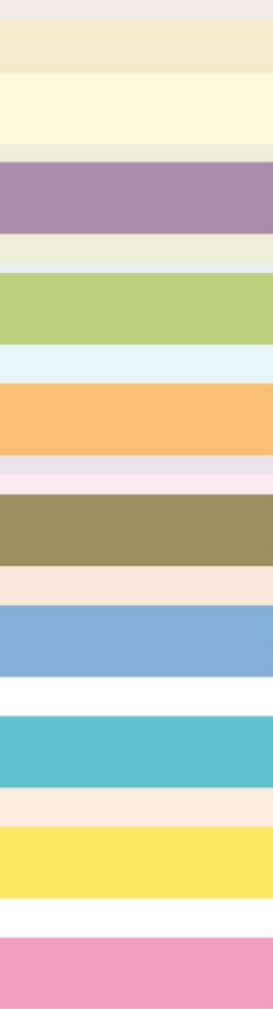


# Psychoanalytische Pädagogik: Perspektiven auf das kindliche Spiel

Tillmann F. Kreuzer, Robert Langnickel,  
Noëlle Behringer, Pierre-Carl Link (Hrsg.)

Schriftenreihe der DGfE-Kommission  
**Psychoanalytische Pädagogik**



**DGfE** Deutsche Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

Psychoanalytische Pädagogik:  
Perspektiven auf das kindliche Spiel

# Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

## *Band 18*

Die „Psychoanalytische Pädagogik“ bezieht sich zwar in besonderer Weise auf die komplexe Theorietradition der Psychoanalyse, sie versteht sich aber nicht als eine „Bindestrichpädagogik“, die sich nur auf einen ganz spezifischen Adressatenkreis, auf ganz bestimmte institutionelle Handlungsfelder oder auf ganz begrenzte Zielperspektiven konzentriert. Auch geht es ihr weniger um die „Anwendung“ therapeutischer Deutungs- und Handlungsmuster im pädagogischen Feld als vielmehr darum, immer wieder einen besonderen Aspekt in der pädagogischen Reflexion zur Geltung zu bringen, der in sämtlichen pädagogischen Aufgabenbereichen und Feldern von großer Relevanz ist: die Bedeutung der emotionalen Erfahrungen, der Phantasien und Wünsche der von Erziehung betroffenen Subjekte, die Rolle verborgener Aspekte in pädagogischen Beziehungen und die Macht unbewusster Motive im pädagogischen Handeln – auch im erziehungswissenschaftlichen Forschen, Publizieren und Argumentieren. Da diese Frage nach den unbewussten, undurchschauten Rückseiten- und Schattenphänomenen in nahezu allen pädagogischen Kontexten eine Rolle spielt, versteht sich die Psychoanalytische Pädagogik in gewissem Sinn immer auch als „Allgemeine Pädagogik“, und vertritt dabei den Standpunkt, dass der Pädagogik grundsätzlich eine wichtige Dimension fehlt, wenn sie diesen Fragestellungen wenig Beachtung schenkt.

Die Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ der DGfE-Sektion „Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung“ pflegt dabei seit vielen Jahren die Tradition, mit Vertretern und Vertreterinnen aus anderen Kommissionen/Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in einen fachlichen Austausch zu treten.

Das Sprecher:innenteam

Tillmann F. Kreuzer  
Robert Langnickel  
Noëlle Behringer  
Pierre-Carl Link (Hrsg.)

Psychoanalytische Pädagogik:  
Perspektiven auf das kindliche Spiel

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

# movetia

Austausch und Mobilität  
Echanges et mobilité  
Scambi e mobilità  
Exchange and mobility

Der Tagungsband ist ein Produkt der Tagung Kindliches Spiel der DGfE Kommission Psychoanalytische Pädagogik, die in Kooperation mit dem von Movetia geförderten Projekt "MentEd.ch - Bringing mentalisation-based education to Switzerland" (Movetia-Projektnr.: 022-1-CH01-IP-0046) stattfand. Die open-access Publikation wurde ermöglicht durch den Publikationsfonds der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich, Schweiz.

**HfH** Interkantonale Hochschule  
für Heilpädagogik

© 2024 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>  
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber\*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.  
[www.budrich.de](http://www.budrich.de)



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743069>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3069-8 (Paperback)  
eISBN 978-3-8474-3204-3 (PDF)  
DOI 10.3224/84743069

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)

# Inhalt

*Tillmann F. Kreuzer, Robert Langnickel, Nöelle Behringer & Pierre-Carl Link*

Das Spiel als Via Regia zum Erleben von Kindern und Jugendlichen –  
Hinführung und Perspektiven auf das Spiel aus psychoanalytischer  
und pädagogischer Sicht ..... 9

## 1 Grundlagen des kindlichen Spiels

*Reinhard Fatke*

Das Kinderspiel zwischen Fantasie und Thrill –  
Eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive ..... 21

*Gerd E. Schäfer*

Gedankenspiele ..... 39

*Stine Albers*

Das Spiel und sein Bildungspotenzial ..... 57

*Bernd Traxl*

Capacity to play. Zur Bedeutung und Entwicklung von Spielfähigkeit ..... 65

## 2 Computerspiel

*Katharina Mittlböck*

Gaming als Möglichkeitsraum für Erinnerung. Wenn  
psychoanalytische Pädagogik versucht, digitale Spiele zu verstehen. .... 85

*Christin Reisenhofer*

„Auf einmal war das Fass voll, auf einmal konnte ich nicht mehr ...“ –  
Vom Computerspielen Adoleszenter in der (Covid-19-) Krise ..... 99

*Ulrich Theobald*

Potenziale digitaler Spielewelten für Kinder mit motorischen  
Beeinträchtigungen ..... 113

### **3 Spiel in pädagogisch-therapeutischen Ansätzen**

*Stefanie Pietsch*

Entwicklung und Erprobung eines interaktiven Brettspiels  
„Wellenheld“ als Intervention für Kinder und Jugendliche  
krebskranker Eltern ..... 125

*Lucia Maier Diatarà, Robert Langnickel, Tillmann F. Kreuzer &  
Pierre-Carl Link*

Von Prinzessinnen und Drachen: Wie Bewegung und Spiele die  
emotionale Entwicklung und die Beziehungsfähigkeit von Kindern  
fördert. .... 141

*Barbara Neudecker*

Zur Bedeutung des kindlichen Spiels in der Traumapädagogik ..... 159

*David Zimmermann*

„Kindliches Spiel“ im Rahmen sozialer Trainingsprogramme? ..... 173

*Achim Würker*

Spiel mit Wörtern – Überlegungen zur Funktion von literarischem  
Schreiben. Am Beispiel einer schulischen Arbeitsgemeinschaft. .... 187

## 4 Diskursfeld Psychoanalytische Pädagogik

*Lisa Janotta*

Empirische Forschung mit psychoanalytisch orientierten Methoden:  
ein Überblick über theoretische Zugänge..... 203

*Yannick Zengler*

Die Bedeutung sexueller Fantasien in sexualpädagogischen  
Kontexten: Eine kritische Kommentierung über Versuche der  
Neutralisierung von Fremdheitserfahrungen als Verhinderung von  
sexueller Bildung ..... 219

Autorinnen und Autoren ..... 233



# Das Spiel als Via Regia zum Erleben von Kindern und Jugendlichen – Hinführung und Perspektiven auf das Spiel aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht

*Tillmann F. Kreuzer, Robert Langnickel, Noëlle Behringer & Pierre-Carl Link*

Spielen kann Glück bedeuten und Kinder können am glücklichsten sein, wenn sie in ihrem Spiel frei sind, wenn sie in ihrer spielerischen Tätigkeit ihre Fähigkeiten bspw. zur Symbolisierung, ihrem Entwicklungsstand entsprechend, uneingeschränkt zum Ausdruck bringen können, was sie (un)bewusst bewegt. Eltern können dies ebenso wie Fachpersonen beobachten, sie können sich wiederholt und *wiederholend* auf ein kindliches Spiel einlassen, mit dem *realen* Kind gegenüber und mit ihrem eigenen inneren Kind (Bernfeld, 1925/2013).

Für Sigmund Freud ist die Phantasietätigkeit bspw. in Gestalt von imaginären Gefährten im kindlichen Spiel, als ein starker Bezug zum Unbewussten anzusehen: „Jede einzelne Phantasie [...] ist [...] eine Wunscherfüllung, [die] eine Korrektur der unbefriedigenden Wirklichkeit“ (Freud, 1908/2000: 174) bedeutet. Somit kann jede Phantasietätigkeit des Kindes auch zugleich als eine Spieltätigkeit angesehen werden und beschert dem Kind einen Lustgewinn im Anderssein. Das, was das Kind im Spiel wiederholt, spiegelt sein tägliches Erleben und ermöglicht dem Kind „aus der Passivität des Erlebens in die Aktivität des Spielens zu wechseln“, um sich so zum „Herrn der Situation“ (Freud, 1923/2000: 227) aufzuschwingen – es lebt seine Omnipotenz im Spiel, in seiner Phantasietätigkeit aus und bearbeitet seine Realität, denn: „Der Gegensatz zu Spiel ist nicht ernst, sondern – Wirklichkeit“ (ebd.: 171).

Johan Huizinga (1938/2011: 9) schreibt im „Homo ludens“: „Spiel ist älter als Kultur“ und diese könne „*sub specie ludi*“ (ebd.: 13) betrachtet werden – sie müsse nun aber als „das echte, reine Spiel selbst [,] als eine Grundlage und einen Faktor der Kultur“ erwiesen werden (ebd.). Somit wird klar, dass Spiel „*ein freies Handeln*“ (ebd.:16) ist und es aus Vergnügen geschieht. Das Gegensatzpaar „Spiel und Ernst“ wird erst in der Verbindung mit der Sicht der Erwachsenen herangezogen, für die es scheinbar eine Funktion haben muss. „*Spiel* ist etwas Eigenes. Der Begriff *Spiel* als solcher ist höherer Ordnung als der des *Ernstes*. Denn *Ernst* sucht *Spiel* auszuschließen, *Spiel* jedoch kann nur sehr wohl den Ernst in sich einschließen“ (ebd.: 56; kursiv im Original). Diese Betrachtungsweisen eröffnen im Verständnis kultureller Prozesse wie zum Beispiel agonalen Wettspielformen eine neue Dimension, in der das Spiel nicht nur als eine Form der Freizeitgestaltung, sondern als eine grundlegende Kraft gesehen werden kann, die die kulturelle Entwicklung antreibt.

Im Sinne einer psychoanalytischen Kulturarbeit, welche gerade keine Kultureinpassung fordert, sondern das Subjekt unterstützt, sich kritisch mit ihr auseinanderzusetzen, sollten sich pädagogische Fachpersonen dem Spiel wieder verstärkt zuwenden und sich nicht – wie auch in den Beiträgen im Sammelband immer wieder zu lesen sein wird – daraus zurückziehen. Mit Donald W. Winnicott (1971/2015: 68) kann vertiefend gesagt werden, dass „ungestörtes Spielen [...] [zu] einem dem Spiel eigenen Sättigungspunkt, der auf der Fähigkeit beruht, Erlebnisse zu bewahren“ führt. In diesem *potential space* – dieser Raum ist zwischen innerer Realität und äußerer Welt des Kindes angesiedelt – sieht Winnicott selbst eine direkte Verbindung zum Übergangsphänomen oder -objekt „zum Spielen, vom Spielen zum gemeinsamen Spielen und weiter zum kulturellen Erleben“ (ebd.: 63; vgl. dazu auch den Beitrag von Schäfer in diesem Band). Erste Ideen eines „potential space“ können ebenfalls bei Huizinga (1938/2011: 18) erkannt werden (vgl. u.a. Traxl in diesem Band). In ihm können positive Kennzeichen des Spiels, die auch im kindlichen Spiel zu entdecken sind, genannt werden: „Jedes Spiel bewegt sich innerhalb seines Spielraums, seines Spielplatzes, der materiell oder nur ideell, absichtlich oder wie selbstverständlich im Voraus abgesteckt worden ist.“ Huizinga bezieht dies nicht auf die zeitliche, sondern vor allem auf seine räumliche Begrenzung des Spiels: „Das Spiel fordert unbedingte Ordnung“ (ebd.: 19).

Im Hinblick auf das *kindliche* Spiel muss innerhalb dieser Ordnung auch Chaos verstanden werden können, denn Spielregeln an sich treten erst im kindlichen Spiel später hinzu und müssen dann Huizinga folgend unbedingt eingehalten werden; sie sind übertragen gesprochen „heilig“: „*Das Spiel bindet und löst. Es fesselt. Es bann, das heißt: es bezaubert.* Es ist voll von den edelsten Eigenschaften [...]: es ist erfüllt von Rhythmus und Harmonie“ (ebd.: 19, kursiv i.O.). Bei Platon „war diese Identität von Spiel und heiliger Handlung ohne Vorbehalt gegeben“ (ebd.: 28) und „dieser platonischen Identifizierung von Spiel und Heiligkeit wird nicht das Heilige dadurch herabgezogen, daß es Spiel genannt wird, sondern das Spiel wird dadurch emporgehoben, daß man diesen Begriff bis in die höchsten Regionen des Geistes hinein gelten lässt“ (ebd.). So ist die Definition des Spielbegriffs bei Huizinga (1938/2011: 37, kursiv i.O.) auch nicht in unmittelbarem Bezug auf das kindliche Spiel zu lesen, trotz dessen, dass es wichtige Aspekte von diesem miteinbezieht:

„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, die ihr Ziel in sich selber hat und begleitet, wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘.“

Sigmund Freud (1908/2000) erkannte durch die spielerische Tätigkeit seines Enkels im Garnrollenspiel die ‚Als-Ob-Handlung‘, die dem Kind hilft, zwischen der Realität und der vorgestellten Welt zu unterscheiden. Das Kind stellt „nicht das ‚gewöhnliche‘ oder das ‚eigentliche‘ Leben dar“, vielmehr – man

tritt hinaus in eine „Sphäre von Aktivität“ (Huizinga 1938/2011: 17). Die Fähigkeit, zwischen ‚fort‘ (nicht anwesend) und ‚da‘ (anwesend) zu unterscheiden, ist ein fundamentaler Schritt innerhalb der kindlichen Entwicklung, der das Spiel weit über eine einfache, sinn- und zweckfreie Freizeitbeschäftigung hinaushebt. Das Spiel birgt somit einen erheblichen Mehrwert für die Entwicklung des Individuums, indem es Räume für Experimentieren, Lernen und persönlichen Wachstum eröffnet.

Hieran anschließen lassen sich in der jüngeren theoretischen Weiterentwicklung psychoanalytischen Denkens verschiedene Modi der Mentalisierungsfähigkeit, die Peter Fonagy und Kolleg:innen (2018) benennen. Fonagy folgend helfen diese Modi dem Kind dazu, dass es lernt, sein Selbst immer besser einzuordnen und zu verstehen. Um nur einen Modus aufzugreifen, kann bspw. ab dem vierten Lebensjahr von einem *reflexiven Modus* gesprochen werden, der Mentalisierung als „Spiel mit der Realität“ zulässt (Brockmann/Kirsch/Taubner, 2022). Gerade im Spiel können Kinder „die repräsentationale Beschaffenheit der inneren mentalen Zustände“ anwenden (Goschiniak/Henter, 2018: 52) und weiterentwickeln. Durch Rollenspiele bzw. Sozialspele werden in den Beziehungen zu Geschwistern und Freunden ausreichend Möglichkeiten zum Üben und Erproben gegeben (Kreuzer, 2024).

