieder einer Drogenmafia verraten hat, getötet und mit einer Kettensäge zersägt. Das Kind wird von einem Polizisten adoptiert. Es wächst in guten Verhältnissen auf und wird selbst Polizist. Dieser Polizist führt im Erwachsenenleben ein Schattendasein, wo er Serienmörder im Geheimen jagt und mit der Kettensäge zersägt.

Jahn ist dabei, als Frau J. diese Geschichte erzählt, und es wirkt auf mich verstörend, wie die Erzählung aus ihr herausgebracht. Jahn spielt jedoch ruhig weiter, während die Erzählung im Raum steht. Frau J. fragt sich, ob Psychopathie erblich sei.

Es kommen auch Schuldgefühle von Frau J. zur Sprache. Wieder sei sie eine Verbindung mit einem Mann eingegangen, von dem sie sich trennen musste, sodass auch ihr zweiter Sohn nicht in einer vollständigen Familie aufwachsen könne. Deshalb sei sie so lange beim Vater von Jahn geblieben. Sie erzählt, dass Herr J. eine Sucht nach Frauen habe, er habe einen wahnsinnigen Frauenverschleiß.

Außerdem habe Frau J. entdeckt, dass er in seinem Computer unzählige, in die hunderte gehende Ordner mit Frauenbildern gesammelt habe, Fotos von ihm bekannten wie unbekanntenen Frauen. Auch von ihr habe er in den 10 Jahren vor dem ersten Treffen einen Ordner angelegt und mit hunderten von Fotos aus sozialen Netzwerken bestückt. Wenn er und Frau J. unterwegs gewesen seien und sie z. B. im Kleiderladen in der Garderobe ein Kleid anprobiert habe, habe er mit der Verkäuferin angebandelt, mit ihr Nummern ausgetauscht und anschließend geschattet.

Ein weiteres Thema dieser Sitzung ist, dass Jahn es nicht schafft, im eigenen Bett zu schlafen. Die Mutter befürchtet, dass Jahn aufgrund ihrer Schuldgefühle Schwierigkeiten habe, sich abends zu trennen, und dass es ihr daher auch schwerfalle, konsequent zu sein und ihm Frustrationen zuzumuten.

Jahn besucht an fünf Tagen pro Woche die Kita und entwickelt sich gut, ohne übermäßige Trennungsängste oder andere Auffälligkeiten. Er wirkt für sein Alter verhältnismäßig reif, manchmal fast „zu“ erwachsen. Gleichzeitig sagt die Mutter unzählige Male en passant „I love you, baby...“ und küsst ihren Sohn; für mein Empfinden ein wenig „zu“ viel an Zuwendung.

Nach dieser Stunde denke ich, Jahn braucht – und auch Frau J. und ich brauchen – eine andere, eine harmlosere Geschichte zu diesem Vater als die des Psychopathen mit der Kettensäge! Mir kommt ein Konzept von Lacan zu Hilfe: Es beruht auf dem Wortspiel Perversion – père-version.

Theoretisches Intermezzo: Perversion – père-version

Die Perversion taucht in der Psychoanalyse in verschiedenen Kontexten auf. Freud nennt die erste Sexualität, die des kleinen Kindes, eine perverse, im Sinne einer fragmentierten. Das Kind durchläuft zunächst die orale und die anale Phase, wo es sich für Partialobjekte wie den Mund, den Blick, die Stimme, die Ausscheidungen interessiert. Erst in der genitalen Phase vereinigen sich diese Elemente und die Teilaspekte werden unter dem Primat der genitalen Sexualität integriert. Das ist die entwicklungspsychologische Perspektive. Freud fasst sie unter dem Begriff des Ödipuskomplexes zusammen (1905/1968, S. 135). Außerdem gibt es die Perversion als eine Form von drei psychischen Strukturen, neben Neurose und Psychose, und schließlich als psychische Störung. Im Kontext der Entwicklungspsychologie kann die Perversion eine Folge davon sein, dass der Ödipuskomplex nicht komplett durchlaufen wurde. Zur Überwindung des Ödipuskomplexes muss das Kind mehrere Stadien durchlaufen:

- Das Kind erlebt die Mutter zunächst als allmächtig, bis es erkennt, dass der Mutter etwas fehlt. Es identifiziert sich als Objekt des Begehrens der Mutter, als ob es den Mangel der Mutter füllen könnte. Es versucht, das zu sein, was

der Mutter fehlt, den Mangel der Mutter zu füllen. In den Worten der Psychoanalyse Freuds und Lacans hat die Mutter den Phallus, welcher symbolisch für die Macht steht, nicht. Somit wird aus Φ , dem Zeichen für den Phallus, $-\phi$, der Signifikant des Mangels.

- Das Kind erkennt, dass es den Mangel der Mutter nicht füllen kann. Es kann nicht Phallus der Mutter sein. Es wendet sich dem Vater zu, der von der Mutter begehrt wird. Möglicherweise ist *er* im Besitz des Phallus?
- Das Kind erkennt, dass auch der Vater den Phallus nicht besitzt und dem Mangel unterliegt.
- Und schließlich anerkennt es, dass es auch selbst dem Mangel unterliegt und unterwirft sich der symbolischen Ordnung (Fainsilber, 2011, S. 118).

Aspekte der väterlichen Geschichte: Die misslungene Hinwendung zum Vater

Kann es sein, dass Herr J. den Ödipuskomplex nicht vollständig durchlaufen hat? Hat er den dritten Schritt, die Hinwendung zum Vater, die *père-version*, möglicherweise nicht vollzogen? Noch immer ist er mit seiner Mutter, Jahns Großmutter, in einer engen Verbindung verstrickt. Einerseits benötigt er Geld von ihr. Sie ist reich und kommt für die Anwalts- und Gerichtskosten auf, die durch Herrn J.'s Kampf um die Obhut für Jahn entstehen. Wie Frau J. vermutet, ist es vor allem die Großmutter, die Jahn für sich beansprucht und auch Herr J. selbst hat eine leidvolle Geschichte. Herr J.'s Mutter hat Herrn J. aus dem Herkunftsland des Vaters, wo die Familie gelebt hatte, entführt und den Kontakt von Herrn J. zu seinem Vater unterbunden. Herr J. ist bei seiner Großmutter, der Urgroßmutter von Jahn, aufgewachsen, während die Mutter von Herrn J. aus beruflichen Gründen im Ausland gelebt hatte. Bis heute sei, wie Frau J. berichtet, das Verhältnis zwischen Herrn J. und seiner Mutter angespannt. Sie sei es gewesen, die sich während der Zeit ihres Zusammenlebens um eine gute Beziehung zu Jahns Großmutter bemüht habe.

Die immense Anzahl von Frauen, die Herr J. auf seinem Computer wie auch in der Realität „sammelt“, könnte bedeuten, dass jede einzelne Frau nicht zählt. Die Einzige, die zählt, ist die Mutter! Herr J. hat auch Frau J. zur Mutter gemacht und bleibt mit ihr durch den Kampf um das Kind verstrickt.

In der folgenden Sitzung will ich Frau J. diese weniger dramatische Interpretation der Verhaltensstörung des Vaters vorschlagen, und zwar, dass es sich um einen Mann handle, der sich von der eigenen Mutter nicht abgelöst habe, und nicht um eine Störung, die angeboren oder gar erblich sei. Jedoch kommt mir die Mutter zuvor und erzählt, dass Jahn jetzt im eigenen Bett schlafe! Das sei sehr einfach gegangen. Ich bringe nichtsdestotrotz meine Neuinterpretation ein, wofür sich Frau J. jedoch nicht sonderlich interessiert. Daher vermute ich, allein,

dass die Mutter ihre heftigen Fantasien über Herrn J. in der letzten Sitzung zur Sprache gebracht hat, hat Jahn den Ablöschungsschritt ermöglicht, sodass er im eigenen Bett schlafen kann.

Ein weiterer (Fort-)Schritt ist erfolgt: A., meine Nachfolgerin an der Beratungs- und Therapiestelle, wo ich Jahn und Frau J. begleitet habe, und ich hatten mit Frau J. und Jahn eine gemeinsame Sitzung für die Fallübergabe. Frau J. hat A. erneut die Geschichte der Trennung von ihrem Sohn erzählt. Dieses Mal hat mich die Erzählung auch emotional erreicht und berührt.

4 Fotografie als Analogie für psychische Prozesse: Identifizierung – Introjektion – Inkorporation

Wenn das Spiel von Jahn mehrfach determiniert ist, durch Traumata über vier Generationen hinweg, wie geschieht die Übertragung? Als Analogie soll uns die Kulturtechnik der Fotografie dienen.

Serge Tisseron bezeichnet den Fotoapparat als Prothese des Menschen. „Er ist, wie wir sehen werden, das wirksamste Instrument, das der Mensch für sich erschaffen hat, denn er stellt die unmittelbare Verlängerung seines psychischen Erlebens dar“ (2022, S. 10; Übersetzung D. A.). Die Fotografie, insbesondere die analoge Fotografie, ist ein komplexer Vorgang. Er besteht 1. aus der Wahl des Motivs und eines bestimmten Ausschnitts, 2. wird der Auslöser betätigt. Die Aufnahme landet in einem schwarzen Kasten und ist dem Auge des Betrachters noch entzogen. Wie es damit weitergeht, ist ungewiss. Nicht immer, aber häufig, wird 3. der Film entwickelt und 4. ein Abzug erstellt, der auf vielerlei Arten bearbeitet wird. Die Fotografien werden meist, aber nicht immer, beim Fotohändler abgeholt. Ein Teil der Aufnahmen wird schließlich betrachtet. Einige landen in einem Fotoalbum und werden vielleicht im Freundes- und Bekanntenkreis oder sogar in einem größeren Kreis herumgezeigt. Nicht wenige Aufnahmen landen im Müll. Manche Bilder bleiben vor den Augen der Anderen verborgen. So ein Bild kann von einer folgenden Generation wieder entdeckt werden, Fragen aufwerfen und weitere Denkprozesse auslösen.

Tisseron behandelt nicht nur das Bild an sich, sondern auch die Praxis des Fotografierens. August Sander beschrieb die Fotografie mit den drei Begriffen *Sehen, Beobachten, Denken* (1927/2021). Der Fotograf und sein Apparat bilden eine Einheit. Sie sind durch die Operationen, die die Entstehung eines Bildes begleiten, voneinander abhängig. Die Fotografie als Kulturtechnik, das bedeutet zunächst 75 Milliarden Klicks pro Jahr – und diese Zahl stammt aus der Zeit der analogen Fotografie und hat sich im Zeitalter der digitalen Fotografie und der Smartphones vervielfacht –, sie produziert so viele Bilder, wie sie die Gesamtheit der Menschen unmöglich betrachten kann. Ist diese Massenproduktion damit nutzlos? Mitnichten! Der Vorgang des Fotografierens repräsentiert, wie Tisseron

postuliert, die Wahrnehmung und die Denkarbeit des Menschen. In diesem Sinn dient die Fotografie dem Menschen als Prothese.

Es leuchtet ein, dass das eingehende Betrachten einer Fotografie mit einem Verarbeitungs- bzw. Denkprozess einhergeht, jedoch gilt auch das Gegenteil: Touristen halten bei Aussichtspunkten an, um zu knipsen. Es ist das Gegenteil des Betrachtens, es handelt sich um eine Geste, einen Versuch, sich die Welt anzueignen. Im Gegensatz zu Bildern in Museen oder im Fernsehen, die nicht berührt werden können und die einem stets entgleiten, können Fotos geknipst, mitgenommen, manipuliert und gezeigt werden. Am häufigsten werden die Fotos von der Person angeschaut, die sie gemacht hat. Zum ersten Mal in der Geschichte der Bilder wird der Fabrikant auch zum wichtigsten Betrachter der Bilder. Gleichzeitig müssen die Fotos nicht unbedingt angeschaut werden. Allein der Akt des Fotografierens hebt den Moment und die Person, die fotografiert, aus einem Ereignis hervor (Tisseron, 2022, S. 10–14). „Das Fotografieren mit all seinen Operationen, den Apparat vor sich halten, den Ausschnitt wählen, abdrücken, ermöglicht es dem Menschen, dem zu entkommen, was ihm im Leben unerträglich erscheint“ (Tisseron, 2022, S. 15; Übersetzung D. A.). Tisseron spielt vermutlich auf das Ausgeliefertsein, die Hilflosigkeit des Menschen an und damit auch auf das ursprüngliche Trauma, das mit der Verfasstheit des Menschen als Sprechwesen zu tun hat. Der Akt beinhaltet Hoffnung und Angst zugleich. Wird die Aufnahme gelingen? Das Fotografieren und die anschließenden Operationen sind eine Möglichkeit, um mit sich und der Welt in Kontakt zu treten.

Zwei Fallen lauern bei der Deutung einer Fotografie. Die eine besteht darin, sie als Abbild der Realität zu betrachten. Diese Falle ist weitgehend überholt. Kaum jemand kann sich mehr der Erkenntnis entziehen, dass das *objektive* Abbild nicht existiert, obwohl es durch das *Objektiv* des Apparates hindurch aufgenommen wurde. Die andere besteht darin, die Fotografie als Ansammlung von Zeichen zu verstehen, die in ihrer Gesamtheit einen Sinn ergeben. Damit wird ihr per se ein symbolischer Gehalt zugesprochen. Z. B. Jean Arrouye (1983; zit. n. Tisseron, 2022; ohne Literaturangabe) plädierte jedoch dafür, dass aufgrund einer Fotografie ein versteckter symbolischer Gehalt entschlüsselt werden könne (Tisseron, 2022, S. 20).

Tisseron schlägt eine dritte Perspektive vor. Für ihn dient die Fotografie dazu, sich die Welt psychisch zu assimilieren, bevor sie in ein Ensemble symbolischer Bedeutungen verwandelt werden kann. Der Mensch wird zunehmend mit visuellen und akustischen Eindrücken konfrontiert und die Zeit fehlt, diese zu verdauen.

Ähnliches gilt für das Trauma: Wenn das Trauma darin besteht, dass ein Ereignis psychisch nicht verarbeitet, nicht verdaut werden kann, wenn es der Symbolisierung entzogen ist, so ist die Fotografie eine Form, um gegen das Trauma anzugehen, einerseits durch die Bilder, die in der Blackbox aufgehoben sind und Denkprozesse wieder anstoßen können, und andererseits durch die Praxis selbst, die eine Analogie zu den psychischen Verarbeitungsprozessen darstellt.

Wie arbeitet die Psyche? Sie bildet, ausgehend von sensorischen, motorischen und emotionalen Eindrücken, psychische Äquivalente. Dies ist der Beginn der Arbeit der *Introjektion*. Um etwas zu introjizieren, müssen wir uns ein Ereignis – zumindest teilweise – aneignen. Dazu wird die Erfahrung in ihre Einzelteile zerlegt und neu zusammengesetzt. Dann müssen wir uns damit vertraut machen; und schließlich müssen wir ihr im Ensemble der psychischen Eindrücke, die sich bereits angesammelt haben, einen Platz einräumen, mit allen Konsequenzen. Diese Arbeit geschieht zum großen Teil unbemerkt respektive unbewusst. Spuren der neuen Erfahrung werden mit den Spuren vergangener Erfahrungen verknüpft. Die Introjektion verläuft auf drei Gleisen, dem sensorisch-affektiv-motorischen, dem imaginären und dem sprachlichen. Wenn die Introjektion misslingt, kommt es zum Einschluss einer Zwischenstufe im Prozess der Introjektion, in einer Art psychischem Vakuum, voller leidvoller Erfahrungen mit dem dazugehörigen unbewussten Wiederhall. Der Eindruck (oder der Abdruck) landet in der psychischen Blackbox (Tisseron, 2022, S. 17–21). Tisseron präzisiert: Obwohl in diesem Einschluss leidvolle Erfahrungen konserviert werden, gilt nach wie vor die Logik der psychischen Assimilation, d. h., die Blackbox beinhaltet, wie die Wiederholung, stets die Möglichkeit, dass das Geheimnis eines Tages aus der Blackbox heraustreten und der Prozess der Assimilation vervollständigt werden kann.

Jedes Subjekt, das durch ein Ereignis erschüttert wird, steht vor der Herausforderung, dass es die neuen Erfahrungen, seien sie von der Ordnung des Fremden, des Schönen, des Schrecklichen, oder rufen einfach eine Resonanz hervor, ob bewusst oder unbewusst, ins Ich introjizieren muss. Die Bilder, die die Fotografie produziert, sind Teil dieses Prozesses. Durch ihre Praxis ist die Fotografie sowohl auf dem sensorisch-affektiv-motorischen als auch auf dem imaginären und dem symbolischen Pfad am Vorgang der Introjektion beteiligt. Sensorik und Motorik sind beteiligt, indem mit dem Apparat hantiert wird, die Affekte leiten die Auswahl des Motivs, die Imagination stellt sich das Bild vor und die verbale Symbolisierung entspricht der Erzählung zum Bild.

Tisseron vertritt die Auffassung, dass sich der Prozess der Assimilation neuer Erfahrungen in die Psyche auf all diesen Ebenen abspielt, in der Ordnung der Emotionen und der leidvollen Gefühle sowie auf der Ebene der Senso-Motorik und den damit verbundenen Handlungen, zu denen wir uns gedrängt fühlen und die wir nur teilweise oder unvollständig ausführen. Diese Aspekte der Symbolisierung sind nicht weniger bedeutsam als der verbale Aspekt (Tisseron, 2022, S. 26f.).

Tisseron (1940/1967b, S. 12f.) stellt den Vorgang des Fotografierens dem von Freud beschriebenen Fort – Da – Spiel gegenüber. Während es beim Kind darum geht, mit der steten Wiederholung des Spiels gegen das Vergessen des *realen Objekts* anzugehen, solange, bis es den Schmerz, wenn die reale Mutter nicht verfügbar ist, überwunden hat, bzw. bis es damit leben kann, geht es bei der Fotografie

nicht nur um das Verschwinden und Wiederauftauchen der Objekte, sondern auch darum, den psychischen *Prozess*, den das Kleinkind durchlaufen hat, zu wiederholen, nämlich von der Wahrnehmung bis zur Repräsentation: der Inkorporation der Eindrücke, der Identifizierung mit Bildern und der Introjektion des Erlebens in den psychischen Apparat (ebd., S. 83–85).

Hier lässt sich die Brücke zum Kinderspiel schlagen, zu dem das Kind sich gedrängt, ja getrieben fühlt und das zu einer gelingenden Assimilation führen kann, wenn die Worte vom Anderen her kommen.

Die verbale Symbolisierung vervollständigt den Prozess der Introjektion. Dabei entspricht das Sprechen über das Bild, das den gesamten Entstehungsprozess durchlaufen hat und einem Betrachter gezeigt wird, dem Sprechen über die Bedeutung des Spiels. Das Sprechen ermöglicht, dass die Bedeutung aus der Blackbox heraustritt und in die Psyche integriert werden kann. In der Eltern-Kind-Psychotherapie geschieht dies bei beiden Subjekten, die (noch) nicht ganz voneinander getrennt sind. Das Kind agiert und hört mit dem Ohr des Unbewussten, das vom Unbewussten der Bezugsperson/Mutter affiziert ist, und die Mutter/der Vater ist Betrachter*in der kindlichen Inszenierung, hört die Deutung und spricht weiter auf einem anderen Gleis. Das Kind wendet sich möglicherweise einem anderen, subjektivierten Spiel zu, beispielsweise einem Spiel, das sein subjektives Geburtserleben reinszeniert.

5 Nachlese zum Fall

Die Mutter erzählt, dass sie am 19. August die Erinnerungen eingeholt haben. Am 19. August vor vier Jahren sei sie mit ihrem älteren Sohn in der Schweiz angekommen. Am 19. August vor zwei Jahren habe sie Jahn im begleiteten Besuchstreff begegnen können. Sie habe die Bilder gesehen.

DA: „*Die Bilder gesehen?*“

Mutter „*Ja, Google zeigt die Bilder...*“

Die den psychischen Prozessen analogen Prozesse der analogen Fotografie können vermutlich auch anhand der digitalen Fotografie durchdekliniert werden. Vielleicht ergeben sich daraus veränderte Wirkungen auf psychische Prozesse. Eine Neuerung, die die digitale Fotografie einführt, stellen die Nachrichten von Google auf dem Handy dar, die uns täglich vorschlagen: „Sieh dir an, wo du heute vor ein, zwei, drei... Jahren warst.“ Und so greifen sie in unsere Erinnerungen ein – so wie es der Mutter von Jahn am 19. August ergangen ist.

Bei der transgenerationellen Weitergabe, z.B. von Familiengeheimnissen und Traumata, nimmt das Kind über sensorisch-affektiv-motorische Kanäle wie Mimik, Gestik, Änderungen des Herzschlags, der Atmung etc. bei der ihr

nahestehenden Person unbewusst etwas wahr, das die aktuelle Situation übersteigt, etwas sickert durch, prallt ab und ändert die Richtung, Querschläger also, z. B. wenn ein Film geschaut, ein Buch betrachtet wird, ein Wort fällt, das beim Erwachsenen das Trauma berührt. Das Kind nimmt diese feinen Reaktionen beim Gegenüber wahr, kann jedoch den Inhalt des Traumas nicht erraten. Es verbindet das Trauma mit anderen Bildern, Bedeutungen, die es nicht zu integrieren vermag.

6 Identifizierung mit einem einzelnen Zug: Sprache – Signifikantenkette – Subjektwerdung

Im Kontext des Spiegelstadiums weist Lacan darauf hin, dass die Identifizierung mit dem Spiegelbild keine duale Angelegenheit ist und hebt die Bedeutung des Anderen hervor, dem das kleine Kind vor dem Spiegel den Blick zuwendet, und der zu ihm spricht. Lacan nimmt Bezug auf Freud:

„Freud hält inne in seinem Text, um uns ausdrücklich zu sagen, dass bei den beiden ersten Identifizierungsmodi, die grundlegend sind, die Identifizierung stets über einen einzigen Zug* erfolgt. ... dies konvergiert mit einem Grundbegriff, den wir gut kennen, dem des Signifikanten. Damit wird nicht behauptet, dieser einzige Zug* sei deshalb als Signifikant gegeben. Überhaupt nicht. Es ist ziemlich wahrscheinlich, wenn wir von der Dialektik ausgehen, die ich vor Ihnen zu skizzieren versuche, dass es möglicherweise ein Zeichen ist. Um zu behaupten, es sei ein Signifikant, bräuchte es mehr. Letztlich muss dafür eine signifikante Batterie in Gebrauch sein oder damit in Beziehung stehen. Vielmehr wird durch dieses *Ein einziger Zug** der punktuelle Charakter der eigentümlichen Bezugnahme auf den Anderen in der narzisstischen Beziehung definiert“ (Lacan, 2015a, S. 433 f.).

Somit könnte der Identifizierung mit einem einzigen Zug die Introjektion dieses einzigen Zuges in die Signifikantenkette folgen.

Der Unterschied zwischen Freud und Lacan hinsichtlich dieses Begriffs liegt in ihrer Interpretation und Anwendung. Freud beschreibt die Identifizierung mit einem *einzigem Zug* als die Übernahme eines Merkmals des verlorenen Liebesobjektes, was Teil der ödipalen Identifizierung ist (Freud, 1940/1967a, S. 117). Lacan hingegen erweitert diesen Begriff zum *einzelnen Zug* (*trait unaire*) und verbindet ihn mit der primären Identifizierung, die eine fundamentale Markierung im Subjekt darstellt. Diese Markierung ist entscheidend für die Wiederholung und das Genießen im psychoanalytischen Sinne. Sie wird unter Umständen wiederholt, bis sie subjektiviert und an die Signifikantenkette angeheftet werden kann.

Sinnbild für den einzelnen Zug ist der Eigenname. Seine einzige Funktion besteht darin, dass er sich als Zeichen von anderen Zeichen unterscheidet, was auch

für alle anderen Zeichen gilt. Sie fungieren wie Objekte (Lacan, 1961/62, S. 41). Somit ist das Zeichen, bevor es mit Bedeutung versehen wird, ans Reale geheftet und die Sprache ist selbstreferenziell (ebd., S. 45). Die Sprache an sich dient keinem utilitaristischen Zweck. Wir müssen sie als etwas betrachten, das außerhalb des Bewusstseins eines Subjekts funktioniert bzw. wirkt, und einer eigenen Struktur unterliegt (Lacan, 1961/62, S. 42). Die Sprache des werdenden Subjekts strukturiert sich ausgehend von einer Identifizierung mit einer ersten Markierung und deren Abwandlung, einem Laut, wodurch eine erste Manipulation eines Objektes vonstattengeht, und schließlich entsteht ein Signifikant, in dem Sinne, dass das Subjekt auftaucht (Lacan, 1961/62, S. 43). Von hier aus, organisiert sich die Signifikantenkette als kreisende Kette für das Subjekt, wobei das erste Zeichen bzw. der einzelne Zug, das erste Objekt, unverdrängt ist („ce que nous appelons l'inconscient“; was wir das Unbewusste nennen; Übersetzung D. A.; Lacan, 1961/62, S. 46). Die Sprache, die sich durch die kulturellen Entwicklungen herausgebildet hat, die bewusste Sprache – bewusst im Sinne von Freuds erster Topologie, dem System Unbewusstes, Vorbewusstes, Bewusstes – bildete schon für Freud lediglich eine Schicht, einen Film (im doppelten Wortsinn?) an der Oberfläche der Sinnesorgane, diese dünne Schicht, die uns lediglich vermittelt, dass wir uns im Register der Realität befinden und nicht beispielsweise in einem Traum (Lacan, 1961/62, S. 45).

Ob ein Zeichen zum Signifikanten führt, ob daraus ein „ich denke“ resultiert, lässt sich jedoch nur rückwirkend bestimmen (Lacan, 1961/62, S. 47). Im Folgenden leitet Lacan die drei Zeiten mithilfe der mathematischen Logik her (Lacan, 1961/62, S. 19–22). Ich begnüge mich damit, auf die verschiedenen Zeiten im Prozess der Fotografie zu verweisen.

7 Fallvignette „Louise“

Um das Thema des einzelnen Zuges zu veranschaulichen, bediene ich mich eines Fallbeispiels von Marie-Christine Laznik aus der Arbeit mit einem 5½-jährigen Mädchen namens Louise, das eine Störung aus dem Asperger-Spektrum aufweist (1992). Laznik bezeichnet das Sprechen von Kindern im von ihr so genannten post-autistischen Zustand als nicht auf Kommunikation ausgelegtes Sprechen, sondern um „reine Litaneien oder Echolalien: Wortstümpfe, sinnlose Wörter, aufgeschnappte Satzteile, Liedfetzen... Etwas in diesem Reden scheint die Eigenschaft des Realen zu behalten, aus dem es hervorgeht, offenbar ohne von einer Signifikantenkette gekreuzt zu werden, die es ermöglichen würde, dass sich der Redestrom in einer Bedeutung schließt“ (Laznik, 1992, S. 3). Dazu wäre ein Anderer erforderlich, der die Rede entgegennimmt und bezeugt, dass sie für ihn eine Botschaft enthält. Im Zuge der Aufarbeitung dieser „Panne“ (Laznik, 1992, S. 4), des Misslingens in der Entwicklung des kleinen Mädchens zum für den Anderen bedeutungsvollen Sprechen, bringt Laznik etwas über die Vorgänge in

Erfahrung, die wir gewöhnlich gar nicht wahrnehmen. „Warum bleibt die Rede im Realen ...? Warum finden wir hier nicht die Dialektik von Bitten [Anspruch] und Begehren?“ (Laznik, 1992, S. 4). Dank einer vorangegangenen Arbeit mit Mutter und Kind konnte bei Louise eine autistische Entwicklung vermieden werden, sodass sie gelernt hat, zu laufen und über einige Wortfetzen verfügt. Jedoch ist sie noch nicht trocken und verliert häufig das Gleichgewicht, sackt zusammen wie eine Puppe aus Wachs, ständig rinnt ihr Speichel von den Mundwinkeln, die offenbar keine Grenze bilden. Laznik erkennt in ihrer Rede u. a. Kinderliedchen und Satzteile über Pipi und Kackamachen. Louise findet im Sprechzimmer einen Plastikwolf (französisch: loup). „Ich bin Lou, der kleine loup der Steppen“, sagt sie. Es ist der Anfang einer Kindergeschichte, die sie häufig von einer Platte hört. Lou ist der Kosenname, mit dem ihre Mutter sie ruft. In ähnlicher Weise gelingt es Laznik mithilfe der Eltern, weitere Satzketten von Louise Liedern und Geschichten zuzuordnen. Obwohl Louise häufig bei Gesprächen zwischen der Psychoanalytikerin und den Eltern völlig unbeteiligt wirkt, horcht sie auf, wenn Markierungen aufgrund der Detektivarbeit der Psychoanalytikerin und der Eltern die Qualität von Signifikanten angenommen haben, und trägt etwas zu den Gesprächen bei. Es lassen sich immer mehr Zusammenhänge mit Menschen, Erlebnissen und Geschichten herauschälen. „... nun aber gibt sie zwei Töne von sich, die ich zwar nicht verstehe, die mir aber artikuliert scheinen. Ich wiederhole sie fragend, worauf die Mutter hell auflacht. Handelt es sich um einen Liedfetzen aus ihrer Herkunftssprache? Louises Mutter ist Peruanerin; sie kam als junges Mädchen nach Paris, wo sie studiert hat, und spricht perfekt Französisch. Aber Spanisch ist es nicht, das hätte ich verstanden. Es ist ein Liedchen in Quetchua³, von einer Großmutter überliefert. Die Mutter beginnt das Lied zu trällern, und siehe da, die Kleine singt mit und lächelt die Mutter an.“⁴ Diese Affektion, die Besetzung ihrer Tochter, die die Eltern erfasst, wenn es ihnen gelingt, das Kind zu hören, und seinen Botschaften Bedeutung zu verleihen, ist ebenso wichtig für den Prozess, wie das Entschlüsseln der rätselhaften Botschaften an sich.

Die Mutter schenkt ihrer Tochter nach der Episode mit dem Quetchua-Lied ein Goldkettchen, welches Louise mit dem Quetchua-Wort benennt. Aus dem Kleinkind ist ein kleines Mädchen geworden, das immer mehr spricht und nicht mehr sabbert und nicht mehr einnässt (ebd., S. 7). „*Die aus dem Realen fließende Rede* hat dem Kind etwas von einer Signifikantenkette erschlossen.“ (Lacan, 1961/62, zit. n. Laznik, 1992, S. 9). Laznik betont, wie wichtig es ist, dass die Zeichen auf das Gehör eines anderen treffen, bei dem sie einen Augenblick der Verblüffung und Erleuchtung hervorrufen. Sie bezeichnet es in Anlehnung an

3 Quetchua ist eine Sprache, die von indigenen Völkern in Peru u. a. Ländern der Region gesprochen wird. Es existieren verschiedene Dialekte davon.

4 Hier die Übersetzung des Liedes: „Eine Mama geht zum Brunnen, was will sie dort holen? Eine Tochter will sie holen. Wie soll die Tochter heißen? Louise soll sie heißen. Was wird man ihr schenken? Eine kostbare Kette wird man ihr schenken.“

Gabriel Balbos' *hinhörend sehen* (écouter-voir) als *sehendes Hören* (écoute qui regarde)⁵.

„Das sehende Hören lässt das *infans* wenigstens im Blick des grossen Andern als begehrt, phallisiert, libidinös besetzt erscheinen. Meines Erachtens ist dies eine der unabdingbaren Voraussetzungen für das Ingangbringen eines Triebgeschehens, *in dem das Subjekt ins Feld des Anderen eintritt ...*“ (Laznik, 1992, S. 10).

Laznik weist auf die doppelte Funktion der Mutter hin: Einerseits nimmt sie die Botschaft vom Kind entgegen, auch wenn die Bedeutung noch in der Schwebelage bleibt. Das Kind wird von ihr gehört und sie stützt damit die symbolische Funktion. Andererseits muss sie sich vom „Funktionieren der Funktion“ (Laznik, 1992, S. 11) überwältigen lassen. Diese Position ist eine widersprüchliche: Einerseits übersetzt sie das Geschrei und die Töne des Kindes, andererseits „schickt sie fortwährend ihren eigenen Wunsch durch die Engpässe des Signifikanten, die zugleich dazu da sind, das Kind von ihr zu trennen“ (Laznik, 1992, S. 11). Somit vermischen und entmischen sich die Triebgeschehen bei Mutter und Kind. Beim Kind wird vom Anderen her etwas eingeschrieben, was es zunächst entgegennimmt und womit es sich erst nachträglich identifiziert über das Vehikel der vom Anderen empfundenen Lust.

Laznik weist abschließend darauf hin, dass die Einfälle von Louise, die Geschichten, auf die ihre zunächst unverständlichen Fragmente verweisen (und die hier nicht alle aufgeführt werden können), mit Ausnahme der ersten Anspielung (*loup – lou*) allesamt auf die familiäre Herkunft hinweisen. Dies führt sie zu der Annahme, dass die Mutter bereits Trägerin der väterlichen Metapher ist. „Und wird jener ursprüngliche Andere, in den sie sich, bezogen auf ihren Platz als Mutter, aufspaltet, im Nachhinein Vater heissen?“ (Laznik, 1992, S. 12)

Mit Lacan verbinden wir den einzigen/einzeln Zug mit den in Zusammenhang mit der Fotografie behandelten unterschiedlichen Formen der Identifizierung:

„Die erste Form der Identifizierung, auf die man sich mit solcher Leichtigkeit, mit solchem Psittakismus [Papageiengeplapper] bezieht, ist die Identifizierung, die, wie man uns sagt, *inkorporiert*, oder auch – was der Ungenauigkeit der ersten Formel noch eine Verwirrung hinzufügt – *introjiziert*. Beziehungsweise wenn man von Inkorporation spricht, dann deshalb, weil auf der Ebene des Körpers etwas geschehen muss. Ich weiß nicht, ob ich es dieses Jahr schaffen werde, die Dinge weit genug zu treiben – ich hoffe es dennoch, wir haben noch Zeit, um von dort aus, wo wir begonnen haben, zurückzukehren –, um dieser Einverleibung der ersten Identifizierung ihre volle Bedeutung und ihren wahren Sinn zu geben“ (Lacan, 2015b, S. 108, Staferla; Übersetzung D. A.).

5 Man beachte die doppelte Bedeutung von „regarder“ schauen und „ça ne me regarde pas“ das geht mich nichts an.

Und hierauf folgt ein Hinweis auf den Vater bzw. die Vaterfunktion. Die Identifikation des Subjekts ist der einzige Zug, den das Subjekt, das zählt (im doppelten Sinn) in die Welt setzt. Oder: der das Subjekt in die Welt setzt?

8 Kettensäge – Signifikantenkette – Goldkette: Querschläger im Text? Noch eine Nachlese

Zufällig durchzieht die *Kette* in unterschiedlichen Formen den Text und spinnt einen zweiten roten Faden, der sich eingeschlichen hat. Es lässt sich dazu sagen, dass die Kettensäge, die Frau J. ins Spiel bringt, wenn sie ihre Perspektive auf die Verhaltensstörung von Jahns Vater erläutert, auf Englisch, und damit in Jahns Muttersprache, *chainsaw* heißt, wo das Sehen anklingt und wiederum auf Lazines sehendes Hören (*écoute qui regarde*) verweist. Geht das Gehörte Jahn etwas an (*ça ne me regarde pas* – es geht mich nichts an; *regarder* – anschauen; vgl. Fußnote 4)? Sind es diese Wörter, die Eingang in die Signifikantenkette finden, und Jahn, trotz der verstörenden Bilder, ermöglichen, getrennt von der Mutter zu schlafen? Kann die Trennung erfolgen, nachdem die Mutter durch das Ausprechen dieser Signifikanten weniger besetzt ist von den grausamen Bildern? Jahn spielt in der 17. Stunde mit der Episode des *Kettensägen-Mörders*, er ist jetzt 45 Monate alt, mit Autos und nicht mit der Eisenbahn. Er spricht dabei Französisch, seiner Vater-Sprache. Wie sein Vater interessiert er sich für Autos. Trotz der hochstrittigen Eltern gelingt Jahn der Wechsel zwischen den Eltern meist gut. Er hat zu beiden Eltern eine gute Beziehung.

Auch im Fallbeispiel „Louise“ stoßen wir auf eine Kette, eine *Goldkette*, die einen Entwicklungsschritt der kleinen Patientin anzeigt, mit deren Hilfe sie den Anschluss an die Signifikantenkette findet und aus dem „Papageiengeplapper“ ihre subjektivierenden Signifikanten spielerisch herausfischt (vgl. Fußnote 5).

Mit diesen spekulativen Assoziationen sollte zu guter Letzt vorgeführt werden, wie das Spiel der Signifikanten, losgelöst von den Bedeutungen, seine Wirkung im Sprechen, respektive Schreiben, entfalten kann.

Literatur

- Ambass, D. (2017). Der Babys sprechende Hände und Körper: Ein Sprechen im Realen? *RISS – Zeitschrift für Psychoanalyse (Freud – Lacan)*, 86(2), 58–66.
- Ambass, D. (2024). ... Bild ist ein Bild ist ein Bild ist ein ... Repräsentationsstufen der kindlichen Entwicklung und ihre Darstellung in Bildern. In T. Wolfgarten, & M. Trompeta (Hrsg.), *Bild und Erziehungswissenschaft* (S. 346–372). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dolto, F. (1987). *Das unbewusste Bild des Körpers*. Weinheim & Berlin: Quadriga.
- Dolto, F. (1997). *Kinder stark machen: Die ersten Lebensjahre*. Weinheim: Beltz.
- Fainsilber, L. (2011). La version vers le père. In *La fonction du père et ses suppléances* (S. 115–148). Paris: De Boeck Supérieur.

- Freud, S. (1905/1999). Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. In *Gesammelte Werke* (Bd. V, S. 27–145). Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Freud, S. (1915/1999). Triebe und Triebchicksale. In *Gesammelte Werke* (Bd. X, S. 210–232). Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Freud, S. (1921/1999). Massenpsychologie und Ich-Analyse. In *Gesammelte Werke* (Bd. XIII, S. 71–161). Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Freud, S. (1920/1999). Jenseits des Lustprinzips. In *Gesammelte Werke* (Bd. XIII, S. 1–69). Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Lacan, J. (1949/1991). Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. In *Schriften I* (S. 61–70). Weinheim & Berlin: Quadriga.
- Lacan, J. (1964/1978). *Das Seminar, Buch XI: Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse*. Olten & Freiburg i. Br.: Walter.
- Lacan, J. (1966/1991). Die Position des Unbewussten. In *Schriften II* (S. 205–230). Weinheim & Berlin: Quadriga.
- Lacan, J. (2015/1960–1961). *Das Seminar, Buch VIII: Die Übertragung*. Wien: Passagen.
- Lacan, J. (2015b/1961–1962). *Le Séminaire IX: L'identification*. Abgerufen am 14.09.2025 von <http://staferla.free.fr/S9/S9.htm>
- Langnickel, R., & Ambass, D. (2020). Das Kinderspiel im Licht der strukturalen Psychoanalyse. *Kind- und Jugendlichen-Psychotherapie. Zeitschrift für Psychoanalyse und Tiefenpsychologie*, 51(3), 355–385.
- Laznik-Penot, M.-C. (1992). Die Verblüffung des mütterlichen Andern. *RISS – Zeitschrift für Psychoanalyse*, 7(20), 3–15.
- Marinopoulos, S. (2012). *Jouer pour grandir*. Abgerufen am 20.08.2019 von <http://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/60-jouer-marinopoulos-web.pdf>
- Nasio, J.-D. (2011). *Mein Körper und seine Bilder*. Wien & Berlin: Turia + Kant.
- Stadtbibliothek Weberbach & Stadtarchiv Trier. (2021, November). August Sander in Trier: Eintauchen in die Foto-Welt. *Online-Ressource*. Abgerufen am 27.02.2025 von <https://www.stadtbibliothek-weberbach.de/aktuelles/objekt-des-monats/broker.jsp?uMen=62142d95-6098-e615-296c-a50146a43ca0&uCon=7955c604-48cb-c717-6379-db4b7bb36f87&uTem=63f7089a-29fc-6c31-e777-d8b132ead2aa>
- Tisseron, S. (1996/2022). *Le mystère de la chambre claire: Photographie et inconscient*. Paris: Flammarion.