Sowohl die Psychoanalytiker:in wie auch die Pädagog:in können „sich im Spielen die Wünsche und Ängste, die Spannung und Phantasien der Kinder in einer vorbewussten oder eigentümlich-halbbewussten Weise“ offenbaren. Und weiter: „Emotionen, belastende Spannungen, seelische Erkrankungen lassen sich im Spiel zwar *nicht mit Sicherheit richtig verstehen* [Hervorhebung d. A.], wohl aber, auch ohne zwingende Deutung, im Zusammenspiel bearbeiten, entspannen, eventuell auch heilen“ (Flitner 2011: 235). Das kindliche Spiel kann in seiner Bedeutung so verstanden werden, wie es das Kind, die Kindergruppe oder die sich einlassende, sich verwickeln-lassende Fachperson versteht.

Die pädagogische Bedeutung des Spiels erfordert daher eine aktualisierte Bewertung und eine (wiederholt geforderte) tiefere Integration in den Bildungsprozess. Fachpersonen sind angehalten, das Spiel nicht als eine minderwertige Tätigkeit anzusehen, sondern es als eine wertvolle und unerlässliche Methode zur Förderung der kindlichen Entwicklung – gar der eigenen! – anzuerkennen. Weswegen sie jedoch oftmals von der persönlichen Verwicklung ins spielerische Geschehen der Kinder zurückschrecken und sich somit weniger verstricken und verbinden lassen, bleibt eine bisher nicht ausreichend beantwortete Frage.

## Zur Konzeption und den einzelnen Beiträgen des Bandes

Der Band lehnt sich an die von Andreas Flitner (2002: 24) formulierten Hauptrichtungen „zur modernen Erforschung des Spiels und zum Verständnis seiner Erscheinungen“ an. Sie dient als Heuristik für die Systematik des Bandes. So sind im Sammelband Beiträge zu den Richtungen bzw. Richtungspaaren hier vertreten:

- Arbeiten zur Phänomenologie des Spiels,
- der Entwicklungspsychologie und Lernforschung,
- psychoanalytischen Spieltheorie und der Kinderforschung sowie
- Sozialpsychologie und Gruppenforschung (im weitesten Sinne).

Zu Beginn des Bandes sind im **ersten Teil** Beiträge zu den *Grundlagen des kindlichen Spiels* platziert. So geht *Reinhard Fatke* in seinem Beitrag „Das Kinderspiel zwischen Fantasie und Thrill – Eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive“ auf disziplinäre Sichtweisen auf das kindliche Spiel ein. Aus pädagogischer Sicht tritt „das Lernen als Ziel des Spiels“ auf. Fatke wendet sich u.a. dem Elementarpädagogen Friedrich Fröbel zu und lässt Sigmund Freud sowie Robert Wälder zu Wort kommen. Fatke rückt sodann die (fast) in Vergessenheit geratenen Spielformen *Vertigo* und *Thrill* – die Angstlust nach dem Konzept von Michael Balint – in den Fokus.

In „Gedankenspiele“ greift *Gerd E. Schäfer* ein erweitertes Konzept der Mentalisierung auf. Anhand eines Fallberichts über das Spiel von Maya und Matilda kann der leitenden Frage nach der Rolle des Spiels im Mentalisierungskonzept und der Entwicklung von innerer und äußerer Welt gefolgt werden. In der Auseinandersetzung mit den Konzepten von Jean Piaget, Melanie Klein, Wilfried Bion und Donald W. Winnicott formuliert Schäfer abschließend (s)eine These: Es stellt eine „Notwendigkeit in der Entwicklung des Denkens“ (53) dar und ermöglicht sowohl Kindern wie auch Erwachsene (!) sich neue (kindliche) Wirklichkeiten zu erschaffen.

*Stine Albers* gelingt es in ihrem Beitrag, den Gegenstand „Spiel und sein Bildungspotenzial“ unter einer strukturdynamischen Betrachtungsweise nach Gerd E. Schäfer sowie phänomenologischen und psychodynamischen Perspektive darzustellen. Neben dem entwicklungspsychologischen Wert sieht Albers im Spiel auch das Bildungspotenzial, welches jedoch aufgrund der kompetenzformulierenden curricularen Leitlinien und Lehrpläne an sich verloren zu drohen geht.

Im Beitrag „Capacity to play. Zur Bedeutung und Entwicklung von Spielfähigkeit“ geht *Bernd Traxl* auf die Bedeutung von Spielfähigkeit in der Entwicklung und Teilhabechancen sowie Inklusion von Kindern ein. Theoretisch greift Traxl Winnicotts Konzepte auf, um diese in der Folge anschaulich aus empirischer Perspektive anhand der Freiburger Kindergartenstudie darzulegen.

Im **zweiten Hauptteil** des Bandes steht das *Computerspiel* im Zentrum der Aufmerksamkeit. *Katharina Mittlböck* verfolgt in ihrem Beitrag „Seit ich weiß, dass sie mich so krass ownen kann, hab ich voll Respekt vor ihr“ die Frage, inwiefern digitale Spiele ein Möglichkeitsraum für Erinnerung darstellen können. Sie geht auf die Schlüsselbegriffe Erinnerungsspur, Nachträglichkeit und Umschrift ein, um diese in Verbindung mit digitalen Spielen sowie einem Erinnerungskonzept zu bringen – gerade im nostalgischen Bezug; dabei zeigt sie auf, wie „sich Games als machtvolle Vehikel in der psychoanalytisch-pädagogischen wie auch therapeutischen Arbeit“ (95) als Erinnerung verwenden lassen könnten.

Die Ergebnisse aus ihrer Studie „Ich Zocke“ stellt *Christin Reisenhofer* vor, die sie gemeinsam mit Kollegen durchgeführt hat. Dabei gingen sie der Frage nach, „welche Bedeutung und Funktion dem Computerspielen Jugendlicher in der Krisenzeit“ (99) zugemessen wird und versuchten diese anhand narrativer Interviews mit 15 Jugendlichen zu beantworten. Ihre vorgestellten Einzelfallstudien geben den Raum, um Jugendlichen in ihrem Empfinden folgen zu können und einen (kleinen) Einblick in das Seelenleben der Jugendlichen zu Zeiten der Pandemie.

Der Beitrag von *Ulrich Theobald* liegt an der Schnittstelle zwischen dem zweiten Teil Computerspiel, bzw. digitaler Spielwelten und dem dritten Teil des Bandes. Theobald geht auf die Möglichkeiten digitaler Spielwelten aus psychomotorischer Perspektive für Kinder mit körperlichen Behinderungen und motorischen Einschränkungen ein, die alternative Zugänge zu spielerischen Settings bieten können. Dabei betont er, dass gewährleistet sein muss, „dass die betroffenen Kinder ein Angebot bekommen, welches inhaltlich und strukturell dahingehend gestaltet wird, dass die [...] grundlegenden Eigenschaften des freien Spiels unabhängig von der individuellen körperlichen und motorischen Verfasstheit erhalten bleiben“ (118). Dabei hebt er hervor, dass in den bisherigen und aktuellen Konzeptionen psychomotorischer Förderung digitale Spielwelten kaum bis gar nicht berücksichtigt werden.

Der Beitrag zum „Wellenheld“ von *Stefanie Pietsch* bildet den Auftakt zum **dritten Teil** des Bandes, dem **Spiel in pädagogisch-therapeutischen Ansätzen**, und bietet sogleich einen Blick jenseits des klassisch psychoanalytisch-pädagogischen Bereichs an. Pietsch stellt eine interaktive Interventionsform

für Kinder und Jugendliche vor, deren Eltern an Krebs erkrankt sind. Das Brettspiel „Wellenheld“ wurde von der Autorin im Rahmen des Projektes „Tigerherz ... wenn Eltern Krebs haben“ am Universitätsklinikum Freiburg in einem partizipativen und interdisziplinären Prozess mit Betroffenen und Spielentwickler:innen entwickelt. Der Beitrag führt die Lesenden in mögliche phantastische Welten der betroffenen Kinder und gibt einen gelungenen Einblick in den Entstehungs- und Entwicklungsprozess. Besonders bemerkenswert ist die Verortung des Spiels mit Blick auf die vulnerablen Situationen von betroffenen Kindern und Jugendlichen und die Aktivierung von möglichen Ressourcen.

Im anschließenden Beitrag geht die Autorengruppe um *Lucia Maier Diatara* in ihrem Beitrag „Von Prinzessinnen und Drachen: Wie Bewegung und Spiele die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern fördern“ der Frage nach, wie Körpererfahrung, Bewegung, Spiel und Mentalisieren in der Psychomotoriktherapie einen Beitrag zu sozio-emotionaler Entwicklung leisten können. In einem Fallbeispiel von Emma, die von der pädagogischen Fachkraft des Kindergartens in der Psychomotoriktherapie angemeldet wird, zeigt das Autor:innenkollektiv auf, wie der verstehende Ansatz nach Aucouturier und mentalisierungsfokussiertes Arbeiten in der Psychomotoriktherapie miteinander verbunden werden und zu sozio-emotionaler Entwicklung sowie Fallverstehen beitragen können.

Die Verbindung des kindlichen Spiels mit der Traumapädagogik leistet *Barbara Neudecker*. Ihr Beitrag fokussiert die Rolle pädagogischen Handelns beim Spiel traumatisierter Kinder – dabei wird auch deutlich, dass dieses Thema bisher eher randständig behandelt worden ist. Neudecker greift den Begriff des post-traumatischen Spiels, auch oder gerade in pädagogischen Beziehungen auf, um auf die Bedeutung der Kommunikation des Spiels, als Medium, als *Via Regia* zum Unbewussten des Kindes, einzugehen. Dabei wird deutlich, dass sich Pädagog:innen dabei bewusst werden sollten, dass traumatisierten Kindern oftmals die Spielfähigkeit an sich abhandengekommen ist und die Spielfähigkeit an sich erst wiedererlangt werden muss.

*David Zimmermann* geht der Frage „Kindliches Spiel‘ im Rahmen sozialer Trainingsprogramme?“ nach. Dabei greift er die bereits von Rolf Göppel 2010 beschriebenen Belastungsfaktoren im erzieherischen Prozess auf, die in interpersonaler wie institutioneller Dynamik Beschämungen hervorrufen können und *schwarze Pädagogik* begünstigen. Gerade mit Blick auf die Lehrer:innenbildung und die Herausforderungen der Implementation einer Selbstreflexion in den Bildungsprozess Studierender und aktiver Lehrer:innen vermutet Zimmermann, dass die Brücke zwischen Theorie und Praxis nicht oft genug geschlagen werden kann. Mit Blick auf Kinder, die im KlasseKinder-Spiel (Hagen et al. 2020) sich nicht anzupassen vermögen – oder gar wollen?

– zeigt Zimmermann exemplarisch die auch hier greifenden Mechanismen von Macht- und Ohnmachtskonstellationen auf.

In seinem Beitrag „Das Spiel mit der Sprache - die Relevanz von schulischen Arbeitsgemeinschaften zu kreativem bzw. literarischem Schreiben in Mittel- und Oberstufe“ beschreibt *Achim Würker* den Umgang mit Sprache. Anhand seines Haikus stellt er die Arbeit in der schulischen Arbeitsgemeinschaft „Literarisches Schreiben“ vor und bettet diese ein in psychoanalytische Reflexionen von Sigmund Freud, Donald W. Winnicott und Alfred Lorenzer zum Thema Spiel. Anhand von Textmaterial aus der Arbeitsgemeinschaft zeigt er die Bedeutung des Spiels mit Sprache auf und lässt den Lesenden am Gewinn der Gruppe teilhaben.

Den abschließenden, **vierten Teil** des Bandes, das *Diskursfeld* Psychoanalytische Pädagogik, der über das genuine Tagungsthema hinausgeht, bietet die Möglichkeit Themen aus dem Feld der Psychoanalytischen Pädagogik aufzugreifen und weiterzudenken.

So stellt Lisa Janotta in ihrem Beitrag Fragen zur Methodenentwicklung im Feld der Empirischen Forschung und Psychoanalytischen Pädagogik, in dem der Fall an sich ein genuiner Bestandteil ist. Sie konstatiert, dass es bisher jedoch an einer systematischen Aufarbeitung der verschiedenen psychoanalytisch fundierten Forschungszugänge im Sinne sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodologien fehlt. So stellt sie in einem ersten Schritt neben dem Szenischen Verstehen nach Alfred Lorenzer, Hans-Dieter Königs tiefenhermeneutischer Weiterentwicklung sowie Thomas Leithäusers und Birgit Volmbergs Hermeneutik als Textanalyse vor. Eine zweite Forschungsrichtung greift Janotta anschließend an Jaques Lacans Begehren als Analyse der Rhetorik auf. Resümierend stellt die Autorin jedoch fest, dass „psychoanalytisch orientierte Forschung kein selbsterklärendes Methodenlabel ist“ (216) und eine weitere Ausdifferenzierung der Methoden wünschenswert ist.

Yannick Zengler wendet sich der „Bedeutung sexueller Fantasien in sexualpädagogischen Kontexten“ zu. Er nimmt „eine kritische Kommentierung über Versuche der Neutralisierung von Fremdheitserfahrungen als Verhinderung von sexueller Bildung“ vor und diskutiert diese anhand der Internetseite *lilli.ch*. Bevor sich Zengler der Internetplattform zuwendet, gibt er einen kurssrischen Einblick in das Verhältnis von Sexualität, Fantasien und sexueller Bildung, was er anhand von Überlegungen von Quindeau oder Wurmser darlegt. Die Diskussion der ‚Übungstipps‘ der Plattform werden kritisch betrachtet und zeigen auf, dass das „verdrängte Polymorph-Perverse und die Fantasien darum nicht zu sehr stören dürfen“ (227).

Als Herausgebende freuen wir uns über die zahlreichen Einreichungen und Perspektiven, die erst auf der Ludwigsburger Tagung 2023 und nun in gedruckter Form vorliegen und hoffen, dass die Auseinandersetzung mit der Thematik auch Ihnen als Lesende viele Anregungen, gute Einfälle und vor allem Freude bereiten.

## Literatur

- Bernfeld, Siegfried (2013/1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. In: Bernfeld, Siegfried/Herrmann, Ulrich/Datler, Wilfried/Göppel, Rolf (Hrsg.): Theorie und Praxis der Erziehung. Pädagogik und Psychoanalyse. Werke, Bd. 5. Gießen: Psychosozial Verlag (Originalausgabe: Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag), S. 11-130.
- Flitner, Andreas (2002): Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. Weinheim: Beltz. 12. Aufl.
- Brockmann, Josef/Kirsch, Holger/Taubner, Svenja (2022): Mentalisieren in der psychodynamischen und psychoanalytischen Psychotherapie. Grundlagen, Anwendungen, Fallbeispiele. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Flitner, Andreas (2011): Nachwort. In: Huizinga, Johann: Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbeck bei Hamburg: rororo, S. 232-238.
- Fonagy, Peter/Gergely, György/Jurist, Elliot L./Target, Mary (2018): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Freud, Sigmund (1908/1999): Der Dichter und das Phantasieren. In Gesammelte Werke. Bd. VII: Werke aus den Jahren 1906-1909. Frankfurt am Main: Fischer, S. 213–223.
- Freud, Sigmund (1923/2000): Das Ich und das Es. In StA III. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 273–327.
- Goschiniak, Katharina/Henter, Melanie (2018): Mentalisieren in der mittleren Kindheit. In: Gengelmaier, Stephan/Taubner, Svenja/Ramberg, Axel (Hrsg.): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik (S. 49-56). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hagen, Tobias/Hennemann, Thomas/Hillenbrand, Clemens/Rietz, Christian/Hövel, Dennis C. (2020): TEACH-WELL - Psychische Gesundheit und Wohlbefinden im Klassenraum durch das Good Behavior Game. In: ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen 2, S. 160–171.
- Huizinga, Johann (1938/2011): Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbeck bei Hamburg: rororo.
- Kreuzer, Tillmann F. (2024): Geschwister als Ressource für eine gelingende Erziehung. In: Pädagogische Rundschau, 3, 78, S. 335-346.