Trennung im Spiel?¹

Gabriele Häußler

Der Beitrag rahmt Spiel im Kleinkindalter als Weg in die innere Welt: ausgehend von Trennung und Wiederkehr. Sigmund Freuds Garnrollenspiel und W. Ernest Freuds Deutungen säumen, Winnicotts „potenzieller Raum“ erklärt die Brücke ‚innen – außen‘; wo Spielen nicht möglich ist, gilt es zuerst Spielfähigkeit herzustellen. Es wird gezeigt, dass für Kinderpsychotherapeut:innen Spiel der Königsweg zum Unbewussten ist.

In Kita-Eingewöhnungen braucht es besondere Feinfühligkeit; Entwicklungsrisiken werden aufgegriffen und beispielhaft vorgestellt. Zu viel Angst im Spiel lässt es repetitiv werden oder stoppt es. Ziel ist hierbei eine verlässliche, haltende Umgebung und behutsame, timing-sensible Deutungen – denn Spielen selbst ist Therapie.

1 Einführung

Ist der Traum mit der freien Assoziation in der Analyse Erwachsener der Königsweg zum Unbewussten, so machen in der analytischen und tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapie Kinder im Spiel auf ihre innere Welt aufmerksam. Kinder, und seien sie noch so klein bzw. jung, teilen sich im Spiel mit, und sie möchten darin erkannt und mit den darin verborgenen Gefühlen und Affekten verstanden werden. Dabei kann ein Handlungsdialog (Klüwer, 1983) bzw. Spieldialog, „indem Affekte (wieder)erlebt und zunehmend mehr reflektiert und (re-)integriert werden können“ (Wittenberger, 2016, S. 105), im Sinne eines Zusammenspiels entstehen und genutzt werden. So ersetzt das Spiel beim Kind den Ausfall der freien Assoziation und führt es, wie dies bereits Anna Freud (1982) beschrieben hat, zum Handeln. Für Antonio Ferro (2009, S. 187) hat das Spiel eine Vermittlungsfunktion zwischen Innen- und Außenwelt, zwischen der Welt der Fantasie und den Beziehungen zu anderen. Für ihn ist das Spiel also nichts anderes als ein Traum (Ferro, 2003).

1 Überarbeitung des gleichnamigen Vortrags, gehalten am 14.10.2023 während der Tagung „Kindliches Spiel“ am 13. und 14. Oktober 2023 an der PH Ludwigsburg.

2 Einige Spielvignetten

Im Folgenden werde ich mich auf sehr junge Kinder beschränken und an einigen Vignetten aufzeigen, wie Kleinkinder im Spiel auf ihr inneres Befinden mit all den darin verborgenen Gefühlen aufmerksam machen:

Ein kleiner Junge, 1½ Jahre alt, wirft eine kleine Holzspule, die mit einem Bindfaden umwickelt ist, über den Rand seines Kinderbettchens. Die Spule verschwindet in dem Bettchen und der Junge sagt: „o-o-o“; er holt die Spule am Faden wieder aus dem Bettchen und begrüßt sie mit „da.“ (Freud, S., 1920, S. 13)

Ein anderer Junge, der 19 Monate alt ist, versteckt sich hinter einem Sessel und lugt dann freudestrahlend hinter dem Sessel hervor. Später rennt er zur Tür und patscht auf diese mit seinen Händchen. Dann flitzt er zu seiner in einem anderen Sessel sitzenden Mutter und lässt sich mit einem freudigen „da“ in deren Schoß fallen.

Ein 20 Monate altes Mädchen steckt kleine bunte Förmchen in die Öffnung eines Steckzylinders und holt sie sogleich wieder heraus. Das Mädchen wiederholt dieses Spiel eine ganze Weile.

Ein 26 Monate alter Junge, der etwas entwicklungsverzögert ist, wirft während eines Gesprächs der Kinderpsychotherapeutin mit Mutter und Vater, die ihm von der Mutter gereichten Holz- und Plastiktiere schleudernd und mit viel Lärm auf den Boden.

Ein sechsjähriger Junge will am Ende seiner Therapiesitzung den Therapieraum nicht verlassen. Er findet immer wieder ein anderes Spiel, das ihn noch interessieren könnte und verlässt dann schließlich ohne Abschied und ohne die Tür zu schließen den Therapieraum. Es ist die letzte Sitzung vor der Sommerpause. In der ersten Sitzung nach der Sommerpause kommt der sonst pünktliche Junge 12 Minuten zu spät. Der Junge stürmt herein, zielgerade auf die Armbrust zu und schießt die restlichen 38 Minuten mit der Armbrust, zunächst gegen die Zielscheibe, später gegen die Tür.

Was machen diese Kinder? Diese Kinder spielen. Um deren Spiel zu verstehen, möchte ich noch auf einige Einzelheiten hinweisen:

Beim ersten Kind war kurz zuvor die Mutter weggegangen, in die Stadt. Der kleine Junge kommentiert das Fortgehen der Mutter, deren Abwesenheit mit „o-o-o“. Er tritt damit aus der passiven Rolle des verlassenen Kindes in eine aktive Rolle, nämlich in ein Spiel. Und in diesem Spiel nimmt der Junge das Wiederkommen der Mutter vorweg.

Der andere Junge ist mit seiner Mutter und den Geschwistern für mehrere Wochen in einem Erholungsheim gewesen. In der ersten Sitzung des Wiedersehens bei seiner Kinderpsychotherapeutin inszeniert er im Spiel, was geschehen war und jetzt Sache ist: Er spielt das Fort-Da Spiel. Einige Wochen später, wieder nach einer Unterbrechung der psychotherapeutischen Sitzungen, rennt er zur Tür, patscht kräftig und ärgerlich wirkend auf die Tür und sagt „weg“. „Ja – ich

war weg, wir haben uns drei Wochen nicht gesehen – das ist ärgerlich“, sagt die Kinderpsychotherapeutin. Und sie fügt noch hinzu: „Wenn Du abends ins Bett musst und schlafen sollst, bist Du auch weg von Deiner Mama. Und wenn Du morgens aufwachst, ist die Mama wieder da.“

Das 20 Monate alte Mädchen wird gerade daran gewöhnt, im eigenen Bettchen zu schlafen. In seinem Spiel inszeniert das Mädchen das Wegsein und Wiederkommen der Mutter beim morgendlichen Aufwachen. Denn Schlafen hat bei Kindern viel mit Abschied/Wegsein und Wiederkommen/Wiedersehen zu tun. Vielleicht inszeniert das Mädchen aber auch das Verschwinden des Vaters, der drogensüchtig und unzuverlässig ist, und von dem die Mutter sich eigentlich trennen möchte, aber diesen Schritt noch nicht bewältigt.

Der 26 Monate alte entwicklungsverzögerte Junge wirft die Spielzeuge mit voller Wucht in dem Moment auf den Boden, als es im Erstgespräch mit Mutter und Vater um die symbiotisch-enge Beziehung zur Mutter und den erschwerten Abschied bei der Kita-Eingewöhnung geht.

Der sechsjährige Junge zögert das Sitzungsende hinaus, weil er weiß, dass nun eine längere Therapiepause beginnt. Er inszeniert sein Gefühl des Verlassenwerdens, indem er sich von der Therapeutin nicht verabschiedet, denn Abschied bedeutet Schmerz. Dem weicht er aus. Mit dem nicht Schließen der Tür zeigt er, dass er sich mit Trennung schwertut. Nach der Sommerpause lässt er dies die Therapeutin spüren, indem er sie zunächst warten lässt. Mit Verspätung und grußlos stürmt er schließlich in den Therapieraum und schnurstracks zur Armbrust, wo er seine Wut über die Ferienpause und den für ihn damit verbundenen Verlust entlädt, worauf die Therapeutin kommentiert: „wenn man so lange warten muss, nicht kommen darf, kann einem das schon ganz schön ärgern.“

3 Sigmund Freuds Enkel und das Garnrollenspiel

Der Junge der ersten Vignette war Ernst Wolfgang Halberstadt, der Sohn von Sigmund Freuds ältester Tochter Sophie und deren Ehemann Max Halberstadt (Freud, W.E., 2003, S. 32 ff.). Später änderte der Enkel Ernst Wolfgang seinen Namen und nannte sich W. Ernest Freud; W. Ernest Freud wurde ein bekannter Säuglings- und v.a. Frühchen-Forscher. In seinem Buch „Remaining in Touch“ (Freud, W.E., 2003, S. 29 ff.) trägt er unter anderem einige der Interpretationen des „Fort-Da“-Spiels zusammen, beispielsweise die Meinung von Grotstein, dass das Kind das Objekt Fadenspule benutzt, um die Mutter zu symbolisieren. Dabei denkt er auch über manische Abwehr zur Überbrückung einer räumlichen und zeitlichen Kluft nach und er ist der Meinung, dass Freuds Enkel mit dem Zurückholen der Spule die Rückkehr der Mutter antizipiert hat. Hinzu kommt die Sprache – durch das „o-o-o“ konnte Ernest Freud die Abwesenheit der Mutter benennen und damit auch die Furcht vor deren Abwesenheit besser bewältigen.

S. Freud beschrieb auch (1920, S. 12), wie sein Enkel immer wieder kleine Gegenstände weit weg von sich schleuderte und dazu „o-o-o“ lautete, ähnlich wie mein oberes Beispiel des 26 Monate alten entwicklungsverzögerten Kindes. In einer Fußnote schrieb Freud über seinen Enkel:

„Als eines Tages die Mutter über viele Stunden abwesend gewesen war, wurde sie beim Wiederkommen mit der Mitteilung begrüßt: Bebi o-o-o-o!, die zunächst unverständlich blieb. Es ergab sich aber bald, dass das Kind während dieses langen Alleinseins ein Mittel gefunden hatte, sich selbst verschwinden zu lassen. Es hatte sein Bild in dem fast bis zum Boden reichenden Standspiegel entdeckt und sich dann niedergekauert, so daß das Spiegelbild ‚fort‘ war.“ (Freud, 1920, S. 13)

S. Freud (1920, S. 14) berichtet weiter, wie sein Enkel ein Jahr später ein Spielzeug, über das er sich geärgert hatte, immer wieder auf den Boden warf und dabei rief: „Geh in K(r)ieg“. Man hatte ihm damals erzählt, dass der Vater im Krieg sei. Der Enkel vermisste den Vater aber gar nicht, sondern erweckte den Anschein, im Alleinbesitz der Mutter nicht gestört werden zu wollen.

4 Trennungsspiele – Spiele des Verschwindens und Wiederkommens

Was sind das für Spiele, die ich anhand der Fallvignetten aufzuzeigen versucht habe? Es ist das Verschwinden und Wiederkommen, das sowohl Freuds Enkel als auch meine Patienten dargestellt haben. Solche Spiele sind eine Möglichkeit, mit Trennung und Verlust umzugehen, Verlust zu bewältigen.

Trennung und Verlust sind schwerwiegende, die kindliche Seele erschütternde Ereignisse. Kinder reagieren auf Trennung mit Angst, Protest, Verzweiflung oder auch mit Wut. Dass Angst eine Folge auf die Gefahr des Objektverlusts und Trauer eine Reaktion auf den Rückzug vom verlorenen Objekt ist, beschrieb S. Freud in seinem Werk „Hemmung, Symptom und Angst“ (1926, S. 197 ff.). Zunächst ist es zumeist die Mutter, die dem Kind Sicherheit, Halt und Trost spendet; mit zunehmendem Alter können dies auch andere Personen sein – der Vater, Großeltern, Erzieherinnen usw. Über die Bedeutung von Trennung haben viele unserer psychoanalytischen Väter und Mütter geschrieben – von S. Freud über Melanie Klein, Donald W. Winnicott, Margaret Mahler, Daniel Stern und andere. Ich will hier auf die Unterschiede nicht näher eingehen, sondern vielmehr die Gemeinsamkeiten betonen. Allen gemeinsam ist, dass Trennung Angst erzeugt. Die Reaktion auf diese Angst dürfte je nach Lebensalter und Vorerfahrungen unterschiedlich sein: Mal ist es Todesangst, so beispielsweise im ersten halben Lebensjahr, mal Trennungs- oder Verlustangst – ab der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres. Je jünger die Kinder sind – beispielsweise in der ersten Hälfte des 1. Lebensjahres, desto schwerwiegender und todesnäher

sind also Reaktionen auf Trennung und Verlust. Mit zunehmendem Alter wird auf Trennung bestenfalls kreativ reagiert – also durch Spiel – oder sie kann sogar in die Persönlichkeit integriert werden. Schlechtestenfalls wird Trennung neurotisch oder sogar traumatisch verarbeitet. Der britische Kinderarzt und Psychoanalytiker Donald Winnicott schreibt zu Freuds Garnrollenspiel:

„In den Besitz des Objekts zu kommen, indem man es an einer Spule heranzieht, vermittelt ein Gefühl des Triumphs; sie erneut wegzuerwerfen, drückt die Wut in Verbindung mit der Trennungsangst aus, oder die nie vollständig bewältigte Angst vor dem Verlassenwerden. Denn in dem Moment, wo man weiß, dass man lebt, weiß man, dass man sterblich ist. Dieses Spiel gibt dem Kind nicht nur ein Gefühl der Sicherheit in Bezug auf das Wiederfinden, sondern hilft ihm auch, den Schmerz zu ertragen, der durch die Abwesenheit der Mutter oder des Vaters ausgelöst wurde, sowie ein omnipotentes Machtgefühl, das wichtigste Baby der Welt zu sein und festigt so die ersten narzisstischen Grundlagen.“ (Winnicott, 1987/1971, S. 49)

Im Spiel kann also Angst bewältigt werden, Verlust verarbeitet werden. Ein frühes Beispiel des in den 1950er Jahren bekannt gewordenen Schweizer Lehrers, Erziehungsberaters und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten Hans Zulliger ist das Spiel eines 11 Monate alten Mädchens, das eben von der Mutterbrust entwöhnt worden ist, also abgestillt wurde. Das Mädchen findet eine Holzkugel, die zum Strümpfleckchen eingesetzt war, und führt diese an den Mund, schmatzt daran und lässt sie darauf mit einem Seufzer los, sodass die Kugel wegrollt. Zulliger schreibt: „Es schaut ihr mit betrüblichem, sehnsüchtigen Blick nach und lässt einen Laut hören, der deutlich dem Bedauern und der Enttäuschung Ausdruck gibt.“ (Zulliger, 1957, S. 26) Dasselbe Spiel konnte ich immer wieder bei Säuglingen in der Abstillphase beobachten, wenn sie an einem weichen Ball genussvoll lutschten und diesen dann wegrollten, wodurch deutlich wird, dass der Säugling mit dem Abschied von der Brust, von der er meinte, dass sie zu ihm gehört, ein Teil von ihm sei, beschäftigt ist.

Allerdings kann die Bedrohung durch ein Übermaß an innerer Angst auch zu einem zwanghaft anmutenden, sich wiederholenden Spiel führen (Girard-Frédard, 2023, S. 4). Und oftmals beobachten wir auch eine übertriebene lustvolle Seite, die wie als eine Suche nach Vergnügen anmutet und zuweilen manisch getrieben wirkt, wenn Kinder motorisch und sensorisch dabei sehr erregt sind. Eine zu große Angst allerdings kann ein Spiel aber auch beenden.

5 Trennungsprobleme in der Kita bei unter dreijährigen Kindern

Während meiner Tätigkeit in der Stuttgarter Psychotherapeutischen Babyambulanz und in Säuglings-Kleinkind-Eltern-Psychotherapien in meiner Praxis

konnte ich immer wieder feststellen, dass es ganz bestimmte Entwicklungskrisen gibt, mit denen die Eltern zu uns kommen. Eine der Krisen ist zum Beispiel die Entwöhnung von der Brust. Eine andere sehr häufig vorkommende Krise ist die Eingewöhnung in die Kita oder den Kindergarten. Hierbei gibt es viel Kummer und Leid – manchmal nicht nur bei den Kindern, sondern ebenso bei den Müttern und/oder Vätern. Gerade die Kinder in der Eingewöhnungszeit bedürfen erhöhter Aufmerksamkeit, Sensibilität, emotionalen Mitfühlens und Aussprechens des Kummers durch das Kita-Personal und damit auch der erhöhten Achtsamkeit und Wachsamkeit beim kindlichen Spiel. Wichtig hierfür ist dann m. E. regelmäßige Team-Supervision.

6 Fallvignette aus einer Säuglings-Kleinkind-Eltern-Psychotherapie

Der 19 Monate alte Matthias kommt mit seiner Mutter in die 18. Behandlungsstunde. Es ist die erste Sitzung nach einer Kur, von welcher die junge alleinerziehende Mutter mit ihren drei Kindern gerade zurückgekehrt ist. Wir haben uns fast fünf Wochen nicht mehr gesehen, denn die Kur war verlängert worden. Matthias muss den Raum und mich erst wieder neu besetzen. Mit dem von mir bereitgelegten Spielmaterial richtet er zunächst auffälliges Chaos an, indem er nur kurz an den einzelnen Spielgegenständen herumhantiert und sie dann fallen lässt, so wie er sich auch nur kurz in Beziehung – vor allem in die zur anklammernden Mutter – einlassen kann. Matthias beachtet dann die im Raum verstreuten Spielsachen nicht mehr. Ich denke, genau so muss er sich gefühlt haben in der Zeit unserer Trennung – abgelegt, weggeschickt in ein Kurheim im Allgäu und dort immer wieder getrennt von der Mutter in einer Kindergartengruppe untergebracht. Noch bevor ich hierzu etwas sagen kann, versteckt sich Matthias hinter einem Sessel, der meinem Sessel gegenübersteht. Als habe unser beider Unbewusstes sprachlos miteinander kommuniziert, beginnt Matthias ganz vorsichtig ein lustvolles ‚Guckuck-da-Spiel‘, indem er sich immer wieder kurze Zeit hinter dem Sessel versteckt hält und dann mit einem Strahlen und Kichern überraschend aus seinem Versteck hervorguckt. „Jetzt bist Du wieder da, vom Urlaub zurückgekehrt, und ich bin auch da. Jetzt können wir uns hier wieder sehen“, kommentiere ich sein Spiel. Während Matthias das lustvolle Versteck-Spiel für mich erstaunlich lang weiterführt, sage ich zu ihm: „Du zeigst mir, wie es Dir auch immer wieder mit Deiner Mama geht, wenn Du abends schlafen sollst. Dann ist die Mama für Dich plötzlich weg, aber sie bleibt im Haus, und wenn Du aufwachst, ist sie für Dich wieder da.“ Die Mutter sitzt während des ganzen Spiels bedrückt wirkend, aber mit angerötetem Gesicht da. Sie scheint etwas von dem Spiel begriffen zu haben. Matthias beendet dieses Spiel dann nach einer Weile, indem er sich plötzlich ganz flink

in den Schoß der Mutter wirft und „da“ sagt – eines der wenigen Worte, die der 19 Monate alte Junge bisher spricht.

Nicht wenig erstaunt bin ich, als Matthias in der übernächsten, also der 20. Sitzung, – es ist die erste Sitzung nach den Weihnachtsferien – wo er unter anderem wieder das Guckuck-da-Spiel inszeniert, am Ende der Sitzung zur Tür läuft und „weg“ sagt. Er hat sich also wieder ein neues Wort – auch artikulatorisch – angeeignet.

7 Interpretation

Wie dramatisch die Trennung vom gewohnten Umfeld in die Kur-Umgebung für Matthias gewesen sein muss, wie überhaupt die Trennungen durch die Besuchsregelungen mit dem Vater immer dramatisch verlaufen und auch unsere Trennung schwer zu verdauen war, zeigt mir das Kind durch sein beziehungsloses, hyperaktiv anmutendes Verstreuen der Spielgegenstände im ganzen Raum, ohne sich näher damit zu beschäftigen. Chaos könnte man hierzu sagen. Während die Mutter mit dem Chaos wenig anfangen kann, bin ich als Objekt, das verstehen will, da. Vermutlich konnte Matthias mich bisher als Objekt erleben, das ihm Halt gibt und helfen will, zu verstehen, was in seinem Inneren vor sich geht. So kann sich Matthias, als ob durch mein Mitfühlen und Verstehen bereits etwas Licht in das Dunkel getreten wäre, dann auch vom Chaos abwenden. Sein daran anschließendes Guckuck-da-Spiel ähnelt dem in der psychoanalytischen Literatur vielfach zitierten Garnrollen-Spiel von S. Freuds Enkel W. Ernest Freud. Ich lasse an dieser Stelle noch einmal W. Ernest Freud sprechen: „Vielleicht gerade weil mein Band mit meiner Mutter so eng war, konnte ich ihre Abwesenheit nicht tolerieren und erfand das Garnrollenspiel, bei dem ich die Garnrolle, die meine Mutter repräsentierte, jederzeit zu mir zurückbringen konnte.“ (Freud, W.E., 2003, S. 21) Zurück zu Matthias: In seinem Spiel vom Verschwinden und Wiederauftauchen, von Trennung und Wiedersehen und in-Beziehung-Treten erfreut er sich besonders am zweiten Teil, dem Wiederfinden und -Gesehenwerden, wenn wir beide laut und ausgelassen lachen und er am Ende ein „Da“ auszusprechen vermag. Ein „Fort“, „Weg“ oder „Adieu“ kann er zunächst noch nicht artikulieren. Aber er kann erlebte Trennung im Spiel in Szene setzen und dadurch mir, der Anderen, etwas von seinem aktuellen Thema mitteilen und mich dazu bringen, mitzuspielen. Meine Aufgabe ist dann, dies für ihn und gleichzeitig auch für die anwesende Mutter zu übersetzen. Die Übersetzung könnte für Mutter und Kind folgendermaßen lauten: Um all das Interessante zu entdecken, muss ich mich immer wieder von meiner Mama wegbewegen. Das macht mir solche Angst. Auch wenn ich allein schlafen soll, habe ich Angst. Am liebsten würde ich die Mama an mich binden und durch mein ständiges Weinen in der Nacht mache ich dies auch. Aber ich freue mich ab und zu auch an neuen Erfahrungen, wenn das Schlafen mal

geklappt hat und ich die Mama wiederfinden kann, so wie ich die Frau Häußler nach unserer Kur jetzt hier auch wiedergefunden habe.

Matthias erhält durch solcherart Interaktion im geschützten therapeutischen Raum einen Leihcontainer für seine überwältigenden Gefühle und Ängste. Als fühlendes, containendes und mentalisierendes Objekt kann ich seine Ängste verdauen und ihm in modifizierter Form – mit der Aussicht auf das Wiederfinden bzw. Wiedersehen – zurückgeben. Matthias nimmt hierdurch vor allem auch auf, dass ich – die Andere – Gefühle verdauen, benennen und mit ihm hierüber kommunizieren kann. Und die durch Erröten sichtlich berührte Mutter kann sich mit solcherart Interaktion identifizieren und lernen, die Mitteilungen ihres Sohnes im Spiel zu dechiffrieren. Zwei Sitzungen später inszeniert Matthias selbst das „Weg“. Trennung scheint bewältigbarer zu werden. Auch bei Matthias hat das Fehlende, das durch die Unterbrechung der Behandlung, erst durch die Kur und dann durch die Weihnachtsferien, das fehlende, vielleicht auch triangulierende Objekt erst spürbar machen müssen, was nicht zuletzt einen Reifeschub ausgelöst hat. Durch diese Unterbrechungen ist ein neuer Spielraum entstanden, den Matthias mit seinem Guckuck-da-Spiel eröffnet hat. Ich blieb nicht nur Zuschauerin, sondern wurde durch meine Interaktionen zur Mitspielerin eines von Matthias inszenierten Spiels. Diese Inszenierung hat ihm durch mein Aufgreifen und Verstehen den Weg in die Heilung geebnet. Zwar waren damit die pathologischen Projektionen der Mutter noch nicht aufgelöst und die entgleiste Mutter-Kind-Beziehung nicht geheilt. Die Mutter konnte jedoch etwas verstehen, was sie bisher noch nicht so gesehen und verstanden hatte.

8 Aspekte des Spiels

Das Spiel bietet neben seinem kommunikativen Aspekt die Möglichkeit, Seelisches zum Ausdruck zu bringen. Wie in der Erwachsenenpsychotherapie der Traum, so gilt in der Kinderpsychotherapie das Spiel als „via regia“, als Königsweg zum Unbewussten. So sah insbesondere Melanie Klein das Spiel als Äquivalent zur freien Assoziation. Meist vereinen sich im Spiel intrapsychische Konfliktanteile und Fragmente der äußeren Realität. Als Kinderpsychotherapeutin oder -psychotherapeut ist es dann wichtig, den Spielinhalt wahrzunehmen, zu verstehen, zu übersetzen und in einen Beziehungs- und Spieldialog zu bringen. Winnicott, der bei Melanie Klein in Supervision war, versteht Spielen als „Übergangsraum“. Das Spielen nimmt für ihn „eine Brückenfunktion zwischen innen und außen ein.“ (Staehele, 2013, S. 33) So schreibt Winnicott: „Erst das Vertrauen auf die Verlässlichkeit der Mutter und damit die anderer Menschen und Objekte ermöglicht die Abtrennung des ‚Nicht-Ich‘ vom Ich. Trennung wird doch gleichzeitig dadurch vermieden, dass der potentielle Raum mit kreativem Spiel,

mit Symbolen und dem, was allmählich das kulturelle Erleben ausmacht, erfüllt wird.“ (Winnicott, 1987/1971, S. 127) Auch sprach Winnicott davon, dass psychoanalytische Psychotherapie mit zwei Menschen zu tun habe, die miteinander spielen. Daraus folgt, dass dort, wo Spiel nicht oder noch nicht möglich ist, es Aufgabe des Psychotherapeuten sei, den nicht spielen könnenden Patienten so weit zu bringen, dass er zu spielen fähig ist (Winnicott, 1987/1971, S. 49). Es ist also Aufgabe von Psychotherapeutinnen und -therapeuten und ich denke auch von psychoanalytischen Pädagoginnen und Pädagogen wie von Kita-Erzieherinnen und -Erziehern, ein Kind das nicht spielen kann, in einen Zustand zu bringen, in dem es im Stande ist zu spielen. An anderer Stelle schreibt Winnicott sogar, dass Deutungen nutzlos sind, solange das Kind nicht die Fähigkeit hat, zu spielen (Winnicott, 1987/1971, S. 63). Ich möchte jedoch betonen: Beides ist wichtig, günstigenfalls das Spiel mit Deutung, denn dann bekommt das Spiel auch eine Sinnggebung und für das Kind eine neue Bedeutung. Bei der Deutung scheint es mir allerdings wichtig, immer an unserer Gegenübertragung orientiert zur richtigen Zeit die richtigen Worte zu finden und auch den richtigen Tonfall zu treffen.

Auch Hans Zulliger war der Meinung, „dass Kinder in ihren freigewählten und selbsterfundenen Spielen regelmäßig ihre Konflikte darstellten und bearbeiteten.“ (Zulliger, 1952, S. 72)

9 Symbole der Trennung im Spiel

Freuds Enkel gestaltete das Verschwinden-Lassen und Wiederkommen aktiv selbst mit der Garnrolle. Er machte somit die Abwesenheit der Mutter für sich erträglicher. Um mit Winnicott zu sprechen, hatte sein Spiel damit eine Brückenfunktion zwischen innen und außen. Und er benutzte sogar alle seine Spielsachen dazu, um das Fort-Sein zu spielen, indem er alle kleinen Gegenstände weit wegschleuderte. Somit bekam sein Spiel auch etwas Lustvolles. Wir kennen diese lustvolle Seite alle auch von den Versteck-Spielen, die von jüngeren und älteren Kindern im Kindergarten, in Therapiezimmern, im Sandkasten des therapeutischen Sandspiels, auf Schulhöfen und in Wäldern mit großer Freude gespielt werden. Versteck-Spiele – also Verstecken, Suchen und gefunden-Werden – sind Spiele des Abwesend-Seins und Wieder-Findens. Sie ermöglichen dem Kind, dass jemand wiederkommt, wieder auftaucht, wieder anwesend ist. In Versteckspielen beginnen Kinder also eine Vorstellung von einem anwesenden und abwesenden und wieder auftauchenden Anderen zu verinnerlichen.

Trennungs-Symbole im freien kindlichen Spiel können beispielsweise folgende sein: das Wegwerfen von Bällen, Bauklötzen oder Puppen- und Spielfiguren, das Aufstellen und wieder-Öffnen von Zäunen, Hecken und Gehegen, das Agieren an und mit Türen.

10 Was benötigen Kinder, um spielen zu können?

Das Wichtigste scheint mir eine vertrauensvolle Umgebung zu sein, eine Umgebung, in der das Kind Geborgenheit und Halt erfährt. Eine Umgebung, in der Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, Psychotherapeutinnen und -therapeuten sich ein- und mitfühlend, verstehend und denkend für das kindliche Spiel verwenden lassen. Dazu möchte ich zum Abschluss noch einmal Winnicott sprechen lassen: „Man sollte sich immer wieder daran erinnern, dass Spielen an sich schon Therapie ist. Kinder dazu zu bringen, dass sie spielen können, ist bereits Psychotherapie.“ (Winnicott, 1987/1971, S. 62)

Literatur

- Ferro, A. (2003). *Das bipersonale Feld: Konstruktivismus und Feldtheorie in der Kinderanalyse*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Ferro, A. (2009). *Psychoanalyse als Erzählkunst und Therapieform*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Freud, A. (1982). *Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Freud, S. (1920). Jenseits des Lustprinzips. In S. Freud, *Gesammelte Werke* (Bd. XIII, S. 1–69). Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Freud, S. (1926). Hemmung, Symptom und Angst. In S. Freud, *Gesammelte Werke* (Bd. XIV, S. 111–205). Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Freud, W. E. (2003). *Remaining in Touch. Zur Bedeutung der Kontinuität früher Beziehungserfahrungen*. Frankfurt a. M.: Edition Déjà-vu.
- Girard-Frésard, J. (2023). Das Spiel des Kindes: Wir spielen »einen Traum erzählen«. *Kinderanalyse*, 31(1), 2–21. <https://doi.org/10.21706/ka-31-1-2>
- Klüwer, R. (1983). Agieren und Mitagieren. *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse*, 37(9), 828–840.
- Staehe, A. (2013). „Spiel mit mir“: Die Bedeutung der Spielfähigkeit für die kindliche Entwicklung und die analytische Kindertherapie. *Analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie*, 44(1), 29–60.
- Winnicott, D. W. (1987). *Vom Spiel zur Kreativität* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta. (Originalarbeit 1971).
- Wittenberger, A. (2016). *Psychoanalytische und tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie bei Kindern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zulliger, H. (1952). *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel*. Stuttgart: Ernst Klett.

Weitere, empfehlenswerte Literatur

- Bednarcik, T. (2023). Spielen und Träumen in der Kindertherapie. In V. Blüml & S. Schlüter (Hrsg.), *Der Nabel des Traums: träumen – denken – phantasieren* (S. 195–202). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Bürgin, D. (2013). Das Spiel, das Spielerische und die Spielenden. *Analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie*, 44, 9–26.
- Bürgin, D. (2023). Spiel- und Entwicklungsräume. *Kinderanalyse*, 31(1), 22–43. <https://doi.org/10.21706/ka-31-1-22>
- Günter, M. (2023). Wörüber man nicht sprechen kann, darüber muss man spielen – oder mit den »Fingerspitzen schwätzen«. *Kinderanalyse*, 31(1), 44–68. <https://doi.org/10.21706/ka-31-1-44>
- Manz, B. (2023). Spiel, Symbol und Deutung: Hans Zulligers Beitrag zur psychoanalytischen Psychotherapie von Kindern und Jugendlichen. *Kinderanalyse*, 31(3), 214–245. <https://doi.org/10.21706/ka-31-3-214>
- Stallegger-Dressel, H. (2023). Spiel des Kindes: Nabel der Welt? In V. Blüml & S. Schlüter (Hrsg.), *Der Nabel des Traums: träumen – denken – phantasieren* (S. 187–193). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Tibud, S. (2016). Ludo ergo sum – Ich spiele, also bin ich ... Kinderpsychoanalytikerin. *Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie: Zeitschrift für Psychoanalyse und Tiefenpsychologie*, 47(3), 313–338.

„Ich spiele, also werde ich“

Sand-Spiel-Räume in der frühen Kindheit

Anke Seitz

Das Spiel mit Wasser, Sand und Figuren ist auch ein Spiel der frühen Kindheit. In der Sandspieltherapie nach Dora Kalfk findet dieses in einem freien und geschützten Raum innerhalb eines haltgebenden Sandkastens und in Begleitung eines resonanten Gegenübers statt. So ist Sandspiel und das entstehende Sandbild zum einen eine sicht- und greifbare Form der Interaktion, zum anderen eine Verwebung von innerer und äußerer Wirklichkeit. Vor allem die Hände bilden dabei die Brücke zwischen der seelisch-inneren und der materiell-äußeren Welt. Aus der ungestalteten Prima Materia erschafft sich das Kind ein Stück Welt und damit sich selbst. Jedes Sandspiel ist eine kleine Weltschöpfung, die wieder aufgelöst und neu geformt wird, ein Prozess der fortwährenden Selbstgestaltung und des Werdens.

1 Einführung

Am Anfang war das Wort? Am Anfang war das Spiel!

Laut alten Mythen entstand die Welt aus einem „spell“ (engl.), einem Zauber oder Spiel der Götter. Aber nicht nur die Götter, auch die Menschen spielen schon so lange, wie es Menschen gibt. „Das Kind spielt, zeichnet oder malt in einer jahrtausendalten Symbolsprache, mit welcher der Erwachsene bewusst oder unbewusst durch alle Zeiten hindurch, in allen Kulturen, seiner Ganzheit Ausdruck verliehen hat“ (Kalfk, 2000, S. 7). Spiel ist ein universelles und konstitutives Prinzip der Menschen und der Natur: „Die Vögel singen viel mehr, als nach Darwin erlaubt ist“ (Buytendijk, 1959, S. 15). Spiel ist lebens- und entwicklungsstiftend, aber auch kulturstiftend (Huizinga, 1938/2004), Kultur entfaltet sich im Spiel und als Spiel (Huizinga, 1938/2004, S. 189). Das Motiv des Spielens kann somit grundlegend als Ausgangspunkt jeder Entwicklung angesehen werden, als ein Grundphänomen des Daseins (Fink, 1960).

Was ist das Wesen des Spiels? Die Essenz des Spiels entstammt einem „Zwischen“-Raum, zwischen Außen und Innen, zwischen Realität und Fantasie. Der:die Spielende ist gleichzeitig in der realen als auch in der imaginären Welt, es entsteht ein Spielraum zwischen Innen und Außen, sogenannte Übergangsräume werden eröffnet. Eugen Fink meinte (1960), es mache den Zauber eines Spiels aus, dass etwas zum Vorschein komme. Der Philosoph Heinrich Rombach (1980) bezeichnet dies als Hebung einer Wirklichkeit, er sieht Spiel als *wirklichkeitsstiftend*. Eine Patientin beschrieb dieses Freiwerden von Möglichkeiten einmal

beim Blick in den Sandkasten so: „Wissen Sie, es ist immer schon da, ich sehe es nur noch nicht, und dann beim Spielen erscheint es.“ Das ist das Wesenhafte des Spiels, des *spells*, es kann tiefe Gefühle und innere Bilder hervorzaubern, so heißt es. Das ist der Zauber, der eine (neue) Welt erschafft.

2 Warum spielen Kinder?

Die Neurobiologen Jaak Panksepp und Lucy Biven (2012) gehen von einem angeborenen „Play System“ in einem sehr alten Teil des Gehirns von Säugetieren aus. Es ist eines von sieben affektiven Systemen, die zum Überleben notwendig sind, dabei spielt das „Play System“ vor allem für das soziale Lernen eine Rolle. Aber auch für Lerntheoretiker wie Lew S. Wygotzki (1933) ist Spiel der Prototyp jeglichen Erkenntnisprozesses. Hirnforscher beobachten beim Spielen eine verminderte Aktivität in der Amygdala, d. h. Spielen wirkt angstmindernd! Zudem werden beim Spielen verschiedene regionale Netzwerke aktiviert, es entstehen also beim Spielen neue Verknüpfungen im Gehirn. Die Belohnungszentren im Mittelhirn sind dabei ebenso aktiv: Spielen fördert nicht nur Entwicklung, sondern stärkt auch Lebensfreude und stellt damit auch einen Resilienzfaktor dar.

In der psychoanalytischen Betrachtungsweise nach Sigmund Freud geht es beim Spielen um ein Ausleben von Triebimpulsen, Spiel gehorcht dem Lustprinzip. Nach Carl Gustav Jung wiederum existieren angeborene Bilder wie der Archetyp des Kindes als spielendes Wesen, eine im Menschen verankerte Struktur, die sich in schöpferischer Fantasietätigkeit ausdrückt, als eine autonome Aktivität der Psyche. Spielen ist für Jung eine aktive Fantasie, vergleichbar einer aktiven Imagination und hat zum Ziel, den Zustand des Seins und des Werdens miteinander zu verbinden. In „Ziele der Psychotherapie“ (1929) äußert er, es gehe darum, den Menschen in den Zustand des Spielenden zu erheben. Er betont (GW 16, §99):

„Die Wirkung, auf die ich hinziele, ist die Hervorbringung eines seelischen Zustandes, in welchem mein Patient anfängt, mit seinem Wesen zu experimentieren, wo nichts mehr für immer gegeben und hoffnungslos versteinert ist, ein Zustand der Flüssigkeit, der Veränderung und des Werdens.“

An anderer Stelle spricht er vom Spielenmüssen, einer spielerischen Betätigung der Psyche durch innere Nötigung, ohne Zwang der äußeren Umstände (GW 6, § 196). Auch nach Erich Neumann (1963/1999), einem Schüler C. G. Jungs, sichert die magisch-mythische Symbolwelt der Fantasie und des Spiels die ganzheitliche Entwicklung des Menschen. Michael Fordham (1974), ebenfalls ein Postjungianer, sieht das kindliche Ich im Spiel in die Nähe des Selbst gerückt, und so trägt Spiel nicht nur zur Ich-Entwicklung, sondern auch zur Selbst-Entfaltung bei. Nach Donald W. Winnicott (1971/2002) dient Spiel ebenfalls dazu,

neue Erfahrungen zu machen, aber auch der Kommunikation, denn Spiel ist auch Dialog!

Spielerfahrungen sind interaktiv geformt und getragen, sie sind von Beginn an eingebettet in Beziehung – zunächst zu primären Bezugspersonen, welche sich einfühlend, anteilnehmend, responsiv auf das Kind einstellen und so zusammen mit dem Kind einen gemeinsamen potenziellen Raum, einen intermediären Raum erschaffen, der sie und das Kind im „Zusammenspiel“ verbindet. Der sogenannte „Tanz zwischen Mutter und Kind“ (Kohut, 1993) ist eine solche primäre Intersubjektivität. Das ist Spiel!

Das heißt aber auch, dass Spiel und die Freude am spielerischen Entdecken voraussetzen, dass das elementare Grundbedürfnis, geliebt zu werden, gestillt ist. Wenn das Kind sich sicher und angenommen fühlt, dann ist die Welt ein Spielplatz. Auch nach C. G. Jung ist der Spieltrieb ein sogenannter Aktivitätstrieb, der erst dann anspringt, wenn andere Triebe befriedigt sind (GW 8, § 240).

Spielen öffnet nicht nur Freiräume, Spielen braucht auch Freiräume. So sind Spielräume nicht nur mit der Erfahrung von Verbundenheit, sondern auch mit der Erfahrung von Freiheit verknüpft. Erst dann kann auch ein Möglichkeitsraum entstehen. Dies setzt eine Beziehung von Subjekt zu Subjekt voraus. Kinder hören auf, zu spielen, wenn sie nicht mehr Subjekt, sondern nur Objekt sind und spielerisches Ausprobieren als Zeitverschwendung angesehen wird. An dieser Stelle möchte ich den Dokumentarfilm „Papst Franziskus – Ein Mann seines Wortes“ (2018) von Wim Wenders anführen: Der Papst, angesprochen auf zunehmende Familien- und Erziehungsprobleme in der Gesellschaft gibt zur Antwort: „Do you play with your children? Do you waste time with your children?“ Papst Franziskus zeigt sich hier nicht nur als ein Mann des Wortes, sondern auch als ein Mann des Spiels. Miteinander Zeit verbringen, gar Zeit einfach spielend „verschwenden“ ... gibt es noch solche Frei- und Spielräume? Außer in der Therapie?