- Göppel, Rolf (2010): Von der „sittlichen Verwilderung“ zu „Verhaltensstörungen“ – Zur Begriffs- und Ideengeschichte der pädagogischen Reflexion über „schwierige“ Kinder. In: Ahrbeck, Bernd/Willmann, Marc (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 11–20.
- Winnicott, Donald W. (1971/2015): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta. 14. Aufl.
- Zulliger, Hans (1952): Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Stuttgart: Klett.



# **1 Grundlagen des kindlichen Spiels**



# Das Kinderspiel zwischen Fantasie und Thrill – Eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive

*Reinhard Fatke*

**Zusammenfassung:** Das Kinderspiel kommt je nach disziplinärer Orientierung unterschiedlich in den Blick. Die Pädagogik fokussiert einerseits in praktischer Absicht die Notwendigkeit und die Möglichkeiten der Spielpflege und Spielförderung und betont dabei zunehmend das Lernen als Ziel des Spielens, und andererseits konzentriert sie sich als wissenschaftliche Disziplin auf das „Wesen“ des Spiels unter Rückgriff auf zahlreiche andere wissenschaftliche Disziplinen. Die Psychoanalyse befasst sich vorgängig mit dem Potenzial des Kinderspiels als eines diagnostischen und therapeutischen Instruments. In beiden Zugängen dominieren das Fantasienspiel und die Vernachlässigung der Elternbeteiligung. Nach einer Skizzierung dieser disziplinären Zugänge mit Bezügen zu der jeweils relevanten Literatur wird eine psychoanalytisch-pädagogische Sicht auf das Kinderspiel vorgestellt, die mehr als nur eine Addition von pädagogischen und psychoanalytischen Aspekten sein will. Abschließend wird diese Sicht durch die Analyse des *Thrill*-Elements ergänzt, das in bislang wenig beachteten Spielformen enthalten ist, welche durch Taumel und Schwindel (*Vertigo*) gekennzeichnet sind.

**Schlüsselwörter:** Psychoanalytische Pädagogik, Fantasie, Thrill, präödiplal, Vertigo, Hans Zulliger

**Abstract:** Children's play is viewed differently depending on the disciplinary orientation. On the one hand, pedagogy with its practical intent emphasizes the necessity and possibilities of fostering play activities and increasingly emphasizes learning as the goal of play, while on the other hand, as an academic discipline, it focuses on the "essence" of play with recourse to numerous other academic disciplines. Psychoanalysis is primarily concerned with the potential of children's play as a diagnostic and therapeutic instrument. In both approaches, fantasy dominates as the determining character of children's play while at the same time neglecting the role of parents and other adults in children's play activities. After an outline of these disciplinary approaches with references to the relevant literature and their shortcomings, a psychoanalytic-pedagogical view of children's play is presented, which aims to be more than just an addition of particular pedagogical and psychoanalytical aspects. This view is supported and concluded by analyzing the element of "thrill", which is contained in forms of play that have been largely overlooked to date and which has to do with tumble, vertigo and dizziness.

**Keywords:** Psychoanalytic pedagogy, fantasy, thrill, vertigo, preoedipal, Hans Zulliger

Spiel war und ist Gegenstand vieler wissenschaftlicher Disziplinen. Historisch am frühesten, bereits in der griechischen Antike (Platon, Aristoteles), hat sich die *Philosophie* mit dem Thema beschäftigt und Spuren bis in die gegenwärtigen Diskussionen hinterlassen: einerseits mit der *anthropologischen* These, das Spiel sei Wesenskern des Menschen und Hauptbestimmungsmerkmal seiner Freiheit, und andererseits mit der *kulturphilosophischen* These, das Spiel sei Entstehungsort der menschlichen Kultur, weil die Gemeinschaft ihre Deutung des Lebens und der Welt in ihren Spielen ausdrücke.

Die *Psychologie* hat als Entwicklungspsychologie – von den Wiener Anfängen zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Person von Charlotte und Karl Bühler bis heute – wichtige Beiträge zum Verständnis des Kinderspiels beige-steuert, wobei es in erster Linie zunächst um eine deskriptive Erfassung und Systematisierung der altersabhängigen Spielformen und später um deren Bedeutung für Lernprozesse innerhalb und außerhalb von Bildungsinstitutionen ging. Die (*Kinder-*)*Psychoanalyse* erkannte das Spielverhalten als Ausdruck unbewusster Prozesse und machte es sich als diagnostisches und therapeutisches Instrument zunutze.

Die *Pädagogik* des Kinderspiels setzte – nach einigen Vorläufern im 18. Jahrhundert – vor allem im 19. Jahrhundert mit Friedrich Fröbel ein. Seit dem 20. Jahrhundert integriert die Pädagogik sowohl als *praktische* Disziplin, die sich der Pflege und Förderung des Kinderspiels widmet, wie auch als *wissenschaftliche* Disziplin eine ganze Reihe von Theorieelementen (bspw. aus Philosophie, Psychologie, Sozialisationstheorie u. a.) in ihre Bemühungen, das Kinderspiel theoretisch und empirisch zu erfassen.

So bewegen sich die folgenden Ausführungen im Spannungsfeld zwischen pädagogischer und psychoanalytischer Betrachtung. Zunächst soll das Kinderspiel aus *pädagogischer* Sicht charakterisiert werden, wobei der Blick sowohl auf begriffliche Verengungen als auch auf theoretische Ausweitungen gelenkt wird. Sodann wird die *psychoanalytische* Konzeption des Kinderspiels rekonstruiert, wobei besonderes Gewicht auf die historischen Anfänge gelegt wird, in denen noch die präöedipale Organisation im Vordergrund der Spieldeutung stand, bevor sie mit der Ich-Psychologie ergänzt wurde. Auf den beiden Fundamenten von Pädagogik und Psychoanalyse wird anschließend eine *psychoanalytisch-pädagogische* Betrachtung entwickelt, die nicht beide Perspektiven additiv miteinander verbindet, sondern ein eigenständiges Drittes hervorbringt. Dieses soll abschließend gestützt und vertieft werden durch Analysen einer

besonderen Form von Kinderspielen, in deren Zentrum der „*Thrill*“ steht und die in Theorie und Forschung bislang übergangen werden.

# 1 Der pädagogische Blick auf das Kinderspiel

Der pädagogische Blick auf das Kinderspiel beginnt – nach Vorläufern im 18. Jahrhundert, z. B. bei Rousseau und den Philanthropen – mit Friedrich Fröbel, der in seiner „Menschenerziehung“ von 1826 die Orientierung vorgibt:

„Spielen, Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschentwicklung dieser Zeit; denn es ist freitätige Darstellung des Innern, die Darstellung des Innern aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Innern selbst [...]. Spiel ist das reinste geistigste Erzeugnis des Menschen auf dieser Stufe, und ist zugleich das Vorbild und Nachbild des gesamten Menschenlebens, des Innern, geheimen Naturerlebens im Menschen und in allen Dingen; es gebiert darum Freude, Freiheit, Zufriedenheit, Ruhe in sich und außer sich, Frieden mit der Welt“ (Fröbel 1826: § 30).

Auf der Grundlage dieses anthropologischen Verständnisses, das in Anklang an die frühromantisch-idealistische Philosophie formuliert ist, entwickelt Fröbel dann nicht nur die Idee einer besonderen Einrichtung, in der das Spielen der Kinder im Zentrum steht, die Idee des Kindergartens, sondern auch ein System von „Spielgaben“ samt differenzierten didaktischen Anleitungen, vornehmlich für die Eltern. Die Spielgaben in Form von Ball, Kugel, Würfel, Walze u. a. sollen dem Kind ermöglichen, die „Gebrauchsformen“, „Schönheitsformen“ und „Erkenntnisformen“ zu erfahren, mit denen es sich die Ordnung des Kosmos aneignet. In diesem Sinne hat das Kinderspiel für Fröbel „hohen Ernst und tiefe Bedeutung [...]“. Die Spiele dieses Alters [d.h. des Kindergartenalters] sind die Herzblätter des ganzen künftigen Lebens; denn der ganze Mensch entwickelt sich und zeigt sich in denselben in seinen feinsten Anlagen, in seinem innern Sinn“ (ebd.).

Fröbels Ideen zur Pflege und Förderung des Kinderspiels im Rahmen des Kindergartens sind grundlegend gewesen und haben in vielen Ländern der Welt „als kulturelle Form frühkindlicher Erziehung und Bildung“ Anerkennung und Nachahmungen gefunden, sodass die Deutsche UNESCO-Kommission (2023: 81) „die Kindergartenidee nach Friedrich Fröbel“ in das neue Verzeichnis des Immateriellen Kulturerbes aufgenommen hat.

Im Lauf der Zeit seit Gründung des Kindergartens wurde dem *Erziehungsgedanken* im Sinne Fröbels mit zunehmend mehr Nachdruck der *Bildungsgedanke* an die Seite gestellt. Dabei wurde jedoch die ursprünglich weitgefaste Bedeutung dieses Begriffs, der noch die Erschließung von Welt und das Werden des Selbst umfasste, immer mehr auf das „Lernen“ von Wissensbeständen und Kulturtechniken verengt. Das war zwar eine logische Konsequenz aus dem

Bemühen, den Kindergarten in das System der Bildungsinstitutionen einzugliedern und ihn von der alleinigen Funktion einer sozialpädagogischen Einrichtung zu befreien, der allzu sehr das Etikett des Bewahrens und Betreuens anhaftete. Aber es verstärkte auch die Tendenz, die „Förderung basaler Kompetenzen von Kindern vor dem Schulstart“ in den Vordergrund zu stellen, wie es in der Selbstdarstellung des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes (PFV-Flyer) heißt, der gleichsam der professionspolitische Sachwalter der Kindergarteninteressen ist. Auch das Spielen wird damit in den Dienst des Lernens gestellt, sodass es in der Begründung der UNESCO-Kommission (2023: 81) ergänzend heißt: „Im Fokus der Kindergartenidee nach Friedrich Fröbel steht das Lernen im Spiel“, und dies sei „Ausgangspunkt der frühkindlichen Bildung.“

Damit wird deutlich, dass das *vorrangige* Bestimmungsmerkmal der „Spielpädagogik“, die sich die Pflege und Förderung des Kinderspiels zur Aufgabe gemacht hat, nicht im freien, ungebundenen, selbstbestimmten, fantasiegeleiteten Spielen, sondern im Lernen liegt. Angesichts der starken psychologischen Lastigkeit dieses Begriffs, die noch durch die neuere empirische Bildungsforschung verstärkt wird (zur Kritik siehe Göhlich/Zirfas 2007), hat es die wissenschaftliche Pädagogik nicht leicht, eine Konzeption des Kinderspiels zu entwerfen, die dieser Verengung und Vereinseitigung entgegentritt.

Bei der Suche nach solchen Bemühungen stößt man immer wieder auf Hans Scheuerls klassische – in vielfacher und mehrfach überarbeiteter Auflage erschienene – Untersuchungen über das „Wesen“ des Spiels, „seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen“ (Scheuerl 1979). Darauf stützen sich seitdem viele andere Autorinnen und Autoren, wenn sie aus pädagogischer Sicht das Thema behandeln. In einer ausgreifenden Zusammenschau werden Aspekte aus Philosophie, Anthropologie, Phänomenologie, Reformpädagogik, Entwicklungspsychologie, Psychoanalyse, Lernforschung, Sozialisationstheorie zusammengetragen und manchmal noch ergänzt durch klassische Ansätze, wie z. B. die Energieüberschusstheorie von Herbert Spencer, die Rekapitulationstheorie von Stanley Hall, die Einübungstheorie von Karl Groos, die Erholungs- bzw. Entspannungstheorie von Moritz Lazarus und die anthropologisch-kulturtheoretische Theorie des „homo ludens“ von Johan Huizinga, die im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert eine bedeutende Rolle gespielt haben (siehe z. B. Flitner 1996; Heimlich 2023). In diesen theoretischen Ausweitungen droht allerdings der eigentliche Kern, die Wesensbestimmung des Spiels, mehr oder weniger unterzugehen. So bleibt es denn häufig bei einer Aufzählung von Elementen oder „Momenten“, wie Scheuerl es nennt: Freiheit, innere Unendlichkeit, Scheinhaftigkeit, Ambivalenz, Geschlossenheit und Gegenwärtigkeit.

Es ist und bleibt offenbar schwierig, eine stringente pädagogische „Theorie des Kinderspiels“ zu formulieren. Dies spiegelt sich auch in Flitners „Schlussbetrachtungen“, in denen der Autor, nach seinem Durchgang durch die gängigen Beiträge aus den anderen Wissenschaften, lediglich resümieren kann: „Un-

ser Weg durch die Phänomene und Spieltheorien, durch Praxisprobleme und Pädagogik des Spieles wollte zeigen, welche Vielfalt im Leben der Kinder und welche Wahrnehmungen der Erwachsenen in dem großen Komplex ‚Kinderspiel‘ zusammenkommen“ (Flitner 1996: 190).

Auch ohne eine stringente pädagogische Theorie des Spiels findet sich in der pädagogischen Literatur eine Vielzahl von positiven Aussagen über deren Wirkungen, z. B. auf das Lernen, die Welterkundung, die Interaktionskompetenz, die Identitätsbildung und ähnliche Persönlichkeitsmerkmale – auch wenn die empirische Evidenz dafür nur spärlich ist (z. B. Mogel 2008). Diese einseitige positive Charakterisierung trägt Züge einer „Idealisierung des Spiels“, wie Sutton-Smith (1983) das genannt hat, und lässt sich vor allem vertreten, wenn das Hauptaugenmerk auf das Fantasiespiel gelegt wird, das im Alter zwischen drei und sechs Jahren dominiert, und zudem außer Acht gelassen wird, dass ein nennenswerter Teil von Betätigungen, die von den Kindern selbst als Spiel, zumindest als „spielerisch“ aufgefasst werden, subversive, aggressive, bösar-tige, diskriminierende und ähnliche Züge tragen (siehe dazu Wegener-Spöhring 1995). Dazu gehören Initiationsriten, Rededuelle, Streiche, Schabernack, Finten, Leute erschrecken, Pranks aller Art, die nicht selten zu Formen von *Dirty Play* (Fine 1988), *Rough-and-Tumble Play* (Pellegrini 1987) und *Playfighting* (Sutton-Smith et. al. 1988) ausarten. Opie/Opie (1968) haben eine eindrucksvolle Fülle von Beispielen aus Großbritannien zusammengetragen, geordnet und kommentiert. Dieses Feld der Spielforschung bedarf zusätzlicher, vor allem neuerer Untersuchungen.

Ein weiteres Defizit, das die pädagogische Literatur zum Kinderspiel kennzeichnet, ist die Tatsache, dass die vielen Spiele, die Eltern mit ihren Kindern spielen, so gut wie gar nicht erwähnt, geschweige denn untersucht werden.<sup>1</sup> Beide Einschränkungen, die für den Mainstream der pädagogischen Literatur festzustellen sind: Konzentration auf das (idealisierte) Fantasiespiel und Vernachlässigung der Elternbeteiligung, gelten auch für das Gros der psychoanalytischen Literatur zum Kinderspiel.

## 2 Der psychoanalytische Blick auf das Kinderspiel

Bekanntlich gibt es von Sigmund Freud keine größere Schrift über das Kinderspiel. Aber in seinem Werk finden sich verstreut Beispiele von Kinderspielen, die jedoch überwiegend sekundären Charakter haben. So greift er wiederholt auf Erzählungen von erwachsenen Patienten zurück oder stützt sich, wie in der Krankengeschichte des „Kleinen Hans“, auf Berichte von dessen Vater, oder

---

1 Darauf wird in Abschnitt 3 zurückzukommen sein.

er zitiert aus Erinnerungen, die in der belletristischen Literatur zu finden sind (z. B. in Goethes *Dichtung und Wahrheit*), oder Spielbeispiele aus Schriften von psychoanalytischen Kollegen (z. B. von Sándor Ferenczi). Allerdings gibt es eine Ausnahme: Es handelt sich um das oft zitierte und deshalb weitherum bekannte Spiel mit der Holzspule, das Freud über mehrere Wochen bei seinem anderthalbjährigen Enkelsohn beobachtete (S. Freud 1920g: 11 ff.).

An der Rezeption in der Fachliteratur fällt auf, dass sehr oft nur die von Freud etwas später beobachtete, erweiterte Form des Spiels zitiert wird, in der das Kind die Holzspule nicht nur fortwirft (in sein mit einem Tuch verhangenes Bett), sondern sie mit einem an der Spule befestigten Band wieder zu sich heranzieht und dabei einen freudigen Laut ausstößt. Freuds Interpretation lautet, dass das Kind das Weggehen und das Wiederkommen der Mutter symbolisch in seinem Spiel darstellt und dadurch gewissermaßen Herr des Geschehens und der Situation wird, also die Unlust, die es durch das Alleingelassenwerden, d.h. die Erfahrung des Getrenntseins (*separateness*), verspürt, durch das von ihm inszenierte Wiedererscheinen aufhebt, gewissermaßen das Einssein (*oneness*) wiederherstellt und die Unlust in Lust verwandelt.<sup>2</sup>

Bei genauerer Lektüre aber zeigt sich, dass der eigentliche Kern des Spiels im Fortwerfen besteht. Indem das Kind „alle kleinen Gegenstände, deren es habhaft wurde, weit von sich in eine Zimmerecke, unter ein Bett usw.“ schleuderte und dabei „mit dem Ausdruck von Interesse und Befriedigung ein lautes, langgezogenes o-o-o-o [hervorbrachte], das nach dem übereinstimmenden Urteil der Mutter und des Beobachters [...] ‚Fort‘ bedeutete“, spielte es immerzu „fortsein“ (ebd.: 12). Bestätigt wird dies durch Freuds Beobachtung, „dass der erste Akt, das Fortgehen, für sich allein als Spiel inszeniert wurde, und zwar ungleich häufiger als das zum lustvollen Ende geführte Ganze“ (ebd.: 13).

Das bedeutet, dass das, was Freud als eine „große kulturelle Leistung des Kindes“ bezeichnet, nicht so sehr in der symbolischen Wiederherstellung der bevorzugten Situation (Anwesenheit der Mutter) besteht, sondern in dem „von ihm zustande gebrachten Triebverzicht (Verzicht auf Triebbefriedigung), das Fortgehen der Mutter ohne Sträuben zu gestatten“ (ebd.: 13). Mit anderen Worten: Durch die Inszenierung des Getrenntseins wird das unlustvolle Erlebnis mit Lust verknüpft, weil die Situation in der Fantasie aus eigener Kraft herge-

---

2 In einer erstaunlichen Vorwegnahme des Holzspulenspiels, aber ohne eine solche psychologische Begründung hat Fröbel am Beispiel des Spiels mit einem Ball, der von der Mutter mit einem Faden dem Kind fortgenommen und dann wiedergegeben wird, diese Dialektik von Separateness und Oneness bereits formuliert: „Was es [das Kind] bisher schon so oft durch die Mutterbrust unmittelbar gefühlt hat: Einigung und Trennung, das nimmt es jetzt außer sich, an einem er- und umfassbaren, schon wirklich er- und umfassten Gegenstände [hier: dem Ball] wahr; und so befestigt, stärkt und klärt sich ihm durch die Wiederholung dieses Spieles das in das ganze Leben des Menschen so tief eingreifende Gefühl und die darum so wichtige Wahrnehmung des Eins- und Einigseins und des Gesondert- und Getrenntseins, des Habens und des Gehabthabens“ (Fröbel 1838: 16; Hervorheb. i. Orig.).

stellt werden kann. Das lässt die Unlust ertragen und trägt so zur affektiven Bewältigung der unlustvollen Erfahrung bei. Durch die mehrmalige Wiederholung eines dem Kind unliebsamen Vorgangs im Spiel gelangt es aus dem passiven Erleben des Alleingelassenwerdens in eine aktive Rolle. Das stärkt nicht nur die affektive Sicherheit und das (beginnende) Selbstbewusstsein, sondern auch generell das Zutrauen, das Geschehen in der Welt meistern zu können.

Freud geht sogar noch einen Schritt weiter, indem er darauf hinweist, dass man die Verwandlung von Unlust in Lust auch als einen aggressiven Akt des Kindes deuten kann: „Das Wegwerfen des Gegenstandes, so dass er fort ist, könnte die Befriedigung eines im Leben unterdrückten Racheimpulses gegen die Mutter sein, weil sie vom Kinde fortgegangen ist, und dann die trotzige Bedeutung haben: ‚Ja, geh’ nur fort, ich brauch’ dich nicht, ich schick’ dich selber weg‘.“ (ebd.: 14).

In dieser Deutung des Spiels mit der Holzspule scheint mir der Kern des psychoanalytischen Verständnisses vom Kinderspiel zu liegen: Es geht um das Wechselverhältnis von Unlust und Lust, das im realen Leben erlebt und mit Hilfe der Fantasie im Spiel bearbeitet wird. Wenn man sich klarmacht, dass das Erleben von Unlust in der Regel mit Angst verknüpft ist, wird umso deutlicher, wie wichtig es ist, mit Hilfe einer symbolischen Re-Inszenierung von angstauslösenden Situationen und Ereignissen diese Gefährdung des seelischen Gleichgewichts so zu bearbeiten, dass Lust an die Stelle von Unlust tritt.

Robert Wälder (1932) knüpft in seinem Beitrag „Die psychoanalytische Theorie des Spiels“ an das Lust-Unlust-Prinzip an (er nennt dieses Prinzip auch „unseren ersten Führer in der Betrachtung psychischer Phänomene“) und verbindet es mit dem Wiederholungszwang, der im Spielverhalten von Kindern allenthalben beobachtet werden kann und sich in der fast flehentlich vorgetragenen Bitte äußert: „Nochmal!“ Sigmund Freud selbst hat an mehreren Stellen seines Werks den Wiederholungszwang behandelt und ihn folgendermaßen beschrieben: „Das Ich, welches das Trauma passiv erlebt hat, wiederholt nun aktiv eine abgeschwächte Reproduktion desselben, in der Hoffnung, deren Ablauf selbsttätig leiten zu können. Wir wissen, das Kind benimmt sich ebenso gegen alle ihm peinlichen Eindrücke, indem es sie im Spiel reproduziert; durch diese Art, von der Passivität zur Aktivität überzugehen, sucht es seine Lebenseindrücke psychisch zu bewältigen“ (S. Freud 1926d: 200). Wälder gelangt durch die Verbindung des Lust-Unlust-Prinzips mit dem Wiederholungszwang zur Bestimmung des Spiels als eines Vorgangs, „in dem das übermäßige Erlebnis in kleine Portionen zerlegt, wieder vorgenommen und spielerisch assimiliert wird“ (Wälder 1932: 191). Das heißt mit anderen Worten: Ein affektiv aufgeladenes Erlebnis (was aber nicht immer gleich ein „Trauma“ sein muss) kann nicht als solches bewältigt, d.h. in die affektive Struktur integriert werden, sondern muss in kleine, bewältigbare Teile („Portionen“) aufgeteilt werden, damit es „nachspielbar“ wird, und erst durch eine Vielzahl von Wieder-

holungen solchen Spielens kann das aufwühlende, verstörende Erlebnis verarbeitet („assimiliert“) werden.

Lili Peller (1954) greift Wälders Konzept auf und erweitert es einerseits hinsichtlich der Triebentwicklung und andererseits hinsichtlich der Ich-Entwicklung. Sie ordnet verschiedene Spielformen zu vier Gruppen und setzt diese in Beziehung zu vier Phasen der libidinösen Entwicklung. Ich greife hier die für meinen Gedankengang entscheidende Gruppe der Spiele mit Bezug zur Mutter der präödipalen Phase heraus, die den Bewegungs- und Übungsspielen folgen und den ödipalen und postödipalen Spielen vorangehen. Das Gefühl, der allmächtigen Mutter hilflos ausgeliefert zu sein, wird mit Hilfe der Fantasie kompensiert, indem ihre Handlungen – wie auch die von anderen Stärkeren, Mächtigeren – nachgespielt, d.h. re-inszeniert werden, um Kontrolle über das erlebte Geschehen zu erlangen und so die Übermacht zu überwinden (wie im Beispiel des Holzspulen-Spiels). Es werden Als-ob-Situationen geschaffen, in denen die Fantasie *nicht*, wie Anna Freud (1936) mit ihrer Abwehrlehre nahegelegt hat, die Funktion einer Realitätsverleugnung hat (vgl. auch Bornstein 1936), sondern das Erlebte in symbolischer Form so bearbeitet, dass es in das Selbst integriert werden kann. Dies kann diagnostischen Aufschluss geben, nicht nur über das real Erlebte und dessen Verarbeitung, sondern auch über unbewusste Prozesse des Seelenlebens. Wichtiger aber als die Diagnostik (und eine eventuell sich anschließende Therapie) ist die psychoanalytische Erkenntnis, dass das Kind in diesen präödipalen Spielen eine eigenständige Leistung für seine Selbstwerdung erbringt.

Noch interessanter als die Zuordnung verschiedener Spielformen zu Phasen der Triebentwicklung und theoretisch weiterführend ist die von Lili Peller vorgenommene Erweiterung der Spielkonzeption hinsichtlich der Ich-Entwicklung. Stärker als Wälder bringt sie das Instanzenmodell der psychischen Struktur in ihre Überlegungen ein und betont, dass das Ich in seiner „synthetischen Funktion“ (wie Hermann Nunberg es genannt hat) oder „integrativen Funktion“ (in der Terminologie von Heinz Hartmann) die Ansprüche des Es genauso wie die des Über-Ichs als auch die der Realität miteinander ausgleichend zu vermitteln versucht, indem die Gefährdungen der psychischen Funktion durch Ängste, die von allen drei Seiten ausgelöst werden („Realangst vor der Außenwelt, Gewissensangst vor dem Über-Ich, neurotische Angst vor der Stärke der Leidenschaften im Es“; S. Freud 1933a: 85), in Form von symbolischen Inszenierungen im Spiel bearbeitet werden – natürlich mit der Einschränkung, dass die Bedrohung nicht so stark sein darf, dass sie nur einen Flucht- oder Totstellreflex (also Paralyse) oder einen Angriff (also Aggression) auslöst. Spiel entsteht nur, wenn die angstausslösenden Anforderungen von Innen oder Außen brockenweise assimiliert werden können. Das ist eine Mediationsleistung, an der die Ich-Funktionen einen entscheidenden Anteil haben.

Mit der Hereinnahme der Ich-Funktionen in die theoretische Konzeption des Kinderspiels wurde auch der Weg zu einer psychoanalytisch-pädagogischen Konzeption geebnet.

### 3 Der psychoanalytisch-pädagogische Blick auf das Kinderspiel

Wenn Erziehung im Kern darauf zielt, die jeweils nachwachsende Generation durch geeignete Maßnahmen dabei zu unterstützen, selbstbestimmte Mitglieder des sozialen Gemeinwesens und des Kulturkreises zu werden, in die sie hineingeboren werden, dann gilt es, psychoanalytisch gesprochen, dass sie ihre Ich-Funktionen bestmöglich entwickeln und Lustprinzip und Realitätsprinzip immer wieder austarieren können. Das geschieht stets aufs Neue in sozialen und institutionellen Zusammenhängen von Erziehung und Bildung. Ein dominantes Betätigungsfeld im Kindesalter, in dem das stattfinden kann, sind Spiele in vielfältigen Formen. Damit Kinder dieses Feld optimal nutzen, sind keine strukturierten pädagogischen Spielprogramme oder Anleitungen durch Erwachsene nötig<sup>3</sup>, wohl aber von Erwachsenen zur Verfügung gestellte Freiräume, vorzugsweise auch geeignete Spielmittel, ferner eine generell anregungsreiche Umwelt und – vielleicht am wichtigsten – eine Bindung zwischen Kind und Erwachsenen, die Vertrauen und emotionale Sicherheit garantiert. In einem solchen Rahmen kann das Kind auch Wunscherfüllungen symbolisch gestalten, Wohlbefinden, Vergnügen, Euphorie, Flow bis zum Spielrausch erleben und zugleich bedrängende seelische Themen „bearbeiten“, aus Konflikten und Ängsten resultierende Spannungen abbauen – alles das in seiner Sprache: dem Spiel.

Aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht hat sich kaum jemand so intensiv mit dem Kinderspiel beschäftigt wie Hans Zulliger. Er hat es zugleich in den Horizont der Affekt- und der Denkentwicklung des Kindes gestellt, indem er das prälogische, magische, animistische Denken (Zulliger 2022) mit der im Unbewussten wirkenden Fantasie des Kindes verknüpft hat, sodass in den Als-ob-Spielen nicht nur, wie in der Pädagogik zu lesen ist, ein „elementarer Ausdruck kindlichen Lebens“ sichtbar wird (so Flitner 1996), sondern vor allem die „Symbolsprache des Unbewussten“ (Zulliger 1963: 110). In diesem Zusammenhang steht auch die berühmt gewordene Essenz *Das Spiel ist die Sprache des Kindes*, die sich aus Zulligers Buch (2023) ergibt. Dass damit nicht lediglich gemeint ist, dass das Kind sich in seinem Spiel „ausdrückt“ wie Er-

---

3 Es sei denn, es müsse, z. B. bei beeinträchtigten oder vernachlässigten Kindern, erst die Fähigkeit zum Spielen entwickelt werden; s. dazu den Beitrag von Bernd Traxl in diesem Band.

wachsene mit Worten, sondern weitaus mehr, wird deutlich, wenn man sich die vielfältigen Funktionen von Sprache allgemein vor Augen führt:

Sprache ist, angefangen von den ersten Lautäußerungen im Säuglingsalter, *Ausdruck des Befindens* und bereits eine Vorform sprachlicher *Verständigung*, aus der eine wechselseitige *Kommunikation* erfolgt. Diese führt in der weiteren Entwicklung dazu, dass die (verwirrende) Vielfalt von Ereignissen und Erlebnissen in einen *geordneten Zusammenhang* gebracht, somit die *Welt strukturiert und angeeignet* werden kann. Mit der Aneignung ist eine *Bemächtigung* verbunden, die das Kind spüren lässt, dass es Macht über Gegenstände, Ereignisse und Personen ausüben kann und doch gleichzeitig selbst Teil der Ereignisse ist – mit allen Affekten, die damit verbunden sind. Diese drängen nach Ausdruck, nach Darstellung in dem Medium, das seinen Affekten am nächsten ist und seinem prälogischen Denken am besten entspricht: dem Spiel.