Doch Freiheit braucht auch Grenzen. Schon Huizinga (1933/2004, S. 29) betonte, dass jedes Spiel sich innerhalb seines Spielraums, seines Spielplatzes bewegt, der zuvor abgesteckt worden ist. Spiel führt dann in die Freiheit, wenn es klare räumliche und zeitliche Grenzen gibt, man denke auch an alte Kultspiele: In einem abgesteckten Bereich, einem „templum“, eröffnet sich ein Spielraum, in dem das Heilige erscheint. Doch auch Wettkampfspiele finden in einem räumlich und zeitlich abgesteckten Rahmen statt.

Leben braucht Räume, Räume lassen aber auch wiederum neues Leben entstehen, sie bilden ein Gefäß für das Erleben. Wenn die Fantasien und Energien hinausfließen wollen, braucht es einen Raum dafür – für die Bewegung, für die Entfaltung. So sind freie Räume nötig, die zugleich Begrenzung geben, um die Fantasien zu fassen. Das führt uns unmittelbar zum „freien und geschützten Raum“ in der Sandspieltherapie: „Wir können sagen, dass Fantasie nur dort fruchtbar wird, wo sie gezwungen ist, sich in bestimmte Formen zu beschränken“ (Kalf, 1992, S. 8).

Was spielt sich ab im Sand-Spiel-Raum?

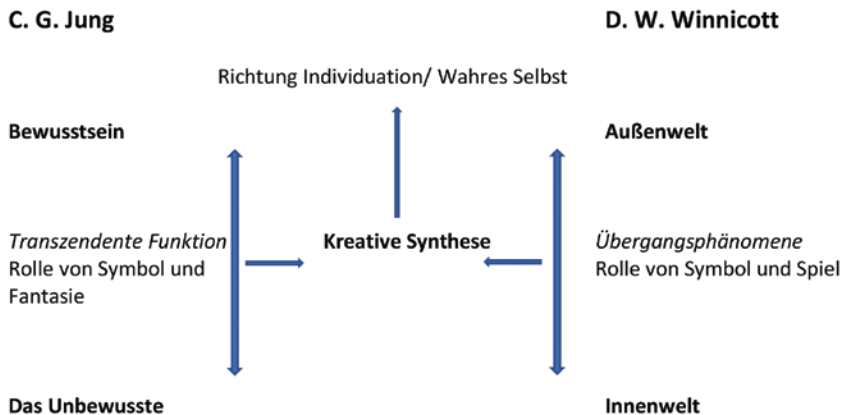
Im therapeutischen Sandspiel nach Dora Kalff, welches sich auf die Analytische Psychologie nach C. G. Jung sowie auf das Weltspiel von Margaret Lowenfeld (1935/1997) stützt und auch Elemente aus dem Zen-Buddhismus aufweist, bedeutet diese Beschränkung zum einen, dass die Fantasien ganz konkret in einem Sandkasten (der 72x57x7cm misst und somit dem menschlichen Blickfeld entspricht und der wahlweise trockenen oder feuchten Sand enthält) aktiv und schöpferisch ausgestaltet werden können. Zum anderen ist der Therapeut in seiner Person mit der Bereitstellung seines inneren, freien, sichernden Raums das containende Gefäß für entwicklungsfördernde Prozesse.

Therapeutisches Sandspiel findet statt im Übergangsraum zwischen Außen und Innen, zwischen Bewusstsein und Unbewusstem, zwischen Körper und Seele, zwischen Therapeut und Patient. Dieses Zwischen wird im Sandspiel sichtbar, fassbar, (be-)greifbar als drei-dimensionale Gestaltung der Fantasien. Im Sandspiel vereinen sich aber nicht nur Innen mit Außen, sondern auch sensumotorisches Spiel, Konstruktionsspiel und symbolisches Spiel (vgl. Piaget, 1919/1986) in einzigartiger Weise.

Gerade die Kombination von Sand, Wasser und Figuren sind die basalen Zutaten für kindliches Spiel! Sand und/oder Wasser sind als *Prima materia* der Urstoff, aus dem die Welt als solche und das spontane Spiel der Kindheit entsteht. Trotzdem ist Sandspieltherapie keine eigentliche Spiel-Therapie, sondern eine Methode der Analytischen Therapie. Spiel aus analytischer Sicht beschäftigt sich damit, wie es aus dem äußeren manifesten Spielraum/-zimmer in innere Spielräume transformiert werden kann. In der Analytischen Psychologie entspringt das spontane Spiel der unbewussten Psyche, die sich in Fantasietätigkeit, aber auch in praktischen Handlungen ausgestalten kann. Spiel ist damit Ausdruck der sogenannten symbolschaffenden „Transzendenten Funktion“¹, welche das Unbewusste mit dem Bewusstsein verbindet. Winnicott (1971/2002) spricht an dieser Stelle von Übergangsphänomenen zwischen Innenwelt und Außenwelt. Diese führen jeweils zu einer kreativen Synthese in Form von Symbolen, wodurch die psychische Energie in Bewegung kommt und Entwicklung (wieder) möglich wird (s. Abb. 1).

1 Die Transzendente Funktion beschreibt einen Prozess der Symbolentstehung als ein kreatives Prinzip in der Psyche, das den Spannungsgegensatz zwischen Unbewusstem und Bewusstsein durch Symbolbildung überbrücken kann und somit die Gegensatzspannung schöpferisch transzendieren kann. Die Symbolbildung durch die Transzendente Funktion steht im Dienste der Entwicklung und Selbstregulation der Psyche. Ihre Wirksamkeit besteht nach Jung darin, einen Übergang zu einer neuen Einstellung zu ermöglichen.

Abb. 1: aus Seitz, 2020, S. 63



Spiel und das Spielerische werden in Verbindung mit der Fantasie, der Imagination, der Kreativität, dem Schöpferischen gesehen. Sowohl Jung als auch Winnicott beschreiben die Notwendigkeit zum Fantasieren, Spielen und schöpferischen Handeln.

Wenn der Therapeut nicht spielen könne, sei er für diese Arbeit nicht geeignet, meinte Winnicott (1971/2002). Auf therapeutisches Spiel bezogen heißt das, es braucht einen Therapeuten, der an seiner eigenen Spielfähigkeit arbeitet, der über seine eigene „Transzendente Funktion“ verfügt, um dem Kind bzw. dem Patienten diese überhaupt vermitteln zu können. Es braucht eben nicht nur das äußere Spielzimmer/-angebot, sondern auch den inneren Spielraum des Therapeuten, seine lebendige Beziehung zur eigenen Ganzheit, damit Spiel heilsam und entwicklungsfördernd sein kann. Das ist das Prinzip des Spielerischen.

Diese Notwendigkeit, dass der Therapeut spielen kann, zeigt sich besonders im Umgang mit Symbolisierungs- und Spielstörungen: Dann kann die „Bedeutung“ des Spiels nur durch die Gegenübertragung gefunden werden. Die innere Erfahrung des Therapeuten ist das wirksamste Instrument, um zu verstehen (siehe Container/Contained-Beziehung in der frühen Entwicklung). Die Tendenz zur Manualisierung in der Therapie und die Tendenz im Sandspiel, es einfach als eine Technik zu verwenden, die für sich allein besteht und wirkt, kann zu Einschränkungen solcher inneren Spielräume führen, weil sie die analytische Haltung (gleichschwebende Aufmerksamkeit, Resonanz) zu beeinträchtigen drohen. Das Spielerische erstirbt mit jeglicher Rigidität, aber auch durch Unverbindlichkeit oder Beliebigkeit sowie durch Angst und Traumatisierungen.

Das Spielerische „Als-ob“ erstirbt aber auch bei einem „Miniaturen-Konsumismus-Sandspiel“ (Ruth Ammann, 2019, S. 38) oder in übervollen Spiel-(Therapie-)zimmern. Im unberührten Sandkasten ist hingegen noch alles möglich, aus dem Ungeformten kann eine kleine Weltschöpfung kreiert werden.

Schon Lowenfeld (1890–1973), eine englische Kinderärztin („Institute of Child Psychology“), verwendete in ihrer „Welttechnik“ Zinkwannen, die mit Sand gefüllt wurden. Wasser wurde ebenfalls bereitgestellt. Sie war in der Entwicklung ihrer Welttechnik stark beeinflusst von den „Floorgames“ von Herbert George Wells (1911): Er baute in einem vorher abgegrenzten Bereich mit seinen jungen Söhnen aus vielen Miniaturen Fantasiewelten auf. Dieses spontane, kreative Spiel inspirierte Lowenfeld dazu, Figuren und anderes Material zu sammeln. Später kamen die Zinkwannen hinzu, die zudem blau angemalt wurden. Die Welttechnik war vorrangig als diagnostische Methode konzipiert und wurde erst später auch therapeutisch genutzt. Dabei ging es Lowenfeld vor allem um die Ausdrucksfunktion, Übertragungsbeziehungen waren nicht von Bedeutung. Sie schrieb die therapeutischen Effekte ausschließlich dem Sandspiel zu und auch die begleitenden Therapeuten wechselten.

Dora Kalff (1904–1990) hatte diese Methode auf einer psychiatrischen Tagung 1956 in Zürich kennengelernt. Begeistert und unterstützt von ihrem Mentor C. G. Jung (sie war gerade in Ausbildung am C. G. Jung-Institut in Zürich) reiste sie nach London, um ein Jahr lang bei Lowenfeld zu arbeiten. Dort lernte sie auch Fordham und Winnicott kennen. Für Kalff war fortan das Sandspiel die „via regia“ zum Unbewussten. Sie legte ihrer weiteren Arbeit mit dem Sandspiel Jungs Analytische Psychologie und dessen Symbolverständnis zugrunde und entwickelte daraus ihre eigene Methode: Die Sandspieltherapie nach Dora Kalff, die heute in der ganzen Welt praktiziert wird.

Eine weitere Wurzel dieser Methode bildet die chinesische Philosophie bzw. der Buddhismus in der Suche der Seele nach Ganzheit, nach Verbindung der Gegensätze, nach dem Tao, dem Selbst als Kern und Gesamtheit der Psyche. Das Selbst kann als Basisarchetyp verstanden werden, den jeder Mensch schon vor der Geburt in sich trägt und welcher als spiritus rector die Richtung der Individuation angibt. Das Selbst steht in dynamischem Austausch mit dem Ich entlang der sogenannten Ich-Selbst-Achse (Begriff von Neumann). Selbst-Bilder im Sand zeigen oft eine Zentrierung, verbinden mit einem Gefühl des Numinosen in der Gegenübertragung.

*Das Schönste für Kinder ist Sand,
ihn gibt's immer reichlich,
er rinnt so unvergleichlich
und zärtlich durch die Hand ...*
(Joachim Ringelnatz, 1931)

Nun ist auch der Ur-Stoff dieser Methode, der Sand, wahlweise trocken oder feucht, entsprechend den gegensätzlichen und gleichzeitig sich ergänzenden Prinzipien des Tao: des weiblichen Yin (kalt, feucht, dunkel) und des männlichen Yang (heiß, trocken, hell). Der feuchte Sand symbolisiert das erdig-körperliche

Prinzip, der trockene Sand hingegen ist leichter und wird mehr dem geistigen Prinzip zugeordnet. Jung spricht in seinem Werk „Mysterium coniunctionis“ (GW 14) vom Dualismus zwischen dem feuchten und trockenen Prinzip als elementare Gegensätze, die zur Vereinigung gebracht werden sollen. Ein freier Umgang mit beiden Konsistenzen, ein Sowohl-als-auch bildet die Grundlage einer gesunden Entwicklung. Das Urelement Sand als solches ist ein Symbol des Entstehens und Vergehens, eine unzerstörbare Substanz, tragfähig und gleichzeitig formbar, taktil erfahrbar und gestaltbar, körperlich verfügbar. Das erdige, körperliche Material Sand verweist auch auf die frühe Kindheit und geht in die Körpersphäre: Man kann Sand tasten, bewegen, sieben, rieseln lassen, streichen und streicheln, streuen, tätscheln, füllen, leeren, kneten, klopfen, klatschen oder schlagen, etwas in ihm vergraben, ihn hin- und herschieben, formen oder aushöhlen, bauen, auftürmen, Abdrücke und Spuren hinterlassen, diese wieder verwischen, ... erst mal ohne Ziel, einfach aus der Bewegung heraus, als spielerisches Tun. Es entstehen Berge, Täler, Höhlen, Mauern, Wellen, Bewegungen hin und her, auf und ab, vor und zurück.

Kinder fühlen sich fast immer magisch angezogen von Sand – hier klingt etwas vom *spell*, dem Zauber, dem Spiel der Götter an.

Auch C. G. Jung erlag in einer Krisensituation nach dem Bruch mit Freud dem Spielen mit Sand und Steinen am Zürichsee:

„Jeden Tag baute ich [...]. Dabei klärten sich meine Gedanken, und ich konnte die Fantasien fassen, die ich ahnungsweise in mir fühlte. Natürlich machte ich mir Gedanken über den Sinn meines Spielens und fragte mich: Was tust Du eigentlich?

Du baust eine kleine Siedlung auf und vollführst das wie einen Ritus!“ (Jaffé, 1999, S. 178).

Und in der Tat hat auch das Sandspiel einen rituellen Charakter. Eine wichtige Funktion des Rituals besteht darin, dass sich im Gestalten eines Symbols psychische Prozesse materialisieren können. Rituale dienen der Öffnung gegenüber unbewussten Aspekten und deren Integration (vgl. Lutz Müller & Anette Müller, 2003). Jung schreibt dem Ritual eine transformierende und heilende Wirkung zu. Hier geht es um eine Regression zur magischen Phase (vgl. Neumann, 1963). Die Vorläufer des Sandspiels waren im Übrigen nicht nur die Psychoanalyse bzw. die Analytische Psychologie, sondern auch magische Heilrituale (z. B. Pueblo- und Navajo-Sandmalereien oder Sandmandalas in Tibet). Wenn die magische Seite des Spiels vernachlässigt wird, ist es nur eine psychoanalytische Technik. Wenn die analytische Seite vernachlässigt wird, also die Reflexion bzgl. Übertragungs-Gegenübertragungsgeschehen, kann die unbewusste Seite nicht ins Bewusstsein integriert werden. Wenn nicht verstanden wird, was gespielt wird, bleiben die unbewussten Inhalte des Therapeuten mit denen des spielenden Patienten vermischt, es entstehen dann sogenannte „falsche Prozesse“.

Jung beließ es nicht nur beim Spiel, sondern stellte die Frage: Was und wie wird eigentlich gespielt?

Mit Hilfe der Hände im Sand materialisiert sich psychische Substanz, man kann sie „anfassen“ und wird von ihr „erfasst“. Bezogen auf das Sandspiel: Wir berühren und werden berührt. *Tangor tango ergo sum* ... Die Berührung geht über den körperlich-taktilen Aspekt hinaus, auch unsere Seele wird berührt. Es ist ein fortdauerndes Wechselspiel von Materie und Psyche. Dadurch wird zum einen somato-psychische Regulation möglich, zum anderen kann die Berührung als ein Ergriffensein zur Beseelung werden, die bis zum Transzendenten reichen kann. Wir erinnern uns an das Spiel der Götter, die den Kosmos hervorbrachten, wir denken an die Versunkenheit im Spiel, wir sehen „se(e)lige“ Kindergesichter im Spiel.

Sand ermöglicht in einzigartiger Weise einen stetigen Fluss von Gestalten, Wiederauflösen und Neugestalten und damit die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Transformation. Der Tastsinn ist entwicklungspsychologisch der erste Basis-Sinn und zudem der größte unserer Sinne. Sinne und Sinnlichkeit sind das Fundament unserer Existenz. Ohne Berührung entsteht eine sinnliche Leere, die zu einer Sinn-Leere führt. Denn wir entwickeln uns von den Sinnen zum Sinn, vom Präsymbolischen zum Symbolischen. Das verweist sowohl auf die anthropologische als auch entwicklungspsychologische und therapeutische Relevanz von Berührung und Sinnlichkeit. Sinne machen Sinn!

Sand schafft Hauterfahrungen, die zu einer „psychischen Hülle“ beitragen. Die Sehnsucht nach Berührung kann hier erfüllt werden, aber nicht nur als Sehnsucht, einzutauchen und eins zu werden im Sinne einer Sehnsucht nach dem Eros der Urbeziehung, sondern auch als eine heilsame Erfahrung des Halts im Sinne von Begrenzung – eine gelingende Hauterfahrung in Form einer haltgebenden und sicherheitsspendenden Kontakterfahrung, die auch wiederum den Hintergrund für Loslösung und Ich-Entwicklung bildet. Bindung und Trennung sind gerade in der frühen Kindheit zentrale Entwicklungsaufgaben. Sand unter den Händen bringt eine Vielzahl von sensorischen Erfahrungen hervor und schafft kinästhetische Narrative, und zwar nicht nur problemorientiert, sondern auch ressourcenorientiert.

„Was ich berühre, berührt mich, was ich bewege, bewegt mich, wonach ich greife, das ergreift mich auch“ (Brockmann & Geiß, 2011, S. 39). Das hat damit zu tun, dass unsere Hände sowohl aktives Handlungsorgan als auch rezeptives Erlebensorgan sind. Sie sind Organe meiner selbst, Sinnesorgan und dialogisches Organ, aber auch Kontaktorgan und Erinnerungsorgan: „Im Zusammenspiel mit sich selbst (innen) und mit der Welt (außen) sind sie ein zutiefst schöpferisches Organ“ (ebd., S. 232). Sie „eröffnen [...] Zeiträume, Wahrnehmungsräume, Erinnerungsfelder und Bedeutungsmöglichkeiten“ (ebd., S. 232) und sind damit ein universelles Organ. Spiel ist das Universale, die Rolle der Hände ist dabei eine wichtige Brücke „zwischen“ der Innen- und der Außenwelt.

Schon im Uterus sind die Hände aktiv, greifen an die Wände, „spielen“ mit der Nabelschnur – der Uterus als die erste Spielwiese des Kindes? Auch das Kleinkind

lernt durch den Gebrauch seiner Händchen: Aus den Körperbewegungen des Fassens und Greifens entsteht ein geistiges Erfassen und Begreifen. Sie formen im Wechsel von Assimilation und Akkommodation Bewegungsabläufe und entfalten dabei haptische Fähigkeiten zu Handlung und Beziehung. „The sense of touch“, das Körpererleben ist die Grundlage in der Entwicklung des Denkens. In der jungschen Theorie gehören sämtliche Sinnesqualitäten in den Bereich der Empfindungsfunktion als Sinnesempfindungen. Diese Ich-Funktion (nach C. G. Jung gibt es vier Ich-Funktionen: Empfindung, Fühlen, Intuieren, Denken) geht entwicklungspsychologisch (phylogenetisch wie ontogenetisch) der Denkfunktion lange voraus!

Hände haben aber auch ein Gedächtnis, ein sogenanntes Leibgedächtnis (Theorie des Embodiments als reziproke Beziehung zwischen Emotion und Körper): Die Welterfahrung wird im Körper abgespeichert und haptisches Handeln wie im Sandspiel kann solche verkörperten Erinnerungen wieder erwachen lassen – aber auch überformen! Dementsprechend braucht es im verkörperten Setting der Sandspieltherapie, wenn also der (Sand-)Körper spricht, keine kognitive Interpretation oder Deutung, sondern den Spür-Sinn des Gegenübers. Denn die Qualität der verkörperten Erfahrung mit den Bezugspersonen wird nicht nur auf den Sand übertragen, sie kommt auch in die Übertragungsbeziehung zum Therapeuten. Der Resonanzkörper des Therapeuten ist auch dessen leiblicher Körper, die *Réverie*² auch ein Gefühl, das aus körperlichen Empfindungen besteht.

Was wirkt in der Sand-Spiel-Therapie?

Mit dem Sand gibt es die Möglichkeit, gänzlich in den körperlich-sinnlichen Erlebnisbereich einzutauchen. Diese körperlich-sinnliche Bewegung und Erfahrung ist nach Piaget (und anderen) die Grundlage in der Entwicklung der Symbolisierungsfähigkeit. Die Körperselbsterfahrung ist die erste Erlebnisform des Selbst. Im Sandspiel werden primäre körperliche Erfahrungen, die im Körper gespeichert sind, wieder erlebbar, und zwar nicht nur als Reinszenierungen alter Erfahrungen, sondern auch als eine neue Erfahrungsmöglichkeit: Berührt werden, gehalten werden, gestreichelt werden, ... die Hände führen, wir spüren hin.

2 *Réverie* ist ein Begriff von Wilfried Bion (1962) und bezeichnet das sogenannte träumerische Ahnungsvermögen. Dieses ermöglicht eine mehr erfahrungsnahe, organische Interpretation anstelle einer intellektuellen Hypothese. Es bezeichnet ursprünglich eine Funktion der Mutter gegenüber dem Säugling und beinhaltet eine Haltefunktion. Es ist eine Kontemplation und eine Möglichkeit der Imagination. Dieses Träumen kann als Gedanken, Tagträume, Fantasien, Körpersensationen, Bilder – von den einfachsten Sinneseindrücken bis hin zum Transzendenten *alles* umfassen. Es ist ein Zustand der Empfänglichkeit für die Gefühle des Gegenübers und gibt diesen Gefühlen wiederum Bedeutung. Das ist die Grundlage für das Container/Contained-Modell.

Sandspiel geht „unter die Haut“, auch beim Gegenüber! Die verkörperte Empfindung findet vor dem reflexiven Zugang statt. Wir befinden uns in der Sandspieltherapie in einem Potentialraum, in dem beide, Patient und Therapeut regredieren, als Regression im Dienste der Beziehung und des prä-reflexiven Verstehens.

„Der Sand riecht nach Ihnen“, sagte einmal eine Patientin – das evoziert nicht nur präreflexiv ein starkes, ambivalentes Körpererleben, dieser Satz erinnert auch an das Übergangsobjekt: Hier ist der Sand wie das Schnuffeltuch, im Sand materialisiert sich die innere Vorstellung von der Therapeutin. Einerseits ist hier die Suche nach der Erfahrung von körperlicher Einheit/Nähe deutlich, andererseits ist hier schon ein „als-ob“ angelegt.

Der Übergangsraum, das Zwischenreich, ist der Ort des Spielens, seine Wurzeln sind tief und körperlich. Sie beginnen mit der Spiegelung, mit unserer physischen Erforschung des Raums und der Entfaltung des Möglichkeitsraums. Betrachten wir Sand als Teil dieses Möglichkeitsraums, so übernimmt er die Rolle eines Mediums, eine lebendige Substanz, worüber wir zueinander und zu uns selbst in Verbindung kommen.

Sandspiel geschieht handelnd und im Gestalten wird das Körperbewusstsein als auch das bildhafte, imaginative Bewusstsein angesprochen. Es kann sowohl ein inneres Bild durch die Hände in ein äußeres transformiert werden, oder die Transformation ist umgekehrt, durch die Bewegung der Hände wird ein inneres Geschehen angeregt:

„Oft wissen die Hände ein Geheimnis zu enträtseln, an dem der Verstand sich vergebens mühte.“ (Jung, GW 8, § 180)

„Beim Sandspiel heilt grundsätzlich nicht eine Behandlung den Patienten, sondern seine Eigenhandlung“ (Ammann, 2019, S. 222). „Indem der Analysand sein Innerstes nach außen kehrt, ist jedes Sandbild gleichsam eine Geburt“ (ebd.). „Daraus ergibt sich für beide eine intime Situation (wegen der Körperlichkeit viel intimer als in einer rein verbalen Analyse!), [...] physisch und psychisch intime [...] Situation [...]“ (ebd.) Dies führt zu Resonanzphänomenen, die auch erotische Schwingungen enthalten können. So gilt es, mit diesen achtsam umzugehen, gleichzeitig klingt hier der Eros-Charakter der frühen Urbeziehung an (Neumann, 1999, S. 100), der ein lebendiges Bezogensein aufeinander meint und die Grundlage der Beziehung zum eigenen Körper, aber auch die Grundlage des zwischenmenschlichen Miteinanders darstellt.

Was wirkt in der Sand-Spiel-Therapie?

Spiel ist Ausdruck der Transzendenten Funktion in der kindlichen Psyche, schafft eine Brücke zwischen dem Unbewussten und dem Bewusstsein.

Heilsames Spiel, welches spontan beginnt, sich entfaltet und auch irgendwann gesättigt ist, braucht Sicherheit. Andernfalls ist das Spiel bedroht, verunmöglicht, zeigt sich als Spielunlust, Spielhemmung, Spielstörung, stereotypes Spiel, Brüche im Spiel, keine Spielsättigung, Angst vor dem leeren Sandkasten, Ekel, ihn anzufassen. Es gelingt dann nicht, einen Spielraum herzustellen. Dies finden wir z. B. bei Bindungsstörungen, strukturellen Störungen oder auch Traumatisierungen. Aber auch pseudoprogessive Entwicklungen oder ein „falsches Selbst“ behindern die Entfaltung von Spielräumen.

Welche Bedingungen sind also notwendig, damit kreatives Spiel möglich ist? Nach Dora Kalf, der Begründerin der Sandspieltherapie, braucht es einen „freien und geschützten Raum“, was sowohl physisch als auch psychisch zu verstehen ist:

„Ich habe mir deshalb zur Aufgabe gemacht, in der Therapie für das Kind einen freien und zugleich geschützten Raum innerhalb unserer Beziehung herzustellen. Dieser freie Raum [...] ergibt sich dann, wenn der Therapeut das Kind völlig annehmen kann [...] Ein solches Vertrauensverhältnis ist darum so wichtig, weil es unter Umständen die Situation der ersten Phase, diejenige der Mutter-Kind-Einheit, wieder herstellen kann. Damit wird eine psychische Situation des In-sich-Ruhens geschaffen, die gleichzeitig alle Kräfte zur Persönlichkeitsentwicklung [...] im Keim enthält. Es ist Aufgabe des Therapeuten, diese Kräfte zu erkennen und sie, wie der Hüter eines kostbaren Gutes, in ihrer Entwicklung zu beschützen. Als ‚Hüter‘ bedeutet er für das Kind den Raum, die Freiheit und zugleich die Grenzen“ (Kalf, 2000, S. 9).

Das Kind soll sich in seinem So-Sein angenommen und verstanden fühlen und gleichzeitig die Freiheit empfinden, im Spiel auch Neues auszuprobieren.

Der Übergangsraum ist nicht nur intrapsychisch, sondern auch interpersonell zu verstehen. Hier kann der Sandkasten als Übergangsobjekt funktionieren, wie das Estelle Weinrib (1983, S. 54) beschreibt:

„According to Winnicott, in effect, the transitional object leads the child into the world. ... At least in some instances the sand tray acts as a transitional object in that it replaces, to some extent, the person of the therapist. Patients frequently report that they consciously carry an image of the sand tray in their minds“.

Ein Übergangsobjekt ist ein *Objekt*. Es wird gebraucht und kann und muss durchaus auch Hass und Destruktion aushalten. Deshalb ist der Sandkasten oftmals gerade bei negativen Übertragungen hilfreich und entlastend, denn das Ausspielen im Kasten entfernt den Therapeuten von der vordersten Front, erlaubt mehr Empathie (Bradway, 1992), sodass der Therapeut als gutes Objekt oder als Zeuge erhalten bleiben kann, während schwierige Affekte im Sandkasten gehalten werden können. Dann wird der Sandkasten selbst zum Gefäß für die projektive Identifikation.

Man muss beim therapeutischen Sandspiel (welches sich explizit an der Stelle von Lowenfelds Welttechnik unterscheidet) differenzieren zwischen Übertragungen auf Inhalte des Sandkastens, Übertragungen auf den Sandkasten selber und zudem eine durch den Sandkasten vermittelte Übertragungssituation. Jung sieht das Übertragungs-Gegenübertragungsgeschehen als eine dialogische Erfahrung, die sich in der Wirkung eines interaktiven Feldes entfaltet und die sowohl Patient als auch Therapeut verändert.

In der Sandspieltherapie ist die persönliche Figurensammlung des Therapeuten Teil dieses Geschehens. Auch wird dem Therapeuten manchmal ganz explizit eine bestimmte Figur, ja sogar Rolle zugewiesen – das können Schattenprojektionen als auch Hilfs-Ich-Übertragungen sein, ebenso lässt sich an ein Entwicklungsobjekt denken. Es kann auch einen Zusammenhang zwischen der aufgebauten Szene und der Sitzposition des Therapeuten geben – der Schütze im Sand ist z. B. direkt auf mich gerichtet. Auch die Art und Weise, wie der Sandkasten ins Spiel gebracht wird, ist Teil des Beziehungsgeschehens (Nichtbeachtung? Kritik? Spielfreude?) Was geschieht mit „meinen“ Spielfiguren? Werden sie versteckt? Zerstört? Verglichen? Gelobt? Entwertet? Geklaut? All diese Beispiele deuten auf Übertragung hin. Auch das Aufräumen nach dem Spiel ist Teil der Übertragung. Die dabei auftauchenden Gefühle reichen von Ärger, Überforderung, Druck, Leere, Nicht-Verstehen bis hin zu Glück, Stolz, Freude, Verstehen. Es braucht vor allem eines: Warten zu können. In diesem Zusammenhang spricht Winnicott in Anne Alvarez (2014, S. 227) von einer Art Ruheplatz. Dieser ermöglicht Raum für ein Nach-Fühlen und Nach-Denken. Der Sandkasten als ein Übergangsraum im Übergangsraum der Therapie ist ein solcher Ruheplatz, wodurch Verstehen möglich werden und Symbolisierung „in Ruhe“ sich entwickeln und nachreifen kann.

Was wirkt in der Sand-Spiel-Therapie?

„Ohne eine Mutter, die gut genug war, kein Übergangsraum, der gut genug ist“ (Neubaur in Kögler, 2009, S. 192). Diese schafft mit dem Kind in einer gelingenden Beziehung einen gemeinsamen potenziellen oder intermediären Raum, der beide im Zusammen-Spiel verbindet.

Um „den Patienten aus einem Zustand, in dem er nicht spielen kann, in einen Zustand zu bringen, in dem er zu spielen imstande ist“ (Winnicott, 1971/2002, S. 49), braucht es Sicherheit, Schutz und Grenzen, ein haltgebendes, resonantes Gegenüber, sowie einen Therapeuten, der selbst über eine eigene Spielfähigkeit im Sinne innerer Spielräume verfügt. Spielfähigkeit entsteht im intersubjektiven Raum. Zwei Spielende mit ihren jeweiligen Innenwelten begegnen sich in der Zwischenwelt des Sandspielsettings. Dabei wird das seelische Gewebe nicht nur zwischen Therapeut und Patient gesponnen, sondern durch die Verbindung mit dem Sand und den Figuren wird ein Sandbild zu einem sichtbaren, greifbaren

interaktiven Feld. Der Therapeut bringt sich mit seiner ganzen Person samt seiner Ausstattung des Therapieraums in den Prozess ein. Sich einzulassen und in der Tiefe zu verstehen, erfordert also auch eine kontrollierte Regression des Therapeuten, was bedeutet, sich auch als Therapeut primärprozesshaften Vorgängen auszusetzen. Gerade deshalb ist Selbsterfahrung im Spiel und im Sandspiel von entscheidender Bedeutung für die therapeutische Arbeit.

Um sich als Verwandlungsobjekt zur Verfügung stellen zu können, braucht es die Transzendente Funktion des Therapeuten, damit er eine Brücke für das Verstehen bilden kann zu dem, was im Patienten passiert. Nur dann eröffnet sich ein intermediärer Raum. Und es braucht eine „symbolische Einstellung“, um dem Geschehen einen Sinn beizumessen, ihm eine Bedeutung zu geben. Denn: „Die Psychoneurose ist im letzten Verstande ein Leiden der Seele, die ihren Sinn nicht gefunden hat“ (Jung, GW 11, § 497). Dieser Sinn kann jedoch nur gemeinsam hergestellt werden. Es geht nicht nur um ein Verstehen der vertikalen Tiefe, sondern auch um das resonante Erleben zwischen Therapeut und Patient. Erst dann wird ein Gestaltungsvorgang ein Symbolisierungsvorgang. Jung definiert die symbolische Einstellung wie folgt:

„Wir können diese Einstellung, welche die gegebene Erscheinung als symbolisch auffasst, abgekürzt als symbolische Einstellung bezeichnen [...], welche nämlich dem Geschehen, sei es im Großen oder Kleinen, einen Sinn beimisst und auf diesen Sinn einen gewissen größeren Wert legt als auf die reine Tatsächlichkeit“ (Jung, GW 6, § 899).

Sinn beimessen bedeutet jedoch nicht, vorschnell zu deuten, weil dadurch das teleologische Potential eines Symbols zerstört werden kann. Vorschnelle Deutungen verschließen oder zerstören gar den potenziellen Raum und es gibt dann im wahrsten Sinne keinen Möglichkeitsraum mehr.

Aber auch beim scheinbar sinnlosesten Spiel oder bei schier uninterpretierbaren Sandbildern oder scheinbar sinnentleertem Verhalten kann versucht werden, zu verstehen, was das Kind uns durch seine projektive Identifizierung über sein Innen mitteilt. „Man muss sich auch immer fragen: wie erlebt mein Unbewusstes die Situation? Man muss [...] auf das Genaueste aufpassen und sich selber ebenso beobachten wie den Patienten, sonst kann unter Umständen die ganze Behandlung schief gehen“ (Jaffé, 1999, S. 139). „Denn das Wesentliche in erster Linie ist nicht die Deutung und das Verstehen der Phantasien, sondern vielmehr ihr Erleben“ (Jung, GW 8, § 644). Besonders im Sandspiel ist dies ein psycho-physisches Erleben!

Verstehen und sich selbst verstehen erwächst also aus einem Zusammenspiel im Zwischen, aus Dialog (horizontal) und Dialektik (vertikal). Das hat die Sandspielerin und Neuropsychologin Lorraine Freedle in ihren neurobiologischen Überlegungen wie folgt zusammengefasst (vgl. Routledge International Handbook of Sandplay Therapy, 2017):

Auf verschiedenen Hirnebenen (von Hirnstamm bis Cortex) spielen folgende Wirkfaktoren des Sandspiels zusammen:

- Somatosensorische Aktivierung,
- Beziehungssicherheit durch Resonanz und Affektabstimmung,
- Symbolischer Ausdruck des Narrativs sowie
- Achtsamkeitserfahrung.

Dadurch entsteht neuronale Integration³ (Siegel, 1999; Schore, 2001 in Turner, 2005, S. 131).

3 Entwicklungspsychologische Überlegungen

Sandspiel ist eine Methode für Menschen jeden Alters. Entwicklungspsychologisch unterscheidet man verschiedene Stadien, jede ist von einer zentralen Spielform bestimmt (Übersicht in Anlehnung an Abb. in Streeck-Fischer, 1999, S. 582):

- *Säuglingszeit*: Körperspiel, Sensomotorisches Spiel, Autoerotisches Spiel, Spiele zum Erkennen
- *Kleinkindalter*: Guck Guck-Spiel, Explorationsspiel, Konstruktionsspiel, Spielen zur Differenzierung, Spielen mit Übergangsobjekten, präödicale Themen wie Objektverlustängste
- *Vorschulalter*: Phantasiespiel, Puppenspiel, Symbolspiel, ödicale Themen. Spielmaterialien für Ich-Fähigkeiten
- *Schulalter*: Regelspiele, Gruppenspiele, Wettbewerb und Freude am Erfolg, Stärkung des Ich
- *Adoleszenz*: Spiel mit Grenzen, Changieren zwischen Kindheit und Erwachsensein, Identitätssuche

Dabei werden emotionale, kognitive und soziale Entwicklungsaufgaben spielerisch erworben:

Wie zeigen sich nun diese Entwicklungsphasen, insbesondere die frühe Kindheit, im Sandspiel? Dabei spielt natürlich das Gelingen bzw. Misslingen der jeweiligen Phase eine Rolle, ob ein Sandspiel sich altersentsprechend oder altersabweichend zeigt. Retardierungen im Spiel können auf emotionale Störungen hinweisen.

3 Neuronale Integration beschreibt die Koordination und Ausrichtung der neuronalen Aktivität über multiple Hirnregionen. Die Interaktion zwischen weit voneinander entfernten Hirnarealen wird für die Entwicklung gewisser Funktionen, z. B. Emotionen oder Kognition, als notwendig betrachtet.

Ist das körperliche Spiel im Sand lust- und freudvoll? Oder schwer und brüchig? Entstehen Formen und Strukturen oder zerfallen diese immer wieder? Kommt es zu Chaos und Verwirrung, Überschwemmung und Überfüllung oder entsteht wirklich *eine* zusammenhängende Spielszene? Um welches Thema geht es im Narrativ?

„Die Entwicklungsrichtung geht von einem anfänglichen Chaos zu einer allmählichen Ordnung hin zur Entwicklung von Autonomie“ (Kalff, 2000, S. 162), was vor allem anhand von Sandspielprozessen deutlich wird. Auch eine Studie von Pennington (1996) verwies auf eine Zunahme an Differenziertheit der Sandbilder, je älter die Kinder waren: Mehr und verschiedene Figuren, das Bild war organisierter, ausgefüllter und realistischer (vgl. v. Gontard, 2007, S. 60). Sandspiel ist somit auch strukturbildend.

Dora Kalff (2000, S. 16) hat sich auf die archetypische Entwicklungspsychologie von Erich Neumann (1963/1999) bezogen, der die Haupt-Entwicklungsaufgabe des Kindes in der psychischen Ablösung von der „Großen Mutter“⁴ sah. Dieses Stadium hat eher noch transpersonalen Charakter; in der sogenannten Einheitswirklichkeit sind Außen und Innen noch nicht getrennt. Auf die ontogenetische Entwicklung bezogen meint das im Weiteren die Auflösung der Dualunion (Einheit von Mutter und Kind), die allmähliche Herausbildung des Ich-Komplexes hin zu einem integrierten und konsolidierten Ich. „Unter Ich verstehe ich einen Komplex von Vorstellungen, der mir das Zentrum meines Bewusstseinsfeldes ausmacht und mir von hoher Kontinuität und Identität mit sich selbst zu sein scheint. Ich spreche daher auch von Ich-Komplex“ (C. G. Jung, GW 6, § 730).

Dabei ist die positive Urbeziehung die Voraussetzung für diese Entwicklung und es werden folgende archaische Entwicklungsphasen durchlaufen, die Dora Kalff übernommen und wie folgt zusammengefasst hat:

- Vegetative, animalische Stufe (das Ich ist hier noch ganz an den Körper gebunden, wird beweglich, will entdecken),
- Kampfphase (gegen die Abhängigkeit vom Mütterlichen, vgl. anale Phase) und
- Anpassung an das Kollektiv (zunehmender Realitätsbezug, Regeln und Grenzen, vgl. Latenzzeit).

Diese Ich-Stufen werden von Neumann (1963/1999) als Übergang vom matriarchalen (magisch-mythischen) in den patriarchalen (solaren) Raum bezeichnet. In der Analytischen Psychologie spricht man auch vom mütterlichen und väterlichen Prinzip. Dies ist im Zusammenhang mit dem Sandspiel insofern interessant,

4 Die Große Mutter ist ein ewiges Bild, das sich seit den Anfängen der Menschheitsgeschichte ubiquitär nachweisen lässt. Es zeigt „Mutter“ Natur in ihrem lebensgebenden wie auch in ihrem lebensnehmenden Aspekt. Das Bild der Großen Mutter basiert auf phylogenetischem Hintergrund und ortet sich als präformierende Struktur im kollektiven Unbewussten. Dieser Archetyp wird an der persönlichen Mutter erfahrbar. (vgl. Neumann, 1956; Lexikon der Analytischen Psychologie, 2003)

als gerade in der frühen Kindheit oft Figuren aus der Natur, aus der Pflanzen- und Tierwelt bevorzugt werden. Geht es erst noch um das Ernähren und Versorgt-Werden/Versorgen, ist alsbald Fressen und Gefressen-Werden das Thema, gefolgt von Kämpfen zwischen Tieren und dann auch zwischen Menschen. Auch das Matschen gehört dazu, Grenzen werden getestet. Oft geht es eher noch darum, sich *von* etwas freizukämpfen, erst in der beginnenden Anpassung an das Kollektiv geht es vermehrt darum, sich zu messen und sich etwas zu *erkämpfen*. Im Übergang vom Kriegerischen zur Anpassung helfen Zäune, die Triebseite zu regulieren und die Instinktseite zu zähmen. Diese Entwicklung kann in Sandspielprozessen oft sehr anschaulich nachvollzogen werden.