In diesem Verständnis ist das Spiel dann nicht mehr nur ein Instrument zur Erfüllung unbewusster Wünsche oder zum Ausdrücken und Bearbeiten von unbewussten Seelenregungen aller Art (z. B. von Konflikten, Ängsten, Hoffnungen, Racheimpulsen, Aggressionen u. ä.), sondern auch ein Instrument zur symbolischen Umgestaltung der Realität, um Unlusterfahrungen immer wieder zu bannen und in Lustgewinn zu verwandeln. In diesem Sinne werden Spiele (ähnlich wie selbsterfundene Geschichten von Kindern) zu „Erkundungsfahrten in die Möglichkeit, die zur (besseren) Wirklichkeit werden kann“ (Fatke 1986). Daraus ergibt sich eine psychoanalytisch-pädagogische Spieltheorie, die sich folgendermaßen bestimmen ließe:

Das Kinderspiel ist eine Handlung mit (realen) Objekten, in der Themen des unbewussten Seelenlebens und Realerfahrungen miteinander verknüpft und im Medium des Symbolischen mit dem nicht bewusst intendierten Ziel des Aufbaus und der Differenzierung des Selbst- und Weltverhältnisses in einem pädagogisch förderlichen Kontext bei intaktem Realitätsbezug bearbeitet werden.

Dieser Versuch einer Definition enthält folgende Bestimmungstücke<sup>4</sup>:

1. Spiel vollzieht sich in einer *Handlung* und nicht nur in Fantasien in Form von Tagträumen, die sich weder verbal noch handelnd äußern.
2. An der Handlung sind *Objekte* beteiligt, wobei – gemäß dem psychoanalytischen Begriffsverständnis – Objekte sich nicht nur auf Gegenstände, sondern auch auf Personen beziehen können; die Objekte sind in der Regel *real*, können aber auch, wie z. B. im Fall von Fantasiegefährten (Weis 1997; Neuß 2017), in der Vorstellung verbleiben und in Handlungen einbezogen werden.
3. Inhalte der Spielhandlungen sind Themen, die im *unbewussten Seelenleben* wurzeln und (mehr oder minder) stark nach Ausdruck drän-

---

4 teilweise ähnlich Bittner 1983: 123.

- gen und dabei mit realen Erfahrungen aus der Lebenswelt des Kindes – häufig durch diese unmittelbar ausgelöst – verknüpft werden.
4. Spiel verfolgt aus der Sicht des Kindes keinen bewussten Zweck, wie z. B. das Lösen eines Problems oder das Erlernen von Sachverhalten und Wissensbeständen (obwohl nicht selten eine solche Instrumentalisierung des Spiels von Seiten Erwachsener vorgenommen wird); aber dem Spiel wohnt eine dem Kind *nicht bewusste Absicht* inne, was auch die Intensität und die häufige Wiederholung des gleichen Spiels verständlich macht.
  5. Diese unbewusste Intention richtet sich darauf, das Geschehen in der Lebenswelt des Kindes zu verstehen, das Unverstandene zu begreifen, das Verstandene einzuordnen, das seelisch Belastende zu verarbeiten und zu integrieren und auf diese Weise – im Lauf der Zeit – sich selbst besser zu verstehen und sich in ein passendes *Verhältnis zur Welt* zu setzen.
  6. Alles dies geschieht nicht in Form des logischen Denkens und Schließens, sondern entsprechend der Andersartigkeit des kindlichen Denkens im *Medium des Symbolischen*, d.h. mit Hilfe der Fantasie, die durch Umgestaltungen, Neuerfindungen und paradoxe Übersteigerungen die Realität immer wieder konterkariert und sie gerade auf diese Weise dem prälogischen Denken des Kindes erschließbar macht.
  7. Bei aller Verfremdung von realen Begebenheiten durch die Fantasie bleibt im Spielvollzug dennoch der *Bezug zur konkreten Realität* (zu Hause, im Kindergarten, auf der Straße usw.) *intakt*, d.h. das Kind bewahrt sich bei aller Hingabe und allem Versunkensein ins Spiel dennoch das Maß an Wachsamkeit, mit dem es die Realität um sich herum wahrnimmt und im Bedarfsfall auf sie reagiert.
  8. Der *pädagogisch förderliche Kontext* ist für diese Definition ein notwendiges Bestimmungsmerkmal und nicht nur ein wohlklingendes Accessoire, denn eine psychoanalytisch-pädagogische Konzeption des Kinderspiels kann nicht die Bedingung ignorieren, dass das Spielen von Kindern – wie ihr Leben generell – in pädagogischen Zusammenhängen stattfindet. Damit sind nicht nur die Institutionen, wie z. B. Kindergarten und Schule gemeint, sondern in erster Linie die Eltern und andere erwachsene Bezugspersonen.

Der letzte Punkt soll wegen seiner Bedeutung wie auch wegen seiner häufigen Vernachlässigung näher ausgeführt werden. Spielerische Interaktionen zwischen Eltern und Kindern beginnen bekanntlich schon sehr früh (beim Füttern, Baden, Wickeln usw.) und setzen sich später in vielerlei Formen fort (Guckguck-da, Verstecken und Suchen, Weglaufen und Fangen). Sing- und Reimspiele gehören ebenfalls dazu: Hopp, hopp, hopp, Pferdchen lauf Galopp... – Backe, backe Kuchen... – Das ist der Daumen, der pflückt die Pflaumen... –

Hoppe, hoppe Reiter... – und andere. Welches Potenzial für die Spielförderung und welches Potenzial für die wissenschaftliche Erkenntnis in diesen Spielen steckt, ist erst spät – und auch dann bislang ohne nennenswerte Resonanz – von Sutton-Smith/Sutton-Smith (1974) herausgearbeitet worden (s. auch Singer/Singer 1978). Sie zeigen den Wandel solcher Spiele bis in die Latenzzeit auf<sup>5</sup> und stellen deren Abhängigkeit von den altersbedingten Veränderungen hinsichtlich der impliziten und expliziten Bezüge des Kindes zu seiner Welterfahrung und seiner Selbsterfahrung auf. Daraus entsteht eine reguläre Entwicklungslehre des Kindes im Spiegel seiner Spielentwicklung und, damit einhergehend, auch eine Sozialisations- und Erziehungslehre im Spiegel der Eltern-Kinder-Spiele. In allen Phasen der Entwicklung wird deutlich, wie zentrale Themen der menschlichen Existenz und des sozialen Zusammenlebens – Macht und Ohnmacht, Ordnung und Chaos, Wissen und Fühlen, Sinn und Unsinn – von den Kindern im Spiel mit den Eltern erfahren und bewältigt werden können; wie sie auf diese Weise sich selbst entdecken, eine Identität aufbauen und sich in ein angemessenes Verhältnis zu den anderen Menschen in ihrer Umwelt und schließlich zur Gesellschaft im Ganzen setzen. Dabei ist hervorzuheben, dass diese kulturelle Leistung in einen genuin pädagogischen Kontext eingebettet ist, nämlich in die Interaktionen mit den Eltern oder anderen Erziehungspersonen, und dass gerade dieser Kontext das fördert, was das Kind mit seiner Welterschließung und der Arbeit an seinem Selbst leistet. Aus diesen Gründen gehört dieser Aspekt unbedingt in eine psychoanalytisch-pädagogische Konzeption des Kinderspiels.

## 4 Vertigo-Spiele und Thrill

Abschließend soll noch eine Gruppe von Spielen ins Licht gerückt werden, die zumeist ebenfalls zwischen Kindern und ihren Eltern stattfinden und in der Fachliteratur zwar manchmal gestreift werden, aber eine nähere Untersuchung findet sich weder bei S. Freud, der sie in seiner *Traumdeutung* (1900) immerhin kurz erwähnt, noch bei anderen Autorinnen und Autoren. Auf den ersten Blick handelt es sich gar nicht um Spiele in dem engeren Sinne, den wir gewöhnlich mit dem Begriff verbinden; es sind eher Betätigungen von Kindern (und Jugendlichen), die aber die für Spiele charakteristischen Merkmale aufweisen, wie z. B. Spontaneität, Mehrdeutigkeit, Zweckfreiheit, Ungewissheit, Flow, Rausch – und, ganz wichtig, den Wiederholungszwang. Was sie aber von den anderen Betätigungen, die wir landläufig als Spiel bezeichnen, unter-

---

5 z. B. Der Plumpsack geht rum ... – Ich sehe was, das du nicht siehst ... – Stadt, Land, Fluss ... – Rätsel- und Ratespiele (um nur einige zu nennen).

scheidet, ist das, was man am treffendsten „Vertigo“ nennt, also Schwindel, Taumel, Erleben von Ungleichgewicht, begleitet von Benommenheit, Unge-  
wissenheit.<sup>6</sup>

Schon wenn sie zu laufen beginnen, haben Kinder große Freude an dem Spiel „Engelchen, Engelchen – flieg“, wobei beide Elternteile, häufig beim Spaziergehen, das Kind an der Hand fassen und mit großem Schwung nach vorn in die Luft schleudern. Das Vergnügen, das in der Anspannung wächst, ist umso größer, je mehr das „flieg“ hinausgezögert wird. Das Gleiche ist der Fall bei dem anderen Spiel, das wohl alle Eltern mit ihren Kindern spielen: „Hoppe, hoppe Reiter“. Höhepunkt sind die beiden letzten Zeilen dieses Reimspiels, bei dem das Kind auf dem Schoß eines Elternteils sitzt: „Und fällt er in den Sumpf, dann macht der Reiter ... plumps.“ Dabei fällt das Kind durch die plötzlich geöffneten Beine der erwachsenen Person und wird gerade noch rechtzeitig aufgefangen, bevor es den Boden berührt. Auch hoch in die Luft geworfen und wieder aufgefangen zu werden ist ein großes Vergnügen, das, wie bei anderen Spielen ebenfalls, ständige Wiederholungen verlangt („nochmal!“). Selbst von einer Mauer oder einem Klettergerüst herunterzuspringen in die ‚rettenden‘ Arme der Mutter oder des Vaters oder wie ein Flugzeug herumgewirbelt zu werden lösen die gleiche wohlige Erregung, einen „Thrill“ aus, in dem eine gewisse Unsicherheit, eine Schrecksekunde, vielleicht auch kurzzeitige Furcht (ob wohl alles gut ausgeht?) mit der Wonne des glücklichen Ausgangs gekoppelt sind. Andere Weisen, die Schwerkraft für einen Moment aufzuheben, Schwindel und Taumel zu erleben, eine Art von Schwebezustand zu genießen, sind Rutschen, Schaukeln, Karussellfahren, Achterbahnfahren, Balancieren – oder später, im Jugend- und Erwachsenenalter, Bungee-Jumping, Extrem-Klettern, Canyoning, S-Bahn-Surfen u. ä. Stets ist eine gewisse Portion von Angst vor dem Herunterfallen im Spiel.

Alice Bálint (1933) hat in einem weithin in Vergessenheit geratenen Beitrag den von S. Freud (1926d) aufgeführten drei frühesten Angstsituationen des Kindes (vor dem Alleinsein, vor der Dunkelheit und vor fremden Personen) die „Angst vor dem Fallengelassenwerden“ hinzugefügt. Anknüpfend an die durch das Trauma der Geburt (Rank 1924) ausgelöste Urangst, verkörpere

---

6 Zwar hat der französische Kultursoziologe Roger Caillois (1960) diese Spiele einer eigenen Gruppe zugeordnet und sie mit dem Begriff „Ilinx“ (griechisch: Wasserstrudel) belegt, weil deren Hauptthema das Erlebnis der Verwirbelung, des Schwindels, des Rausches ist, aber abgesehen davon, dass Caillois mit diesem Spieltypus (wie auch mit den anderen drei: Wettkampf [„Agon“], Glück bzw. Zufall [„Alea“] und Maskierung bzw. Verkleidung [„Mimicry“]) hauptsächlich Aktivitäten von Erwachsenen im Blick hat, was sich daran zeigt, dass viele Spiele von Kindern gar nicht in diese Matrix hineinpassen (z. B. Bauen, Basteln, Malen, Zeichnen, Suchen und Verstecken, Sing- und Reigenspiele), interessieren ihn die gesellschafts- und kulturtheoretischen Implikationen der Spiele – auch derjenigen, die der Gruppe „Ilinx“ zuzuordnen sind –, nicht aber die psychologischen Quellen, die das Aufsuchen von Rausch und Taumel, von Verwirrung und Außersichsein im Spiel erklären könnten. Genau darum jedoch soll es in diesem Abschnitt des Beitrags gehen.

diese „besondere Form der infantilen Angst“ die existenzielle Angst vor Trennung und Liebesverlust, und sie wecke den – lebenslang wirkenden – präödi-palen „Wunsch nach einem sicheren Halt im Gefühlsleben“ (A. Balint 1933: 415). Das Aufsuchen von Betätigungen (Spielen), bei denen der sichere Halt zugunsten eines Taumels und Schwindels auf die Probe gestellt wird, dient letztlich dazu, die Erfahrung zu machen, einer mit Unlust verbundenen Gefahr sozusagen „spielend“ Herr zu werden und daraus ein „Gefühl der Seligkeit“ abzuleiten (ebd.).

Hieran knüpft Michael Balint (1959) an, indem er mit Bezug auf „Lustbarkeiten und Vergnügen“, wie man sie auf Jahrmärkten findet, nämlich „Schaukeln, Karussellfahren, Berg- und Talbahn [Achterbahn]“, sein Konzept von „*Thrill*“ entwickelt.<sup>7</sup> Er weist ausdrücklich auf den Taumel und den Schwindel (*giddiness and vertigo*) hin, die diese Vergnügen kennzeichnen. Sie wecken eine bestimmte Form der Ängstlichkeit (*anxiety*), die sich beim Verlust der Balance, bei der Erfahrung von Instabilität einstellt (ebd.: 23). Dabei handelt es sich um eine spezifische Verknüpfung von körperlichen und seelischen Empfindungen, die man im normalen Leben und auch in anderen Spielen nicht findet und in solchen Erlebnissen sucht: eine Kombination von Unlust und Lust. Balint nennt drei Charakteristika, die den Thrill kennzeichnen:

„(a) eine gewisse Portion an bewusster Furcht [*fear*]<sup>8</sup> oder zumindest das Bewusstsein von einer tatsächlichen äußeren Gefahr; (b) ein freiwilliges und absichtliches Sich-Aussetzen an diese Gefahr und die durch sie ausgelöste Furcht; (c) das Vorhandensein der mehr oder weniger zuversichtlichen Hoffnung, dass die Furcht durchgestanden und beherrscht werden könne, dass die Gefahr vorübergehen werde und dass man ohne Schaden zur sicheren Geborgenheit zurückzukehren imstande sei. Diese Mischung von Furcht, Wonne und zuversichtlicher Hoffnung angesichts einer äußeren Gefahr bilden die Grundelemente von allen *Thrills*“ (ebd.: 23; eigene Übersetzung RF, abweichend von der deutschen Ausgabe).