Wie zeigt sich nun die frühe Kindheit im Sandspiel? Nach den Kriterien Neumanns finden sich vor allem magische, noch naturnahe, auch noch ungeordnete Sandspielwelten. Den Versuch einer Normierung hat Laura R. Bowyer 1970 unternommen:

- Teilweise Malen im Sand, zweidimensionale Sandbilder
- Nur Teile des Sandkastens werden benutzt
- Figuren werden in den Sand geworfen oder reingedrückt
- Chaotische, nicht geordnete Welten, kein Zusammenhang
- Tierfiguren werden häufiger benutzt als Menschenfiguren
- Oftmals wilde Tiere, archaische Tiere
- Begrenzung des Sandkastens wird oft noch nicht eingehalten
- Sand wird geschüttet, Dinge werden vergraben, Sand wird geklopft
- Ähnlichkeiten der Welten zwischen den Kindern

Im Weiteren:

- Es entstehen allmählich Inseln der Ordnung
- Der Raum im Kasten wird mehr genutzt
- Das Spiel wird aktiver, dramatischer
- Grenzen, Zäune tauchen auf
- Kämpfe beginnen

(Normative Kriterien für Sandwelten von L. R. Bowyer, 1970, in: B. Turner, Handbook of Sandplay Therapy, 2005, S. 99)

4 Sandspielgeschichten der frühen Kindheit (3.–6. Lj.) aus der Praxis

Ein fünfjähriger Junge versucht, einen Haus-Baum-Feuer-Wasser-Mensch-Test zu zeichnen. Es entsteht ein buntes, chaotisches Kritzelbild, in dem keines von

den genannten Elementen zu erkennen ist. Er meint „Das ist ein kleines Haus, da wohnen meine Mama und ich“. Im sandspieltherapeutischen Setting wird es möglich, über das Handeln einem inneren Bild Ausdruck zu verleihen. Über den Zugang zu präverbale Erfahrungen können nach Jörg Rasche (2002) selbst unbewusste Elemente, die noch keinen Zugang zu Form, Bild oder Sprache haben, ausgedrückt werden. So können wir Sandbilder bei Patienten sehen, die noch nicht ausreichend in der Lage sind, ihre Symbolfunktion zu gebrauchen. Im Sandspiel kann über das Handeln, die Berührung des Sandes mit den Händen ein Symbolisierungsprozess in Gang kommen – wenn sich ein intersubjektiver Raum in der Behandlung öffnet. Mit dem Finger im Sand „malt“ der Junge ein Haus – es mutet noch eher an wie ein Gesicht, die Gestaltung ist noch zweidimensional, das Ich noch nicht aufgerichtet, noch nicht getrennt vom mütterlichen Urboden – und dennoch entsteht im Sand eine Struktur, die Grenzen aufweist, was im Zeichentest nicht möglich war.

Ein dreijähriger Junge ignoriert den Sandkasten völlig, geht aber sofort zum Figurenregal und zeigt mit dem Finger auf alles, was er dort sieht (Pointing). Ich helfe teilweise noch mit Worten wie „ein Elefant, eine Katze, ein Auto, ein Schneemann, ...“ und wir sitzen vor dem Regal und staunen, was es da alles zu sehen gibt – ein Spiel des Erkennens, vielleicht auch des Wiedererkennens, um sich mit mir und dem Ort vertraut zu machen?

Für das Sandspiel in der frühen Kindheit ist es auch wichtig, ein Sieb, Schaufel, Rechen, Eimer, Behältnisse, Trichter etc. zur Verfügung zu haben, denn es wird gesiebt, umgefüllt, geleert, wieder befüllt, in unterschiedliche Behältnisse verteilt – Sand vermischt, Sand getrennt. Wir sind dann wie in einem Labor, der Sandkasten ist jetzt einmal mehr wie ein alchemistisches Gefäß, ein „Vas hermeticum“, in dem seelische Wandlung stattfinden kann und die Seele sich ihren Weg erst noch suchen muss und darf. Das Kind erlebt sich dabei aktiv handelnd, selbstgesteuert und selbstwirksam. Kognitive Strukturen werden dabei ebenso gefördert wie erste Symbolhandlungen, wenn z. B. der Sand zum Kuchenteig wird.

„Erde, Sand stehen im kindlichen Spiel für physische und psychische Substanz. Wenn [...] Kinder immer wieder mit Geduld Sand in kleine Kessel und Förmchen schaufeln, diesen mit Trichter und Sieb sorgfältig abfüllen, um den Inhalt zu dosieren oder zu verfeinern, so können wir darin den Ausdruck eines ganz speziellen Bedürfnisses sehen. Sie möchten die eigene Substanz in den Griff bekommen“ (Verena Rosetti-Gesell, 1998, S. 68).

Die Grenzen sind fließend, ob es hier „noch“ um Sensomotorik und Exploration oder doch schon um Repräsentation geht – das komplette Leerschaufeln des Sandkastens mit anschließendem Sieben und Wiederauffüllen habe ich bei dem betreffenden Kindergartenkind auch als eine Art „Reinigungsritual“ verstanden.

Ein im wahrsten Sinne des Wortes sehr be-rührendes Spiel (taktil und emotional) der frühen Kindheit entfaltet sich durch das Sieben des trockenen Sandes auf Haut. Immer wieder habe ich es bei früh deprivierten Kindern erlebt, wie sehr sie diese Berührung durch den feinen Sand initiiert, gebraucht und genossen haben. Hier konstelliert sich der Eros der Urbeziehung, der feine weiche Sand ist dann wie eine zärtliche Berührung durch die Mutter:

„Ebenso wie die Entwicklung des psychischen Ich-Erlebens ist auch die Entfaltung des körperlichen Ich von der Interaktion abhängig ... Wahrscheinlich sind es diese fürsorglichen, zärtlichen, spielerischen, in allen Fällen kommunikativen Zuwendungen des Erwachsenen für die Körperlichkeit des Kindes, die in ihm die Integration eines körperlichen Ich-Erlebens bewirken“ (Rudolf, 2008, S. 56).

Beziehungsdefizite im frühen körperlichen Umgang können im Kontakt mit dem Sand in der therapeutischen Beziehung überformt werden. Auf der anderen Seite kann man sich im feuchten Sand auch eingraben und fest-halten, Halt finden. Ebenso sind die darin geformten Hügel, Burgen, ... etc. etwas Bleibendes, etwas, das hält: „Sieh, das habe ICH gebaut!“ Der Sand hat dabei seine eigenen Gesetze und Dynamik, er erfordert Anpassung und auch Auseinandersetzung. „Dies korrespondiert in Analogie dem Kontakt des Bewusstseins mit dem Unbewussten und unterstützt diesen Prozess“ (von Gontard, 2007, S. 65).

Der vierjährige Robin baut Türme, Mauern, Gräben und formt Strukturen im Sand, um schließlich alles wieder mit Wasser wegzuschwemmen, was er gerade so sorgfältig errichtet hat. Wie nach einer Sintflut bleibt nur ein sumpfiges Durcheinander übrig. Der Sand bleibt aber erhalten, er kann nicht zerstört werden, es kann aus diesem Element auch wieder etwas Neues entstehen

Bedürfnisse von aufbauen, zerstören, wieder aufbauen ... aber auch seelische Bedürfnisse von Raum, Grenzen und Verbindungen können im konstruktiven Spiel im Sand dargestellt werden, siehe auch:

Die kleine Sarah (Vorschulalter), angeblich ängstlich und zwanghaft (laut den Eltern) geht schon in den ersten Stunden in den feuchten Sand, sie gießt Wasser hinein und schiebt kraftvoll den Sand hin und her und in die Mitte, bis sich eine wirklich hohe Mauer bildet. Diese trennt das Meer (blauer Grund auf der linken Seite) vom Land (rechte Kastenseite mit Sandboden), auf das sie dann noch ein paar Häuser stellt. Es ist ihre „Genesis“, als sie das Wasser vom Land trennt. Meine Gegenübertragung: Wie kraftvoll, das hätte ich dem ängstlichen kleinen Mädchen nicht zugetraut! Und gleichzeitig: Hält die Mauer? Traue ich ihr zu, dass sie eine stabile Trennwand, d.h. Grenze errichtet? (Anm.: Sie schläft noch immer in Mutters Bett.) Gleichzeitig erscheint es wie ein Schutzwall: Wie viel Angst vor Überschwemmung durch das Unbewusste gibt es? Und wie kommt man nun aber ans Meer? In dem Moment beginnt sie, einen kleinen Durchgang in die Mauer zu bohren ... Er soll „nicht zu groß sein, damit das Land nicht

überschwemmt wird.“ Sie schaut neugierig durch das kleine Loch in der Mauer, ich schaue zurück, im Blickdialog entfaltet sich ein Guck-Guck-Da-Spiel, welches spielerisch Trennung übt und die Objektverlustangst zum Thema hat. Die Therapie kann beginnen, die Arbeit am Trennungskomplex beschäftigt uns noch eine ganze Weile.

Um Trennung und Wiederannäherung, aber auch um Abgrenzung und Autonomieimpulse geht es in den vielen Variationen von Versteckspielen im Sand, die von Kindern in der frühen Kindheit begeistert gespielt werden. „Im Gesehen-und-Gefunden-Werden kann das Kind sich Erlebnisse des Seins, des Wertvoll-Seins [...] verschaffen“ (Rosetti-Gsell, 1998, S. 63): Hände, die vergraben werden und sich finden („was für ein Glück, gefunden zu werden“), Dinge, die vergraben und versteckt werden im Sand und vom andern gesucht (und gefunden) werden müssen. Oder auch Dinge, die man erst beim Aufräumen findet, weil das Kind sie im Sand oder unter einer anderen Figur oder in einem anderen Objekt versteckt hat – (noch) „ganz im Geheimen“ darf/möchte das Kind auch etwas für sich haben dürfen.

Im Spiel mit Sand und Wasser, im Spiel mit den Elementen können Erlebnisse des Machens, der Einflussnahme und der Macht erfahrbar werden. Auch die frühkindliche Freude am Spuren-Hinterlassen findet im Sandspiel Ausdruck. Im Spiel der frühen Kindheit findet sich häufig noch eine Vermischung von Fantasie und Realität. Nachdem ein kleiner Patient mich immer wieder ins Reich seiner überbordenden Fantasiewelt gelockt hat, meint er eines Tages mitten im Sandspiel: „Jetzt bau’ ich in echt!“ Ein paar Bagger rollen an ...

Während des Sandspiels wird in der Regel nicht gesprochen. Kalff nannte dies ein meditatives, schöpferisches Schweigen, das den Zugang zum Unbewussten erleichtert. Therapeutisch hilfreich ist ein „raum- und freiheitsgebendes Schweigen, in das sich der andere hinein entfalten kann, nicht muss. Hier wird nichts erwartet, nur Raum und Möglichkeit geschaffen“ (Seifert in Eschenbach, 1978, S. 161). Die *Rêverie* oder die schweigende Amplifikation nährt den Container und macht ihn größer. Sandspiel ist im eigentlichen Sinne keine nonverbale Methode, aber sie ist eine psychotherapeutische Methode, die ohne Worte auskommen kann. Deshalb ist sie besonders geeignet für Kinder/Menschen, die der Sprache noch nicht oder nur teilweise mächtig sind, sodass diese Methode gerade in der frühen Kindheit besonders hilfreich sein kann. Für manches, was tief verborgen in der Seele liegt, gibt es auch (noch) keine Worte. Ebenso gibt es Kinder/Menschen, die nicht sprechen möchten! In seinem Aufsatz „Communicating and Not Communicating“ spricht Winnicott (1974, S. 244) vom Recht, nicht zu reden („incommunicado element“). Er verweist auf das Paradoxon, wenn das Kind zur gleichen Zeit sich aber mitteilen und gefunden werden möchte. Es sei eine Freude, verborgen zu sein, aber ein Unglück, wenn man nicht gefunden wird (vgl. ebd.). Dieser Widerspruch bezieht sich auf die Fragestellung, wie das Kind bei sich sein kann, ohne getrennt sein zu müssen?

Warum Sandspieltherapie?

Gerade mit Patienten im frühen Kindheitsalter kann man oftmals den Prozess, in dem ein Kind die Fähigkeit zum Alleinsein entwickelt, miterleben. Das Kind beginnt dann, in Anwesenheit des Therapeuten versunken zu spielen, im Sand zu gestalten, hingeeben an sein Tun, ohne sich der Anwesenheit des Therapeuten dauernd durch Fragen etc. vergewissern zu müssen oder den Therapeuten zum Mit-Spielen zu bewegen. In der Gegenübertragung entsteht dann ein freies, leichtes Gefühl, es öffnet sich ein Raum, um über den Patienten zu fantasieren.

„Die Reife und die Fähigkeit, allein zu sein, setzen voraus, dass das Individuum die Möglichkeit gehabt hat, durch ausreichend gute Bemutterung einen Glauben an eine wohlwollende Umwelt aufzubauen“ (Winnicott, 1984, S. 40). Nicht nur die Therapeutin, auch der Sand und der Sandkasten als solcher kann ein sicherer und tragender Ort sein, in dem man sich sicher und aufgehoben fühlt – und unterstützt auf diese Weise den Therapeuten in dessen Containerfunktion. So wird die Basis für Trennung, Triangulierung und Reifung der Symbolisierungsfähigkeit bzw. eine Nachreifung derselben geschaffen.

Der Fähigkeit zum Alleinsein gehe die Fähigkeit voraus, in Anwesenheit eines anderen allein zu sein. Dies sei eine wesentliche Fähigkeit, um sein personales Selbst, wie Winnicott es ausdrückt, entdecken zu können. Das bedeutet, dass ich bei mir bleiben kann, obwohl oder weil ein anderer anwesend ist. Die Voraussetzung ist, dass der andere mir ein Gefühl von Geborgenheit und Sicherheit vermittelt und mir die Erlaubnis gibt, bei mir sein zu dürfen und sich dadurch nicht zurückgewiesen fühlt. Dabei anerkennt der Therapeut das Alleinsein und somit auch die Selbsttätigkeit und die Autonomie des Kindes. Dadurch entstehen Bildungsprozesse in dem Sinne, dass das Sandspiel, das eigene „Geschöpf“, das Empfinden des Kindes stärkt, selbsttätig zu sein und sich das, was es tut oder lernt, selbst aneignen zu können.

Die Erfahrung im Sandspiel ist ein Erleben von Selbstwirksamkeit, ohne etwas „leisten“ zu müssen oder, wie beim Malen oder Zeichnen, über feinmotorische Fertigkeiten verfügen zu müssen. Spiel/Sandspiel ist nicht nur eine Methode, um verborgene Bedeutungen aufzudecken, sondern dient auch als Motor für Entwicklung.

In den ersten Lebensjahren entwickelt und festigt sich die Persönlichkeit. Phyllis Tyson und Robert Tyson (1996) beschreiben dies als Integration der Identität. Oder anders formuliert: „Der Kern der Identität muss durch den Austausch mit der Umgebung, in einem gemeinsamen Spiel der Verwandlung, Wurzeln schlagen und Zweige treiben“ (Weber, 2021, S. 148).

Die Grundstruktur entwickelt sich aus dem dyadischen und triadischen Geschehen heraus. Beide Beziehungsmuster müssen miteinander verknüpft werden. Der Sand-Spiel-Raum der frühen Kindheit als dritter Raum bietet einerseits

Sicherheit als freier und geschützter Raum und schafft andererseits auch die Möglichkeit der Trennung und einer geringeren Abhängigkeit vom Therapeuten. Sandspiel hilft bei der Entdeckung der äußeren und inneren Welt und deren Verbindung, es dient gerade in der frühen Kindheit der Entwicklung des Ich und dem Werden, der man ist. Es ist ein integrativer, stärkender Prozess und schafft Verbindung zur eigenen Schöpferkraft, die in jedem Menschen steckt.

In Verbindung mit seinen schöpferischen Kräften zu sein, heißt (sich) zu gestalten, „creare“ bedeutet „erschaffen, erzeugen, gestalten“. Der Begriff der Kreativität wird nach Rainer Holm-Hadulla (1995) auch mit dem Wort „crescere“ verbunden, im Sinne von „gedeihen, wachsen“. Das schöpferische Feld, in dem sich etwas gestalten und etwas wachsen kann, ist der Spielraum für Entwicklung: „*In creation you are created*“ (C. G. Jung in Jarrett, 1989, S. 653).

Literaturverzeichnis

- Alvarez, A. (2014): *Das denkende Herz. Drei Ebenen psychoanalytischer Therapie mit gestörten Kindern*. Frankfurt a. M. (Brandes & Apsel).
- Ammann, R. (2019): *Die Sandspieltherapie. Resonanz zwischen Körper und Seele*. Gießen (Psychosozial-Verlag).
- Bradway, K. (1992): Aspekte der Übertragung und Co-Übertragung in der Sandspieltherapie. *Zeitschrift für Sandspieltherapie*, 1, S. 24.
- Brockmann, A. D., Geiß, M.-L. (2011): *Sprechende Hände. Haptik und Haptischer Sinn als Entwicklungspotential*. Berlin (Pro BUSINESS).
- Buytendijk, F. (1959): Das Spielerische und der Spieler, in: *Das Spiel. Kongressbericht Dt. Leibeserzieher*. Frankfurt a. M.
- Eschenbach, U. (Hg.) (1978): *Das Symbol im therapeutischen Prozess bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart (Bonz Verlag).
- Fink, E. (1960): *Spiel als Weltsymbol*. Stuttgart (Kohlhammer).
- Freedle, L. R. (2017): Healing Trauma Through Sandplay Therapy. A Neuropsychological Perspective. In: *The Routledge International Handbook of Sandplay Therapy*. Ed. By Barbara Turner. New York (Routledge).
- Gontard, v., A. (2007): *Theorie und Praxis der Sandspieltherapie*. Stuttgart (Kohlhammer).
- Holm-Hadulla, R. (2005): *Kreativität. Konzept und Lebensstil*. Göttingen (V&R).
- Huizinga, J. (1938/2004): *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt).
- Jaffé, A. (1999): *Erinnerungen, Träume, Gedanken von C. G. Jung*. Olten (Walter).
- Jung, C. G. (1967): *Psychologische Typen*. GW 6. Olten (Walter).
- Jung, C. G. (1971): *Die Dynamik des Unbewussten*. GW 8. Olten (Walter).
- Jung, C. G. (1995): *Zur Psychologie westlicher und östlicher Religion*. GW 11. Düsseldorf (Walter).
- Jung, C. G. (1978): *Mysterium Coniunctionis*. GW 14. Olten (Walter).
- Jung, C. G. (1979): *Praxis der Psychotherapie*. GW 16. Olten (Walter).
- Kalff, D. (1992): Einführung in die Sandspieltherapie. *Zeitschrift für Sandspieltherapie*, 1, S. 8.
- Kalff, D. (2000): *Sandspiel. Seine therapeutische Wirkung auf die Psyche*. München (Reinhardt).
- Kögler, M. (Hg.) (2009): *Möglichkeitsräume in der analytischen Psychotherapie*. Gießen (Psychosozial-Verlag).
- Kohut, H. (1993): *Auf der Suche nach dem Selbst*. Stuttgart (Pfeiffer/Klett-Cotta).
- Müller, L. & Müller, A. (2003): *Wörterbuch der Analytischen Psychologie*. Düsseldorf (Patmos).
- Neumann, E. (1963/1999): *Das Kind. Struktur und Dynamik der werdenden Persönlichkeit*. Frankfurt a. M. (Fischer).

- Panksepp, J. / Biven, L. (2012): *The Archeology of Mind*. NY (Norton and Company).
- Piaget, J. / Inhelder, B. (1986): *Die Psychologie des Kindes*. Stuttgart (dtv/Klett-Cotta).
- Rasche, J. (2002): *Das therapeutische Sandspiel in Diagnostik und Psychotherapie*. Stuttgart (opus magnum).
- Ringelnatz, J. (1931): *Kindersand*. Berlin (Rowohlt).
- Rombach, H. (1980): *Phänomenologie des gegenwärtigen Bewusstseins*. Freiburg (Alber).
- Rosetti-Gsell (1998): *Spielen – Sprache der kindlichen Seele*. Freiburg, Verlag Herder.
- Rudolf, G., Henningsen, P. (2008): *Psychotherapeutische Medizin und Psychosomatik*. Stuttgart (Thieme Verlag).
- Seitz, A. (2020): Von der Kunst des Verstehens in der Sandspieltherapie. *Zeitschrift für Sandspieltherapie*, 48, S. 63.
- Streeck-Fischer, A. (1999): Zur OPD-Diagnostik des kindlichen Spiels. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 48, S. 580–588.
- Turner, B. A. (2005): *The Handbook of Sandplay Therapy*. Cloverdale, California (Temenos Press).
- Tyson, Ph., & Tyson, R.L. (2001): *Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie*. Stuttgart (Kohlhammer).
- Weber, A. (2021): *Lebendigkeit. Eine erotische Ökologie*. München (Kösel-Verlag).
- Weinrib, E.L. (2004): *Images of the Self*. Cloverdale, California (Temenos Press).
- Winnicott, D. W. (1971/ 10. Aufl. 2002): *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Winnicott, D. W. (1963/1974): Die Frage des Mitteilens und Nicht-Mitteilens führt zu einer Untersuchung gewisser Gegensätze. In: *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. München (Kindler).
- Winnicott, D. W. (1984): *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. Frankfurt a. M. (Fischer TB).
- Wygotski, L., in: Oerter, R., Montada, L. (Hg.) (2008): *Entwicklungspsychologie*, Weinheim (PVU).

Das kindliche Spiel in den frühen Lebensjahren

Psychoanalytische Aspekte

Gertraud Diem-Wille

Im Beitrag wird das kindliche Spiel im Alltag unter einer psychoanalytischen Perspektive analysiert und die kindlichen Ausdrucksformen zu verstehen versucht. Es geht dabei um Ausdrucksweisen des Kindes, die seine Beziehung zu den Bezugspersonen (Primärobjekten), zur äußeren Realität sowie zu sich selbst darstellen. Dabei kann auf die Struktur seiner inneren Welt, seiner Fantasie, seiner Affekte, Liebe – Hass – Wissenswut geschlossen werden. Spiel ist eine schöpferische Erfahrung. Es werden die Dimensionen des Spiels, des Erforschens der Welt, des Beziehungsaufbaus zu den Primärobjekten, des Verarbeitens beglückender und belastender Erfahrungen anhand von beobachteten Spielsequenzen erläutert. Der Darstellung des kindlichen Spiels, wie es im Rahmen der psychoanalytischen Kindergartenbeobachtung dokumentiert wurde, werden im zweiten Teil Beispiele aus Kindertherapien, bei denen die Therapeutin deutend Bezug zum Spiel nimmt, gegenübergestellt.

1 Einleitung: Verständnis vom „kindlichen Spiel“

Ab wann können wir von einem „kindlichen Spiel“ sprechen? Zunächst denken wir an soziale Spiele, mit Spielsachen oder nach Spielregeln. In der Alltagssprache zeigt sich jedoch ein anderes Verständnis, wenn wir davon sprechen, dass „ein Baby mit seinen Händen spielt“, es den Gesichtsausdruck seines Vaters imitiert, oder sich beim Stillen der Mutter zuwendet und das Trinken unterbricht, „um zu spielen“, wie die Mutter es nennt. Die Mutter reagiert mit der Frage „Ah, willst Du spielen“, wie es Daniel Stern (1994, S. 12) in einer Videoaufzeichnung der Mutter-Kind-Interaktion beschreibt. Die Mutter beginnt mit ihren Fingern den Körper des Kindes spielerisch zu kitzeln, worauf das Baby mit Lachen reagiert, was sie als Bestätigung versteht, dass das Baby das Trinken unterbrechen und spielen will.

„Das unmittelbare Ziel einer Spiel-Interaktion von Angesicht zu Angesicht besteht darin, dass es Spaß macht, interessieren und erfreuen soll, und dass man beieinander ist“, definiert Stern (1994, S. 89) das kindliche Spiel. Es kommt allerdings auch darauf an, ob der Erwachsene auf diese spielerische Ebene eingehen kann, den Wunsch des Kindes zu spielen überhaupt bemerkt. Bei der psychoanalytischen Beobachtung von Babys und ihren Müttern kann die Beobachterin diese Kontaktversuche des Babys, die von seiner Mutter nicht wahrgenommen wurden, beschreiben

und wie das Baby auf dieses Nichtbeachten reagiert. In der Identifikation mit dem Baby „leidet“ die Beobachterin und kann diese schmerzliche Erfahrung nachvollziehen. Wollen wir etwas über das Spiel der Kinder in den ersten Lebensjahren erfahren, bedarf es der Fähigkeit, genau zu schauen, sich überraschen und die vorgefassten Theorien ruhen zu lassen, um die Einmaligkeit der kindlichen Aktivität im Spiel erfahren zu können, d. h. das Staunen nicht zu verlernen.

Die Lust am spielerischen Erkunden und Spielen mit der Welt, mit dem Wasser in einer Lacke – bis ins Erwachsenenleben – beschreibt folgender Beitrag aus der Zeitschrift „Die Zeit“ „Was mein Leben reicher macht“.

„Der alte Herr beobachtet, wie ein kleiner Junge durch die Regenpfütze hüpf, dann selbst vor einer Pfütze steht, sich nach allen Seiten umblickt und schließlich durchs Wasser stapft, dass es nur so spritzt“ (Die Zeit, 2022, S. 62).

Die Beobachtung des kleinen Jungen, der lustvoll das Wasser zum Spritzen bringt, erweckte vermutlich den kindlichen Wunsch des alten Herrn, das noch einmal zu erleben – der Blick nach allen Seiten verweist auf seine Angst, bei so einer „kindlichen Verhaltensweise“ entdeckt zu werden. Wir werden an das lustvolle Pritscheln des kleinen Kindes beim Baden erinnert, das das Wasser spritzen lässt. Wie selten Erwachsene eine lebendige Verbindung mit ihrem kindlichen Ich und Erfahrungsschatz aufrechterhalten können, beschreibt Erich Kästner im *Fliegenden Klassenzimmer*, wenn er Klaus gegen Ende des Romans zu seinem Vater sagen lässt:

„Wir Kinder, weißt du, wir verstehen die Erwachsenen ganz gut, und was sie können, das lernen wir ziemlich bald. Aber ihr – ihr lernt nie wieder, was wir Kinder können und wünschen und was ihr konntet und wünschtet, als ihr selbst noch Kinder wart“ (Kästner, 1954, S. 165).

Es ist wichtig, in welcher Weise das „innere Kind im Erwachsenen“ lebendig geblieben oder unterdrückt ist. Dabei geht es um Spaß im Sinn von Freude am Spiel als Schlüsselbegriff, weil diese Grundstimmung beeinflusst, wie wir uns verhalten und welche Art der Rückmeldung das Kind erfährt, das mit uns spielen will. Die Freude am Spiel drückt sich in den Bewegungen, der mimischen Reaktion der Betreuungsperson aus; sie bietet Stimulation, die ebensolche Freude – beim Kind ausgedrückt im freudigen Quietschen und Lachen – hervorruft. Hat die Bezugsperson keinen Spaß, sondern mimt sie ihn nur oder bewegt sich ohne Freude, so wird es für das Baby oder Kind wenig stimulierend sein – der Funke springt nicht über, weil kein Funke da war. Umgekehrt passiert es oft, dass das fröhliche Lachen des Babys in der Mutter, im Vater die Lust zum Spielen wachruft – oft mitten in einer anderen Tätigkeit wie etwa dem Wechseln der Windeln. Wenn erfreuliche Erfahrungen entstehen, wird das Erregungsniveau erhöht. Die

Mutter wird durch das Interesse, das Vergnügen – durch Lächeln und Glucksen ausgedrückt – reagieren und durch den munteren Eifer im Blick und Mimik des Kindes das Spiel als befriedigend erleben. Sie fühlt sich dann belohnt.

2 Psychoanalytische Konzepte des kindlichen Spiels

In der „theoretischen Darstellung des Spiels“ betont Donald W. Winnicott (2002), dass sich Spielen nicht im Inneren ereignet, sondern in Raum und Zeit stattfindet, d. h. Spielen ist immer Handeln; es stellt eine beobachtbare Aktivität dar. Es herrscht unter Psychoanalytikern Übereinstimmung, dass Spiel das Universale ist: „es ist Ausdruck der Gesundheit, denn Spielen ermöglicht Reifung und damit Gesundheit und führt zu Gruppenbeziehungen“, schreibt Winnicott (2002, S. 52). „Spiel ist die Sprache des Kindes“, sagt der Schweizer Kinderanalytiker Hans Zulliger (1959).

Die ersten Spielformen bestehen in der Kontaktaufnahme des Säuglings einerseits zu seinen Eltern (in der psychoanalytischen Terminologie den Primär-objekten), sowie zu Objekten der äußeren Realität, ein Licht, ein sich bewegendes Mobile, zu dem das Kind durch Blickkontakt, ein Hinstrecken der Arme, ein Berühren, ein „Anplaudern“ Kontakt herstellt. Sigmund Freud hat darauf hingewiesen, dass Kinder bis zum dritten Lebensjahr auch Nicht-lebenden- Dingen einen Subjektstatus zuschreiben, ein „animistisches Weltbild“¹ haben. Sie glauben nicht nur, dass lebende Wesen, sondern auch unbelebte Objekte eine Seele besäßen. Spielen ereignet sich, wie Winnicott es benennt, in einem „Spielplatz“, als ein potenzieller Raum zwischen Mutter und Kleinkind, der beide miteinander verbindet (Winnicott, 2002, S. 59).

Kann ein Kind nicht spielen, so stellt diese Hemmung ein gravierendes Symptom eines ernsten psychischen Problems des Kindes, eine massive Entwicklungsbehinderung dar. Stern (1994) betont, dass der Blickkontakt zeigt, dass das Kind zu einer anderen Person eine Beziehung herstellen will und kann. Fehlt ein Blickkontakt im ersten Lebensjahr gänzlich, so kann das ein Hinweis auf einen Rückzug in eine private Welt des Kindes sein, ein autistischer Rückzug aus der bedrohlichen, frustrierenden Welt (Stern, 1994). Melanie Klein (1997) beschreibt eine ihrer ersten Kinderpatientinnen, Erna, welche die Umgebung nicht wahrzunehmen scheint, in Stühle und Tische hineinläuft, sich verletzt und unfähig ist zu spielen. Diese starke Ablehnung der Realität verweist nach Klein auf eine tiefe Störung, eine psychotische Problematik. Ziel der Therapie ist es, die bedrohlichen

1 Animismus bedeutet zunächst, dass jedem erfahrbaren Gegenstand oder unbewussten Sachverhalt, also etwa Wolken oder Träumen, ein Bewusstsein zugesprochen wird. Die Ursache ist hierbei ein starker Egozentrismus, der erst später logischen Verständnissen weicht. Ärgern sie sich über eine Sache, so gehen sie davon aus, dass sich auch alle anderen darüber ärgern.

Ängste zu besprechen, die inneren Konflikte zu ordnen, was eine Wiederherstellung der Fähigkeit zu spielen ermöglicht. Klein (1997, S. 45) schreibt:

Although psychology and pedagogy have always maintained the belief that a child is a happy being without any conflicts and have assumed that the sufferings of adults are the results of the burdens and hardships of reality, it must be asserted that just the opposite is true. What we learn about the child and the adult through psychoanalysis shows that all the sufferings of later life are for the most part repetitions of these earlier ones, and that every child in the first years of life goes through and immeasurable degree of suffering.

Die kindliche Fähigkeit zum lustvollen oder aggressiven Spiel verweisen auf eine Zuwendung zur Welt, zu anderen Personen, die Fähigkeit des Kindes, Kontakt herzustellen. Auf die verschiedenen Spielformen und ihre psychodynamische Bedeutung wird in detaillierten Beschreibungen von Spielsequenzen eingegangen. Dabei beziehe ich mich vorrangig auf das Spiel der drei- bis vierjährigen Kinder, die bereits in der Lage sind, komplexe Zusammenhänge im Spiel auszudrücken und sie sprachlich vermitteln. Die empirischen Daten der kindlichen Spiele wurden im Rahmen der psychoanalytischen Kindergartenbeobachtung nach Esther Bick von den Teilnehmern/innen der Seminargruppe erstellt und dann in der Gruppe unter Leitung einer Psychoanalytikerin gemeinsam besprochen und diskutiert.² Auf andere Formen des Spiels, wie Lernspiele und das alltägliche Spiel mit den Eltern und Geschwistern kann in diesem Beitrag nicht eingegangen werden. Die unter Pädagogen übliche Unterscheidung zwischen „echten Spielformen“ wie Geschicklichkeitsspiele, Bewegungsspiele und Brettspiele im Gegensatz zu „Spielinhalten“ wie das Entdecken der Welt, Aggressionsspiele oder erotische Spiele werden im kindlichen Spiel nicht eingehalten, sondern erfolgen „bunt gemischt“, je nach der Situation und können rasch wechseln. Statt einer systematischen, geordneten Kategorisierung des kindlichen Spiels wird in meinem Beitrag bei der Auswahl der vorgestellten Sequenzen die Reihenfolge der Beobachtungsprotokolle des Seminars „Psychoanalytischen Kindergartenbeobachtung“ herangezogen (Vgl. Adamo & Rustin, 2014). Im realen Spiel der Kinder tauchen

2 Die psychoanalytische Beobachtung von kleinen Kindern im Kindergarten wurde von Esther Bick in London entwickelt. Jeder Student geht einmal pro Woche in einen Kindergarten und beobachtet dort ein Kind beim Spielen, danach wird darüber ein genaues Beobachtungsprotokoll verfasst, das dann in der wöchentlichen Seminargruppe unter der Leitung einer Psychotherapeutin besprochen und analysiert wird (Diem-Wille, 2012, S. 28 ff.).

unterschiedliche Kategorien von Spielen auf, die durch den Kontext und die Ideen der Kinder spontan bestimmt werden.

Bewältigung von Trennung und Wiederkommen im Spiel

Wie gelingt es dem Baby, das noch nicht über eine ausreichende sprachliche Ausdrucksweise verfügt, mit Trennung von der Mutter und seiner Angst vor diesen Trennungen fertig zu werden? Es bewältigt sie mit einer spielerischen Methode, den Wechsel von Verschwinden und Wiederkommen auszudrücken, um so – wie Freud sagt – Unlust in Lust umzuwandeln. Altersgerecht entwickelte Kinder erforschen dieses Phänomen mit dem Lieblingsspiel des „Guck-Guck“ oder dem Versteckenspiel. Das Baby legt seine Windel oder eine Decke über sein Gesicht und gibt es mit einem Schrei der Begeisterung wieder weg. Da das Kind die Mutter nicht sieht, wenn seine Augen zugedeckt sind, ist sie wie „weg“ und kann jedoch durch das Kind selbst wieder sichtbar werden. Die täglich passiv erlittene Trennung wird nun aktiv vom Kind selbst initiiert und damit kontrolliert. Es hat ja noch keine Vorstellung, dass die Person, auch wenn sie das Kind nicht sieht, weiterhin existiert, sondern hilft sich mit einer „magischen Vorstellung“ (Fraiberg, 1980, S. 64). Es kann auf diese Weise seine Angst vor der Trennung besiegen, und kann so das schmerzliche Erleben in ein lustvolles verwandeln.³

Ein anderes lustvolles Spiel besteht im Hin- und Herlaufen zwischen den Eltern, sobald es laufen kann. Die Eltern stellen sich Vis-a-vis auf und das Kind läuft nun – meist noch unsicher – von einem Elternteil zum anderen, der es schon mit offenen Armen erwartet, begeistert in Empfang nimmt und oft noch freudig in die Luft hebt. Das „Noch-einmal“ des Kindes zeigt, welche Freude es daran hat. Das Kind ist die aktive Person, die den Vater verlässt, und nun von der Mutter freudig erwartet zu ihr läuft und umgekehrt. Der Wunsch des Kindes, freudige Erfahrungen immer wieder zu wiederholen wird von dem Neurowissenschaftler Antonio Damasio (2004) als bedeutsam betrachtet, da sich die Synapsen zwischen den Nervenzellen erst bei oftmaliger Wiederholung stabil entwickeln und so Lernerfahrungen festigen.

3 Berühmt ist Freuds Beobachtung seines Enkels, der die Zwirnpule mit einen „Weg-Ruf“ wegwirft und es anschließend mit Lust an einem Faden wieder zu sich zieht, begleitet von einem freudigen „Da-Ruf“. (Freud, 1920g, 11 ff.)

Entdecken der Welt

Alle Gegenstände, die das Kind umgeben, werden untersucht und erforscht. Ein Gegenstand – egal ob aus Holz ist oder Obst, eine Matte, ein Blatt ist, sie werden ergriffen, ihre Textur, mit den Fingern oder mit dem Mund untersucht, um den Geschmack zu testen. Anna Freud hat darauf hingewiesen, dass Kinder, denen erlaubt wird, die Nahrungsmittel auch zu untersuchen, anzugreifen, zu kneten, zu zerlegen, „lustvolle Esser“ werden, da auch das haptische Erleben zu einer Steigerung der Befriedigung beim Essen führt, das die Kinder „mit allen Sinnen genießen“ (A. Freud, 1972, S. 73).

Selma Fraiberg nennt die kleinen Kinder „Wissenschaftler“, die permanent Hypothesen über die Beschaffenheit der Welt aufstellen und diese überprüfen wollen. Da noch keine Ekelschranke existiert, richtet sich das Interesse auf alle Gegenstände, auch auf Körperausscheidungen von Menschen und Tieren. Werden das natürliche Interesse und der Forschungsdrang des Kindes durch allzu strenge Verbote unterbunden, kann es zu einer erheblichen Hemmung kommen. Das Berühren und Untersuchen der Gegenstände wird von den Eltern oft mit dem Benennen begleitet, was eine wichtige Grundlegung der sprachlichen Entwicklung darstellt. Es ermöglicht dem Kind, gleichzeitig den Gegenstand zu „begreifen“ und ihn auch intellektuell mit der sprachlichen Bedeutung zu verbinden. Mit dem wechselnden Blick zwischen dem eben untersuchten Gegenstand und dem Erwachsenen, der den Begriff dazu nennt, zeigt das Kind, wie es eine Beziehung zwischen den beiden, dem Gegenstand und dem vom Erwachsenen genannten Begriff, herstellt. Meist unterstützen die Eltern das Kind beim spielerischen Erforschen, indem sie sagen: „Ja, das ist ein Ball“, „das ist der Harlekin“, „der Löffel“, „der Käfer, den du so magst“ etc. Später wird das Kind auch versuchen, diese Worte nachzusprechen. In einem Fallbeispiel zeigt Fraiberg (1980, S. 69) wie ein vierjähriges Mädchen, Barbara, durch starke Einschränkungen in der frühen Kindheit und strengen Verboten gegenüber dem Erforschen der Gegenstände in seiner intellektuellen und sprachlichen Entwicklung gehindert wurde. Beliebt sind die Experimente der Kinder mit Wasser in der Badewanne durch ausgelassenes Lachen – oft wird dabei auch das Urinieren demonstriert, wenn das Kind in weitem Bogen ins Badewasser uriniert.

Der Impuls, mit den Körperausscheidungen zu spielen, so wie mit dem Wasser in der Badewanne, der den Urin des Kindes symbolisiert, kann auch durch andere Materialien gefördert werden. Das Sandspielen mit Wasser zu Matsch, Plastilin, Play-Do und anderen Materialien stellen Möglichkeiten dar, haptischen Erfahrungen mit symbolischen Äquivalenten zu den Körperausscheidungen zu befriedigen. Die anale Lust wird in der Beschäftigung deutlich sichtbar, was Kinder oft auch sprachlich ausdrücken, wenn sie von „großen Geschäft machen“

sprechen. Auch die urethralen Wünsche können im Spiel mit dem Wasser in der Badewanne oder beim Abwaschen verschiedener Gefäße befriedigt werden. Diese Ersatztätigkeit ermöglicht eine Befriedigung ohne Scham und ohne zurechtgewiesen zu werden.

Aus einer psychoanalytischen Beobachtung eines 2½-jährigen Knaben zu Hause, den ich Niki nenne.⁴

Niki findet ein Loch in der Erde, das er bewundert. ... Der Vater weist ihn auf eine Heuschrecke hin, die immer wieder weiter springt. Niki findet auch immer, wo sie hingesprungen ist. Wir sind unter der großen Platane und Niki beginnt, sich für die herabfallenden Äste zu interessieren. Etwas angeregt von mir (der Beobachter, GDW) beginnt er, die morschen kleinen Äste, die sich in der Platane verfangen haben, herauszuziehen. Der Vater hebt ihn auf und so geht das eine Zeit lang. Niki ist sehr ausdauernd, er will die Äste herunterziehen, lässt sich dabei helfen, aber letzten Endes will er es aber selbst machen. Ihm gelingt das ganz gut. So finden sich dann einige Äste in der Platane, die Niki mit einem langen Ast teilweise alleine herunterzieht. Er überlegt sich, wie er es machen könnte und setzt den langen Ast wie einen Stab gekonnt ein. In jedem Fall schafft es Niki, lange bei dieser Tätigkeit zu bleiben. Dem Vater und mir macht es auch Spaß. Mir fällt auf, dass Niki sehr ernst und sehr zielstrebig ist.

Es genügt eine kleine Anregung des Vaters, um Niki für das Erforschen der Fortbewegung der Heuschrecke zu interessieren. Dann wendet Niki seine Aufmerksamkeit den herabfallenden Ästen zu. Wieder genügt eine kleine Anregung des Beobachters (dem es schwerfällt, in der reinen Beobachterrolle zu bleiben), beginnt Niki mit großer Ausdauer die morschen Äste – teilweise mit Hilfe des Vaters – herauszuziehen. Für Niki ist es eine spannende Herausforderung, diese selbstgestellte Aufgabe zu bewältigen; er überlegt und findet eine gute Strategie. Der Vater und der Beobachter scheinen sich mit der erfolgreichen Tätigkeit von Niki zu identifizieren, sie bewundern ihn und finden das Spiel kurzweilig. Es zeigt die Ernsthaftigkeit des kindlichen Spiels.

Besondere Begeisterung ruft das Öffnen von Gefäßen hervor, sowie das Abnehmen von Deckeln, um den Innenraum zu erforschen. Freud sieht einen engen Zusammenhang zwischen Wisstrieb und Sadismus. Er schreibt (1931i, S. 450): „Besonders vom Wißtrieb gewinnt man häufig den Eindruck, als ob er im Mechanismus der Zwangsneurose den Sadismus geradezu ersetzen könnte.“ Klein hat diese spezifische Forschungstätigkeit beim Eindringen und Zerlegen von Gegenständen mit dem Wunsch des Kindes, in den Körper der Mutter einzudringen, in Verbindung gebracht. Die Kinder wollen herausfinden, ob dort andere Babys

4 Ich danke Gerhard Buchinger für die Beobachtungsprotokolle 2023.

sind. In diesem Erforschen steckt immer auch ein gewisses Maß an Aggression, was Klein von der „Wißbegierde“ und „Wissenswut“ sprechen ließ:

„Mein Material hat mir gezeigt, dass das *erste Objekt* des *Wißtriebes* der *Mutterleib* ist, der zuerst als Objekt der oralen Befriedigung und bald auch als Schauplatz des elterlichen Koitus empfunden wird...es entsteht der Wunsch zu wissen, was dort vorgeht und wie es dort aussieht“ (Klein, 1932, S. 224, kursiv im Original).

Bewegungs- und Geschicklichkeitsspiele

Da die Entwicklung der Mobilität eine besonders intensive Herausforderung darstellt, ist es nicht verwunderlich, dass das Bewegen, das Laufen, das Nachlaufen, das Klettern eine wichtige freudige Aktivität darstellt. Dazu eine Beobachtung aus dem Kindergarten, die im Rahmen einer psychoanalytischen Kindergartenbeobachtung nach Esther Bick, einer wichtigen erlebnisorientierten Form des Lernens anhand von Beobachtungsprotokollen, beschrieben wurde. Jeder/jede Teilnehmer/in beobachtet im Zeitraum von sechs Monaten ein Kind für die Dauer einer Stunde. Dabei wird nach der Beobachtung alles, was das Kind betrifft, in einem Beobachtungsprotokoll genau beschrieben. Die beobachtende Person ist auch ein/e innere/r Beobachter/in, die die eigenen emotionalen Reaktionen, Gedanken und Wünsche aufnimmt, um etwas über die Gegenübertragung zu lernen. Einmal pro Woche werden die Beobachtungsprotokolle in einer Seminargruppe unter der Leitung einer Psychotherapeutin besprochen, um Hypothesen über die emotionale Situation des beobachteten Kindes aufzustellen und im weiteren Beobachtungsprozess zu überprüfen (Diem-Wille, 2012).

Vincent hat sich unterdessen mit Elias, Aaron und einem weiteren kleinen Buben in der Ecke, versammelt, hat einen Hula-Hoop-Reifen in der Hand, und als Elias und ein anderer Junge gleichzeitig an ihm ziehen, sagt er: „Wir machen das so, zuerst du, dann du, dann Elias und dann ich“.

Er gibt den Reifen her und nacheinander werfen sie ihn in die Höhe. Hinter mir (das bezieht sich auf den Beobachter) ist ein immer lauter werdendes Geschrei zu hören, und ich sehe einige Kinder am Zaun vis-a-vis versammelt. „Die Katzen sind wieder da“, rufen sie. Banu, ein anderer Knabe, läuft in der Gegend herum und wiederholt: „Katze, Katze, Katze“, blickt mich an und sagt: „Katze“. Sie folgen der Katze entlang des Zauns, beinahe in Ekstase ...

Aaron steht irgendwann neben mir und hält einen roten Ball in den Händen Er blickt mich nicht an, legt den Ball ab und schießt ihn zu mir. Ich schieße ihm den Ball immer wieder zurück und irgendwann entdeckte er etwas Interessanteres und geht wieder.

Ich blicke zu Vincent und Elias. Vincent hat den Reifen in der Hand, läuft Elias nach und versucht ihn zu fangen. Sie lachen vergnügt, während sie durch den ganzen Hof laufen.

Diskussion: Beim freien Spiel im Garten sind die Kinder alle in Bewegung, dabei gehen sie nicht, sondern laufen. Ohne Probleme können sie das Benützen des Hula-Hoop-Reifens regeln. Sie verwenden ihn so, wie es ihnen einfällt. Niemand zeigt ihnen, wie man den Reifen als Geschicklichkeitsbewegung um die Hüften halten kann. Er wird als Wurfgeschoss oder Reifen verwendet. Dann dient er dazu, Elias zu fangen. Die Freude an der Bewegung, das Nachlaufen und Weglaufen ist deutlich zu beobachten.

Als die Katze auftaucht, laufen die Kinder ihr nach, den Zaun entlang. Sowohl die Kinder als auch die Katze scheinen große Freude daran zu haben.

Anna Freud spricht von der Funktionslust, der Freude, seine Glieder zu bewegen, dass Kinder die neu erworbenen Fähigkeiten des Laufens, Hüpfens, Wettlaufens einüben und verfeinern wollen. Energetisch günstige Bewegungen werden als harmonischer, schöner und nachahmenswerter empfunden als Willkürbewegungen des Anfängers. Das Verfügenkönnen über den Körper ist lustbesetzt und befriedigend, da es zeigt, was sie alles schon können.

Karl Bühler führt den Begriff „Funktionslust“ zur Erklärung des Spiels ein. Funktionslust ist nach Bühler gegeben, wenn ein Agieren als solches, „das angemessene, glatte, reibungslose Funktionieren der Körperorgane, abgesehen von jedem Erfolg, den die Tätigkeit bringen könnte, zur Lustquelle“ wird (Bühler, 1965, S. 157). Produktion und Rezeption von Kunst können als eine Form von Spiel aufgefasst werden.

Erotische Spiele

Zu den bekanntesten und weit verbreiteten Spielen, die auf erotisch-sexuelle Impulse zurückgehen, gehören Doktorspiele und Vater-Mutter-Kind-Spiele. Der oben beschriebene Wissenstrieb bezieht sich auf die Geschlechtlichkeit, die „infantile Sexualität“. Die Erfüllung im sexuellen Erleben des Erwachsenen hängt von dem Ausmaß ab, in dem ein Mann Vertrauen und Freude an seiner Männlichkeit und eine Frau Befriedigung und Freude an ihrer Weiblichkeit empfinden, und bis zu welchem Maß sie ihre Kindheitsbindung an die eigenen Eltern aufgegeben haben. Doktorspiele dienen hauptsächlich der Erforschung des weiblichen und männlichen Körpers, dem Unterschied zwischen den Geschlechtern.

Obwohl sich die Einstellung der Eltern und Erzieherinnen zur kindlichen Sexualität, dem Onanieren und dem Erforschen des Körpers seit Freud liberalisiert hat, fällt es doch vielen Eltern schwer, Doktorspiele zu akzeptieren. Deshalb werden sie meist heimlich durchgeführt, was allerdings den Nervenkitzel und die Erregung der Kinder noch zu steigern scheint. Das stellt die Eltern und vor allem die Kindergartenpädagoginnen vor ein Dilemma, was sie erlauben sollen/können und wo sie Grenzen ziehen müssen.

Im Kontext der psychoanalytischen Kindergartenbeobachtung wurden folgende Spiele der Kinder aufgezeichnet. Es geht um erotische Themen der Partnerwahl bei Partys und Hochzeiten. Die Kinder haben keine klare Vorstellung, wie das alles zusammenhängen könnte, sie ziehen ihre Erfahrung beim Kuseln mit den Eltern heran. Klar ist, dass es um Erotik, Aufregung und Erregung geht, was sich in den roten Wangen und dem erregten Lachen der Kinder zeigt, was die Beobachterin folgendermaßen beschreibt:

In der Kuschelecke hat ein Spiel begonnen: Jeppe sitzt in einer Kiste mit Decken und teilt jedem Kind eine Decke aus. Dann nimmt er die Decke wieder weg und die anderen stellen sich hinter die Matratze. Er sagt: „Ich zähle bis 60“. Die drei kichern. Er zählt korrekt bis 40, verliert sich dann kurz irgendwo zwischen 70 und 80, kommt dann aber zurück und sagt „58, 59, 60“. Bei 60 werfen die drei die Matratze um und lassen sich drauffallen, lachen. Jeppe sagt: „Wir machen eine riesengroße Party. Jetzt ist es schon finster. Wir machen eine riesengroße Party im Liechtensteinpark. Bis nach Mitternacht, wenn es schon finster ist. Jetzt ist es finster, wir sind dann schon eingesperrt im Liechtensteinpark, der hat dann geschlossen.“ Die anderen drei lachen und rufen: „Jaaaa, eine Party“, hüpfen. Dann fährt Jeppe laut fort: „Und dann können wir hinter die Büsche kacken, weil niemand da ist!!!“ Theresa wiederholt etwas leiser: „und dann können wir hinter die Büsche kacken, weil niemand da ist“. Sie streckt die Brust heraus und streichelt sich über einen Schmetterling auf ihrem T-Shirt.

Diskussion: In dieser Spielsequenz sind verschiedene Motive und Impulse verknüpft. Das Wichtigste scheint zu sein, dass die Kinder übereinander kollern und heftig dabei lachen. Im Spiel dürfen sie alles machen, was für Kinder verboten ist: eine Party feiern, bis nach Mitternacht wachbleiben, im Park eingesperrt werden, hinter die Büsche kacken. Beim Körperkontakt und bei der Party geht es um die Berührung der Körper, was lustbesetzt ist. Doch ebenso wichtig ist das Aussprechen des verbotenen Wortes: „Kacken“ und noch dazu hinter den Büschen, was verboten ist. Angstlust und freches Überschreiten der Grenzen im Kollektiv stehen im Mittelpunkt, polymorph pervers nennt Freud diese Mischung unterschiedlicher Partialtriebe als Teil der infantilen Sexualität.

Danach wird die Matratze zu einem Fahrzeug umgedeutet, für das alle Fahrkarte erwerben müssen. Alle setzten sich unter großem Gelächter auf die Matratze:

Therese beugt sich ganz nahe über Thimothé, der am Rücken liegt und gibt ihm einen Kuss... Jeppe kniet neben den beiden und beobachtet die Situation. Theresa sagt: „Kommt, wir spielen Hochzeit!“ Thimothé wiederholt: „Hochzeit“. Theresa richtet sich auf und dreht sich zum Raum. Sie sieht mich (die Beobachterin GDW), nimmt die Decke und versucht diese über eine Schnur vor die Kuschelecke zu hängen. Sie sagt: „Wir müssen dunkel machen“. Es wird lauter, die Kinder schieben die Matratze vor die Kuschelecke, so dass ich nichts mehr sehen kann, nur mehr hören.

Immer wieder wird gesagt: „Hochzeit. Wir spielen Hochzeit“. Theresa sagt: „Erst heiraten Timothé und ich und dann könnt ihr heiraten.“ Charlotte und Timo sind ganz ruhig. Ich höre Getrappel, Gewusel, die Kiste wird verrückt. Jeppe sagt: „Lotte, Du hast es versprochen“. Immer wieder: „Charlotte, Du hast es versprochen.“ Irgendjemand sagt: „Du musst die Hand auf die Schulter legen und die dann da auch. Meine Mama und mein Papa, die machen das so. Ja, und jetzt dorthin, sei doch kein Angsthase.“ Dann höre ich deutlich Theresa. „Ich gebe den Timo jetzt ein Bussi und dann müsst ihr euch auch ein Bussi geben“. Etwas später von Jeppe: „Aber Charlotte, du hast es versprochen“. Darauf sagte Theresa: „Charlotte, ich kann auch den Jeppe heiraten, wenn du ihn nicht willst“. Zwei jüngere Buben, einer davon Benk, schleichen sich an die Kuschelecke und lutschen hinein...

Diskussion: Wichtig bei dem „Heiraten- Spiel“ ist, dass es im Geheimen stattfindet. Die Sicht in die Kuschelecke wird durch die Decke verborgen, d. h. beim zweiten Teil des Spiels sind für die Beobachterin nur mehr die Worte zu hören. Es geht um „Bussi geben“ und „Heiraten“, irgendeine Form der körperlichen Nähe zwischen einem Buben und Theresa werden genannt. Als Modell dienen die Eltern, die Kinder wollen es so machen, wie es ihre Mama und ihr Papa machen. Es hat auch einen Showcharakter, weil das andere Paar es den beiden nachmachen soll. Es ist alles aufregend, aber auch bedrohlich. Manchmal entsteht eine Stille, Charlotte scheint ihre Zusage, heiraten zu wollen, wieder zurückgezogen zu haben, dann würde Theresa beide Knaben heiraten.

Die Kuschelecke stellt eine Art Übergangsraum dar, der halb öffentlich und halb privat ist. Es kommt zu Körperkontakten, im ersten Teil eher wild und alle kollern durcheinander, im zweiten Teil scheint es jeweils Paare zu geben, was auch Angst machen dürfte. Es ist kein Lachen mehr zu hören.

An anderer Stelle beschreibe ich eine lange Spielsequenz im Kindergarten, bei der es um ein neues Baby, die Identifikation mit der Mutter, einer neuen Schwangerschaft und der Eifersucht geht (Diem-Wille, 2012, S. 44). Die Kinder spielen zuerst, dass sie gemeinsam zum Frauenarzt gehen, ein Mädchen hat sich ein Stofftier in ihr T-Shirt gesteckt. Später wird dieses „Baby“ in einem Einkaufswagen gesetzt und zu dritt ein Spaziergang gemacht. Der kleine Bub wirft nun das „Baby“ aus dem Wagen, die „Mutter“ protestiert und zeigt ihm, was man nicht machen darf. Bei der Demonstration wird aber das Baby von ihr ebenso unsanft aus dem Wagen geworfen, begleitet mit den Worten: „Das darfst du nicht tun“. Als der Knabe auch zum Frauenarzt gehen will und sich das Stofftier in sein T-Shirt steckt, gehen die beiden anderen Kinder bereitwillig mit und warten mit ihm. Im Spiel darf auch der Knabe schwanger sein.

In der Diskussion in der Seminargruppe wurde die Hypothese vertreten, dass die beiden Kindergartenkinder vermutlich eben ein kleines Geschwisterchen bekommen hatten und sie ihre widersprüchlichen Gefühle im Spiel darstellen wollten: Ihre Neugierde, wie ein Baby im Bauch wächst – vielleicht durften sie auch die Ultraschallbilder ihrer Mütter sehen; ihre Identifikation mit den

mütterlichen/väterlichen Pflegehandlungen, die sie vermutlich z. T. beim kleinen Baby übernehmen dürfen; ihre große Eifersucht dem neuen Baby gegenüber, das sie aus der Position des einzigen Kindes verdrängt, indem sie das „Baby“ unsanft aus dem „Kinderwagen“ werfen und dabei befriedigt lachen. Zulliger spricht von den „heilenden Kräften im kindlichen Spiel“. Im Spiel können Eifersucht, Gebärneid im Rollenspiel ausgelebt, dargestellt und akzeptiert werden.

Aggression im Spiel

Elemente von aggressiven Strebungen sind in allen Spielen vorhanden, beim Entdecken und Erforschen müssen Grenzen überschritten, Gegenstände oft gewaltsam geöffnet und untersucht werden. Selbst bei zunächst konstruktiv wirkenden Spielen, wie dem Bauen eines hohen Turms, einer Stadt, einer Garage oder eines Tiergartens, erfolgt nach dem Aufbau das noch lustvollere Zerstören des eben Gebauten. Für die Eltern und Pädagogen ist es oft schwer zu verstehen, warum das Zerstören, das Umwerfen des mühevoll Gebauten so lustvoll ist und von befriedigendem Lachen begleitet wird. Es zeigt die (All-)Macht des Kindes, bestimmen zu können, was aufgebaut und was zerstört wird. Das rasche In-Sich-Zusammenfallen stellt eine befriedigende Folge der Handlung des Kindes dar – er/sie kann aufbauen oder zerstören, und zwar sehr rasch. Es ist auch ein Ventil für aufgestaute Aggression und daher befriedigend und entlastend.

Hierzu eine Spielszene aus einer Kindergartenbeobachtung, die zeigt, wie sich Jakob im Kampf mit einem anderen Knaben verhält:

Jakob geht in die Lego Ecke, überlegt kurz und holt sich zwei Playmobil Figuren. Die Figuren sind aus Plastik schwarz gekleidet, zwei Männer, einer davon trägt einen weißen Cowboyhut. Er setzt die Figuren auf den Rahmen der Box, spielt mit ihnen wie mit zwei Puppen. Die Figur mit dem Hut wird von der anderen Figur kurz gefüttert. Dann schwingt er beide Figuren in die Luft. Ein anderer Junge hat aus den Plastikteilen eine ziemlich beeindruckende Waffe gebaut und zielt jetzt stolz in Richtung der beiden Playmobil-Figuren mit den Worten: „Schau, ich habe eine Waffe“. Jakob rollt mit den Augen und legt zwischendurch seinen Kopf ein bisschen schief.

Diskussion: Jacob wählt sich zwei Cowboys, die durchaus einem männlichen, kämpferischen Rollenbild entsprechen. Es erfolgt aber kein Cowboy Spiel, sondern eine Figur füttert die andere wie eine Mutter ihr Kind. Dann können beide Figuren fliegen, sich allmächtig durch die Luft bewegen. Als nun ein anderer Junge mit einer eindrucksvollen Spielzeugwaffe kommt, wird das Spiel umfunktioniert. Er zeigt Jacob seine angsteinflößende Waffe. Jacob rollt mit den Augen, es ist unklar, ob er durch seine starke mimische Reaktionen Angst oder Verwunderung ausdrückt. Das Spiel wird weiter beschrieben:

Jakob schaut immer wieder kurz zu mir (zur Beobachterin GDW) herüber und sagt dann: „Ich habe auch eine Waffe“. Er tut so, als ob eine der beiden Figuren ein Polizist sei und eine Waffe in der Hand hält. Er zielt auf die Waffe des anderen Jungen und sagt: „Ich bin ein Polizist“. Dann schießen beide aufeinander. Jacob nimmt nun beide Figuren, hält sie kurz mit den Händen hinter seinem Rücken und sagt: „Ich mag nicht mehr!“ Er legt beide Playmobil Männchen sehr behutsam in die Box zurück und verlässt die Lego Ecke rückwärtsgehend auseinander bis er mit dem Rücken an den Tisch, an dem er zu Beginn mit dem Mädchen gespielt hat, anstößt. Er behält abwechselnd die beiden Jungen hinter der Lego Ecke und mich im Blick.

Diskussion: Nach einem Blick zur Beobachterin nimmt Jacob zögernd am kämpferischen Spiel mit dem anderen Jungen teil. Auch er, bzw. seine Figur, hat eine Waffe. Jakob wählt die Rolle des Polizisten, der für Ordnung sorgt und gleichsam zu Recht eine Waffe trägt. Nun schießen beide Figuren aufeinander. Aber bald scheint Jacob Angst zu bekommen, dass seine Figuren oder er selbst bei dieser Schießerei zu Schaden kommen können. Fürsorglich schützte er seine beiden Figuren, indem er sie hinter seinem Rücken versteckt. Dann bricht Jakob das Spiel ab, indem er sagt, „Ich mag nicht mehr“, er geht rückwärts, so dass er den gefährlichen Jungen nicht aus den Augen lässt. Wir können annehmen, dass er in seiner Aggression ziemlich gehemmt ist und sich nicht traut, richtig zu kämpfen. So eine Aggressionshemmung kann ein Hinweis auf massiv verdrängte Aggressionen sein, bei denen es gefährlich ist, sie sichtbar werden zu lassen. Als männliche Kampffigur wählt er einen Polizisten, der nicht böse ist, sondern die Ordnung wiederherstellt.

In dem oben beschriebenen Beispiel will sich der andere Junge durchaus auf ein wildes, lustvolles Kampfspiel einlassen, seine phallische Waffe erproben, um zu sehen, wer sterben und wer überleben wird. Jakob kann sich aber nicht auf so ein wildes, lustvoll-aggressives Spiel einlassen, sein strenges Über-Ich ermöglicht ihm nur kurz, sich in der Rolle des Polizisten zu beteiligen, doch auch das bricht er rasch ab.

„Vertigo“-Spiele

Reinhard Fatke weist zurecht in seinem Beitrag *Das Kinderspiel zwischen Fantasie und Thrill – eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive* (2024) auf die Faszination des „Thrill-Elements“, wie er es nennt, hin. Diese Vertigo-Spiele „erzeugen Schwindel, Taumel, Ungewissheit, Erleben von Ungleichgewicht, begleitet von einer gewissen Benommenheit“ (Fatke, 2024, S. 12). Die Erregung des Kindes, seine Forderung an den Vater, das Spiel „noch einmal“ zu wiederholen, kann nicht, wie Fatke (2024, S. 12) es bezeichnet, als „Wiederholungszwang“ verstanden werden, sondern stellt eine erregende Steigerung des Spiels dar, das noch

einmal erlebt werden will. Unter „Wiederholungszwang“ wird ein Prozeß „unbewusster Herkunft“ verstanden, „wodurch das Subjekt sich aktiv in unangenehme Situationen bringt und so alte Erfahrungen wiederholt, ohne sich des Vorbilds zu erinnern, im Gegenteil den sehr lebhaften Eindruck hat, dass es sich um etwas ausschließlich durch das Gegenwärtige Motiviertes handelt“, schreiben Laplanche und Pontalis (1971, S. 628).

Das Kind, das das benommen machende Drehen, In-die-Luft-geworfen-Werden etc. noch einmal erleben will, ist sich dessen bewusst. Es geht mehr um das Bewältigen der Angst vor der Bedrohung, was einen „Kitzel“ auslöst, „dem Reiz von Wagnis, von Risiko und ängstlicher Ungewissheit“ (Fatke, 2024, S. 14), das sich in Wonne auflöst und zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls und des Muts beiträgt. In der Pubertät werden daraus oft gefährliche „Mutproben“, die tödlich ausgehen können.

Identifikation mit der Erwachsenenwelt im Spiel

Der ursprüngliche Wunsch des Kindes, wie wir sie aus der ödipalen Phase kennen, besteht darin, der Vater / die Mutter zu sein, sie zu ersetzen und deren Stelle beim anderen Elternteil einzunehmen. Der „Untergang des Ödipuskonfliktes“ besteht darin, diesen Wunsch aufzugeben und so sein zu wollen, wie dieser gleichgeschlechtliche Elternteil, um die Liebe des anderen zu erwerben oder zu erhalten. „Die gute Lösung des Konflikts in der Liebe der frühen Kindheit“, so schreibt Fraiberg (1980, S. 165), „und die gesunde Überwindung der ersten Enttäuschung in der Liebe stärkt die Männlichkeit des Knaben und die Weiblichkeit des Mädchens“.

Das Spiel mit der Puppe, die gefüttert, gepflegt, niedergelegt aber auch geschlagen und ausgeschimpft wird, zeigt die Verinnerlichung der mütterlichen Rolle. Aus der Liebe und der Identifikation mit der Mutter entstehen bleibende Eigenschaften der Weiblichkeit. Der Knabe gibt die feindlichen Wünsche dem Vater gegenüber auf und versucht, den Vater nachzuahmen, ihn als Vorbild seiner Männlichkeit zu betrachten.

Gemeinsame Spiele, die das Leben der Erwachsenen zum Thema haben, sind in allen Altersstufen beliebt und werden oft lange und ausdauernd gespielt. Die Art und Weise des Spiels der Dreijährigen unterscheidet sich gravierend vom Spiel der Latenzkinder (Volksschulkinder). Ein Beispiel aus der Kinderbeobachtung des dreijährigen Jan, wobei der Beobachter seine Gefühle beim Beobachten in kursiver Schrift beschreibt:

Ein Junge sammelt gerade Traktoren, Schaufeln, Kübeln und Schüsseln, die am Platz herumliegen, und stapelt sie ordentlich unter dem Aufstieg zur Rutsche auf. Dann geht er zu Kindern am Sandspielplatz und fragt, wer bei ihm einkaufen wolle. Das dritte Kind, das er

fragt, kommt schließlich mit. Der Junge fragte das Kind, ob es Zucker haben wolle. „Ja!“, sagt es. „Wie viel magst du? Einen ganzen oder einen halben Kübel“, fragt Jan. „Einen ganzen“, sagt das Kind. „Du bekommst einen halben, ich habe nicht mehr so viel“, sagt Jan. Stolz schaufelt der Junge Zucker in Form von Sand in einen kleinen Kübel und überreicht ihm dem anderen Kind. „Aber bringt den Kübel wieder zurück“, sagt er zu den Kindern. Er verlangt 60 Cent und steckt dabei seine offene Hand aus. Das andere Kind klatscht ein und geht mit dem Kübel fort. Jan sucht weitere Käufer, immer mehr Kinder kommen Zucker kaufen. Der Junge verlangt unterschiedliche Geldbeträge, von „einem Euro bis hin zu 5 Millionen, Tausend, Prozent“. Die Käufer klatschen bereitwillig ein, worauf er mit aufgerissenen Augen und strahlendem Gesicht zu seinen drei Freunden läuft und ihnen voll Freude und Stolz von der Geldmenge berichtet, die sie alle mittlerweile schon besitzen würden. Daraufhin die drei noch eifriger für Zuckernachschub sorgen, indem sie groben Sand mit Schaufeln auf ein feines Gitter werfen und in einen großen Kübel sieben. *(Alles ist so leicht möglich! Ich habe Freude, bei diesem regen Treiben zuzusehen, möchte am liebsten selber mitmachen.)*

Das Spiel imitiert die Realität, aber im Spiel ist alles möglich: der Sand, den Jan verkaufen will, kann alles sein. Dann einigen sie sich auf Zucker – eine beliebte Nascherei, die vermutlich von den Eltern begrenzt wird. Jetzt im Spiel ist es in großen Mengen vorhanden. Der Dialog ist nicht konsistent. Auf die Antwort des Jungen, dass er einen ganzen Kübel Zucker will, erfolgt der Rückzug von Jan. Er sagt: „Du bekommst nur einen halben“. Da viel Sand (Zucker) vorhanden ist, vermuten wir eine neidische Reaktion von Jan, der dem Jungen nicht so viel Zucker gönnt. Vielleicht beschränkt Jans Mutter den Verzehr von Süßigkeiten.

Besonders interessant ist die Beliebigkeit des dafür bezahlten Geldes. Zunächst verlangt er 60 Cent, dann unterschiedliche Geldbeträge von einem Euro bis zu 5 Millionen, Tausend, Prozent. Hier nennt Jan vermutlich alle unheimlichen, unverständlichen Zahlen und andere Begriffe, die er nicht versteht. Die leuchtenden Augen zeigen seine große Freude über seine Geschicklichkeit und Geschäftstüchtigkeit. Dieses Spiel lockt immer mehr Käufer an. Eindrucksvoll ist, wie Jan seine Mitarbeiter zu verstärkter Arbeit motiviert, indem er auf die große fiktive Geldmenge hinweist. Diese Hinweise auf die hohen Einnahmen zeigen Wirkung, da die anderen Kinder mit noch mehr Elan Sand durch ein Sieb schaufeln, um es Zucker werden zu lassen – frei von Konkurrenz.

Ganz anders verläuft das Spiel „Gasthaus am Attersee“ von zwei Schulkindern, die ich im Buch *Latenz* ausführlich beschrieben habe (Diem-Wille, 2015, S. 21 f.):

Dieses Spiel erfordert eine sorgfältige Vorbereitung: Zunächst wird liebevoll eine Speisekarte gezeichnet und beschriftet, wobei realistische Preise angegeben werden. Als zweiter Schritt erfolgt das Aufbauen des Gasthauses, wobei alle Badegäste von den Kindern einbezogen werden. Es werden Bänke so zusammengestellt, dass ein großer Kreis entsteht.

Mit Blättern, Rinde, Früchten und Gras werden in kleinen Bechern Speisen zubereitet. Die Planung wird gemeinsam besprochen, die Rezepte der Speisen bestehen aus Wasser und Gras, zubereitet, unterkühlt und gekocht. Erst wenn alle Speisen fertiggekocht sind, werden sie den Gästen angeboten, die diese auch essen und entweder fiktives Geld oder manchmal auch kleine Geldbeträge als Bezahlung anbieten. Dieses Vorhaben dauert einige Stunden. Es wird in einer Ferienwoche einige Male gespielt.

Diskussion: Triebtheoretisch unterscheiden sich die beiden Spiele grundsätzlich.

Bei den Dreijährigen im Sandkasten im Kindergarten geht es um die Befriedigung oraler Wünsche. Sie verkaufen etwas, was alle Kinder gerne naschen: Zucker. Der Zucker mag auch für die Muttermilch, die lustvoll genossen wurde, stehen. Vielleicht stellt die Vorbereitung des Zuckers auch die Vorstellung dar, wie Milch in der Brust produziert wird. Es geht ums Einverleiben und Verschlucken, sowie die Befriedigung des Hungers. Als Belohnung winkt Geld. Geld steht, wie im Märchen „Esel streck dich“, für anale Vorstellungen, da aus der Ausscheidung des Esels Gold wird. Jan hat noch keine Vorstellung von Zahlen. Er verlangt von jedem Kind einen anderen Betrag. Die hohen Einnahmen – über die Jahn seine Mitspieler informiert – entfachen ihren Eifer, mehr Zucker zu produzieren. Alle sind mit Lust und Freude beim Spiel – wie auch der Beobachter kommentiert, er hätte Lust, mitzuspielen. Die Freude motiviert zahlreiche andere Kinder, als Kunden mitzuspielen.

Bei den beiden Latenzkindern stellt das Spiel eine komplexe selbstgesetzte Aufgabe dar. In sublimierter Weise geht es auch um die Befriedigung oraler Bedürfnisse, aber auf einem hohen Niveau. Das Essen wird liebevoll und kunstvoll aufwendig zubereitet. Es wird auf einer Speisekarte dargestellt, die mit Bildern verziert sind. Es erfordert Planung und Koordination. Klein (1997, S. 86) spricht von einer „zwanghaften Überbetonung der Realität“, dem sich die Fantasie unterordnen muss. Die Befriedigung für die spielenden Kinder erfolgt auf verschiedenen Ebenen: sie freuen sich, ihren Plan durchzuführen; sie entwickeln eine eigene Vorstellung, was sie kochen und anbieten können – fast wie Erwachsene haben sie beruflichen Erfolg, werden von den Badegästen ernstgenommen, bekommen tatsächlich Geld angeboten. Aus der ausgelassenen Freude, dem Lachen und dem Kichern bei den kleinen Kindern ist eine verhaltene Freude und Befriedigung geworden.

Brettspiele nach vorgegebenen Regeln

Im Kindergarten beginnen Kinder anhand von Spielregeln Normen und Regeln zu lernen und sich an diese zu halten. Wie Jean Piaget eindrucksvoll gezeigt hat, sind Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren erst schrittweise in der Lage, diese komplexe Aufgabe zu erlernen. Zunächst, so schreibt Piaget, spielt jedes Kind nach

seinen eigenen Regeln – was von den anderen meist akzeptiert wird. Auch die Vorstellung, dass nur einer gewinnen kann, wird in diesem Alter durch die Vorstellung, jeder könne gleichzeitig gewinnen, ersetzt. Jedes Kleinkind spielt sein Spiel und kümmert sich nur um einige allgemeine Regeln. „In Wirklichkeit spielt jedes nach seiner Art, ohne jegliche Koordination“ (Piaget, 1972, S. 226).

In der folgenden Kindergartenbeobachtung werden Kinder bei einem beliebten Brettspiel der frühen Kindheit „Mensch ärgere dich nicht“ beschrieben. Der Vorteil der psychoanalytischen Beobachtung ist, dass die Beobachterin keine pädagogischen Aufgaben übernimmt und das Spiel der Kinder nicht beeinflussen will, sodass wir annehmen, dass Kinder ohne Erwachsene so spielen wie Jonas und das Mädchen in der folgenden Beschreibung⁵:

Jonas und das Mädchen beginnen „Mensch ärgere dich nicht“ zu spielen. Dabei fährt jeder gleichzeitig mit zwei Männchen. Jonas spielt Blau und Grün, das Mädchen Gelb und Rot. Beim Würfeln dreht er sich weg, sodass niemand den Würfel sehen kann und er sagt: „Ich habe Sechs gewürfelt“. Das Mädchen sagt: „Okay, dann kannst du jetzt rausfahren mit deinem Männchen“. Als nächstes würfelt Jonas vier und fährt vier Felder nach vorne. Das Mädchen ist ein Feld von ihm entfernt. „Jetzt musst du schnell wegfahren. Ich sitz dir im Knack“, sagt er. Beim nächsten Zug erwischt Jonas sich selbst, versteht das aber nicht gleich. „Ha, jetzt hab’ ich dich erwischt!“ Er klopft die zwei Spielfiguren aneinander, so als würde er sie hauen. Das Mädchen ruft: „Das ist deine eigene Figur, der muss dann wieder dahin zurück“. Jonas stellt das Männchen zurück, dann nimmt er noch mal zwei, die noch zuhause stehen und klopft sie wieder aneinander. Das Mädchen würfelt zwei und Jonas fährt zwei Felder vor. Das Mädchen ruft: „Nein, ich habe eine Zwei gewürfelt!“ Jonas reagiert nicht drauf und das Mädchen holt die Praktikantin, die am Tisch nebenan bei den UNO-Spielen sitzt. „Wer hat gerade gewürfelt?“, fragt sie. Das Mädchen sagt: „Ich“, und die Praktikantin sagt: „Und du hast eine Zwei gewürfelt, dann darfst du jetzt zwei Felder fahren und dann ist der Jonas mit dem Würfeln dran“. Das Mädchen stellt Jonas’ Spielfigur zwei Felder zurück und fährt selbst zwei, dann wird sie abgeholt.

Diskussion: Jonas hat Freude am Spiel und versteht, dass es gut ist, wenn er eine hohe Zahl, möglichst eine Sechs würfelt, um „herauszukommen“. Sein Wegdrehen beim Würfeln lässt uns vermuten, dass er schwindelt, wenn er sagt: „Ich habe Sechs gewürfelt“. Das Ok des Mädchens klingt so, als ob sie auch diese Annahme teilt, aber sie toleriert die unbewiesene Behauptung. Jonas versteht auch, dass eine Figur die andere rauswerfen kann. Er kann sich aber nicht erinnern, welche Farben er hat, sodass er sich selbst rauswerfen will. Das Mädchen kennt die Regeln und korrigiert ihn mütterlich. Jonas ist ehrgeizig und will rasch fahren, wenn das Mädchen eine Zwei würfelt, will er auch zwei Felder vorrücken, was das Mädchen richtigstellt. Da Jonas nicht darauf reagiert, holte sie als Autorität die

5 Ich danke Anna Eder für die beiden Beobachtungen aus dem Kindergartenseminar.

Kindergärtnerin. Das Mädchen korrigiert Jonas, ohne ihm Vorwürfe zu machen; sie versteht, dass er die Regeln noch nicht kennt und unbedingt gewinnen will.

Bei einem weiteren Brett- und Würfelspiel werden starke Gefühle angesprochen: es brennt, es herrscht Todesgefahr, die Kinder können Feuer entzünden oder als Feuerwehrleute die Brände löschen. Dieses Spiel bezieht sich auf heftige Gefühle: brennende Eifersucht, Angst vor dem Feuer, Todeswünsche durch Verbrennen, Fähigkeit zu retten und das Feuer zu löschen. Die Beobachterin beschreibt die folgende Szene:

Das Feuerwehrspiel besteht aus einem Spielbrett mit einer Straße, die zu einem Haus führt. Das Haus ist aus Karton und man kann es aufstellen. Dazu gibt es noch ein Feuerwehrauto, das auf der Straße fahren kann und sich so weit bewegt, wie auf dem Würfel angezeigt wird. Auf dem Würfel gibt es auch eine Feuerseite. Wenn sie gewürfelt wird, kann eine Flamme auf das Haus gesetzt werden. Die Herausforderung ist, das Haus zu erreichen, bevor alle sechs Flammen auf dem Haus sind.

Emma würfelt niedrig, die Feuerwehr steht im Stau. Sie kann nur wenige Schritte fahren. Jonas manipuliert den Würfel auf Feuer. Die Praktikantin erwischt ihn und sagt: „Jonas! Was muss ich da sehen? Würfle gescheit!“ Jonas würfelt noch einmal und es kommt wieder Feuer. „Du hast Glück“, sagt die Praktikantin. Emma setzt eine Flamme auf das Haus und sagt: „Jetzt brennt das Dach!“ Dann würfelt sie höher und meint: „Jetzt kann ich endlich mal weiterfahren“. Dann würfelt Jonas wieder Feuer: „Oh, wieder Feuer!“ und so geht es eine Weile weiter. Sie geben zwei Flammen auf das Dach und zwei Flammen jeweils in ein Fenster. Emma zeigt auf ein Fenster und sagt: „Da sind die Kinder drinnen!“ Jonas: „Und die Mama“, Emma zeigt auf ein Fenster ohne Flammen: „Nein, die Mama ist hier!“ Als sie wieder Feuer würfeln, sagt Emma: „Oje, jetzt brennt auch die Mama“.

Kurz bevor das Auto ins Ziel kommt, brennen alle sechs Flammen, aber die Kinder löschen trotzdem das Feuer. Jonas stupst die Flammen vom Haus und wirft dabei das ganze Haus um. Dann ist das Spiel vorbei.

Diskussion: Wieder will Jonas die Ergebnisse beim Würfeln verändern. Er möchte „Feuer“ würfeln. Als die Kindergärtnerin seinen Schwindel aufdeckt, muss er noch einmal würfeln. Deutlich zeigt er, dass er Flammen haben will. Wir vermuten, dass er voller brennender Rivalitäts- und Eifersuchtsgefühle ist. Ohne Über-Ich Probleme können beide Kinder das Haus in Flammen aufgehen lassen. Beiden scheint es zu gelingen, diese heftigen Gefühle im Spiel auszudrücken. Klein sagt: „It is characteristic of the emotions of the very young infant that they are of an extreme and powerful nature.“ (Klein, 1952, S. 64) Es geht um mörderische Fantasien den anderen Kindern und der Mutter gegenüber. Die Ehrlichkeit der Kinder, die ihre Gefühle so unverblümt ausdrücken, ist für Kindertherapeuten immer wieder überraschend.