Was fasziniert Kinder an diesen *Vertigo*-Spielen? Es ist mehr als nur die Körpererfahrung des Taumelns oder der Benommenheit und des Schwindligwerdens bei und nach dem Karussell- oder Achterbahnfahren; mehr als die Erfahrung der Aufhebung der Schwerkraft beim Hochgeworfen- und Fallengelassenwerden, beim Fliegen und beim Schaukeln, auch mehr als die Betätigung von motorischen Fähigkeiten beim Balancieren und beim Herunterspringen; mehr als reine Funktionslust. Es ist der Reiz von Wagnis, von Risiko und ängstlicher Ungewissheit, die sich dann in Erleichterung und Wonne auflösen.

---

7 Dieses Konzept ist, wie Balint im Vorwort zur deutschen Ausgabe seines Buchs ausdrücklich bemerkt (1960), mit dem Begriff „Angstlust“ nur unzulänglich übersetzt. Es handelt sich weder um eine Lust an der Angst noch um eine Angst vor der Lust, auch nicht um ein wechselweises Auftreten beider Affekte, sondern um ein Ineinander von gesuchter Angsterfahrung und erlösender Lust. Thrill integriert somit beide Affekte *uno actu*.

8 Balint spricht in diesem Zusammenhang hauptsächlich von fear (Furcht) und unterscheidet dies von anxiety (Ängstlichkeit oder Angstbereitschaft), die der Furcht als Disposition zugrunde liegt. In der deutschen Ausgabe heißt es fast durchgängig „Angst“.

Bei genauer Beobachtung kann man dies in der körperlichen Anspannung und in den Gesichtern der Kinder lesen.

Dass solche Erlebnisse im Kindesalter und noch weit darüber hinaus immer wieder gesucht werden, weist darauf hin, dass in diesen *Thrills* ein gewollter regressiver Rückfall in die präödpale Organisation der libidinösen Entwicklung gesucht wird, in der man sich dem Ungewissen ausliefert, aber auch aus diesem Wagnis, das Furcht auslöst, wieder gerettet wird. Nicht zufällig koppelt Balint im Titel seines Buchs den Begriff „Regressions“ mit den „*Thrills*“. Die Erregung und zugleich Wonne, die in diesen *Vertigo*-Spielen erlebt werden, entstehen also aus der Ambivalenz, bei der die Ungewissheit und die Erlösung zusammenfallen.

Das Kind begibt sich bei diesen Spielen gewissermaßen in einen Zwischenraum zwischen Unlust und Lust, zwischen Gefahr und Rettung, zwischen Ausgeliefertsein und Geborgenheit, zwischen Ohnmacht und Selbstgewissheit, zwischen *Separateness* und *Oneness* (ausführlich beschrieben und analysiert im gleichnamigen Buch von Kaplan 1978). In diesem Zwischenraum geht es um einen Zustand der Unentschiedenheit, eine Situation *in der Schweben*. Balint spricht in seinen Ausführungen über die Regressionen von „Schwebeträumen“ und nimmt dabei ausdrücklich Bezug auf die „Flugträume“, die S. Freud in seiner „Traumdeutung“ beschrieben und als deren Quelle er die „Bewegungsspiele, die für das Kind eine so außerordentliche Anziehung haben“, angenommen hat (S. Freud 1900a: 398). Diese Träume lösen „ein Gefühl wie von etwas Unbegrenztem, Schrankenlosem, gleichsam Ozeanischem“ aus (S. Freud 1930a: 421) – ein Gefühl, das Freud „von der Situation des Säuglings in den Armen der Mutter“ ableitet (ebd.: 424). Damit lässt sich nochmals bestätigen, dass die in der präödpalen Organisation der Triebentwicklung dominierende Angst vor dem Verlust dieses Gefühls des Einsseins, der „unauflösbaren Verbundenheit“ (ebd.: 422), die Angst vor Trennung und Verlassenwerden, oder allgemeiner: vor Liebesverlust, in den *Vertigo*-Spielen regressiv wiederbelebt, aber zugleich aufgehoben wird durch das Vertrauen darauf, dass am Ende alles gut ausgeht.

## Literatur

- Bálint, Alice (1933): Über eine besondere Form der infantilen Angst. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik VII, Nr. 10–12, S. 414–417.
- Balint, Michael (1959): Thrills and Regressions. London: Hogarth Press.
- Bittner, Günther (1983): Psychoanalytische Aspekte des Spiels. In: Grupe, Ommo/Gabler, Hartmut/Göhner, Ulrich (Hrsg.): Spiel – Spiele – Spielen. Schorndorf: Karl Hofmann, S. 122–130.

- Bornstein, Steff (1936): Ein Beispiel für die Leugnung durch die Phantasie. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik X, Nr. 4/5, S. 269–275.
- Callois, Roger (1960): Die Spiele und die Menschen. Masken und Rausch. Stuttgart: Schwab.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2023): Bundesweites Verzeichnis Immaterielles Kulturerbe – Jubiläumsausgabe. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Fatke, Reinhard (1986): Erkundungsfahrten in die Möglichkeit – Heilende und erziehende Kräfte in der kindlichen Phantasie. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 55, S. 339–353.
- Fine, G. A. (1988): Good children and dirty play. In: Play and Culture 1 (1), S. 43–56.
- Flitner, Andreas (1996): Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. 10., überarb. Aufl. München: Piper.
- Freud, Anna (1936): Das Ich und die Abwehrmechanismen. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Freud, Sigmund (1900a): Die Traumdeutung. GW I/II.
- Freud, Sigmund (1920g): Jenseits des Lustprinzips. GW XIII, 1–69.
- Freud, Sigmund (1926d): Hemmung, Symptom und Angst. GW XIV, 111–205.
- Freud, Sigmund (1930a): Das Unbehagen in der Kultur. GW XIV, 419–505.
- Freud, Sigmund (1933a): Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. GW XV.
- Fröbel, Friedrich (1826): Die Menschengenerziehung. Keilhau: Verlag der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt.
- Fröbel, Friedrich (1838): Der Ball, das erste Spielwerk der Kindheit. In: Friedrich Fröbel: Ausgewählte Schriften. Dritter Band. Hrsg. v. Helmut Heiland. Stuttgart: Klett-Cotta 1982, S. 13–33.
- Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): Lernen – Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, Ulrich (2023): Einführung in die Spielpädagogik. 4., aktual. Auflage Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaplan, Louise J. (1978): Oneness and Separateness. From Infant to Individual. New York: Simon & Schuster. (Deutsch 1981: Die zweite Geburt. Die ersten Lebensjahre des Kindes. München: Piper.)
- Mogel, Hans (2008): Das Kinderspiel: Motor der Persönlichkeitsentwicklung und Lebensbewältigung. In: Ders.: Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel. 3., aktual. u. erweit. Aufl. Berlin: Springer.
- Neuß, Norbert (2017): Unsichtbare Freunde. Warum Kinder Fantasiegefährten erfinden. Weinheim: Beltz.
- Opie, Iona/Opie, Peter (1959): The Lore and Language of Children. Oxford: Oxford University Press.
- Pellegrini, Anthony D. (1987): Rough-and-tumble play: Developmental and educational significance. In: Educational Psychologist 22 (1), S. 23–43.
- Peller, Lili (1954): Libidinal phases, ego development, and play. In: The Psychoanalytic Study of the Child 9, S. 178–199.
- Rank, Otto (1924): Das Trauma der Geburt und seine Bedeutung für die Psychoanalyse. Leipzig: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

- Scheuerl, Hans (1954): *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen.* Weinheim: Beltz.
- Scheuerl, Hans (Hrsg.) (1955): *Theorien des Spiels.* Weinheim: Beltz.
- Singer, Dorothy G./Singer, Jerome L. (1978): *Partners in Play. A Step-by-step Guide to Imaginative Play in Children.* New York: Harper & Row.
- Sutton-Smith, Brian (1983): *Die Idealisierung des Spiels.* In: Grupe, Ommo/Gabler, Hartmut/Göhner, Ulrich (Hrsg.): *Spiel – Spiele – Spielen.* Schorndorf: Verlag Karl Hofmann, S. 60–75.
- Sutton-Smith, Brian & Shirley (1974): *How to Play with Your Children (and When Not To).* New York: Hawthorn Books. (Deutsch 1986: Hoppe, hoppe, Reiter. *Die Bedeutung von Kinder-Eltern-Spielen.* München: Piper.)
- Sutton-Smith, Brian/Gerstmyer, John/Meckley, Alice (1988): *Playfighting as folkplay amongst preschool children.* In: *Western Folklore* 47 (3), S. 161–176.
- Wälder, Robert (1932): *Die psychoanalytische Theorie des Spieles.* In: *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* VI, Nr. 5/6, S. 184–194.
- Wegener-Spöhring, Gisela (1995): *Aggressivität im kindlichen Spiel. Grundlegung in den Theorien des Spiels und Erforschung ihrer Erscheinungsformen.* Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Weis, Thomas (1997): *Phantasiegefährten.* In: Fatke, Reinhard (Hrsg.): *Was macht ihr für Geschichten? Ausdrucksformen des kindlichen Erlebens.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 45–58.
- Zulliger, Hans (1963): *Schwierige Kinder.* 5. Aufl. Bern: Huber.
- Zulliger, Hans (2023): *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel.* Gießen: Psychosozial-Verlag.



# Gedankenspiele

*Gerd E. Schäfer*

**Zusammenfassung:** Ich untersuche in diesem Beitrag ein erweitertes Konzept von Mentalisierung und frage nach der Rolle des Spiels in diesem Prozess. Dabei interpretiere ich den intermediären Bereich Winnicotts (intermediate area) als ein kommunikatives Spielfeld, in dem sich die Grenzen zwischen dem Realen, dem Imaginären und dem Symbolischen hin zu neuen Synthesen öffnen (potential space).

**Schlüsselwörter:** Theory of mind, emotionale Erfahrung, sensorische Arbeit, Virtualisierung, Symbolisierung, Realisierung, intermediärer Bereich, Möglichkeitsraum

**Abstract:** In this article, I examine an extended concept of mentalisation and ask about the role of play in this process. In doing so, I interpret Winnicott's intermediate area as a communicative playing field in which the boundaries between the real, the imaginary and the symbolic open up to new syntheses (potential space).

**Keywords:** Theory of mind, emotional experience, sensory work, virtualisation, symbolisation, realisation, intermediate area, potential space

# 1 Innere Welt versus Funktionalismus

Meine Überlegungen sind Variationen einer *Theory of Mind* und ihrer psychoanalytischen Erweiterungen, die vor allem auf die Regulation von Emotionen zielen. Dabei geht es mir jedoch nicht um solche Einzelfunktionen wie Aufmerksamkeit, Erkennen mentaler Zustände bei sich und anderen Menschen, emotionale (Selbst-)Regulation oder bestimmte soziale Kompetenzen. Vielmehr werden alle diese Funktionen - und darüber hinaus gehende - als Aspekte einer *inneren Welt* betrachtet, welche die Ereignisse in der äußeren Welt im Doppelsinn reflektiert: *repräsentiert* und *denkt*. Neugeborene verstehe ich als Erfahrungseinheit, deren Denken sich im Umgang mit der Welt und den Beziehungen zu anderen Menschen differenziert und dabei vielfältige Denkweisen, die zusammenspielen, entwickeln. Von daher beschäftigt mich die Frage, wie eine innere Weltrepräsentation entstehen kann, die ein kulturelles Leben möglich macht und dies, so weit wie möglich, ohne den Gang einer formalen Denkentwicklung bereits vorauszusetzen (natürlich gibt es immer schon irgendwelche Voraussetzungen).

Ihren Ausgang nehmen die folgenden Untersuchungen von der *emotionalen Erfahrung*. Der Blick richtet sich weniger darauf, dass das Baby Affekte hat, die durch einen differenzierten Prozess der Mentalisierung reguliert werden, sondern, dass das Baby durch eine emotionale Erfahrung herausgefordert wird, deren Bedeutung es irgendwie erfassen und - später - auch begreifen muss. Das ist der Grundgedanke Bions. In diesem Beitrag versuche ich zu klären, welche Rolle dabei dem Spiel zukommt.

## 2 Ein Beispiel

*Maya (6;3 Jahre) und Matilda (6;4 Jahre) sammeln zusammen Stöcke und fragen mich nach einem Korb. Ich biete ihnen einen Eimer an oder die Möglichkeit, das Holz erst einmal zu lagern. Außerdem frage ich sie, was sie damit vorhaben. Matilda erklärt: „Wir machen ein Lagerfeuer.“ Anschließend gehen sie mit einem Eimer in den Wald und sammeln weiter Stöcke. Dann wird alles auf einen Platz gelegt, und die zwei fangen an, die kleinen Palmkätzchen aufzuheben. Ich gehe zu den beiden und frage sie, wofür sie die kleinen Palmkätzchen benötigen. Matilda erklärt: „Das ist dieses runde Holz*

zum Anzünden.“ Maya fügt hinzu: „Ja, genau, wir brauchen das für das Lagerfeuer.“ Ich überlege kurz und hinterfrage: „Ihr meint das Anzündholz, was wir immer verwenden?“ Die beiden nicken und gehen mit den Palmkätzchen zu den Stöcken. Ich gehe mit und sehe, dass die zwei bereits einen Kreis mit Steinen gelegt haben.<sup>1</sup>

## 2.1 Ein normales Kinderspiel

Ein ganz normales Kinderspiel? Ein Kreis mit Steinen markiert das Lagerfeuer. Die Stöcke sind das Brenn-, Palmkätzchen das Anzündholz. Die Kinder scheinen zu wissen, wie Lagerfeuer geht. In den folgenden Episoden reichert sich die fiktive Situation Lagerfeuer mit immer mehr Details an, die offenbar irgendwann einmal real erlebt wurden. Aber nichts brennt wirklich.

Folgen wir zunächst noch weiter dem Bericht der Erzieherinnen:

*Matilda zeigt mit dem Finger auf unsere Lagerfeuerstelle und sagt: „Unser Lagerfeuer wird wie da.“ Maya ergänzt: „Ja genau, dafür auch die Stöcke.“ Der Eimer, der bei ihnen steht, ist gefüllt mit Steinen. Diese werden kreisförmig an die bereits liegenden Steine ran gelegt. Als der Eimer leer wird, stehen beide auf und gehen mit dem Eimer weg. Matilda ruft: „Julia, kannst du uns helfen (diese malt neben dem Bauwerk der beiden)?“ Julia trägt den Eimer, der voller Steine ist, und Maya und Matilda gehen nebenher. Am Lagerfeuerplatz angekommen, werden die Steine wieder aneinandergelegt. Der Transport und das Auslegen wird noch zweimal wiederholt.*

*Dabei wird diskutiert und genau geschaut, ob die Größe und Form der Steine passen. Sie müssen flach und nicht allzu groß sein. Als der letzte Eimer leer ist, fängt Maya an, die Stöcke draufzulegen. Matilda sagt: „Nein Maya, das sind zu wenig Stöcke, wir brauchen noch mehr.“ Maya schaut zu Matilda, nickt und sie ge-*

*hen los. Als der Eimer fast voll ist kommen sie wieder. Doch sie stoppen beim Container und Matilda fragt Conni: „Conni, können wir das Stroh haben?“ Conni antwortet: „Klar.“ Maya und Matilda jubeln auf und tragen die Stöcke und das Stroh zum Lagerfeuerplatz.<sup>1</sup>*

Die Erzieherinnen sind über die realistischen Details erstaunt, mit denen die Mädchen dieses Spiel bereichern und die sie irgendwann einmal mitbekommen haben müssen.