Jede weitere zerstörerische, todbringende Flamme wird heftig begrüßt. Häuser und Dach werden in Brand gesetzt. Interessanterweise bezeichnet Emma zuerst die Kinder als eingeschlossene und bedrohte Opfer der Flammen. Jonas dagegen platziert auch die Mama in das brennende Haus. Er scheint voller Todesfantasien der Mutter gegenüber zu sein – vielleicht hat sie eben ein neues Baby bekommen? Zuerst will Emma die Mutter in Sicherheit sehen, aber dann lässt auch sie die Mama brennen. Es gibt immer neben der Liebe zur Mutter auch Groll und Wut auf die Mutter, die weggeht, die den Vater oder ein anderes Kind zu bevorzugen scheint, oder keine Zeit hat. Am Ende löschen jedoch beide Kinder die Flammen, obwohl sie nach den Spielregeln keine Möglichkeit dazu haben. Der Wunsch nach Wiedergutmachung ist sehr groß: die brennende Mutter soll gerettet, das Feuer soll gelöscht werden. Für Kinder ist es kein Problem, eine geliebte Person zuerst sterben zu lassen und sie dann wieder zum Leben zu erwecken. Liebe und Hass, mörderische Fantasien und Wiedergutmachung sind zwei Seiten einer Medaille, die Freud als „Ambivalenz der Gefühle“ in der Traumdeutung 1900 beschrieben hat. Das Spiel stellt somit ein Ventil für aggressive Gefühle und Fantasien dar, die so ausgedrückt und bearbeitet werden können, indem die Verantwortung den Würfeln übertragen wird. Klein schreibt: „One of the many interesting and surprising experiences of the beginner in child analysis is to find in even very young children a capacity for insight which is often far greater than that of adults“ (Klein & Mitchell, 1987, S. 46).

3 Bedeutung des Kinderspiels in der Psychotherapie

Das Spiel der Kinder stellt die Form dar, in der sie ihre innere Welt, ihre Konflikte, Ängste und Hemmungen zeigen, vergleichbar mit der freien Assoziation und dem Besprechen der Träume der Erwachsenen. Fatke schreibt: „Die (*Kinder-*) *Psychoanalyse* erkannte das Spielverhalten als Ausdruck unbewusster Prozesse und machte es sich als diagnostisches und therapeutisches Instrument zunutze.“ (Fatke, 2024, S. 22) Dieser Aussage kann ich zustimmen, allerdings um die Erweiterung des Erforschens und Heilens im Spiel. Beim Mitspielen der Therapeutin⁶, erforscht und überprüft sie die Hypothesen, die sie über die Probleme des Kindes formuliert hat. Die wichtigste Ebene stellt die Art und Weise der Beziehungsaufnahme zur Therapeutin dar, weil das Kind unbewusst ein ähnliches Interaktionsmuster wie zu seinen Eltern oder Teilaspekten seiner Eltern herstellt (Übertragung). Das Spiel und Verhalten des Kindes löst in der Therapeutin eine emotionale Reaktion aus, eine Mischung von Aktivieren eigener Erfahrungen

6 Da die Autorin weiblich ist, verwende ich die weiblichen Form. Die männlichen Therapeuten sind ebenso gemeint.

und dem Aufnehmen der in sie projizierten Beziehungsmuster. Ähnlich wie oben in den Protokollen der psychoanalytischen Kindergartenbeobachtung registriert die Therapeutin ihre Gefühle (Gegenübertragungsreaktionen) und versteht sie als zusätzliche Informationen über die innere Welt der Kinderpatienten.

Im Gegensatz zur Rolle einer Beobachterin bietet sich die Therapeutin dem Kind als Teilnehmerin in einem Beziehungsgeschehen an. Im psychoanalytischen Verständnis ist sie nicht nur eine Person, sondern bietet sich dem Kind auch als eine Projektionsfläche für dessen vielfältige Übertragungsaspekte der Eltern an. Wolfgang Bergmann (1993/2016) meint, das sei eine „Abkehr von der traditionellen Abstinenz und Neutralität“. Ich denke, es geht vielmehr um eine Modifikation der Abstinenz: die Therapeutin nimmt zwar am Spiel teil, versucht aber möglichst keine eigenen Vorstellungen einzubringen: sie schlägt nicht vor, was das Kind mit den Bauklötzen bauen will, oder sie lässt sich im Rollenspiel eine Rolle zuweisen. Im Spiel fragt sie das Kind, was sie in dieser Rolle tun oder empfinden soll. Zum Beispiel: Was mache ich als dumme Schülerin? Oder: Was mache ich, wenn der Papa wegfährt, wenn ich als schlimmes Kind so trödle? Bei dieser Vorgangsweise steht der Wunsch, die Dynamik der inneren Welt des Kindes zu erforschen, im Vordergrund. Erst aufgrund des Verstehens der besonderen Beziehungsmuster können wir Vermutungen und Hypothesen über die Probleme des Kindes aufstellen, die wir überprüfen wollen. Ziel ist es, das Kind selbst zu der Deutung hinzuführen, selbst Verbindungen herstellen zu können. Zulliger, der Schweizer Kindertherapeut, geht anders vor. Er versucht im Spiel ein alternatives Erleben in Konfliktsituationen zu ermöglichen (Zulliger, zit. n. Menz, 2023, S. 239), d. h., er will „eine leitende Funktion im Spiel einnehmen“.

Wenn sich Zulliger so vehement gegen Deutungen ausspricht, so hat er wohl eher eine Fehlform des Deutens im Sinn. Er schreibt:

„... ich lernte Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren kennen, die einer psychoanalytischen Kur unterworfen worden waren ... Die Kinder ... sprachen mit mir wie ausgebildete Psychoanalytiker, klug, weise, frühreif – wie Erwachsene en miniature. Sie hatten Behandlungen hinter sich, die ein bis zwei Jahre fortgesetzt worden waren, ... nur nästeten sie, koteten sie weiter ein, stotterten weiter wie eh und je, schreckten in der Nacht auf.“ (Zulliger, 1965, S. 112)

Offensichtlich wurden diese Kinder über den Ödipus- oder Kastrationskomplex belehrt statt auf ihre ödipalen Wünsche oder Kastrationsängste, die sich im Spiel zeigten, einzugehen und ihnen die Zusammenhänge erleben zu lassen.

In der Technik der Objektbeziehungstheorie erhält jedes Kind seine eigenen Spielsachen, die in einer versperrbaren Lade aufgehoben werden, damit kein anderes Kind damit spielen kann. So wie das Kind im Kopf der Therapeutin einen besonderen Platz hat, wird es symbolisch in der eigenen Spielzeuglade oder Box

dargestellt. Alle Spielsachen bleiben in demselben Zustand, wie das Kind mit ihnen gespielt, sie verbunden, angemalt etc. hat (Joseph, 2005). Die Therapeutin spielt mit dem Kind so lange, bis sie die Bedeutung des Spiels als Ausdruck unbewusster Konflikte, Wünsche oder Fantasien verstanden hat. Dann bespricht sie es mit dem Kind. In den folgenden Beispielen aus Kindertherapien möchte ich zeigen, wie das Erforschen der Bedeutung des kindlichen Spiels in Verbindung mit unserem psychoanalytischen Wissen zu Erkenntnissen und Deutungen führt, die zu einer Minderung seiner Angst / seiner Schuldgefühle führen, wenn seine Ängste oder mörderischen Fantasien verstanden werden.

Bills aggressive Fantasien

Das erste Beispiel stammt aus einer Eltern-Kleinkindtherapie⁷, bei der die Eltern gemeinsam mit dem Kind in der Therapie über die Probleme der Familie und des Kindes sprechen.

In der ersten Stunde der Eltern-Kleinkind-Therapie erzählt die Mutter die traurige Geschichte von dem verstorbenen Zwillingbruder vom dreijährigen Bill. Während der Schwangerschaft sei eine schwere Schwangerschaftsvergiftung festgestellt worden, die einen sofortigen Notkaiserschnitt erforderlich machte. Der Zwillingbruder sei nach 1½ Jahren gestorben.

Am Ende der Erzählung der Mutter, während der Bill mit Holzklötzen gespielt, aber aufmerksam zugehört hatte, reicht mir Bill eine der kleine Fingerfiguren, einen strahlend roten Fliegenpilz mit weißen Tupfen – einen giftigen Pilz.

Die überlebenden Kinder fühlen sich oft für den Tod eines Geschwisterchens verantwortlich, meinen, sie seien schuld am Tod gewesen, da sie eifersüchtige oder wütende Gedanken hatten.

Ich möchte herausfinden, ob Bill mit der giftigen Wirkung vertraut ist und frage ihn, was das sei. Bill antwortet sehr klar und deutlich: „ein Fliegenpilz“. Das ist eine erste Bestätigung meiner Hypothese, dass er seine unbewussten Todeswünsche thematisiert. Um es auch im Hier- und Jetzt verstehen zu können, sage ich: „Ich möchte ihn essen. Was passiert dann?“ Bill schaut mich überrascht an und sagt triumphierend: „Dann fällst du um!“ Ich bin überrascht, wie klar er die tödliche Wirkung des Fliegenpilzes benennen kann und möchte sicher sein, ob er mit „umfallen“ tatsächlich „tot sein“ versteht, deshalb tue

7 Die Fokalthherapie ist eine psychoanalytisch-orientierte Methode, bei der die Eltern gemeinsam mit dem Kind zur Therapie kommen. Es ist eine Kurztherapie mit zwischen ein und fünf Sitzungen. (Wegeler-Schardt & Köhler-Weisker, 2007; Israel, 2007).

ich so, als ob ich hineinbeiße und zeige, wie ich umfalle; dabei sage ich: „Jetzt bin ich tot“ und stehe dann gleich wieder auf. Bill lacht ausgelassen, was ich als Bestätigung meiner Hypothese verstehe: seine tödliche Gefahr hat mich sterben, umfallen lassen, aber ich bin nicht wirklich tot.

Ich zeige, dass es ein Spiel ist, da ich gleich wieder von dem Toten auferstehe, was ich beschreibe: „Im Spiel bin ich tot – dann kann ich aber wieder lebendig werden. Du denkst dir, dass ich weiß, dass es ein Spiel – eine Fantasie ist.“ Mit dieser beschreibenden Deutung weise ich auf den Unterschied von magischen Allmachtsgedanken und der Realität hin.

Bills Mutter sieht uns zu und betont, wie wunderbare Geschichten Bill erzähle – sie ignoriert die mörderische Qualität der Fantasien und verwandelt sie in „wunderbare Geschichten“. Vermutlich erkennt Bill, dass seine Mutter – im Gegensatz zur Therapeutin – seine mörderischen Fantasien nicht sehen will und fühlt sich von ihr nicht verstanden.

Bill dreht sich um und steckt mir eine andere Fingerfigur, einen Hai, auf meinen Zeigefinger. Ich betrachte ihn und sage: „Jetzt bin ich ein gefährliches, starkes Tier, das mit seinen großen Zähnen beißen kann“ (begleitet von einem gefährlichen Knurren). Bill betrachtet mich mit einer Mischung aus Faszination und Angst. Rasch gibt er mir (als Hai) einen großen roten Holzblock zum Fressen. Als Hai fresse ich genussvoll den roten Holzblock als Beute und kommentiere, dass ich schon sehr hungrig gewesen sei. Und füge hinzu: „Ah, jetzt brauche ich nicht mehr dich fressen.“ Bill nimmt den Hai rasch von meinem Finger und legt ihn schnell neben den Fliegenpilz. Dann spielt er mit sanften Tieren.

In dieser Sequenz projiziert Bill die bedrohliche, aggressive Kraft in den Hai, in mich – die gefährlichen Zähne erinnern an den oralen Sadismus des kleinen Kindes. Er steckt mir die Hai-Figur auf meinen Finger. Schon die gefährlichen Hai-Geräusche und meine Aussage, dass ich sehr hungrig sei, verstärken Bills Angst. Für ihn ist das Spiel Realität, ich könnte ihn tatsächlich fressen. Rasch gibt er mir eine Ersatzbeute – den roten Holzblock, um selbst nicht gefressen zu werden. Im Spiel gehe ich darauf ein, fresse den Holzblock und bin nun satt und ungefährlich. Zur Sicherheit nimmt mir Bill den Hai rasch von dem Finger. Winnicott nennt das ein Spiel im „Übergangsraum“ – Bill denkt, ich bin der Hai und weiß zugleich auch, dass ich nicht der Hai bin. Anne Alvarez beschreibt den Übergangsraum folgendermaßen: Das Kind nimmt einen Gegenstand als Symbol für die Mutter, es ist die Mutter und zugleich weiß das Kind, dass es nicht die Mutter ist. Das Übergangsobjekt ist in der Mitte zwischen Symbol und symbolische Gleichsetzung (Alvarez, 1992, S. 44). Auch ohne den Sachverhalt in verbalen Deutungen mit Bill zu besprechen, versteht er, dass ich die in mich projizierte Gefahr darstelle und mich mit der Ersatzbeute zufriedengebe. Wieder geht es im

Spiel um die beiden Ebenen, sich in der Fantasie etwas vorzustellen oder im Spiel darzustellen, um den Unterschied zwischen seinen aggressiven Fantasien den ewig kranken, im Mittelpunkt stehenden Bruder verschlingen zu wollen, versus der realen Erkrankung, die nichts mit Bill zu tun hat.

Die Mutter fährt fort, mir von den schwierigen ersten zwei Jahren zu erzählen. Ich beobachte Bill, wie er mit der Hexe spielt, die er herumtanzen und Purzelbäume machen lässt. Ich frage Bill, was das sei und er antwortet: „Eine Hexe“ und zeigt mir, wie sie Purzelbäume schlagen kann. Ich bewundere ihre Fähigkeiten und frage, was sie sonst noch könne. Bill antwortet: „Verzaubern!“ Wen sie verzaubern könne, frage ich, worauf er mir einen Stier bringt, und sagt: „Den Stier“, er nimmt den Stier und zeigt ihn mir.

Ich nehme den Stier und frage, wieso er wisse, dass das es ein Stier sei. (Wenig Kinder können einen Stier von einer Kuh unterscheiden, aber dieser Stier ist deutlich an seinem Penis als männlich zu erkennen).

Bill meint, weil er Beine habe. Ich schaue den Stier genau an und sage: „Ja, da hat er vier Beine. Und was hat er zwischen den Beinen?“ Bill lacht und sagt: „ein Spatzi“. Ich sage, ja, das sei wahr. Er habe sogar ein ganz großes Spatzi. Mit dem neuen Thema überrascht mich Bill. Er nimmt mir den Stier rasch aus der Hand und versteckt ihn unter meinem Stuhl; dann will er, dass ich ihn suche. Ich frage, wer mir beim Suchen helfen könnte. Bill meint, die Kuh (gibt sie mir) und das Kalb (er gibt mir die Tiere, dann nimmt er sie beide zurück). Mit Hilfe der Kuh suche ich an verschiedenen Stellen, wo der Stier nicht ist – was Bill jeweils zu einem ausgelassenen Lachen veranlasst. Dann zeigt er mir, dass er den Stier unter meinem Stuhl versteckt hat. Ich stelle den Stier auf den Tisch. Bill nimmt den Stier und stellt ihn auf die Kuh.

Ich: Du zeigst uns, dass der Stier sich freut, dass seine Frau, die Kuh, da ist, und er sie ganz lieb hat.

Bill stellt das Baby- Kalb auf den Stier und lacht herzlich.

Ich: (lache auch überrascht) Wenn sie sich so lieb haben, machen sie ein neues Baby.

Bill lacht laut und freut sich sehr über das neue Baby-Kalb.

Diskussion: Die Entwicklung des Spiels von Bill ist überraschend: nach der Darstellung und dem Durcharbeiten der tödlichen Aggression erfolgt eine Hinwendung zur Sexualität als Versöhnung und Wiedergutmachung. Zuerst testet mich Bill, ob ich die Sexualität des Stiers wirklich sehen will. Er spricht zunächst nur von den „Beinen“, doch als ich frage, was der Stier zwischen den Beinen habe, lacht er übermütig, als er „ein Spatzi“ sagt. Er scheint froh zu sein, dass er hier bei mir die Dinge beim Namen nennen darf. Rasch versteckt er den Stier, doch für die Suche stellt er mir die Kuh zur Verfügung. Als Stier und Kuh einander liebhaben, stellt er das Kalb obendrauf. Ich verstehe es als Wiedergutmachung: der tote, kranke Bruder solle durch ein neues, gesundes Geschwisterchen ersetzt

werden, dann sind die Mama und der Papa nicht mehr so traurig. Das Lachen⁸ verweist jeweils auf die tiefe Freude und Entlastung, seine geheimsten Gedanken in klaren Worten ausgedrückt zu hören. Die Quelle der Lust beim Lachen stellt das Überwinden eines sexuellen oder aggressiven Triebs dar. Wo die Hemmung für kurze Zeit überwunden wurde, tritt ein verborgener Inhalt zutage, wobei die Überraschung ein wesentliches Element darstellt.

Dieses Muster des Vermeidens vom Spiel mit mehreren Kindern, wie es die Mutter bei Bill als Problem beschrieben hat, ist häufig ein Hinweis auf verdrängt massive Aggressionen gegen Geschwister. Die „Logik der Gefühle“ lautet etwa: „Wenn ich nicht mit anderen Kindern allein bin, kann ich nicht erfolgreich meine eifersüchtigen Impulse in die Realität umsetzen. Deshalb ist es sicherer, nicht mit anderen Kindern zu spielen, sonst passiert etwas Schreckliches. In dem Maß, in dem diese Fantasien im Spiel ausgedrückt und verstanden werden, kann das Kind einen weiteren Schritt zur Bewältigung des Problems machen. Klein' (1997) fasst diese Haltung mit dem Spruch zusammen: „Children possess an innate wisdom that adults often overlook“. Sie bezieht sich auf die Tendenz der Erwachsenen, die Weisheit der Kinder zu unterschätzen, die mit ihrer natürlichen Neugierde, rohen Gefühlen und einer unpräzisen Imagination tiefe Einsichten haben.

Naomis Wunsch, größer zu sein statt ohnmächtig

Ein kleines Mädchen, das ich Naomi nenne, reagiert auf die schmerzliche Trennung ihrer Eltern, indem sie ungezügelt Essen in sich hineinstopft.⁹ Eine Sequenz aus der 9. Stunde:

Naomi setzt sich auf die Kommode, ich sitze auf einem Stuhl. Sie spielt und redet von oben zu mir herab, erzählt, wie sie die Freundin ihrer kleinen Schwester und die Schule hasst. Ich beschreibe, dass sie höher sitzen will, weil sie größer sein will als ich. Sie will hier die einzige sein. Naomi nickt und lächelt genüsslich und bleibt oben sitzen. Am Ende der Stunde ist sie wütend auf mich, weil ich ihr den Schlüssel zu den Laden der anderen Kinder nicht gebe. Sie attackiert mich mit einem Polster und sagt: „Ich treffe dich nicht!“

Diskussion: Sie fühlt sich ganz ohnmächtig, die Scheidung ihrer Eltern nicht verhindern zu können. Sie liebt ihren Vater sehr und will, dass er auch in der gemeinsamen Wohnung lebt. Sie wäre gerne groß und stark; es ist nicht genug,

8 Freud (2005c) beschreibt das Lachen als Entlastung in *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*.

9 Eine ausführliche Darstellung der Therapie von Naomi wird im Buch Latenz. Das goldenen Zeitalter der Kindheit (Diem-Wille, 2015, S. 21–38) beschrieben.

darüber zu sprechen. Sie möchte mich den Großteil der Stunde wirklich über-
ragen und von oben, auf der Kommode sitzend, mit mir sprechen. Sie will mich
erleben lassen, wie es ist, klein zu sein und zu ihr aufblicken zu müssen.

In der Therapie ist es wichtig, dieses Agieren auszuhalten, es zu spüren und
die Transformation zu einem Verstehen zu leisten. In einem pädagogischen Zu-
sammenhang würde die Erzieherin sie vermutlich auffordern, sich „ordentlich“
zum Tisch zu setzen. Auch ihre Kritik an mir und ihre Wut auf mich, die sich im
Werfen des Polsters zeigt, auszuhalten und es ihr nicht zu verbieten, verweist auf
den Wunsch der Analytikerin zu erforschen, was Naomi ausdrücken will. Das
unangenehme Gefühl, hinaufschauen zu müssen, verstehen wir als Containment,
dem Aufnehmen, der in uns projizierten Gefühle des Patienten (Bion, 1962).

In der 21. Stunde nach der zweiwöchigen Weihnachtspause: Vor der Weih-
nachtspause war sie die strenge Lehrerin und ich sollte das dumme Kind sein.

Naomi geht zur Lade und schaut nach. „Jetzt sehe ich, dass du die Hausübung hundertmal
hättest schreiben sollen, und du hast nichts gemacht“, sagt sie mit barscher Stimme als
strenge Lehrerin. Sie fordert mich auf, mich zu setzen und gleich zu beginnen. „Ich habe
hier genug Papier“, sagt sie und legt einen ganzen Stoß vor mich hin und gibt mir einen Stift.
Ich: Du bist wieder die strenge Lehrerin und ich das Kind, das seine Aufgabe nicht macht.
Du machst bei der letzten Stunde weiter, so als ob es keine zweiwöchige Weihnachtspause
gegeben hätte, sondern du gestern hier gewesen wärst.

Naomi: „Ja genau. Vielleicht musst du die Aufgabe nur 30- oder 40-mal machen.“

Ich: Wenn ich verstanden habe, dass es so eine lange Pause gegeben hat, erlässt du mir
die Hälfte der Aufgabe. Die zwei Wochen sind dir lang vorgekommen.

Diskussion: Ich ließ sie zwei Wochen mit ihrem strengen Über-Ich allein; sie fühlt
sich für die Scheidung der Eltern verantwortlich. Sie will mich nun fühlen lassen,
was sie erlebt hat: sie ist nicht gut-genug, sie kann nichts, sie fühlt sich alleine und
einsam. So soll ich mich nun fühlen. Wilfried Bion weist darauf hin, dass dann,
wenn man ein gutes inneres Objekt hat, man einen Verlust ertragen kann. Sonst
ist man mit einem bösen inneren Objekt, das als bestrafend erlebt wird, allein.
Mir gegenüber ist sie die bestrafende Lehrerin. Erst wenn ich erkenne, wie ich
sie in dieser Situation alleingelassen habe, wird die Strafe heruntergesetzt, 30-mal
statt 100-mal die Aufgabe schreiben. Dann wird Naomi als Lehrerin milder.

Wenn ich Deutungen mache, die sie nicht hören will, gibt Naomi mir als Lehrerin Schlecht-
punkte und setzt mich in die letzte Reihe. Wenn ich von der schmerzlichen Trennung von
ihrem Vater spreche, sagt sie: „Jetzt nehme ich noch Klopapier und stecke es in deinen
Mund, damit du nicht sprechen kannst. Jetzt werde ich dich anbinden“. Als ich das nicht
zulasse, will sie unsere beiden Sessel zusammenbinden. „Du sollst hier bis Freitag sitzen
bleiben, bis ich wieder komme“, sagt Naomi. „Dann musst du auch in der Nacht dableiben“.

Ich: Du möchtest, dass ich keine anderen Kinder sehe und nicht nach Hause zu meinem Mann gehen kann?

Naomi: Ja, genau. Sie nimmt eine weibliche Holzfigur, klebt sie auf dem Papier fest und sagt: „Das bist du. Jetzt wirst du ganz fest angeklebt, dass du dich nicht mehr rühren kannst, und du bleibst so, bis ich wiederkomme“.

Ich: (Beim Weggehen sehe ich, dass Naomi die Babypuppe auf die weibliche Puppe draufgelegt hat).

Diskussion: Mit aller Gewalt möchte Naomi mich im Therapiezimmer festhalten, damit ich nicht zu meinem Mann, in der Fantasie vielleicht auch nicht zu ihrem Vater gehen kann. Den neuen Partner ihrer Mutter hat sie mit wildem Agieren vertrieben, die Mutter hatte dann die Beziehung zu dem neuen Mann abgebrochen. In dieser Stunde ist sie in einem besseren Gemütszustand, froh, dass ihre regelmäßigen Stunden wieder weitergehen. Sie will mich festbinden, um jede Aktivität von mir zu verhindern. Technisch ist es wichtig, sich als Therapeutin nicht wirklich anbinden zu lassen, sondern dem Kind eine symbolische Darstellung zu ermöglichen: Naomi klebt die Holzpuppe, die ich bin, mit Kleber fest. Vielleicht will sie auch verhindern, dass die Mutter sich einen neuen Partner findet, am Abend weggeht und sich amüsiert. Sie ist eher in einer übertriebenen, manischen Stimmung.

Mit dem Beispiel habe ich versucht, den Wechsel vom Spiel, Hypothesen über die Motive, den Deutungen und den Reaktionen des Kindes auf das Spiel und die Deutungen der Therapeutin zu beschreiben.

4 Abschließende Gedanken

Die Beispiele aus der psychoanalytischen Kindergartenbeobachtung und der Therapie zeigen die unterschiedliche Vorgangsweise. Als Beobachterin besteht die Aktivität im genauen Hinschauen, sich Einfühlen und sich Berühren-Lassen durch das kindliche Spiel. In der Therapie stehen die heftigen emotionalen Konflikte des Kindes im Zentrum, die oft im dramatischen Spiel in Szene gesetzt werden. Die Einheit von Forschen und Heilen wird deutlich. In dem Maß, wie wir das Spiel als Ausdruck der großen Einsamkeit von Naomi, ihrer Wut, vom Vater verlassen zu werden, ihrer Angst, ihre Mutter an einen neuen Mann zu verlieren, verstehen, sind wir Teil des Geschehens. Im heftigen, raschen, turbulenten Spielgeschehen bilden sich die inneren Welten von Naomi und Bill ab. Es erfordert von der Therapeutin Mut, sich auf den psychischen Schmerz des Kindes einzulassen, sich emotional berühren zu lassen.

In Supervisionen mit in Ausbildung befindlichen Therapeuten geht es vor allem darum, die werdenden Kindertherapeuten zu ermutigen, sich zu trauen, mit ihnen gemeinsam in die meist schreckliche Welt der vernachlässigten, früh

weggegebenen Kinder einzutreten (von Klitzing, 2022). Sich in die innere Welt mit toten inneren Objekten führen zu lassen und diese nicht zu bagatellisieren. So kann ein oftmals zu verschiedenen Pflegeeltern gegebener Bub in seinem Spiel das Schiff auf dem Meer immer wieder kentern und alle Insassen ertrinken lassen. Der junge Therapeut versuchte rasch, die Holzfiguren zu retten, sie herauszufischen, sie vor den Haien, die im Meer schwammen, in Sicherheit zu bringen. Das Kind erfand jedoch immer weitere bedrohliche Situationen, bis der junge Therapeut mit Hilfe der Gruppe erkannte, wie verzweifelt der Junge war, er keine Hoffnung mehr haben konnte, da er zu oft enttäuscht worden war. Erst wenn es der junge Therapeut erkennt, wie tief und gefährlich seine Hoffnungslosigkeit, die Wut und die Verzweiflung sind, ja vor allem die Einsamkeit des kleinen Knaben, kann sich dieser verstanden fühlen. Ein „frühes Retten“ der Figuren durch den Therapeuten vermittelt dem Kind- Patienten eher „Ich will von dem unermesslichen Leid nichts wissen, so tief kann deine Verzweiflung nicht sein, tun wir doch lieber so, als ob alles wieder gut sein kann“. Das heißt aber nur, dass der kleine Patient sich wieder nicht verstanden und sich noch einsamer fühlt. Gelingt es jedoch, die tiefe Verzweiflung (wie das Meer) und seine Wut aufzugreifen, sich davon berühren zu lassen, mitzuleiden und das in Worte zu fassen, so kann eine neue Sicherheit entstehen, das Leid und das Unrecht, das ihm angetan worden war, zu ordnen und neue Perspektiven zu sehen.

Die am Anfang gegebene Definition des Spiels als kreativ, gilt auch für das therapeutische Setting. Es ist immer wieder überraschend, welche Darstellungsformen die Kinder im Spiel wählen, ganz ohne Nachdenken, sondern spontan. Wir als Therapeuten/innen brauchen oft einige Zeit, um wirklich genau hinzuschauen und auch die schmerzliche Dimension zu erkennen. Oder die ersten Themen hinter einem scheinbar fröhlichen Spiel zu sehen und zu benennen. „The therapeutic space is a sanctuary for exploration and healing“, ein Heiligtum zum Erforschen und Heilen, sagt Klein (1997, S. 25). Der therapeutische Raum stellt einen Zufluchtsort dar, in dem sich das Kind gemeinsam mit der Therapeutin/dem Therapeuten zu einer Reise der Selbsterkenntnis aufmachen kann. In dem es die Freiheit hat, seine Gedanken, Gefühle, Fantasien, Ängste und Erfahrungen frei auszudrücken, ohne dafür kritisiert oder abgelenkt zu werden. Die Therapeutin stellt sich als Container zur Verfügung, die hilft, diese rohen Impressionen in Worte umzuwandeln und einzuordnen.

Literatur

- Adamo, S., & Rustin, M. (Hrsg.) (2014). *Young child observation: A development in the theory and method of infant observation*. London: Karnac.
- Alvarez, A. (1992). *Live company: Psychoanalytic psychotherapy with autistic, borderline, deprived and abused children*. London & New York: Routledge.
- Alvarez, A. (2012). Ebenen der analytischen Arbeit und Ebenen der Pathologie: Die Arbeit des Kalibrierens. *Kinderanalyse*, 20(2), 70–94.

- Bion, W.R. (1962/1990). *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bühler, K. (1965). *Die Krise der Psychologie* (2. Aufl.). Stuttgart: Gustav Fischer.
- Bürgin, D. (2013). Das Spiel, das Spielerische und die Spielenden. *Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie*, 44(1), 9–26.
- Damasio, A. (2004). *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. Berlin: Ullstein.
- Diem-Wille, G. (2012). Primitive Gefühle verstehen lernen – Bions Konzept des Container-Contained. In G. Diem-Wille, & A. Turner (Hrsg.), *Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung* (S. 28–49). Wien: Facultas.
- Diem-Wille, G. (2015). *Latenz: Das „goldene Zeitalter“ der Kindheit. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fatke, R. (2024). Das Kinderspiel zwischen Fantasie und Thrill – Eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive. In T. F. Kreuzer, R. Langnickel, N. Behringer, & P.-C. Link (Hrsg.), *Kindliches Spiel* (Schriftenreihe der DGE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 17, S. 21–38). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Fraiberg, S. (1980). *Clinical Studies in Infant Mental Health: The First Year of Life*, London, New York: Basic Books.
- Freud, A. (1972). *Wege und Irrwege der Kinderentwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Freud, S. (1905/1999). Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten. In *Gesammelte Werke* (Bd. VI). Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Freud, S. (1913/1999). Die Disposition zur Zwangsneurose. In *Gesammelte Werke* (Bd. VIII). Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Freud, S. (1920/1999). Jenseits des Lustprinzips. In *Gesammelte Werke* (Bd. XIII, S. 1–69). Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Israel, A. (Hrsg.) (2007). *Der Säugling und seine Eltern: Die psychoanalytische Behandlung frühesten Entwicklungsstörungen*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Joseph, B. (2008). Nachdenken über das Spielzimmer als Setting: Die grundlegende Gemeinsamkeit von Kinder- und Erwachsenenanalyse. *Kinderanalyse*, 1, 58–69.
- Kästner, E. (1954). *Das fliegende Klassenzimmer*. Zürich: Atrium.
- Klein, M. (1952). *Developments in Psycho-analysis*. London: Hogarth.
- Klein, M. (1997). Die Beziehung zwischen der Zwangsneurose und den Frühstadien der Über-Ich-Bildung (erstmalig 1932). In M. Klein, *Gesammelte Schriften (Bd. II: Die Psychoanalyse des Kindes)* (S. 194–226). Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Klein, M. (1997). Die Technik der Analyse im Latenzalter. In M. Klein, *Gesammelte Schriften (Bd. II: Die Psychoanalyse des Kindes)* (S. 83–108). Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Klein, M. (1997). *Envy and gratitude and other works, 1946–1963*. London: Vintage.
- Klein, M., & Mitchell, J. (1987). *The selected Melanie Klein*. New York: Free Press.
- von Klitzing, K. (2022). *Vernachlässigung: Betreuung und Therapie von emotional vernachlässigten und misshandelten Kindern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Laplanche, J., Pontalis, J.-B. (1971). *Das Vokabular der Psychoanalyse*. Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch.
- Manz, B. (2023). Spiel, Symbol und Deutung. *Kinderanalyse*, 31(3), 214–245.
- Piaget, J. (1972). *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Wien/München/Zürich: Molden.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1986). *Die Psychologie des Kindes*. München: dtv/Klett-Cotta.
- Stern, D.N. (1994). *Mutter und Kind: Die erste Beziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wegeler-Schardt & Köhler-Weisker, (2007). „Wir wollen es besser machen als unsere Eltern...“ Zur Weitergabe von traumatischen Erlebtem über drei Generationen am Beispiel einer Eltern-Baby-Psychotherapie, in Israel, A. (Hrsg.) (2007). *Der Säugling und seine Eltern. Die psychoanalytische Behandlung frühesten Entwicklungsstörungen*, Frankfurt: Brandes & Apsel, 129–160.
- Winnicott, D. W. (2002). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Die Zeit. (2022). Was mein Leben reicher macht. *Die Zeit*, Heft 4.
- Zulliger, H. (1959). *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Zulliger, H. (1965). Die deutungsfreie psychoanalytische Kinderpsychotherapie. In G. Biermann (Hrsg.), *Handbuch der Kinderpsychotherapie* (Bd. 1, S. 192–198). München & Basel: Ernst Reinhardt.

Eine Reise zum Erleben kleiner Kinder im Kindergarten

Spiel- und Verhaltensphänomene in der Kleinkindbeobachtung als Monitor für dyadisches und triadisches Objektbeziehungserleben

Margaret Pardo-Puhmann unter Mitarbeit von Agathe Israel

Der Beitrag beleuchtet auf Grundlage einer zweijährigen Beobachtung Aspekte der dyadischen und triadischen Bedürfnisse, Herausforderungen, inneren Konflikte und Lösungsansätze des Kindergartenkindes Ella. Eine der zentralen Fragen dabei ist: Wie schafft es Ella, sich trotz ihres dyadischen Verbindungsbedürfnisses in einer Umgebung mit einem tendenziell empathiearmen Verbindungsangebot psychisch zu halten?

1 Einführung

Anliegen des Artikels

Im Laufe der zweijährigen Beobachtung des Mädchens Ella vom 2;4 bis zum vollendeten 4. Lebensjahr im Kindergarten, beschäftigte mich insbesondere die Frage, ob und wie es Ella schafft sich in einer Umgebung mit einem dürftigen emotionalen Verbindungsangebot emotional zu halten und wie sich dazu ihr kindliches „Spiel als symbolisierte Darstellung der inneren Welt“ (Wittenberger, 2016, S. 101) verhält. Anhand von Auszügen aus Beobachtungsprotokollen wird im Folgenden der Versuch unternommen, zunächst Beobachtungen, darauf folgend Gedanken sowie im dritten Schritt theoretische Verbindungen dazu nachzuzeichnen.

Der Kindergarten und das Vorgespräch mit der Mutter

Für die Beobachtung im Rahmen der KJP Ausbildung nach der Methode der teilnehmenden Beobachtung nach Esther Bick (Harris & Bick, 2011), besuchte ich einmal wöchentlich für eine Stunde eine Kindergartengruppe¹. Diese Gruppe war eine von zwei kleineren mit jeweils ca. 15 Kindern. Ihre Gruppenräume

¹ Die Beobachtung fand in den 2010er Jahren statt. Auf eine Präzisierung des Zeitraums wurde im Sinne des Datenschutzes verzichtet.

waren getrennt voneinander. Es handelt sich dementsprechend um einen kleinen Kindergarten, der sich mitten in einem kleinen Dorf befindet, in der Nähe einer ostdeutschen Kleinstadt. Das Gebäude hat eine schlichte, dunkle Fassade, aber die großen Fensterfronten, wie auch der angrenzende Garten mit liebevoll gestalteten Spielmöglichkeiten, wirken recht einladend. Nach meiner Kontaktaufnahme mit dem Kindergarten, zeigten sich alle sehr bemüht ein passendes Beobachtungschild zu finden und schlugen einstimmig das Kind Ella² vor. Sie sei ein „wirklich unauffälliges und liebes Kind“ hieß es. Vor der Beobachtung führte ich zudem ein Gespräch mit Ellas Mutter. Sie wirkte jung und sympathisch auf mich und war Anfang 30. Sie sprach von ihrer Familie als „einer modernen Familie“: Sie selbst arbeite als Selbstständige viel von Zuhause aus, ihr Mann sei unter der Woche aufgrund vieler dienstlicher Reisen nicht zu Hause und kehre immer an den Wochenenden zurück.³

Ella, das Beobachtungschild

In Ellas Gruppe sind die jüngsten Kinder vereint. Sie sind zwischen 1,5 und 4 Jahre alt. Ella selbst ist zu diesem Zeitpunkt 2 Jahre und 4 Monate alt und seit ca. 1 Jahr im Kindergarten. Die erste Begegnung mit ihr ereignete sich wie folgt:

Auszug aus dem 1. Beobachtungsprotokoll (a)⁴

„Ich sehe mich um, plötzlich merke ich wie viele kleine blonde Mädchen, fast allesamt in rosa und lila Kleidung, in dieser Gruppe sind und ich bin mir nicht sicher, welches genau Ella ist, obwohl ich sie nach dem Elterngespräch kurz auf dem Arm der Mutter noch gesehen hatte. Ich gehe noch einmal zur Erzieherin und frage leise, welche von den Mädchen Ella ist, da ich mir gerade nicht mehr sicher sei. Die Erzieherin weist auf ein Mädchen, das vor der Puppenküchenecke steht und vor sich hin schaut. Mein erster Gedanke ist, das kann sie kaum sein, dann wäre sie als eine der Jüngsten das hochgewachsenste Kind in der Gruppe. Ich denke dieses Mädchen müsste mindestens dreieinhalb, wenn nicht vier Jahre alt sein. Alle anderen Mädchen sind so viel kleiner als sie. Das Gefühl drängt sich mir auf, dass da einfach etwas so gar nicht passt. Ich sehe das Mädchen und muss mich zwingen ein zweijähriges Kind in ihr zu sehen, ich bin doch sehr irritiert darüber. Ella ist ein hübsches Mädchen, sie hat blonde Haare zu einem Bob geschnitten und trägt eine lila Leggings und ein pinkes Shirt darüber. Ihr Gesicht und ihr Ausdruck haben etwas sehr Verschlussenes. Ich brauche etwas

2 Alle Namen in diesem Dokument wurden im Sinne des Datenschutzes verändert.

3 Emotionale Themen wie Trennungs- oder Abhängigkeitskonflikte wurden einsilbig verneint. Schwangerschaft, das Stillen oder beispielsweise die Eingewöhnung seien für niemanden ein Problem gewesen. Ich bekam das Gefühl, diese Themen haben keinen Raum oder dürfen, zumindest mir gegenüber, (noch) nicht angesprochen werden.

4 Sobald aus einer Beobachtungsstunde mehrfach Auszüge entnommen werden, werden diese der Übersicht wegen zusätzlich mit Teil (a), (b) etc. benannt.

Bemühen und Zeit, ihr Gesicht genauer zu erschließen und überhaupt eine Wirkung durch ihren Ausdruck zu spüren. Es erscheint mir zuerst unlebendig, wie das Gesicht einer neutralen Wachsfigur. Am deutlichsten vermitteln mir ihre dunkelbraunen Augen eine Mischung aus Leere, Traurigkeit, Ängstlichkeit aber auch Abwesenheit.“

2 Psychische Bewältigungsstrategien und Umgang mit dyadischen und triadischen Beziehungsbedürfnissen und -herausforderungen im Kindergarten

„Äußeres Einfrieren“ und Introversion: Wie die Phantasie das Kleinkind rettet, wenn die notwendigen dyadischen Verbindungen im Außen fehlen

Mit Ella lernte ich ein Kleinkind in Situationen kennen, in denen es nur mager Verbindungsangebote zu Erwachsenen gibt. Die Erzieherinnen sind vornehmlich mit strukturierten, fördernden Angeboten sowie mit Regelspielaktivitäten mit älteren Kindern beschäftigt. Ella bewegt sich hier in einer Gruppenwelt, scheint jedoch, wie die folgenden Beobachtungssequenzen zeigen, die dyadische Beziehungsform zu suchen und zu brauchen, die ihr weitestgehend verwehrt bleibt.⁵

Die Frage, die sich hier stellt und verhandelt wird, ist, wie Ella damit umgeht: Wie kann Ella sich mit diesem dyadischen Bedürfnis und der nicht dazu passenden realen Umwelt, in der die dyadischen Angebote der Erwachsenen sehr mager sind, halten?

Im Folgenden wird zunächst anhand der Dynamik in der ersten Beobachtungsstunde Ellas Oszillieren zwischen ihrer Introversion (Einkehrung nach Innen) und dem Versuch im Außen eine Verbindung herzustellen nachgezeichnet. Dies geschieht mit dem Ziel den Zusammenhang dieser miteinander verbundenen psychischen Bewegungen nach Innen und nach Außen zu verstehen. Die Beobachtungssequenzen werden erst einzeln betrachtet, dann beide aufeinander bezogen und schließlich theoretisch diskutiert. Zunächst zur Beobachtung ihrer Introversionsbewegung:

5 An dieser Stelle möchte ich Folgendes vorab (in groben Zügen) festhalten: In der Institution des Kindergartens gelten hauptsächlich andere soziale Dynamiken als in der Familie. Werden im Kindergarten die Beziehungen und Positionen bspw. *vorwiegend* durch Vernunft, Leistung, Aufgabenbewältigung, Autonomie und Veränderungsfähigkeit bestimmt, lenken in der Familie überwiegend Abhängigkeit, Intimität, Liebe (und Hass) Zusammenleben und Zugehörigkeit. Deshalb können wir von der Institution keine unmittelbare Weiterentwicklung der inneren Objekte verlangen, auch keine direkte Korrektur von Beziehungsmustern oder Beziehungs- und Bindungsmodellen. Der Kindergarten ist der Ort, in dem sich die primären Beziehungserfahrungen des Kleinkindes erstmals bewähren müssen. Nun zeigt sich hier für Ella, dass das Verbindungsangebot tatsächlich jedoch besonders mager ausfällt.

Auszug aus der 1. Beobachtungsstunde (b)⁶

Ich lasse meinen Blick durch den Raum schweifen. Alle Kinder sind bereits mitten in einem Spiel, wuselig am Spielzeug heranholen, am Rollen verteilen. Nur Ella steht am Rand der Puppenküchenecke und schiebt monoton einen Puppenwagen vor und zurück. Ihr Blick wirkt versunken, ist starr vor sich hin gerichtet. Sie scheint gerade ganz woanders zu sein denke ich. Sie steht genauso mehrere Minuten da, Kinder gehen an ihr vorbei, rempeln sie am Rücken versehentlich an. Ella gibt mit ihrem Körper kurz nach vorne nach, ansonsten ist keine Reaktion zu sehen. Sie starrt weiter vor sich hin, dann auch mal durch den Raum, dann schaut sie auch mich an. Ich lächle, wie ich auch die anderen Kinder anlächle, die mich so direkt anschauen und mustern. Ella dreht sich, ohne eine Miene zu verziehen, wieder weg. Sie holt sich dann eine Tasche und ein Handy aus der Puppenküchenecke, im Wagen liegt bereits eine Babypuppe drin. Sie ist geduldig damit beschäftigt, alle drei Gegenstände in ihren Händen zu koordinieren. Tasche, Handy und Puppenwagen festzuhalten erscheint sehr mühsam. Dennoch schiebt sie den Puppenwagen so, als ginge sie durch die linke Hälfte des Raumes spazieren und kämpft immer wieder damit, alle drei Gegenstände beisammenzuhalten. Als dann ein kleines Mädchen kommt und das Baby aus dem Wagen nimmt, schaut Ella nur hinterher. Auch hier verzieht sie keine Miene.

Es entsteht zu Beginn der Eindruck, dass Ella nicht in der äußeren Gegenwart, im äußeren Hier und Jetzt, präsent ist. Sie scheint sich voll und ganz nach Innen zu kehren und es entsteht die Frage, wo sie sich emotional oder gedanklich befindet. Dieser Frage wird im Folgenden weiter nachgegangen. Festzuhalten bleibt zunächst, dass niemand weiter Notiz davon nimmt, dass sie scheinbar erstarrt, nach Außen hin wie eingefroren wirkt (Fraiberg, 1982). Sie scheint in sich und mit sich versunken zu sein, das Schaukeln des Wagens erinnert an eine Selbstberuhigung, an ein geschaukeltes Baby. Deutlich wird dabei, dass sie nicht im Kontakt mit dem Außen zu sein scheint und die Freude um sie herum weit weg von ihr wirkt. Für die Aushandlung der Konflikte, wie das Anrempeln oder das Wegnehmen ihrer Babypuppe, müsste sie Worte benutzen oder sich aktiv wehren. Vielleicht ist sie aktuell aufgrund ihrer Introversion nicht in dem Zustand irgendeinen Kontakt zum Außen aufzunehmen, vielleicht ist sie aber auch entwicklungsbedingt noch nicht bereit ihren Gefühlszustand mit Worten auszudrücken. Vielleicht neigt sie aufgrund ihrer Beziehungserfahrung mit ihren Primärobjekten eher zur Passivität und Anpassung an ihre Umwelt als zur aktiven Gestaltung (Bion, 1992b, S. 76). Dies bleibt erst einmal offen. Die konfliktbedingten Affekte scheinen jedenfalls

6 Zu Beginn der Stunde habe ich mich allen Kindern vorgestellt und u. a. erzählt, dass ich einmal die Woche vorbeikomme, um auch mitzuerleben, was man hier im Kindergarten alles machen, spielen kann und was man so alles erlebt. Was meine Sitzpositionen anbetrifft ist es so, dass ich immer absichtlich mit ausreichend Abstand vom Geschehen um Ella sitze und meinen Blick immer wieder über die gesamte Gruppe interessiert, liebevoll aber zurückhaltend schweifen lassen.

zunächst auf der Strecke zu bleiben. Bei den drei Dingen – Wagen, Tasche und Handy –, die sie gleichzeitig zu halten versucht, achtet sie sehr darauf, dass sie auch wirklich alle drei zusammen halten kann. Sie scheinen wichtige Objekte für sie zu sein, was sich im Laufe der Stunde noch bestätigen wird.

Etwas später in der gleichen Stunde, sind Ellas Bewegungen nach Außen zu beobachten, die als Suche nach einer dyadischen Beziehung mit einem mütterlichen Objekt verstanden werden können, wobei ihr Wunsch danach nicht erwidert wird:

Auszug aus der 1. Beobachtungsstunde (c)

Ella sitzt bei der Erzieherin, die gerade Laternenschirme alleine bastelt. Sie sitzen an einem kleinen Tisch in der Mitte des Raumes. Ella zeigt nun das erste Mal ein Lächeln und überhaupt etwas sich Veränderndes in ihrem Gesicht, sie scheint da und präsent zu sein, nicht mehr so weit weg. Wenn sie lächelt, fällt mir auf, kommt sie dem Gesicht der Erzieherin sehr nahe, als wolle sie sich darin einsaugen und den Blick der Erzieherin in dem Moment genau sehen, spüren, aufsaugen. Die Erzieherin fragt Ella, ob sie ihr helfen wolle. Ella schaut kurz nachdenklich und nickt es dann schnell ab. Ella darf ihr nun die Drähte reichen, die sie für die Henkel der Laterne braucht. Ellas Blick lässt dabei nicht von der Erzieherin ab, die Erzieherin jedoch schaut dabei konzentriert auf die Laternenschirme. Ich habe das Gefühl, dass Ella alles tun würde, um in diesem Moment in der Nähe der Erzieherin bleiben zu können, das Reichen der Drähte erscheint hier als Mittel zum Zweck, wirkt fast mechanisch, während ihr Blick zur Erzieherin nicht ablässt und wie versunken scheint. Alle anderen Kinder sind mit sich und ihrem Spiel beschäftigt. Ella, so denke ich in dem Moment, scheint sich mit der Erzieherin wie auf einer eigenen, abgeschotteten Insel zu fühlen. Mich irritiert hierbei der stoische Blick der Erzieherin auf die Laterne und ihr Tun damit. Ellas Ersuchen um eine Blickantwort läuft ins Leere in diesem Moment. Ab und an sagt sie auch etwas zu Ella über die Laternen, schaut sie dabei aber nicht an. Ella reagiert leise, sucht weiter nach dem Blick der Erzieherin. Dann habe ich das Gefühl, dass sie es nun aufgibt ihren Blick zu erhalten, sie sitzt nun wieder ein wenig wie angefroren da mit einem leeren Blick, der weg von der Erzieherin, ins Nichts gerichtet ist. Ella steht dann auf und geht zu einem freistehenden Puppenwagen, sucht sich erneut Handtasche und ein Handy aus. Sie steht wie angewurzelt nun mitten im Raum und schaut zwei anderen Kindern zu, die Mutter, Vater, Kind mit einer Puppe spielen. Einige Minuten lang rührt sie sich nicht und schaut mit ausdruckslosem Blick dem Geschehen zu. In mir macht sich eine sehr große Schwere breit, ich kann dem Kind kaum noch dabei zuschauen, der Blick wirkt wieder so leer. Es fällt mir schwer mit meinem schweifenden Blick nicht einfach bei den anderen Kindern zu bleiben, die so viel Freude und Lebendigkeit in ihrem Spiel ausdrücken, was mich wiederum traurig stimmt, da es so ein großer Kontrast zu Ella scheint. Ella legt dann Handy und Tasche in den Wagen und steuert auf die beiden Kinder zu. Sie setzt sich neben sie auf die Bank. Das größere, bestimmt vierjährige, Mädchen fragt sie gleich, ob sie der Hund sein möchte. Ella nickt leicht, das Kind wiederholt die Frage ihr förmlich ins Gesicht schreiend. Ella nickt etwas deutlicher und bleibt sitzen. Die zwei Kinder (Mutter,

Vater) spielen ihr Spiel, Ella sitzt daneben und schaut zu. Auch dies zieht sich minutenlang und mich überkommt wieder eine bleierne Schwere und Müdigkeit. [...] Ella bleibt dabei wie unsichtbar, während die beiden Kinder so spielen, als sei sie gar nicht dabei, was mich wiederum sehr betroffen und traurig macht.

Der zu Beginn dieser Szene beschriebene Moment zeigt, wie sehr Ella zum einen auf der Suche nach der Verbindung zur Erzieherin zu sein scheint, die ihr jedoch wie in vielen anderen Situationen emotional verwehrt bleibt. Nur über die Handlung des Drahtreichens wird Ella eine Verbindung ermöglicht. Die Erzieherin hat nicht im Blick, was Ella braucht, es scheint nur eine dünne Verbindung zu Ella zu geben. Ellas ausdauerndes Lächeln, wenn sie die Erzieherin ansieht, weist darauf hin, wie sehr Ella für sich zu werben scheint, sie scheint sich dafür richtig zu beleben. Zum einen lässt diese ausdauernde Suche nach einem haltenden Blick auf die mögliche unbewusste Phantasie von Ella schließen, dass Erwachsene da sind und sich um Kinder kümmern, sie ihnen ihren Blick schenken. Zum anderen wird in der darauf folgenden Situation deutlich, dass sie über das dyadische Bedürfnis hinaus noch nicht bereit ist für das Spiel in einer Gruppe. Ella scheint sich demnach in der schwierigen Situation zu befinden, in der das eigentliche Bedürfnis nach einer dyadischen Verbindung nicht erfüllt werden kann und sie für den nächsten Schritt, in der multilateralen Gruppendynamik eine Verbindung zu haben, noch nicht bereit ist.

Betrachtet man beide kurz aufeinanderfolgenden Beobachtungen zur Introversion (Teil (b)) und zur Bewegung nach Außen (Teil (c)) entsteht der Eindruck, als greife sie in der Introversion auf etwas zurück, was ihr im Außen verwehrt bleibt. Bevor dies genauer ausgeführt wird, erfolgen zunächst einige Gedanken über Ellas derzeitige Entwicklungsphase.

Ich verstehe das, was hier zu beobachten ist, als Ellas Bedürfnisregungen sowie Bewältigungsversuche in einem intrapsychischen Prozess der „Loslösung oder Individuation“ (Mahler et al. 1978, S. 23), der einen „intrapsychischen Erwerb eines Gefühls von der Mutter und dadurch von der Welt im Allgemeinen“ (ebd., S. 18) getrennt zu sein bezeichnet. Zentral hierbei ist, dass es um das „Gefühl [Hv. d. A] des Kindes, ein getrenntes Individuum zu sein“ (ebd.) geht, „nicht um die Tatsache der physischen Trennung von einem anderen“ (ebd.) wie der Mutter, dem Vater oder anderen wichtigen Objekten in der Übertragungsbeziehung wie bspw. die Erzieherin. Mit diesen Schritten der intrapsychischen Loslösung hängt die Entwicklung und Stabilisierung des „Identitätsgefühls“ (ebd., S. 23) eng zusammen. Zu vermuten ist hierbei, dass sich Ella in dieser von Mahler beschriebenen vierten und damit letzten Subphase des Loslösungs- und Individuationsprozesses befindet, der „Konsolidierung der Individualität und Anfänge der emotionalen Objekt Konstanz“ (ebd., S. 142). Diese zuletzt genannte Aufgabe der Anfänge der *emotionalen* Objekt Konstanz hängt „von der allmählichen Verinnerlichung einer

beständigen, positiv besetzten Mutterimago“ (ebd.) ab. Hierdurch ist es dem Kind möglich in einer vertrauten Umgebung, wie in diesem Beispiel dem Kindergarten, „getrennt zu funktionieren, obwohl es eine gewisse Spannung (Sehnsucht) und Unbehagen empfindet.“ (ebd.)⁷ Damit scheint im Kindergartensetting Folgendes bedeutend zu sein:

1. Ellas Sehnsucht nach einer Verbindung mit den Erzieherinnen als (insbesondere) Mutterfigur bzw. mütterliche Übertragungsobjekte (Ahrbeck/Willmann, 2010);
2. Ellas Umgang mit den emotionalen Loslösungsprozessen von den Primärobjekten;
3. Die damit verbundenen Formen der Bewahrung und Stabilisierung ihres Mutterimagos im Zusammenhang mit dem Überstehen von diesen Getrennmomenten;
4. Die Entwicklung und Stabilisierungsversuche von Ellas Identitätsgefühl.

Die Introversion kann somit als Rückgriff auf Gefühle, Erinnerungen, ein inneres hilfreiches Mutterobjekt verstanden werden. Diese Suche wird wiederum im beobachtbaren Außen sichtbar, wenn sie sich müht, die mütterlich besetzten Objekte wie Tasche, Puppenwagen und Handy zusammen zu halten. Die abwesende Mutter scheint durch die anwesenden Objekte symbolisiert zu werden und in dem sie die drei Objekte festhält. Die Frage ist, inwiefern es bei einer Tendenz zum Ankleben an Dinge bleibt: Ella scheint einerseits wenig in der Lage zu sein, mittels projektiver Identifikation andere Erwachsenen für ihre Bedürfnisse einzuspannen. Andererseits trifft sie auch eher auf eine empathieverweigernde Umwelt und wird damit nicht ausreichend unterstützt.

Die Erfüllung des Bedürfnisses nach einer dyadischen Verbindung zu einem mütterlichen (Übertragungs-)Objekt, wie die Erzieherin, würde sie stärken, um das Getrenntsein von den Primärobjekten auszuhalten. Zum einen scheint sie jedoch durch den inneren Kontakt mit der Mutterimago diese Situation ohne Zusammenbruch zu überstehen, verliert zum anderen aber vorübergehend den emotionalen und sozialen Kontakt zu der Gleichaltrigengruppe.

Die folgende Szene unterstützt die These einer psychischen Stärkung durch den Rückgriff auf das mütterlich besetzte Objekt und das damit verbundene psychische Mutterimago. Diese Szene erfolgt im direkten Anschluss an die oben zuletzt genannte Szene, in der Ella inmitten des Gruppenspiels in der Rolle als „Hundi“ sitzt, als wäre sie kein Teil davon:

7 Dabei besteht die Objekt Konstanz aus mehr als der Bewahrung und Stabilität der innerpsychischen Repräsentanz des abwesenden Liebesobjekts, wie die Mutter. Es geht gleichzeitig um die „Vereinigung von ‚gutem‘ und ‚bösem‘ Objekt zu einer Gesamtrepräsentanz. Dadurch wird die Mischung aggressiver und libidinöser Triebe gefördert und der Haß auf das Objekt gemildert, sobald heftige Aggressionsgefühle auftauchen.“ (ebd.)

Auszug aus der 1. Beobachtungsstunde (d)

Ella geht dann nach einigen Minuten wieder zu ihrem Puppenwagen, schnappt sich Tasche und Handy daraus. Die Tasche hängt sie an den Wagen, das Handy legt sie ans Ohr. Was ich sehe überrascht mich nun völlig. Ella führt ein Gespräch am Telefon, verzieht ihr Gesicht so als würde sie über die unterschiedlichsten Themen sprechen. Sie benutzt keine Worte, sondern führt das Gespräch in pspssps-Lauten vor sich hin, aber mit so einer differenzierten Mimik und Gestik, dass man denken könne, sie führt tatsächlich ein Gespräch als erwachsene Frau. Sie lacht, verzieht schmunzelnd die Mundwinkel, runzelt die Stirn, wartet ab, dass ihr imaginerter Telefonpartner etwas sagt, bevor sie wieder mit pspssps ansetzt. Während des Telefonats richtet sie das Deckchen am Baby. Meine Fantasie ist sofort die einer waschechten Mutter, die gerade mit dem Vater telefoniert. [...] In dieser Situation erlebe ich sie nun auch erst das zweite Mal als präsent im Raum und lebendig.

Ella scheint, gestärkt durch den Rückgriff auf die innere Mutter, eine zweite Lösung zu entwickeln: Die schwierige Situation, in der ihr einerseits ihr Verbindungswunsch verwehrt bleibt, sie andererseits noch nicht fähig ist, eine multilaterale Beziehung mit Gleichaltrigen einzugehen und damit verloren ist, löst sie kreativ, indem sie eine Erinnerung reinszeniert. Im Telefonspiel scheint sie etwas zu reinszenieren, was sie gesehen und erlebt hat. Es ist mehr als eine Imitation mütterlichen Verhaltens, denn sie hält sich selbst psychisch in dieser Situation, indem sie eine anwesende gute Mutter sein kann und nicht das verlorene Baby ist.

Die zu Beginn genannte leitende und zu beantwortende Frage also, wie Ella sich mit diesem dyadischen Bedürfnis und der dazu nicht passenden realen Umwelt, in der die dyadischen Angebote der Erwachsenen sehr mager sind, halten kann, scheint in einem ersten Schritt eine Antwort gefunden zu haben: Der Rückzug hat für Ella in dieser verbindungsarmen Umgebung eine stärkende Qualität, die Introversion und das darauf folgende Spiel mit Wagen, Tasche und Handy erscheint als stärkende Rettung. Damit schafft sich Ella in ihrer derzeitigen Lage einen Kompromiss: Weder wird ihr Bedürfnis nach einer dyadischen Verbindung erfüllt, noch ist sie entwicklungsbedingt in der Lage in einer multilateralen Verbindung mit anderen Kindern zu spielen. Sie geht dabei aber auch nicht verloren, sondern schafft sich eine eigene kleine Welt, indem sie auf ihr positiv besetztes Mutterimago zurückgreifen kann, um sich zu halten.

Die hieran anzuschließende und weiterführende Frage ist nun, welche Funktion diese Lösung in Ellas weiteren Entwicklung erhält: Wird sich diese kleine eigene Welt als eine Parallelwelt entwickeln, aus der sich Ella alles selber herausholen muss an Bedürfnisbefriedigung oder kann sie Elemente aus dieser Phantasiewelt nach Außen tragen wie bspw. in ein Spiel mit anderen mitintegrieren? Also stellt sich damit die Frage, die im Folgenden weiterverfolgt wird, inwiefern die Bewegung zwischen einem „äußerem Einfrieren“ und einer Introversion eine entwicklungsfördernde Abwehr gegen eine überfordernde und frustrierende

Umwelt ist, also im Sinne der Ich-Entwicklung, oder ob sie wie ein Tagtraum pathologische Züge erhält.

Die innere Welt und das damit verbundene Spielen: Mutter- und Babyidentifikation im Spiel mit sich selbst und als Zugang zu Erwachsenen

Im Laufe der nächsten Beobachtungswochen scheint sich aus dem anfänglichen Rückzug und der Erstarrung eine Spielfähigkeit zu entwickeln und eine Oszillation und Verbindung zwischen dem Inneren und dem Äußeren. Ella kommt raus aus einer verstärkten Introversion, beginnt ausführlicher zu spielen und Verbindungsversuche zu starten, indem sie versucht die Erzieherinnen mit einzubeziehen.

Melanie Klein beschrieb die Psyche in eben dieser Form der Oszillation (Klein, 1994). Ihr zufolge lebt die Psyche „in mindestens zwei Welten“ (Meltzer, 1988, S. 42), „der Außenwelt und der Innenwelt. In der inneren Welt der Beziehungen wird Sinn erzeugt und auf Beziehungen in der Außenwelt ausgedehnt.“ (ebd.) Eben diese Oszillation scheint nun auch anhand verschiedener Identifikationen in der folgenden Szene beobachtbar zu sein. Zunächst werden die Beobachtungen hierzu ausgeführt und im Anschluss erfolgt die weitere theoretische Einbettung der beobachteten Phänomene.

Auszug aus der 12. Beobachtungsstunde

Als ich in den Gruppenraum eintrete und meinen Platz einnehme, sehe ich Ella mit einer Babypuppe auf dem Arm allein und langsam vor sich hinschlendern. Im Gewusel der anderen Kinder wirkt ihr langsames Schlendern wie eine Entschleunigung, ein Ruhemoment in ansonsten sie umgebender Lautstärke und Schnelligkeit. Sie hält die Puppe liebevoll und sicher im Arm, wie man auch ein Baby tragen würde denke ich. Der eine Arm hält die Puppe am Po und unterem Rücken fest, die andere Hand stabilisiert den Nacken und das Köpfchen, was ganz sanft an ihrer Schulter ruht. Sie schaut den anderen Kindergruppen beim Vorbeischlendern zu, wie sie am Tisch sitzen und etwas malen, in der Bauecke sitzen und etwas bauen. Die Verbundenheit ist mit dem Baby auf dem Arm vorhanden, ansonsten wirkt sie im Raum allein und auch etwas verloren dabei. Ihr Blick ist schon auch suchend nach Anbindung, aber gleichzeitig drückt er auch eine Art Gewissheit der Unverbundenheit aus, hat etwas Resigniertes, er wirkt ganz und gar nicht gelassen, fröhlich oder leicht. Mit der Puppe auf dem Arm geht sie dann zur Erzieherin Berit, die mit anderen Kindern an einem Tisch sitzt. Ella fragt sie, was sie machen. Berit antwortet, dass sie Ketten machen und fragt, ob sie auch eine machen möchte, was Ella verneint. Sie schuckelt dabei etwas mit ihrem Körper, als wolle sie sagen, ich bin ja beschäftigt mit meinem Baby hier, ich frage nicht weil ich eine Beschäftigung suche oder brauche. Auf Ellas Nein herrscht Stille, für Berit hat sich das Gespräch damit erledigt. Ella steht noch einen ganzen Moment da und schaut Berit an, die gleich nach dem Nein wieder still auf ihr Band schaut, auf das sie selber Perlen aufzieht.

Ella dreht sich dann nach einer gefühlten Minute um und geht in die Puppenecke. Sie legt sich da auf das Sofa und holt sich alle umherliegenden Puppen heran, so dass sie letztlich 5 Puppen an ihre beiden Seiten liebevoll hinlegt und sich dann zwischen sie legt. Sie schaut aus dieser Ecke in den Raum und beobachtet immer abwechselnd beide Erzieherinnen. Ella sieht einsam und wie verlassen aus, es ist kein freudiger, aktiver Blick, sondern eher traurig beobachtend, resigniert. Sie liegt sehr sehr lange, sicher über 20 wenn nicht sogar 30 Minuten so da. Ab und zu dreht sie sich auch ganz nah an den Kopf von einer der Puppen und schaut sie ganz lange an. Ich habe den Gedanken, die Phantasie, dass es so aussieht, als sehe sie ein echtes Baby an und prüfe, ob es atmet, ihr Blick wirkt dabei so angespannt und irgendwie besorgt horchend. Sie redet dann auch ab und zu in diesen Momenten mit dem Baby, aber in einer Als-ob-Manier. Ihre Gesichtszüge sind spielerisch verzogen, sie klappt ihre Augen betont zu, ihre Mimik ist sehr betont, so als sage sie etwas Behlegendes, als sei sie die Erwachsene. Ich höre ihre Worte nicht, aber es ist wie eine Art Gesäusel von ihren Lippen abzulesen. Diese Zeit fühlt sich für mich unendlich an.

Nach dieser ganzen Weile hat sie die andere Erzieherin Linda im Visier, sie nimmt sich eine Puppe und eine Puppenjacke aus der Sofaecke und geht zu dieser Erzieherin. Diese sitzt an einem anderen Tisch und hilft den Kindern mit Bauklötzen Garagen für Autos zu bauen, sie sitzt da und gibt verbale Hilfestellungen wie es geht. Ella geht direkt zu ihr hin, behält sie während des ganzen Weges zu ihr im Blick und fragt, als sie bei ihr ankommt, ob sie helfen kann die Jacke anzuziehen. Die Erzieherin atmet deutlich, ein wenig genervt anmutend aus, fängt sich scheinbar wieder und zieht der Puppe wortlos die Jacke an. Ella steht daneben und schaut sie dabei an. Der Blick wirkt schüchtern, nicht mehr erwartungsvoll, ich habe das Gefühl sie erlebt sich nun selber als Störenfried mit ihrem Anliegen. Als die Jacke fertig angezogen ist, übergibt die Erzieherin die Puppe an Ella und dreht sich weiterhin wortlos bleibend um 90 Grad wieder in Richtung Tisch, weg aus Ellas Gesichtsfeld. Ella geht zurück auf ihr Sofa, setzt sich und starrt leer in den Raum und zieht wie mechanisch der Puppe noch während des Hinsetzens die Jacke wieder aus ohne auch nur hinzusehen.

Frühe Identifikationen mit dem Baby- und Muttersein sowie Verbindungsversuche

Zu Beginn wird deutlich, wie sehr sich Ella in der Identifikation mit dem Baby- und dem Muttersein, wie in einer Blase oder auf einer Insel zu befinden scheint, die ihr Erfüllung verschafft, die sie ganz ausfüllt. Das Baby scheint nicht zu anspruchsvoll zu sein, es scheint seine Mutter nicht allzu sehr Sorgen zu bereiten. Das Baby scheint aber immer mit ihr in Kontakt zu sein. Die Mutter erscheint als eine, die sich kümmert, ihr Kind ununterbrochen im Auge hat. Es wirkt so, dass sich Ella in einer intensiven Verbindung mit der Babypuppe befindet, die Verbundenheit mit dem Baby wirkt stark. Zunächst entsteht das Gefühl, dass sie

diese Welt erfüllt. Es stellt sich die Frage, ob und wenn ja, wann sie hier insbesondere mit dem Babysein, dem Muttersein identifiziert ist bzw. wann die Identifikationen wechseln oder ineinander übergehen.

Über die Projektion ihrer Verbindungs- und Versorgungsbedürfnisse in die Babypuppe kann Ella sich scheinbar zunächst ihrer bedürftigen Anteile entledigen, gleichzeitig scheint sich dieser Prozess sehr engmaschig mit dem der Projektiven Identifizierung zu vermengen. Durch die Projektive Identifizierung mit der Babypuppe kann Ella zum einen ihre Bedürfnisse nach Gehaltensein und einer dyadischen Beziehung aushalten. Zum anderen kann sie dadurch auch mit dem Konflikt umgehen, wie hier im obigen Beispiel mit etwas „Schwere[m]“, wie die Enttäuschung des Bedürfnisses, indem sie es in einem ersten Schritt nach Außen in die Puppe verlagert. In einem zweiten Schritt kann sie diese projizierten Anteile wiederum als Teil ihrer Selbst identifizieren und durch den Rückgriff auf ihr inneres Mutterimago diese Zustände psychisch, mit Bion (1963/2002) gesprochen, containen und verdauen. In jedem Fall scheint sie eine Vorstellung von einer Zweiereinheit zu haben, von Gehaltenwerden und zu Halten. Gleichzeitig besteht dabei die Frage, inwiefern zu dem Erfülltsein und der starken Zweierheit auch der Moment hinzukommt, dass sie sich an das Baby klammern muss, um in der äußeren Realität nicht verloren zu gehen und welche Lösung Ella hierfür findet.

Ella scheint sich somit über die Baby- und Mutteridentifikationen ein inneres Gleichgewicht zu verschaffen: Die gesamte Stunde trägt und hat sie das Baby bzw. die Babys bei sich, sie hält über die Stunde hinweg immer wieder am Muttersein fest und hält damit beide Identifikationen, sowohl die Baby- als auch die Mutteridentifikation mit wahrscheinlich wechselnden Gewichtungen aufrecht und fühlt sich dadurch gehalten. Die Hypothese hierzu ist, dass sie das Baby auch nicht verlassen kann, da sie selbst das Baby ist, das ein Bedürfnis nach Verbindung hat und nicht getrennt werden darf, da es ein gehaltenes Baby ist. In der Versorgung der Babys könnte auch ihr Wunsch sichtbar werden in ihrer eigenen Babyhaftigkeit versorgt werden zu wollen. Da dieser Wunsch in der äußeren Realität mehrfach versagt wird, scheint ein Mutter-Kind-Paar zu sein für Ella einen Fokus darzustellen, in dem sie ihr inneres Baby selber halten kann.

Die hieran anschließende Bewegung hin zu der Erzieherin kann als ein Lösungsversuch hierzu verstanden werden, einem Gesuch nach Verbindung. Ellas Blick bei der Annäherung an die Erzieherin wirkt suchend, fast schon bittend, wie die eines Babys. Über das Spiel vermittelt Ella den Wunsch an die Erzieherin, dass diese sich, wie Ella sich als Babymutter, auch kümmert, nach dem Motto: kümmere dich um mein Kind und damit auch um mich. Jedoch wird ihr Bedürfnis nach Verbindung – und eben nicht nach Beschäftigung – nicht erkannt und bleibt damit unerfüllt. Über die Identifikation mit einem bedürftigen, suchenden Baby scheint die Verbindung zu den Erwachsenen also nicht zu gelingen.

Identifikation mit und Imitation der Erzieherin als Verbindungsversuch

Zu ihrem temporären Rückzug auf die Couch, umgeben von vielen Babypuppen, ist zu vermuten, dass sich Ellas anfängliche Identifikation mit der Babypuppe, sie in eine Art Zweiheit mit den Puppen bringt, aus der sie dann am Ende dieser Couchszene auftaucht. Wenn sie mit den Babypuppen spricht, scheint sie dies in einer neuen Rolle zu tun. Ella beobachtet die Erzieherin ja kurz davor auch lange, vielleicht um etwas „Ausgangsmaterial“ zu sammeln von dem Modell der Erzieherin. Dann beginnt Ella so mit den Babypuppen zu sprechen, wie auch eine Erzieherin mal mit den Kindern spricht, sie diese auch mal zu etwas behutsam belehren muss. Ellas Frage hier könnte sein: gut, wie tickt eine Erzieherin denn so, sie kann sich kümmern, ich versuche das abzurufen und darüber einen Kontakt herzustellen. Über diese Identifizierung mit der Erzieherin scheint Ella dann den Zugang zu der Erzieherin zu versuchen. Mein Gegenübertragungsgefühl beim Zusehen ist am Ende der Couchszene von einer großen Schwere geprägt. Vielleicht teilt Ella den Babys etwas Schweres mit oder muss ihnen etwas Schwieriges erklären. Vielleicht ist aber auch Ellas Spagat in der Identifizierung als Erzieherin und der damit verbundene Versuch, sich in die Erzieherin „hineinzubegeben“ auch einfach schwer. Vermutlich entsteht diese Schwere, weil Ella etwas beobachtet oder verarbeitet, was sie nicht so ganz versteht, warum Erwachsene, wie hier eine Erzieherin, das so machen. Ella scheint die Identifikation mit und Imitation der Erzieherin doch ausprobieren zu wollen als Zugang zur Erzieherin, da es über die Baby- und Mutteridentifikationen zuvor nicht funktioniert hat.

Sie scheint den Kontakt über die Verbindung zwischen ihr und der Erzieherin als „Baby- oder Kinderhüterinnen“, die sie beide sind, aufnehmen zu wollen und bittet sie, ihr beim Anziehen der Jacke des Babys zu helfen. Nachdem diese Kontaktaufnahme eher mager ausgestaltet wird und Ellas Wunsch nach Verbindung erneut enttäuscht wird, setzt sie sich zurück auf die Couch, starrt leer in den Raum und zieht, ohne auch nur hinzusehen, der Babypuppe die Jacke aus. Dies unterstreicht die These, dass es bei ihrem Wunsch, den sie an die Erzieherin richtet, nicht um eine konkret benötigte Hilfe bei der Jacke, sondern um eine Verbindung ging, die enttäuscht wurde. Die Verbindungssuche zu den Erwachsenen im Außen wurde damit sowohl über die Baby-, die Mutter- und Erzieherinnenidentifikation versucht, ist jedoch alle Male gescheitert.

In der Beobachtung wurde auch ein weiterer Versuch der Verbindung über die Anpassung an die Anforderungen der Erzieherinnen sichtbar. Ella folgte den sie motorisch noch überfordernden Bastelaufgaben, schien aber im Kontakt zu bleiben, alleine um des Kontaktwillens mit ihrer Erzieherin.

Festzuhalten bleibt, dass die zu Beginn des Kapitels gestellte Frage nach der Qualität der Bewegung zwischen einem äußerem Einfrieren und Introversion als entwicklungsfördernde Abwehr im Sinne der Ich-Entwicklung zu verstehen ist,

die sich mehr und mehr in eine manifestere Oszillation zwischen Innen- und Außenwelt verändert im Hinblick auf ihren Umgang mit ihren Bedürfnissen und Lösungen ihrer Konfliktlage.

Wie sich im Inneren und Äußeren die Triade etabliert: Das Dritte als frühes, zartes Pflänzchen

Parallel zu Ellas inneren und äußeren Loslösungsprozessen, den dyadischen Verbindungsbedürfnissen und den beschriebenen Identifikationsprozessen mit dem Mutter-, dem Baby- und Erzieherinsein, zeichnen sich auch Elemente triadischer Dynamiken von Anfang an ab. In diesem Zusammenhang sei verwiesen auf die Arbeiten von u. a. Ernst Abelin (1975), Melanie Klein (1928), Jacques Lacan (1953), Margaret Mahler und Bertram Gosliner (1955), Kai von Klitzing (2002), die sich mit frühen triadischen Elementen befassen. Diese sind zu Beginn der Beobachtungen noch vereinzelt und wie ein zartes Pflänzchen zu verstehen. Als ein Beispiel hierfür dient das von Ella verinnerlichte väterlich ordnende und abgrenzende Nein (Borens, 1993), das in der folgenden Szene sichtbar wird. Die Situation stammt aus dem Beginn der Beobachtungszeit. Alle Kinder sollten von Zuhause ein Spielzeug mitbringen und werden nun der Reihe nach aufgerufen, um nach vorne zu kommen und es allen zu zeigen.

Auszug aus dem Protokoll der 8. Beobachtungsstunde (a)

Ella holt die Kasse, bringt sie der Erzieherin Linda nach vorn. Linda sitzt mit ihrem erhöhten Hocker nun direkt hinter Ella. Ella hält die Kasse mit beiden Händen fest. Linda fragt, was das Tolles sei, andere Kinder rufen laut „Eine Kasse!“ und einige Kinder kommen näher an Ella und Linda heran und fangen an, an der Kasse herumzudrücken. Ella so zu beobachten, gibt mir schon ein beklemmendes Gefühl: Dicht gedrängt sitzt hinter ihr Linda, direkt an ihrem Körper dran, in der Hand die relativ große Kasse und direkt an dieser mindestens fünf bis sechs Kinder, die dran heruntippen. Ella kann sich kaum stabil auf den Füßen halten, immer wieder gerät sie leicht ins Wanken, weil so viele Kinder an der Kasse herumfummeln. Linda erzählt die ganze Zeit, was man mit Hilfe der Kasse einkaufen kann und so weiter. Sie zieht das Mikrofon, was seitlich an der Kasse befestigt ist, heraus und ruft laut eine Durchsage durch „Frau sowieso, Frau sowieso bitte zu Kasse vier, bitte zu Kasse vier“. Ella hält sich an der Kasse fest, schaut nicht die Kinder an, konzentriert sich auf die Kasse vor sich. Schon allein bei der Vorstellung dort zu stehen, wo Ella steht, dröhnen mir die Ohren. Ein älteres Mädchen, das direkt an der Kasse steht und daran herumdrückt, fragt, ob sie damit spielen kann. Ella schaut sie augenblicklich an und sagt laut und deutlich „Nein!“. Das Nein wirkt nicht aggressiv oder ängstlich, im Gegenteil, eher sicher und bestimmt und in dem Maße gewählt, wie es deutlich und unmissverständlich ankommen kann. Es ist das erste Mal, dass ich Ella überhaupt laut etwas sagen höre, ansonsten

spricht sie relativ leise oder eben so leise wie möglich. Mein Eindruck ist, ihre Lautstärke reicht gerade so aus, dass ihr Gegenüber sie verstehen kann. Ich bin gerührt und stolz auf Ella, dass sie in diesem Gewusel und in dieser absolut bedrängenden und beengenden Situation so klar eine Grenze markieren kann.

Das Nein wirkt nicht wie ein aggressives, panisches oder ängstliches Nein, sondern wie ein gut väterliches Nein. Sie bringt hiermit eine eigene Ordnung in die Situation und es scheint ganz und gar klar für sie zu sein, dass sie hier die Macht hat und diese für sich beanspruchen kann.

Auszug aus dem Protokoll der 8. Beobachtungsstunde (b)

Die Erzieherin Linda erwidert darauf, dass das Spielzeug da sei, um es auch zu teilen. Darauf erfolgt jedoch keine direkte Reaktion. Man sieht es nur in Ellas fragenden und suchenden Blickausdruck, wie sie überlegt, wie sie dies nun lösen kann. [...] Ella entscheidet sich dann, es sei ok, erst dürfe das erste Kind damit spielen, dann das andere Mädchen, das dann auch damit spielen wollte.

Mit ihrer Intervention spricht die Erzieherin Gruppenregeln an, ohne Ellas Verhalten direkt zu verurteilen: Spielzeug im Kindergarten wird, im Gegensatz zum Spielzeug zu Hause, geteilt mit Anderen. Damit wird es Ella vermutlich möglich angstfrei zu denken. Sie scheint eine Lösung gefunden zu haben, also einen Kompromiss zwischen eigenem Begehren, wachenden Über-Ich-Anteilen und den damit verbundenen Normen der sozialen Situation. Sie stellt den Kindern ihr Spielzeug nicht einfach so frei zur Verfügung und lehnt das Teilen damit auch nicht kategorisch ab. Sie behält die Übersicht und die Kontrolle über das Geschehen mit ihrer Kasse. Sie behält dabei im weiteren Verlauf die nacheinander damit spielenden Kinder genau im Auge. Die Kinder halten sich dabei auch genau an Ellas Anweisung hinsichtlich der Reihenfolge. Ella scheint etwas auszustrahlen, dass sie andere Kinder auch bewegt und animiert ihr zu Folgen. Damit kann sie die soziale Norm des Teilens integrieren und kann sich die Regel sowohl aneignen als auch eine eigene Gestaltung und Verbindung mit ihrem Bedürfnis herstellen, die für sie wichtige Kasse nicht aus den Augen zu verlieren.