## **2.2 Zwischen Realität und Fiktion**

Es ist eine merkwürdige Mischung aus Fiktion und Realität, die hier zustande kommt:

Stöcke und Stroh sind wirkliches Brennmaterial, sie werden hier aber nicht wirklich verbrannt. Die Feuerstelle wird, wenig realistisch, durch flache Steine markiert. Was die Eigenschaften des Brennmaterials betrifft, bewegen sich die Kinder im Bereich des Wirklichen. Sie haben auch realistische Kenntnisse vom Feuermachen. Aber es gibt nur die Vorstellung von einem möglichen Feuer. Es gibt kein reales Feuer. Es gibt nur Gegenstände, welche die Vorstellung von einem Lagerfeuer markieren. Diese Gegenstände erinnern mehr (Stöcke) oder weniger (Steine) an eine wirkliche Lagerfeuersituation. Ich gehe von mehreren Realitätsebenen aus:

- Das konkrete Geschehen,
- die Vorstellung von dieser Wirklichkeit und eine
- dritte Ebene, auf der die Wirklichkeit durch eine andere Wirklichkeit vertreten wird: z.B. sind die Palmkätzchen das Holz zum Anfeuern. Sie vertreten also die Vorstellung vom Holzanzünden.

---

1 Ich danke Conni und Kathi, den beiden Erzieherinnen, die mir ihre Spielbeobachtung zur Verfügung gestellt haben.

## 2.3 Was ist also Wirklichkeit?

Nur das reale Geschehen eines Lagerfeuers? Die mehr oder weniger realistische Vorstellung von einem Lagerfeuer? Einer Wirklichkeit, die man sich nicht vorstellen kann, fehlt etwas. Eine Vorstellung von Wirklichkeit ist logischerweise nicht die Wirklichkeit selbst. Und die Palmkätzchen, die das Anfeuerholz symbolisch vertreten, sind ebenfalls nicht die Wirklichkeit selbst. Ich möchte mit diesem Beispiel darauf hinweisen, dass unser Alltagsverständnis von Wirklichkeit wenig wirklich ist: Kinder, die ein solches Spiel spielen, handeln konkret; entwickeln Vorstellungen; inszenieren neue Situationen in einer virtuellen Realität; schaffen neue Wirklichkeiten, die sie explorieren; handeln mit Objekten, die die Wirklichkeit vertreten; und sie sprechen das alles auch in Worten aus. Sie sind also in der Lage, ein konkretes Handlungsereignis als einen Vorstellungszusammenhang zu begreifen und diesen symbolisch wieder neu zu inszenieren, sowie schließlich, ihn in Worte zu fassen, die auch von anderen verstanden werden.

Zu einem realen Erlebnis gehören:

- die Ebene des wirklichen Ereigniszusammenhangs - das Reale,
- die Ebene der inneren Vorstellung (wobei wir uns nicht nur Bilder vorstellen, sondern auch Gerüche, Bewegungen, Tonfolgen usw.) - das Imaginäre,
- und schließlich das Symbolische (Dingsymbole und die verschiedenen Sprachen).

Im Spiel sind diese drei Ebenen nahtlos und zirkulär miteinander verbunden. Im Spiel bewegen sich die Kinder nicht nur vom Realen über das Imaginäre zum Symbolischen, sondern genauso gut umgekehrt. Es ist nicht immer klar, wo sie sich gerade befinden.

## 3 Innere und äußere Welt

Zum Denken braucht man eine im Subjekt repräsentierte, eine innere Welt. Diese entsteht dadurch, dass die Erfahrungen, die ein Mensch im Verlauf seiner Biographie macht, verinnerlicht und zu einem Teil des Körpers werden. Sie bilden das Material, das gedacht und gleichzeitig das Werkzeug, mit dessen Hilfe gedacht werden kann. Dieses verinnerlichte Denkwerkzeug stammt demnach weniger aus einer vorgegebenen Entwicklung des Denkens als den biographischen Lebenserfahrungen. Seine Denkmodelle sind Abstraktionen, die aus Erfahrungen abgeleitet werden.

### **3.1 Die Entstehung der inneren Welt**

Das Modell der inneren Welt vereint den Gedanken Piagets, dass das Denken aus dem sensomotorischen Körper entsteht mit einem psychoanalytischen

### **3.2 Die entwicklungspsychologische Tradition: Piaget**

Das Modell der inneren Welt verdankt Piaget (2003) mehrere Grundgedanken:

Zum einen geht es davon aus, dass die ersten Welterfahrungen körperlich sind. Piaget nennt sie sensomotorisch und scheint sie dabei auf ihren motorischen Anteil zu verkürzen. Dennoch sieht er in ihnen den Beginn der Intelligenz. Sie bilden nämlich die Grundlage der Welterfahrung, die schließlich zum abstrakten Denken führt. Er geht jedoch von einer isolierten Denkfunktion aus und spaltet Emotionen, die Welt komplexer sensorischer Empfindungen oder die Bedeutung sozialer oder kultureller Bezüge von vornherein davon ab. In diesem Beitrag wird deshalb nicht von sensomotorischer Intelligenz die Rede sein, sondern von einem Körper, der Erfahrungen macht.

Zum zweiten entwirft Piaget das Denkmodell der Zirkulärreaktionen als die Weise, in der sich die sensorisch-motorischen Handlungsprozesse den Gegebenheiten der Wirklichkeit anpassen. Auch dieses Denkmodell wird im Folgenden nicht nur sensomotorisch ausgedeutet, sondern der gesamten Erfahrungseinheit zugrunde gelegt. Es ist der komplette Erfahrungszusammenhang, einschließlich seiner emotionalen, sozialen, situativen Bezüge, der sich in Kreisprozessen den Anforderungen der Wirklichkeit sukzessive annähert.

Auch für diese Annäherung hat, zum dritten, Piaget bereits ein Denkmodell geliefert, das von Assimilation und Akkomodation. Doch wiederum ist es nicht nur das Auge oder ein isoliertes Denken, das sich den Umständen akkomodiert, oder eine isolierte Funktion die assimilierend verändert wird, sondern ein komplexes Wechselverhältnis zwischen subjektiven, biographischen und gegebenen sachlich-soziokulturellen Umständen.

### **3.3 Sigmund Freud, Melanie Klein, Wilfried Bion**

Psychoanalytisch gesehen geht das Interesse an der Welt aus den persönlichen Beziehungen hervor. Die früheste Kindheit dreht sich darum, das emotionale Erleben dadurch zu bewältigen, dass es schließlich ins Denken gebracht, und von dort wieder zurück ins Tun gewendet wird. Wir irren uns, wenn wir glau-

ben, die Arbeit wäre mit dem Denken bereits getan. Die Rückkehr zum Tun ist vielleicht noch schwieriger.

Für Freud (vgl. Meltzer 1988:37ff) beschäftigt sich die Psyche mit der Bewältigung von Affekten, deren Quelle die Tribschicksale sind. Sie müssen den Ansprüchen der Realität, des Ichs und des Über-Ichs genügen und dementsprechend reguliert werden. Dieses Grundmodell räumt der kognitiven Funktion des Verstandes die Rolle des Regulators ein.

Klein verbindet diese Regulation mit den zwischenmenschlichen Beziehungen. Ob und wie der Psyche diese Regulation gelingt, hängt nach diesen Vorstellungen davon ab, dass die Mutter sich auf Beziehungen einlässt, mit welchen die Affekte des Kindes gemildert und differenziert werden können. Affekte sind nicht mehr Ausdruck von Triebbedürfnissen, sondern einer Geschichte dieser Beziehungen. Damit bekommen die Emotionen eine neue Rolle. Sie geben diesen Beziehungen eine Bedeutung, bzw. sie müssen als Ausdruck dieser subjektiven Bedeutung verstanden werden. Dabei dient der Körper als Modell dieser Beziehungsbewältigung: die destruktiven Affekte werden dem Verdauungstrakt zugeordnet, die libidinösen den erogenen Zonen, und die narzisstischen, diejenigen, die sich auf das entstehende Ich/Selbst beziehen, auf die nährenden Brust. Dieses Körpermodell - und das ist die zentrale Erweiterung gegenüber Freud - wird zu einem Beziehungsmodell, das auf den Kontakt mit der Welt insgesamt ausgedehnt wird. Wie die zwischenmenschlichen Beziehungen zum Objekt der Mutter gebildet werden, wird zum Modell, wie das Baby auch den Zugang zur weiteren Welt gestaltet. Auf diese Weise wird Welt gleichsam einverleibt. Daraus bildet sich dann eine zweite Realitätsebene, eine innere, eine internalisierte Welt. Meltzer schreibt Klein die Entdeckung zu „dass wir nicht in einer Welt leben, sondern in zweien - dass wir auch in einer inneren Welt leben, die ein ebenso wirklicher Ort des Lebens ist, wie die Außenwelt (Meltzer 1988: 40)“.

Klein hat in dieser Entwicklung noch einen natürlichen Ablauf gesehen. Den nächsten Schritt hat dann Bion vollzogen und das Schicksal der Entstehung dieses inneren Raumes ganz an den biographischen Verlauf dieser frühen Beziehungen geknüpft und damit an das, was das biographische Schicksal dieser frühen Objektbeziehungen (zu Mutter und Vater) zu diesen Weltbeziehungen beiträgt. Er postuliert, so drückt es Meltzer (1998: 46) aus, dass die „Seele“ sich dadurch aufbaut und selbst erzeugt, dass sie Erfahrungen verdaut. Diese Entwicklung variiert individuell. Die Aufgabe bleibt jedoch allgemein: aus Erfahrungen eine innere Welt zu erzeugen.

### 3.4 Ein erweitertes Kognitionsmodell

Dadurch wurde ein Denkmodell gewonnen, in dem aber nicht nur die Heilung im Brennpunkt steht, sondern die Genese eines psychologischen Denkmodells, in dem bedeutungs- und sinngetragene Beziehungen den Mittelpunkt bilden. Damit wird der Funktionalismus der traditionellen Entwicklungspsychologien überwunden. Es entwickelt sich keine „sensomotorische Intelligenz“ zum abstrakten Denken, sondern die körperlich-sensorische-emotionale Erfahrung einer sozialen Situation - abgekürzt als emotionale Erfahrung - wird zu einem Modell, mit dem gedacht werden kann. Freud, Klein, Bion sind ein Dreigespann, das es ermöglicht, Piagets Modell der Zirkulärreaktionen (2003), sowie der sensomotorischen Intelligenz zu einem umfassenderen Denk- und Entwicklungskonzept zu erweitern und daraus eine erweiterte Kognitionspsychologie zu entwickeln, die den multisensorischen und emotionalen Wahrnehmungsverarbeitungen kultureller Wesen entspricht, Wesen, die ihre Welt nach der Bedeutung von Beziehungen organisieren. Der Kern dieser Beziehungen sind die emotionalen Erfahrungen.

## 4 Bions Ansatz einer emotionalen Erfahrung

Es gibt eine Reihe von Autor\*innen, die Beschreibung und Begriffe für die emotionale Erfahrung anbieten. Die prägnanteste Fassung, von der ich hier ausgehe, hat Bion (1990: 11f) entwickelt. Eine bedeutungsvoll strukturierte sachliche-soziale Wirklichkeit wirkt durch die Interaktion auf den Säugling ein. Diese Einwirkung wird als Gefühl unmittelbar spürbar und dieses Gefühl *ist* ihre Bedeutung. Doch diese Bedeutung ist dem Säugling zunächst unbekannt. Er muss sie erst aus wiederholten und vergleichbaren Ereignissen und ihren Kontexten erfahren, indem er bemerkt, mit welchen Folgen sie verbunden sind. Er wird sich nach diesen bedeutenden Erfahrungen, die das Gefühl in den Lebenskontext des Kindes einbinden, darauf einstellen. Doch noch hat der Säugling kein Bewusstsein davon. Er muss in Kooperation mit einer empathischen Umwelt einen *Apparat* (ich spreche lieber von einem Organismus) entwickeln, mit dem er diese Erfahrung aushalten, klären, schließlich denken, sowie ins Bewusstsein bringen kann. Dieser psychische Organismus, der mit Hilfe der sozialen Umwelt - und damit auch abhängig von ihr - gebildet wird, scheint drei wichtige Transformationen zu leisten, die, zusammengenommen, das Denken als einen Prozess entwerfen, der vom Realen über das Imaginäre zum Symbolischen führt. Mit diesen Begriffen ersetze ich im Folgenden das

Bionsche Transformationsmodell durch ein Mentalisierungsmodell.<sup>2</sup> Das Reale, Imaginäre und Symbolische.

## 4.1 Das Reale

Das Reale ist das, was „kausal wirksam“ (Whitehead 1927/2000: 102ff.) wird, wenn wir in einer gegebenen Wirklichkeit handeln. Ein biographisch entstandenes Subjekt trifft auf eine gewordene Wirklichkeit und muss einen Modus finden, in dem beides zusammenpasst. Machen Säuglinge solche Erfahrung zum ersten Mal, wissen sie nicht, was diese Begegnung bedeutet. Sie müssen sie erst in bereits bekannte Erfahrungen einfügen, ihre Übereinstimmungen und Unterschiede herausfinden, um daraus die Vermutung einer Bedeutung - eine Erwartung - zu entwickeln. So gesehen ist also das Reale - wenn es neu ist - die große Unbekannte, die nach einer Bedeutung sucht. Es sind die Emotionen, die diese Suche anleiten und bestimmte Perspektiven auf die Wirklichkeit richten. Deshalb bilden emotionale Erfahrungen den Beginn des Denkens.

### 4.1.1 Musterbildung

Bei Piaget (2003) entstehen aus den sensomotorischen Zirkulärreaktionen sensomotorische Schemata, also verallgemeinerte Handlungskonzepte, die gespeichert und immer wieder verwendet werden. Schank und Abelson (1977) haben für die Organisation des prozeduralen Wissens den Begriff des Scripts eingeführt. Ich verwende an seiner Stelle den Begriff des Musters. Bateson (1982: 15ff.) hat zur Unterscheidung in der Formenwelt der Lebewesen den Begriff des Musters hervorgehoben. Die Erfassung einer lebendigen Welt ist ohne Muster nur unzulänglich möglich. Muster haben eine unendliche Formenvielfalt: Sie sind eine Weise der Abstraktion, die nicht aus einer intellektuellen Logik im Sinne von Begriffen, Überbegriffen und kausalen Abhängigkeiten hervorgehen. In ihnen spielen eher ästhetische Ordnungen - Symmetrien, Analogien, Wiederholungen, Variationen und serielle Ordnungen - eine wesentliche Rolle. Bei ihrer Bildung fällt dem erfahrenden Subjekt eine gestaltende Mitwirkung zu. Im Begriff des Musters vereinen sich formale Konstanz (z. B. Proportionen) und individuelle Formenvielfalt.

---

2 Ich gebrauche hier Begriffe, denen Lacan eine spezifische Bedeutung gegeben hat. Es geht mir jedoch nicht um eine Exegese seiner Begrifflichkeit, sondern ich benutze diese Begriffe vor dem Hintergrund eines Mentalisierungskonzepts, welches Gedanken Fonagys, Gergelys und Watsons (1997) mit Überlegungen aus der Kognitionsforschung, der Babyforschung (Stern 1985) und einer Symboltheorie im Ausgang von Whitehead (2000, 2001) und Langer (1984) vereint.