Das Element eines triadischen Erlebens, eine lustvolle Unabhängigkeit in der Bezo-genheit (Hopf, 2014) zu spüren, wird in der folgenden Passage sichtbar. Die Situation zu Beginn der Stunde ist eher spannungsgeladen. Ella wirkt steif und lächelt immer wieder sehr angespannt. Ella fährt erst mit einem Bobbycar – ich sehe sie zum ersten Mal darauf. Danach spielt sie ausführlich mit ihrer Freundin Flora zusammen, dass sie ein Haus bauen und bewohnen, das aus Picknickdecken besteht.

Auszug aus dem Protokoll zur 21. Beobachtungsstunde

Ella bleibt in der Ecke stehen, Flora holt Decken heran. Allen anderen Kindern, die sich nähern, sagt Ella mit ermahrender Miene „Das is unser Haus von Flora und miaaa“. Dabei schlägt sie bedacht die Augen zu und hebt den Zeigefinger. Gleich neben ihrem Haus steht ein Flugzeug, auf dem man sitzend wippen kann, was bisher abwechselnd von Konstantin und Anne benutzt wurde. Als es frei wird, geht Ella direkt dort hin und sagt zu Flora sie müsse „Gaaanz schnell wegfahrön!“. Sie winkt ihr eilig zu und ist gleichzeitig bedacht, dass sie schnell das Flugzeug besetzen kann. Sie setzt sich und bleibt bestimmt 20 Minuten darauf sitzen, bis ich gehe. Mir fällt auf, dass ich sie noch nie mit Fahrzeugen habe spielen sehen. Auf dem Flugzeug wippt sie im Reitersitz nun hin und her. Den Kopf leicht zur Seite geneigt schaut sie an sich herunter. Manchmal wird ihre Mimik streng. Es sieht aus, als spüre sie etwas, was sie beschämt und dass sie sich nun beherrschen müsse. Ich muss an die vorherigen ruckartigen Bewegungen auf dem Bobbycar denken und vermute ein lustvolles, befriedigendes Moment für Ella, was sie vielleicht verheimlichen, verstecken möchte. Vielleicht eine Erregung der Sitzfläche oder der Genitalien. Manchmal lächelt sie auch, schaut dabei an sich herab und macht immer wieder angestrengt den Mund auf, so als ob sie einen lautlosen Schrei festhält. Auch wenn sie in anderen Momenten lächelt, tut sie das so an sich herabschauend, dabei öffnet sie wieder etwas angestrengt den Mund. Sie verharrt lange in dieser Bewegung und Haltung. Sie werden nur kurz unterbrochen hin und wieder, wenn sie ab und an ihren Kopf umdreht, wobei sie etwas vor sich hin flüstert, als rede sie mit einer anderen Person. Ihre Augenbrauen ziehen sich dabei hoch, ihre Augen klappen überbetont herunter, als ahme sie jemanden nach in einem Rollenspiel ganz für sich. Sie scheint sich nicht in Trance zu schaukeln, sondern in einem lebhaften Austausch mit ihren Körperwahrnehmungen und imaginären Figuren zu sein bzw. in eine andere Rolle zu schlüpfen. Da fährt Sonja mit dem Bobbycar an ihr vorbei, beide Kinder rufen sich zu „Tüüüüüss“. Ella sagt, „Ich muss gaanz schnell weg fahren, nach... A...mhhh... Afrika“. Sonja sagt nach kurzem Überlegen eher leise „Ich muss auch nach Afrika“. Ella sagt „Ich muss gaaaanz schnell jetzt loos fahren, tüüss“ und möchte offenbar lieber alleine davon fliegen heute, allein sein mit sich, denke ich. Sie wendet sich von Sonja ab, Sonja düst dann mit ihrem Auto weiter.

Ellas Reise scheint hier als Loslösung aus der Dyade zu fungieren. Ihre tatsächliche Situation zu Hause ist, dass ihr Vater berufsbedingt viel unterwegs ist. Sie scheint in diesem szenischen Spiel mit ihrem mächtigen Vater identifiziert zu sein, der kommt und geht, wie er möchte. Im Spiel scheint sie diese Phantasie eines mächtigen reisenden Vaters und die einer lustvollen Unabhängigkeit auszuleben und nicht die zurückgelassene Kleine zu sein. Sie könnte hier die Phantasie ausspielen, dass Wegfahren etwas Schönes sein kann. Zu vermuten ist, dass sie sich in der Realsituation, wenn der Vater geht, machtlos und verlassen fühlt und sich im szenischen Spiel nun auf die andere Seite begeben kann. Hier kann

sie selber auch abweisen im Sinne des Erlebens von einem „bestimmten Ausmaß [an] Omnipotenz.“ (Winnicott, 1979, S. 59) Vorangegangen sind vermutlich lustvolle Körperreizungen, die in ihr masturbatorische Phantasien wecken, die möglicherweise wiederum verbunden sind mit lustvoller Omnipotenz und der eben erwähnten lustvollen Unabhängigkeit (Meltzer, 1992). All dies ist auch phasenspezifisch zu verstehen: „Mit Eintritt in die infantil-genitale Phase und mit Wahrnehmung starker erotisch-sinnlicher Empfindsamkeit beginnen Mädchen, sich ihren Genitalen zuzuwenden. Sie entdecken den genitalen Bereich und lernen, sich nicht nur sexuell zu stimulieren, sondern auch, über Einbeziehung von Klitoris und Vagina sowie innergenitale rhythmische Entladung, sexuelle Befriedigung zu erlangen – ein Lusterleben, das sich auf das gesamte Körpergefühl überträgt.“ (Tyson/Tyson, 2009, S. 69; Kestenberg, 1968) Dabei erscheint es so in Ellas Erleben, dass Befriedigung und die damit verbundene Spannungslösung nur für sich alleine geht, sie sich dafür nach innen kehrt. Ihre körperliche Haltung wirkt dabei etwas steifer. Man könnte annehmen, dass sie hier eine selbstbefriedigende Omnipotenz aufbaut und spürt, die zu einer Identifikation mit ihrem Vater führt. Ella ist in einem lustvoll erregten Zustand, sie ist nicht mehr im Kontakt mit Flora. Die masturbatorischen Bewegungen scheinen schambesetzt. Über die Erregung hinaus entwickelt sie ein Omnipotenzgefühl und sie identifiziert sich mit dem fliegenden Vater. Das entspräche der masturbatorischen Phantasie. Ella befindet sich wohl in einem inneren Höhenflug, zu dem imaginäre Figuren gehören scheinen. Es ist also nicht nur ein körperliches, sondern auch ein phantasievolles, objektbezogenes Erleben, beispielsweise Ella als der fliegende Vater. Das Masturbatorische ist dabei nicht auf das Genital an sich bezogen, welches an diesem Punkt ihrer Entwicklung noch nicht von ihrem Selbst getrennt erlebt wird, dies wäre erst bei der Geschlechtsreife anzunehmen. Die masturbatorische Phantasie ist Meltzer (1992) zufolge dabei jedoch immer auch objektbezogen und mit Bedeutung gefüllt.

Wie gute dyadische Erfahrungen den Zugang zur multilateralen Peer-Group-Beziehung befördern und mitgestalten

Im weiteren Verlauf der Beobachtungszeit zeigt sich, wie Ellas gute dyadische Erfahrungen mit sicheren, guten Objekten ihren Zugang zur Peer-Group mitgestalten und das sichere Spielen in dieser nun ermöglichen. Hierbei ist zunächst zu unterscheiden, dass es sich insbesondere um die Gruppenkonstellation ohne Erwachsene handelt. Das bedeutet, dass es, wie ich im Laufe der Beobachtung festgestellt habe, mindestens zwei unterschiedliche Arten von Gruppen in Ellas Erleben im Kindergarten zu geben scheint: Einmal die Gruppe mit Erwachsenen und einmal die Gruppe ohne Erwachsene. In der folgenden Passage wird sichtbar, wie Ellas Erleben der reinen Kindergruppe von einer einzigartigen Freude

und Leichtigkeit geprägt ist, die im Beisein von Erwachsenen zumindest nicht in dieser Form beobachtet werden konnte.

Auszug aus dem Protokoll zur 37. Beobachtungsstunde (a)

Ich komme in den Gruppenraum herein, Ella sitzt mit Flora, Anne, Chrissi und Sonja direkt vor der Eingangstür auf einer Decke. Die Kinder lächeln mich alle an und begrüßen mich. Mir fällt richtig auf, wie offen, gelöst und frei sie lächeln. Ella sitzt mit dem Gesicht zur Eingangstür hin. Sie schaut auf, sie lacht mit weit offenen Augen und Mund, der Kopf geht kiksigg vergnügt nach rechts und links. Sie hat eine Babypuppe in der Hand und einen Puppenschlafsack. Sie streicht der Babypuppe über den kahlen Kopf, tut dies recht schnell aber behutsam. Danach ruft eines der Mädchen dazu auf, dass sie nun ja noch die Schlafenszeit machen müssten: Ella setzt sich auf die eine Couch an der Wand, Flora und Anne auf die am Schrank. Sie kiksigen vergnügt und versuchen sich beide auf die Couch zu legen. Chrissi und Sonja mähen an der Küchenzeile herum. Ella schaut ein wenig sehnsüchtig auf Flora und Anne, steht auf, stellt sich vor sie und sagt ein wenig traurig bittend „Ich möchte auch die Mama sein...“ Ella lächelt befreit und sagt „Jaaaa“. Sie kuschelt sich zu den beiden Mädchen auf die Couch. Vergnügt, kichernd, miteinander kiksigg versuchen sie sich längs auf die Couch zu setzen. Noch sind sie zu dritt. Zuerst sitzen Flora und Ella eng nebeneinander und strecken ihre Beine aus. Anne sitzt ihnen gegenüber und ist an der Armlehne angelehnt. Sie streckt ihre Beine auch aus und muss sie damit über die Beine von Flora und Ella legen. Bestimmt eine Viertelstunde geht diese Szene nun. Fröhlich kiksigg legt mal Flora ihre Beine über die von Anne, Ella tut dies ebenfalls in Abwechslung mit Flora. Ich denke in dem Moment, dass ich Ella noch nie so gelöst, offen und leicht lachen gesehen und gehört habe. Sie strahlt bis über beide Ohren, streckt ihre Arme genüsslich nach oben und beugt sich langsam genüsslich nach hinten über die Lehne. Ihr Kopf und ihre Schultern hängen frei über dem Boden. Es ist das pure ungetrübte Glück, ich bin sehr gerührt. Ich selbst fühle mich einerseits leichter, gleichzeitig fühle ich dem Gefühl ein wenig wehmütig hinterher und denke, dass es etwas ist, was so schnell verloren gehen kann. Das Ganze geht so zu dritt eine Weile. Helene tritt dann vorsichtig an die Couch heran, steht erst an der Lehne, wo auch Ella und mittlerweile auch Anne sitzen. Ellas Miene verändert sich schlagartig. Sie schaut ernst, eher abschätzig auf Helene. Diese geht dann an die andere Armlehne und kuschelt sich neben Flora. Die Kinder sitzen nun jeweils zu zweit an einer Armlehne und strampeln mit den Füßen und Beinen gegeneinander. Die Erzieherin Berit sagt über die Körper der Kinder hinweg zu einer anderen, neuen Erzieherin ‚Naja. Bis einer weint‘. Diese bestätigt das „Jouu.“ Ella hört das, sie hört auf zu lachen und schaut die anderen drei Kinder intensiv, eher beobachtend an. Dann kixt jemand wieder lauter auf und Ella strahlt wieder, streckt sich wieder in der Art wie schon zuvor nach hinten, ein genüssliches „Haaaaa!“ ist zu hören.

Die Kinder scheinen untereinander wohlwollend und glücklich, es vermittelt sich die pure Daseinsfreude. Diese Lebensfreude hat hier eine ganz besondere

Ästhetik, da sie vollkommen absichtslos und ungerichtet erscheint. In dieser sehr körperzentrierten Erfahrung scheinen sie sich zudem gegenseitig zu spiegeln und zu stärken. Im Anschluss an diese Szene folgt dann eine Situation, in der eine tiefe und gute Verbundenheit aus Ellas tiefstem Inneren wie „herauszuleuchten“ scheint. Es wirkt so, als ob diese sowohl von den Bewegungen der Anderen angestoßen wird, als auch so, als ob sie aktiv die non- und paraverbale Verbindung zu der tanzenden Peer-Group mitgestaltet.

Auszug aus dem Protokoll zur 37. Beobachtungsstunde (b)

Die Kinder hopsen in den Eingangsbereich, fassen sich an den Händen und kixen vernügt im Kreis, sie halten sich an den Händen und singen laut und fröhlich „lalalala“. Die Erzieherin Berit nähert sich, macht mit den Händen eine beruhigende Geste und stimmt bestimmend laut ein Lied an, was die Kinder übernehmen. Berit entfernt sich wieder von den Kindern. Der Kreis löst sich auf, alle Mädchen tänzeln mit ausgestreckten Armen nach oben, drehen sich im Kreis. Ella balanciert auf ihren Zehenspitzen, streckt ihre Arme nach oben, und strahlt. Ab und an treffen sich die Blicke der Mädchen, sie lächeln sich an und verstärken ihr Strahlen gegenseitig. Es wirkt wie ein Nachtanken des Glücks beim jeweiligen Gegenüber. Ich bin völlig fasziniert. Es wirkt wie ein mit sich sein durch die Unterstützung des Anderen. Jeder tanzt und ist glücklich für sich, dennoch gibt es eine besondere Verbindung. Dann entsteht ein Szenario, das dies zu verdeutlichen scheint: Flora streckt nur ein wenig betont die Arme ganz gerade nach oben und Anne und Ella bilden mit ihr ein nur Sekunden anhaltendes Dreieck. Dann begeben sich alle drei fast gleichzeitig nach unten, Ella gibt als Erste die Bewegung vor, sie beugt sich genüsslich mit dem Oberkörper hinunter. Auch Flora und Anne machen es fast zeitgleich mit, nur minimal verzögert. Ellas zeitlicher Vorsprung ist so minimal, dass zu vermuten ist, dass alle unabgesprochen das gleiche wollten, eine intuitive Welle.

Die besondere Verbindung der Mädchen scheint hier über eine ganz bestimmte Intuition zu erfolgen, über etwas sehr Direktes. Nichts scheint zwischen einem ganz bestimmten Gefühl oder innerem Erleben und einer Verbindung zum Gegenüber zu vermitteln, es scheint direkt zu geschehen. Diese Szene lässt ein sehr körperbezogenes Gemeinschaftsgefühl vermuten und erinnert an die liebevolle körperliche Verbundenheit mit der Babypuppe kurz zuvor in der Stunde. Es wirkt so, als ob eben eine solch tiefsitzende, gute körperlich zentrierte Erfahrung einer guten Beziehung hier zwischen den Mädchen auf einer neuen Ebene stattfindet, und zwar nicht auf der Ebene einer dyadischen, sondern einer multilateralen Gruppenbeziehung.

Von erfüllender Hingabe in der Zweiheit hin zur Überwindung des Schmerzes des Ausgeschlossenseins aus der Triade durch Kreativität

In Ellas Aushandlungen triadischer und multilateraler Verbindungen bleiben Momente des Ausgeschlossenseins und damit verbundene Gefühle nicht aus. Speziell ist hier zu beobachten, wie Ella mithilfe von Kreativität den Schmerz des Ausgeschlossenseins bewältigt.

Auszug aus der 51. Beobachtungsstunde

Flora steht auf und sagt, jetzt sei sie beim Arzt. Ella lächelt ganz gelöst und begibt sich nun zur Couch. Ich wechsele zügig aber in ruhigem Schritt meinen Platz, da ich nun nichts mehr sehen kann, ich bin nun erstmal noch etwas weiter weg vom Geschehen. Ella setzt sich hin und Flora fährt ihr genüsslich immer wieder über ihre Haare. Sie sagt auch etwas dazu, ich kann aber nichts hören, denn es ist gerade eher laut im Raum. Ich muss aber innerlich lachen und frage mich, bei welchem Arzt sie sich wohl gerade befinden oder sich vielleicht das Spiel verändert hat. Ella lächelt breit mit geschlossenem Mund, sie scheint den Moment sehr zu genießen und wie ganz bei sich zu sein. Sie sprechen nicht miteinander während des Kämmens. Flora bricht dann nach wenigen Minuten das Kämmen ab, sagt etwas zu Ella und entfernt sich, ich glaube sie möchte etwas Anderes holen. Als Flora dann anfängt zu sprechen schaut Ella ein wenig so, als wache sie gerade aus dem Schlaf auf. Ella sitzt dann einen Moment alleine auf der Couch und starrt in den Raum, aber eher vor sich hin. Ab und zu schaut sie zu Flora und schaut dann wieder vor sich hin. Ihre Mundwinkel hängen ein wenig, ihr Blick wirkt müde. Mir kommt der Gedanke, dass sie traurig ist, dass dieses so schöne Gefühl nun so abrupt beendet wurde, sie aus etwas Schönerem herausgerissen wurde. Flora bewegt sich dann aus der Puppenküchenecke in Richtung Raum, ich weiß nicht warum, sie scheint etwas zu suchen. Ella verfolgt dies sehr genau und steht schon auf und macht ein paar Schritte in Richtung Flora. Ihr Blick wirkt fragend. Da kommt Sonja schon um die Ecke und fragt (wie so oft), ob Flora ihr Hundi sein möchte. Flora bleibt kurz mit offenem Mund, überlegend und starr stehen. Sie sieht Ella an. Ella sieht Flora an. Ihr Mund steht ebenfalls offen, nur in einem Ansatz zu einer Seite schüttelt Ella den Kopf. Dann hält sie aber inne und sieht Flora nur weiter an. Flora sagt dann zu Sonja, dass Ella ja dann der Vater sein könne. Sonja sagt „Nein, dann kannst du nicht mein Hundi sein.“ Flora wechselt den Blick wieder zwischen Ella und Sonja. Ella sieht aber die ganze Zeit nur Flora an. Flora sagt dann zu Ella „Du kannst dann ja auch ein Hundi sein?“ und wiederholt zu Sonja „Sie kann dann ja auch dein Hundi sein, dann hast du zwei.“ Ella runzelt kurz die Stirn und schüttelt nun etwas deutlicher den Kopf in Richtung Flora. Flora sagt zu Ella „Oder meine Schwester?“ Sonja hakt wieder ganz gelassen und fast erpresserisch ein: „Ne. Dann kannst du nicht mein Hundi sein.“ Ella wirkt nun zunehmend ängstlicher. Sie

schaut immer wieder zu Boden und rückt etwas näher zu den beiden ran, knibbelt an ihren Fingern. Ich höre sie nur mit Tränen in den Augen etwas von „meine Freundin“ leise und eher traurig aber gefasst murmeln. Ihre Lippen zittern dabei. Sonja wirkt eher stoisch und gefasst, fast schon ein bisschen hoheitlich in ihrer Mimik. Die Blickrichtungen sind noch immer fest: Ella sieht noch immer so gut wie nur Flora an, Sonja sieht ebenfalls so gut wie nur Flora an. Nur Flora schaut immer hin und her, wendet sich ja auch verbal immer an beide. Zum Teil formuliert sie auch ihre Sätze für beide extra zugeschnitten. Sie sagt zu Ella „Aber du kannst ja neben uns wohnen?!“ Dann zu Sonja „Sie ist dann unsere Nachbarin!“ Sonja schüttelt nur kurz und knackig ihren Kopf zu einem Nein. Flora hockt bereits auf ihren Knien und setzt nun auch ihre Hände auf den Boden. Ellas Blick verfinstert sich nun nach und nach, sie stellt sich schnell noch näher an Flora ran. Ich habe die Phantasie, dass sie denkt, na macht doch, ich weiche hier nicht von Floras Seite, da muss man mich schon wegschubsen, oder so ähnlich. Flora krabbelt nun neben Sonja in Richtung Ausgangstür. Ein paar Schritte folgt Ella ihnen ganz dicht an Flora dran. Dann bleibt sie stehen, Flora und Sonja laufen weiter. Ella schaut ihnen noch kurz nach und sagt dann laut: „Ich geh jetzt malen!“ Plötzlich wirkt sie selbstbewusst, gefasst und stark. Sie setzt sich an den Tisch neben Chrissi, die auch malt. Ich kann überhaupt nicht sehen, was Ella malt, da Chrissi genau vor ihr sitzt aus meiner Blickrichtung aus gesehen. Ab und zu kann ich eher abrupte Zeichenbewegungen erkennen. Ich phantasiiere mir Zacken, eher gerade Linien und Formen, die über das Blatt verteilt sind. Nur ganz selten, vielleicht zwei oder dreimal schaut sie sich kurz um und wenn sie Flora und Sonja erblickt, wieder weg. Linda und die andere Erzieherin sprechen etwas lauter davon gleich noch rauszugehen und demnächst aufzuräumen. 10 oder 15 Minuten ist Ella nun am Malen, während die beiden Erzieherinnen das Aufräumen besprechen steht Ella auf und räumt ihr Blatt in den geschlossenen Malschrank in den Gruppenraum. Ich wundere mich, da dort soweit ich weiß nur die Malutensilien aufbewahrt werden.

Zunächst ist Ellas erfüllende Hingabe in der Zweierheit im Spiel zu beobachten. Im Anschluss daran wird sichtbar, wie Ella mit Kreativität den Schmerz des Ausgeschlossenenseins aus der Triade kanalisieren und aushalten kann. Zunächst ist im Moment des Kämmens spürbar, wie sich Ella voll und ganz hingeben kann. Sie ist hier die Aufnehmende, dem emotionalen, weiblichen, mütterlichen hingeben (Freud, 1905). Als Flora geht, bleibt Ella zurück und fühlt sich vielleicht bloßgestellt und beschämt in ihrem Wunsch sich hingeben zu wollen oder sich hingeben zu haben. Vielleicht kann Ella auch nur nicht zu verstehen, warum Flora sich abwendet. Dieser Moment hat etwas sehr Eigenes – ohne dass es Worte gibt für das Spiel –, es ist sehr körperlich, zugewandt, intim nur zwischen Zweien möglich. Vielleicht wird es für Flora sogar zu viel. Hier wird ersichtlich wie zerbrechlich eine Intimität zwischen Gleichaltrigen sein kann. Diese Hingabe hier ist so sehr direkt – so direkt wie sie auch ungeschützt ist. Kaum taucht Sonja

auf, ist Flora raus aus der Verbindung zu Ella. Es wird sichtbar, wie in dem sich anbahnenden dyadischen Hundi-Spiel der Dritte eine unsichere Position hat, die sowohl entbehrlich als auch verhandelbar ist (Stork, 1986). Flora versucht zunächst immer wieder das Dreieck herzustellen, wobei es letztlich ein Machtkampf zwischen Ella und Sonja wird. Sonja hat hier das verlockende Angebot und Flora gibt schließlich die Verbindung zu Ella auf und krabbelt als Hundi mit Sonja davon. Ella kämpft mit dem Gefühl des Ausgeschlossenseins aus dem Dreieck (Israel, 2001; von Klitzing, 2002). Ihre Eifersucht wandelt sich in etwas Kreatives als Lösungsversuch, wird also in abwehrender Funktion sublimiert (Freud, 1984). Hier wird deutlich, wie der Schmerz eine Quelle der Inspiration sein kann, um etwas, etwas Drittes, zu schaffen. Diese Versagung erscheint hier als Motor der Entwicklung, wobei wohl die vereinende Erfahrung aus der vorangegangenen erfüllenden dyadischen Situation hier mit als Basis fungiert (Bion, 1992a).⁸ Das Dritte in ihr scheint eine schöpferische Kraft zu sein, die wiederum vereint ist mit einem guten bestätigenden Gegenüber, sie also mit einem guten inneren Objekt verbunden ist, weil sie konstruktiv handelt. Dies ist in dieser Situation überlebensnotwendig aus psychisch-emotionaler Perspektive. Es gäbe auch eine destruktive Lösung, etwas kaputt zu machen, wütend zu werden, wenn die inneren Objekte eher hämisch, verfolgend wären. Ella bewältigt diesen Schmerz weder mit Aggression noch mit Jammern oder anderen kompensatorischen Handlungen wie Essen beispielsweise, sondern ist ganz bei sich. Kreativität wird hier aus dem Schmerz heraus angestoßen und erhält eine wichtige Bedeutung für Ellas triadische Fähigkeit: sie braucht niemanden der mitspielt und niemanden der schaut, sie ist ganz bei sich beim Malen.

3 Fazit

In der fast zweijährigen Beobachtung des Mädchens Ella vom 2;4 bis zum vollendeten 4. Lebensjahr faszinierte mich zunächst die Frage, wie es Ella schafft sich in einer Umgebung mit einem dürftigen und zum Teil empathieverweigernden emotionalen Verbindungsangebot trotz ihres dyadischen Verbindungsbedürfnis zu halten und damit umzugehen. Das Bedürfnis nach einer dyadischen Verbindung zu einem mütterlichen (Übertragungs-)Objekt, wie der Erzieherin, die sie stärken könnte, um das Getrenntsein von den Primärobjekten auszuhalten, wird im Außen nicht erfüllt. Ella scheint das auszuhalten, indem sie sich nach Innen kehrt (Introversion) und vermutlich ihrer positiven Mutterimago nachspürt bzw.

8 Sichtbar scheint dies in den Momenten zu werden, wenn sie stehen bleibt, da scheint etwas in ihr zu passieren. Sie schafft es ganz alleine diese Momente zu überstehen und erinnert sich, spürt dem Guten, dass sie mit Flora hatte, wohlmöglich nach, welches ihr vielleicht bereits eine gewisse Sättigung gegeben hat. Es scheint letztlich eine Art Verzweiflung aber auch eine Art der Anerkennung zu geben, dass es nun mal so ist wie es ist.

in einen inneren Austausch mit ihr geht. Damit könnte sich Ella in ihrer derzeitigen Lage innerhalb der Subphase des Loslösungsprozesses nach Mahler et al. (1978), in der sie sich befindet, einen Kompromiss schaffen wollen, weil weder ihr Bedürfnis nach einer dyadischen Verbindung erfüllt noch Ella zu Beginn entwicklungsbedingt bereits fähig scheint, in einer multilateralen Verbindung mit anderen Kindern zu spielen. Im Laufe der Beobachtung wurde deutlich, dass sie die Bewegung vom äußeren Einfrieren und Introversion als entwicklungsfördernde Abwehr einsetzte und ihre Ich-Entwicklung so weit voranschritt, dass sich dadurch mehr und mehr eine manifestere Oszillation zwischen Innen- und Außenwelt einstellte. So scheint die Identifikation sowohl als Baby als auch als Mutter den Sinn zu erhalten, die Verbindungssuche zu den Erwachsenen im Außen zu gestalten. Ella scheint sich über die Identifikations- und Projektionsprozesse zumindest ein inneres Gleichgewicht zu verschaffen, unabhängig davon, dass diese Verbindungsversuche scheiterten. Dies führt insgesamt dazu, dass ihr Mut wächst und der Zugang dann nach und nach zu einem Spiel in der Gruppe ermöglicht wird. Die hiermit verbundenen Konflikte, wie die Rivalität und das Ausgeschlossenensein aus der Triade, bewältigt Ella eindrucksvoll, in dem die Eifersucht in etwas Kreatives als Lösungsversuch sublimiert wird.

Literatur

- Abelin, E. (1975). Some further observations and comments on the earliest role of the father. *International Journal of Psycho-Analysis*, 56, 293–302.
- Ahrbeck, B., & Willmann, M. (2010). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen: Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bion, W.R. (1962). A theory of thinking. *International Journal of Psycho-Analysis*, 43, 306–310.
- Bion, W.R. (1963/2002). Eine Theorie des Denkens. In E. Bott Spillius (Hrsg.), *Melanie Klein heute. Entwicklungen in Theorie und Praxis. Band I: Beiträge zur Theorie* (S. 225–235). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bion, W.R. (1992a). *Elemente der Psychoanalyse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bion, W.R. (1992b). *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Borens, R. (1993). „... Vater sein dagegen sehr.“ *Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis*, 8, 19–31.
- Fraiberg, S. (1982). Pathological defenses in infancy. *The Psychoanalytic Quarterly*, 51(4), 612–635.
- Freud, A. (1984). *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Freud, S. (1905). *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*. In *Studienausgabe* (Bd.V). Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Harris, M., & Bick, E. (2011). *The Tavistock model: Papers on child development and psychoanalytic training*. London: Karnac.
- Hinshelwood, R. D. (1997). *Die Praxis der kleinianischen Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Holl, J., Vidalón Blachowiak, T., Wiehmann, J., & Taubner, S. (2020). Die Folgen institutioneller Krippenbetreuung auf die kindliche Entwicklung – ein systematisches Review. *Forum der Psychoanalyse*, 36, 403–423.
- Israel, A. (2001). Die Entwicklung früher Objektbeziehungen im Spiegel einer Säuglingsbeobachtung. *Forum der Psychoanalyse*, 17, 140–157.
- Kestenberg, J.S. (1968). Outside and inside, male and female. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 16, 457–520.
- Klein, M. (1928). Frühstadien des Ödipuskonflikts. *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, 14, 66–77.

- Klein, M. (1946–1963/2000). *Gesammelte Schriften. Band III: 1946–1963*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Klein, M. (1994). *Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- von Klitzing, K. (2002). Frühe Entwicklung im Längsschnitt: Von der Beziehungswelt der Eltern zur Vorstellungswelt des Kindes. *Psyche*, 56(9–10), 863–887.
- Lacan, J. (1953/1975). Funktion und Feld des Sprechens und der Sprache in der Psychoanalyse. In J. Lacan, *Schriften I* (S. 71–169). Olten: Walter.
- Mahler, M., & Gosliner, B. (1955). On symbiotic child psychosis: Genetic, dynamic and restitutive aspects. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 10, 195–212.
- Mahler, M., Pine, F., & Bergmann, A. (1978). *Die psychische Geburt des Menschen: Symbiose und Individuation*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Meltzer, D. (1988). *Traumleben: Eine Überprüfung der psychoanalytischen Theorie und Technik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Meltzer, D. (1992). *The Claustrium: An investigation of claustrophobic phenomena*. Oxford: Clunie Press.
- Stork, J. (1986). Der Vater – Störenfried oder Befreier? In J. Stork (Hrsg.), *Das Vaterbild in Kontinuität und Wandlung* (S. 9–30). Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Tyson, P., & Tyson, R. L. (2009). *Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winnicott, D. W. (1979). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wittenberger, A. (2016). *Psychoanalytische und tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie bei Kindern*. Stuttgart: Kohlhammer.

Die Autor:innen

Ambass, Dagmar, M. A., Ethnologin und Psychoanalytikerin. Psychoanalytische Praxis in Zürich und Beratungsstelle „Die Fadenspule – Psychoanalytische Praxis für kleine Kinder und ihre Eltern in Oerlikon“. Mitglied des Lacan Seminar Zürich. Publikationen zur Frühen Kindheit und zu Grenzgängen zwischen Psychoanalyse und Ethnologie. Kontakt: d.ambass@hispeed.ch

Diem-Wille, Gertraud, Univ.-Prof. i.R. für Psychoanalytische Pädagogik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (AAU), ist Lehranalytikerin für Erwachsene, Jugendliche und Kinder an der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung (WPV und IPA). Sie ist in der Aus- und Weiterbildung von PsychoanalytikerInnen und PsychotherapeutInnen tätig, hat zudem die Co-Leitung des Fortbildungslehrgangs „Psychoanalytisch-orientierte Säuglings-, Kinder- und Jugendtherapie“ an der Wiener Psychoanalytischen Akademie inne. Kontakt: Gertraud.Diem-Wille@aau.at

Gingelmaier, Stephan, Prof. Dr., beschäftigt sich seit vielen Jahren mit menschlichen emotional-sozialen Entwicklungen. Bis 2013 war er an entsprechenden Förderschulen tätig, seit 2013 arbeitet er im FSP ESENT an der PH Ludwigsburg. Parallel machte er Ausbildungen in Familientherapie, Supervision und Gruppenpsychotherapie. Seine Forschungsschwerpunkte sind Mentalisierungsbasierte Pädagogik, Beziehungs- und Gruppenpädagogik und Alltagsförderdiagnostik. Kontakt: gingelmaier@ph-ludwigsburg.de

Häußler, Gabriele, ist Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin (Analytische Psychotherapie und Tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie), ca. 30 Jahre in der GKV-Praxis und aktuell in Privat-Praxis tätig. Sie ist Dozentin und Supervisorin am Psychoanalytischen Institut Stuttgart e. V. und am Würzburger Institut für Psychoanalyse und Psychotherapie (WIPP) e. V., von der Kassenärztlichen Bundesvereinigung (KBV) ermächtigte Gutachterin für Analytische und tiefenpsychologisch fundierte Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie, ehrenamtliche Mitarbeiterin sowie Trauerbegleiterin beim Ambulanten Hospizdienst Heilbronn e. V.

Hebel, Lisa, Erziehungswissenschaftlerin M. A.; absolvierte den Master im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Johannes-Gutenberg-Universität in Mainz mit der Ausrichtung Sonderpädagogik und dem Schwerpunkt Psychoanalytische Pädagogik. Sie arbeitete mehrere Jahre in einer integrativen Kindertageseinrichtung sowie einer Jugendhilfeeinrichtung, beide basierend auf einer

psychoanalytisch-pädagogischen Konzeption. Aktuell ist sie an einer Grundschule als Sozialarbeiterin tätig, mit besonderem Fokus auf Kinder in sozial-emotionalen Problemlagen. Kontakt: Hebellisa7@gmail.com

Heilmann, Joachim, Dipl.-Päd., ist Psychoanalytischer Pädagoge, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut (TP) sowie Lehrbeauftragter an der Evangelischen Hochschule Darmstadt. Er ist zweiter Vorsitzender und Leiter des Forschungsausschusses des Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP). Kontakt: Kupper-Heilmann@gmx.de

Israel, Agathe, Dr. med., ist Ärztin für Neurologie, Psychiatrie, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychotherapeutische Medizin und Psychoanalytikerin. Sie arbeitete lange in der stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie, dann in freier Praxis mit dem Schwerpunkt Säuglings-Kleinkind-Elternpsychotherapie. Daneben befasst sie sich mit der Erforschung frühen Erlebens und mit Frühgeborenen- und Säuglingsbeobachtung. Kontakt: agathe.israel@gmx.de

Koch, Christina, ist Professorin für Heilpädagogik der Frühen Kindheit an der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich. Sie leitet den Masterstudiengang Heilpädagogische Früherziehung und lehrt in den Modulen zu Grundlagen, Diagnostik und Förderung. Kontakt: christina.koch@hfh.ch

Kolja, Ernst, ist Dozent im Masterstudiengang Heilpädagogische Früherziehung an der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich. Er lehrt in den Modulen zu Grundlagen, Beratung und Interdisziplinäre Zusammenarbeit. Kontakt: kolja.ernst@hfh.ch

Kreuzer, Tillmann F., Dr. paed., ist Senior Lecturer am Institut für Lernen unter erschwerten Bedingungen sowie analytischer und tiefenpsychologisch fundierter Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut in freier Praxis. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Pädagogische Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung, Familie – insbesondere Geschwister sowie aktive Väter –, Psychoanalytische Pädagogik, Lern- und Verhaltensstörungen, emotionale und soziale Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen sowie Entwicklung von Mentalisierungsräumen bei Erziehenden. Kontakt: tillmann.kreuzer@hfh.ch

Langnickel, Robert, Dr., ist Dozent im Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik, Pädagogische Hochschule Luzern, zudem Lehrbeauftragter für Psychoanalytische Pädagogik und Sonderpädagogik an der HfH Zürich, der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der Universität Würzburg. Kontakt: robert.langnickel@phlu.ch

Link, Pierre-Carl, Prof., lehrt Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen und Psychomotoriktherapie. Er ist Professor für Erziehung und Bildung im Feld sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung an der HfH Zürich, Gastprofessor an der Gusztáv-Bárczi-Fakultät für Sonderpädagogik der Eötvös Loránd Universität Budapest sowie Lehrbeauftragter an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien. Kontakt: Pierre-Carl.Link@hfh.ch

Müller, Ulrich A., Prof. Dr. phil., Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut, ist Leiter des Masterstudiengangs „Therapeutische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ an der Hochschule Hannover in Kooperation mit dem Winnicott Institut Hannover und Vorsitzender des Instituts für Psychoanalyse und Psychotherapie Kassel (IPP) sowie langjähriges Mitglied im Vorstand der Psychotherapeutenkammer Hessen, Delegierter des deutschen Psychotherapeutentags und in der DV der Landeskammer Hessen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Phänomenologie und Psychoanalyse, Ethik der Alterität, Psychosoziale Entwicklungen nach der Corona-Pandemie bei Kindern, Jugendlichen und deren Familien. Kontakt: dr.mueller@winnicott-institut.de

Pardo-Puhlmann, Margaret, M. A. Erziehungswissenschaften, ist Kinder- und Jugendlichenpsychoanalytikerin in Stendal und promoviert an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz zum Thema Familienbilder von pädagogischen Fachkräften. Ihre Forschungsschwerpunkte sind soziale und bildungsbezogene Ungleichheit, Professionalisierung im Bildungs- und Kinder- und Jugendhilfebereich, qualitative Bildungs- und Sozialisationsforschung sowie Psychoanalytische Pädagogik. Kontakt: pardo-puhlmann@gmx.net

Schäfer, Gerd E., Dr. rer. soz., Dr. phil. habil., Univ.-Prof. i.R., Pädagogik der frühen Kindheit, Universität zu Köln. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Pädagogische Anthropologie und Bildung in der frühen Kindheit. Kontakt: gerd-e.schaefer@uni-koeln.de

Schwarzer, Nicola-Hans, Dr. phil., ist Juniorprofessor für sonderpädagogische Grundlagen im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung am Institut für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Kontakt: schwarzer@ph-heidelberg.de

Seitz, Anke, Dipl.-Psych., ist analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin (VAKJP), niedergelassen in eigener Praxis seit 1995. Sie ist Dozentin, Supervisorin und Selbsterfahrungsleiterin am C. G. Jung-Institut Stuttgart (DGAP/IAAP), Lehrtherapeutin für Sandspieltherapie der DGST/ISST, lehrt national und international und veröffentlicht in Analytischer Psychologie und Sandspieltherapie. Kontakt: seitz.anke@t-online.de

Simon, Traudel, Prof. Dr. em., ist approbierte Psychologische Psychotherapeutin/Psychoanalytikerin, lehrte und forschte an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen in Freiburg im Studienbereich Heilpädagogik. Ihre Schwerpunkte sind Klinische Psychologie, Diagnostik, Beratung und Spieltherapie sowie (Psycho-)Therapie bei Menschen mit Intelligenzminderung. Sie ist tätig als psychologische Sachverständige in Kinderschutzsachen in Familien mit einem psychisch und/oder an Sucht erkranktem Elternteil. Kontakt: drsimon.traudel@gmail.com

Traxl, Bernd, Prof. Dr., ist Leiter des Masterstudiengangs „Prävention & Intervention im Kindes- & Jugendalter“ an der KH Freiburg, Psychoanalytiker für Kinder, Jugendliche und Erwachsene in eigener Praxis sowie Dozent und Supervisor an mehreren psychoanalytischen Instituten. Darüber hinaus ist er Mitglied des Leitungsteams der Kinderpsychoanalytischen Konferenz in Mainz. Kontakt: Bernd.Traxl@kh-freiburg.de

Weiss, Gabriele, Dipl.-Sozialpädagogin/FH, Dipl.-Heilpädagogin/FH, Supervisorin, Erwachsenenbildung M. A., Intermediale Kunsttherapie M. A. Bis 2016 war sie Hochschullehrerin an der KH Freiburg im Studiengang Heilpädagogik, zuständig für Heilpädagogische Methoden und wurde ausgebildet in personenzentrierter Gesprächsführung, Hypnotherapie und Systemischer Therapie mit Kindern, Jugendlichen und Familien, Kinderpsychodrama, Trauerbegleitung von Kindern und Jugendlichen, Kreativem und Therapeutischem Schreiben u. v. a.

Aktuell ist sie in der Weiterbildung Kunsttherapie der KH Freiburg tätig, in der Intermedialen Kunsttherapie mit neurologisch erkrankten Menschen sowie als Referentin für Therapeutisches Schreiben und Methoden der Heilpädagogik. Kontakt: Gabiweiss@aol.com