Ich gehe also im Folgenden davon aus, dass wir Ereignisse, an denen wir als Menschen beteiligt sind, in Mustern ordnen und als Erinnerung festhalten (Tulving 1995). Für Bateson (1982) sind es Muster, die verschiedene Ereignisse miteinander verbinden oder unterscheiden. Jedes Muster hat - nach den bisherigen Überlegungen - eine bestimmte emotionale Tönung. Ähnliche Emotionen legen ähnliche Muster nahe.<sup>3</sup>

#### 4.1.2 *Sensorische Arbeit*

Um das Zuordnen solcher Muster von Wahrnehmungskomplexen zu konkret ablaufenden Ereignissen als eine Denkopoperation zu erfassen, spreche ich von sensorischer Arbeit, die der Säugling leisten muss.<sup>4</sup> Sie liefert ihm erste Bedeutungen, an denen er sich orientiert. So gesehen besteht die erste Denkarbeit des Säuglings darin, in seiner gegebenen Umwelt die Muster wahrzunehmen, die für ihn bedeutsam sind. Er findet sie entlang der Spur ihrer emotionalen Tönung.

Das Ergebnis dieser sensorischen Arbeit ist ein *operatives Können*, von welchem noch kein Bewusstsein existiert. Man kann es als eine stumme Grammatik verstehen, welche das kindliche Handeln und Denken strukturierten.

Die Erzeugung dieses impliziten, operativen Könnens ist jedoch keine nur funktional-kognitive Operation. Ihr liegen soziale Prozess zugrunde, wie in den folgenden Überlegungen noch deutlicher werden wird.

Um von der operativen Handlungswelt losgelöst denken zu können, muss diese verinnerlicht werden. Ich nenne diesen Prozess *Virtualisieren*.

## 4.2 **Das Imaginäre - Virtualisieren**

Mit Virtualisieren bezeichne ich Prozesse, die es ermöglichen, dass von einer emotionalen Erfahrung ein analoges, mentales Spiegelbild, eine Welt im zerebralen Spiegel entsteht.

*Leonie (8 Monate) sieht ihren Papa auf dem Bildschirm von Mamas Handy. Sie freut sich. Doch dann beginnt sie zu weinen. Ich vermute, sie bemerkt, dass der Papa nicht wirklich gegenwärtig ist. Sie hat noch keine abgegrenzte Vorstellungswelt. Das technische analoge Bild*

---

3 Hier gibt es eine Brücke zum psychoanalytischen Konzept der Übertragung.

4 Sensorische Arbeit, gedacht als Erweiterung der Sensomotorik. Sie scheint mir vergleichbar mit Aspekten von Bions Konzept der Transformation von Beta-Elementen. Weitere Aspekte ergeben sich aus dem Konzept des Virtualisierens.

*wird noch nicht als Bild verstanden. Es kann den Papa  
noch nicht vertreten.*

Es sind - wie weiter oben dargestellt - emotional markierte Ereignismuster, die als solche Bilder verinnerlicht werden. Es wären also Schritte zu klären, wie aus der physischen Ereignisrepräsentation des Gedächtnisses - einem operativen Können ohne Bewusstsein - innere Bilder werden können, mit deren Hilfe gedacht werden kann. Ich gehe davon aus, dass es ein vielfältiges Zusammenwirken zahlreicher Einzelprozesse gibt, die in einem Hyperprozess zu dieser Virtualisierung der Wirklichkeit beitragen. Ich greife einzelne dieser Prozesse heraus.

#### *4.2.1 Abwesenheit*

Eine Sache, die da war und nicht mehr vorhanden ist, hinterlässt eine Spur. Man kann diese Spur als einen Gedanken interpretieren. So lässt sich Bion verstehen: Keine Milch ist der erste Gedanke (Bion 1990: 79). Was nicht vorhanden ist, kann gewünscht werden. Aus dieser Perspektive lässt die Abwesenheit - auf der einen Seite - den Wunsch entstehen. Auf der anderen Seite entstehen dabei die Anfänge eines Ich oder Selbst. Ob Wunsch, Bedürfnis oder Gedanke, für den gegenwärtigen Zusammenhang reicht es, sich klarzumachen, dass mentale Repräsentationen der Welt aus den Spuren körperlicher Formen heraus entstehen. Dasselbe gilt für ein Ich oder Selbst. Es geht um eine Trennung der Welten, aus der - im Rahmen unserer Kultur - Subjekte und Objekte hervorgehen.

#### *4.2.2 Die Rolle der Resonanz*

Mit Resonanz, in der psychoanalytischen Literatur oft auch Spiegelung genannt, meine ich Folgendes: Der Erwachsene spiegelt das emotionale Erleben, das er beim Kind empfindet, gerahmt zurück. Gerahmt meint abgeschwächt, wenn es sich um ein bedrohliches Erleben, akzentuiert, wenn es sich um ein angenehmes Ereignis handelt; freudiges oder aggressives Erleben kann eingegrenzt werden, wenn es droht, chaotisch zu entgleisen.

Resonanz ist der psychologische Ersatz für die biologische Sicherheit, die der Uterus dem noch Ungeborenen bietet. Da dieser Ersatz nicht dauerhaft körperlich gegeben ist, muss er wiederholt werden, damit er anhaltend erfahrbar ist. Das drückt der Begriff des *Containers* (Krejci 1990: 26) aus. Bereits der Wechsel vom konkret haltenden Uterus zum psychologischen Gehaltensein kann als Schritt einer Virtualisierung betrachtet werden. Eine solche Resonanz tritt also zum Welterleben des Kindes hinzu. Die Welt präsentiert sich gewissermaßen doppelt, als eigenes sensorisches Erleben und im Spiegel einer sozi-

alen Rückmeldung. Diese Resonanz, je nachdem, wie sie ausfällt, verstärkt nun die Wahrnehmung des erlebten Ereigniszusammenhangs oder schwächt sie ab. Von daher kann man sie, in einer zweiten Hinsicht, als eine Form der Konturierung von gegebenen Ereigniszusammenhängen (oder das Gegenteil) betrachten. Ich gehe davon aus, dass eine solche Konturierung und Präzisierung eine Ablösung dieser Kontur als Bild vorbereitet (Gergely/Watson 1996).

Der Wechsel von einem konkreten zu einem sozialen Uterus (Container/Gehalten-werden) hat noch eine weitere Konsequenz. Anfangs versucht die soziale Mitwelt, eine solche Spaltung nicht spürbar werden zu lassen. Aber auf Dauer können auch die beste Empathie und die nahtloseste Spiegelung nicht verhindern, dass Bild und Spiegelbild mehr oder weniger unterschiedliche Botschaften vermitteln. Durch die mehr oder weniger großen Unterschiede zwischen beiden Wahrnehmungen entsteht ein Spalt, der die Welt in ein Draußen und ein Drinnen teilt, die mehr oder weniger kongruent erlebt werden können. Doch das ist nicht negativ, denn in dem Spalt, der auf diese Weise entsteht, kann das Kind beginnen, sich selbst als ein eigen-sinniges Subjekt zu entwickeln, muss es doch für sich eine *passende* Lösung dieser Diskrepanz finden.

Mit dem Spiel der Resonanz differenziert sich nicht nur die Fähigkeit des Kindes mit emotionalen Erfahrungen umzugehen. Gleichzeitig stärken sie auch die Fähigkeit des Kindes, unvermeidliche Nichtübereinstimmung auszuhalten. Damit werden die Voraussetzungen zur perspektivischen Triangulierung geschaffen.

### 4.2.3 Triangulierung

Um ein Ding als ein unabhängiges Ereignis zu erfassen, muss man ihm eine eigene Struktur, eigene Grenzen, eigene Bedingungen, eine eigene Existenz zugestehen. Dies ist dem Baby nicht von vornherein gegeben, sondern entsteht, so wie es bislang scheint, als eine autonome Entwicklung gegen Ende des ersten Lebensjahres.<sup>5</sup> Während das bisherige Weltverständnis des Babys sich im Resonanzverhältnis zu einer Mutterperson, also in einer Zweierbeziehung abgespielt hat, tritt nun ein Wandeln ein: Das Kind kommt - wir wissen nicht wie - in die Lage, die Mutterfigur nicht nur wie eine Ergänzung seiner selbst wahrzunehmen, sondern als eine Person mit eigenen Absichten, die nicht unbedingt mit den eigenen übereinstimmen. Fortan wird die Welt teilbar in eine Welt der Dinge, der Anderen und sich selbst. Es wird zur subjektiven Aufgabe, die Beziehungen zwischen diesen drei Welten (mit-) zu gestalten und dabei die eigene Perspektive, die anderer Menschen und die der Dinge selbst zu berück-

---

5 Winnicott (1956/2020) hat sie anhand des Spatelspiels gut nachvollziehbar beschrieben. In der Psychoanalyse wird dafür der Begriff der Triangulierung verwendet. Tomasello (2002) spricht von der Neunmonatsrevolution, in der Entwicklungspsychologie wird es als Phänomen des *social referencing* bezeichnet: Das Kind orientiert sein emotionales Erleben an den Gefühlen seiner Bezugsperson.

sichtigen - wenn man ein realistisches Verhältnis zur Wirklichkeit entwickelt. Das geht nicht, ohne dass man unterschiedliche Bilder des gleichen Ereignisses gleichzeitig virtuell vergegenwärtigt.

Abwesenheit, Resonanz, Triangulierung scheinen wesentliche soziale Beziehungsformen zu sein, die dazu beitragen, operative Wirklichkeiten in einen mentalen Prozess zu transformieren, mit dessen Hilfe sie unabhängig von der gegebenen Wirklichkeit gedacht werden können. Damit sind die Voraussetzungen gegeben, die das Symbolische entstehen lassen.

## 4.3 Das Symbolische

### 4.3.1 Die Entstehung diskursiver Symbole

Was geschieht, wenn diese Welt komplexer Ereignisbilder in Sprache verwandelt wird? Mit der Sprache als der zentralen - aber nicht einzigen - Form der Symbolbildung treten die bislang privaten und sehr persönlichen inneren Bilder explizit in den öffentlichen sozialen Raum. Bislang war die soziale Resonanz nur den Menschen möglich, die mit dabei waren, wenn das Kind bedeutungsvolle emotionale Erfahrungen gemacht hat. Kinder sind auf dieses Miterleben anderer angewiesen, solange sie ihr Erleben noch nicht sprachlich äußern können. Mit der Sprache jedoch tritt der soziokulturelle Kontext nun explizit in dieses Geschehen ein (implizit ist er schon von Anfang an gegeben). Sprachen sind kulturelle Systeme, die für das emotionale Erleben Begriffe/Symbole anbieten, die sich zur soziokulturellen Ordnung der subjektiven Erfahrung eignen. Dieses System ist einerseits kulturell standardisiert und bezieht sich auf Ereignisse, die in diesem kulturellen Rahmen allgemein erwartet werden können. Es ist andererseits semiotisch, pragmatisch und grammatisch so flexibel, dass auch private emotionale Erfahrungen wenigstens ansatzweise damit artikuliert werden können. Wir kennen das, wenn wir um Worte für ein bestimmtes Erleben ringen.

Das Wesentliche an der diskursiven Symbolbildung besteht darin, dass ein vornehmlich privat erlebtes, in analogen inneren *Bildern* repräsentiertes Ereignisgeschehen, in ein symbolisches System transformiert wird, das allen Mitgliedern einer bestimmten Kultur zugänglich ist und es möglich macht, individuelle Ereignisse für andere nachvollziehbar auszudrücken.

Ich begrenze den Begriff des Symbols auf diese Artikulation von *Bildern* privater Ereigniszusammenhänge durch ein soziokulturell abgestimmtes System, der Sprache oder anderer Symbolisierungsweisen.<sup>6</sup>

---

6 Insbesondere beziehe ich mich dabei auf: Barthes 1981,1989; Whitehead: 2000, 2001; Langer 1984.

Symbolisierung ermöglicht nun, über die private Resonanz hinaus, eine öffentliche, soziokulturelle und gesellschaftliche Resonanz. Sie fügt das Individuum und seine emotionalen Erfahrungen aber auch in eine kulturelle Ordnung ein, die bestimmte Erlebnis- und Erfahrungsweisen akzeptiert und betont, andere hingegen verstummen lässt oder abweist.

Zusätzlich zur soziokulturellen Resonanz im gemeinsamen Lebensalltag ermöglicht Symbolisierung auch, das eigene Erleben, im Spiegel kultureller Phänomene und Begriffe, für sich selbst zu reflektieren. Das erweiterte den Raum der Aktivität des Individuums erheblich.

## 5 Mentalisierung und Realisierung

Nehme ich nun das bisherige Überlegen zusammen, dann ergibt sich ein komplexes Bild von Mentalisierung, dem Prozess der Transformation einer emotionalen Erfahrung in Gedanken, die gedacht und schließlich auch mit Hilfe der Sprache ausgesprochen und bewusst bearbeitet werden können. Sie umfasst den gesamten Prozess, der Speicherung und Ausdifferenzierung sensorischer und operativer Muster, ihrer Generalisierung zu Mustern und Handlungsmodellen, ihrer Verinnerlichung zu virtuellen Bildern, die Beiträge der empathischen sozialen Resonanz, sowie die Artikulation dieser Muster durch ein kulturelles Symbolsystem. Mentalisierung erfolgt derart in kleinen Schritten, die möglicherweise für einzelne Individuen auch unterschiedlich bedeutsam sind. Sie ist auch kein linearer, gesetzmäßig ablaufenden Vorgang, sondern ergibt sich als Gesamtprozess vieler zirkulärer - individueller, sozialer, kultureller - Rückkopplungen, die sich wechselseitig beeinflussen.

Diese vielen Schritte gelten aber auch umgekehrt für den Weg vom Symbolischen wieder ins Reale:

*Realisierung*: innere Bilder generieren Handlungsperspektiven; soziale wie kulturelle Akzeptanz und Resonanz unterstützen oder begrenzen Handeln. Sie können aber nur verwirklicht werden, wenn auch generalisierte Handlungsmodelle zur Verfügung stehen, die aus reichhaltigen sensorischen und operativen Mustern hervorgegangen sind (sensorisches Können). Mentalisierungsprozesse müssen daher zirkulär und nicht als Einbahnstraße verstanden werden: Vom Realen zum Symbolischen und wieder zurück. *Virtualisierung und Realisierung spielen zusammen.*

## 6 Was ist dann Spiel?

### 6.1 These

Spiel ist das Feld, in dem Kinder den Gebrauch und die soziokulturelle Reichweite der drei Ebenen der Wirklichkeit erproben. Deshalb ist das Kinderspiel eine Notwendigkeit in der Entwicklung des Denkens. Es ist der Bereich, in dem Menschen, sowohl als Kinder, wie auch als Erwachsene, sich neue Wirklichkeiten explorierend erschließen und neue Gedanken daraus machen. Das klärt die Nähe von Kreativität und Spiel.

Spiel ist, aber auch der Bereich, in dem Menschen es genießen können, die drei Wirklichkeitsebenen zu vermischen, die Grenzen ungeklärt zu lassen (Winnicott 1974).

### 6.2 Spiel erschafft eine Wirklichkeit

Ich erinnere an mein Eingangsbeispiel, in dem es ein unsystematisches In- und Miteinander, vielleicht sogar Durcheinander der unterschiedlichen Wirklichkeitsebenen gab. Für mich zeigt sich darin, dass die Werkzeuge der sensorischen Arbeit, der Virtualisierung, der Symbolisierung und der Realisierung im Spiel miteinander interagieren und sich vielfach überschneiden.

Durch die virtuelle Entkoppelung von der Wirklichkeit entsteht der Spielraum des imaginativen Denkens. Zudem entsteht durch die explorierende Erweiterung des verkörperten Könnens im Spiel ein Spielraum des Könnens (Realisierung). Beides kommt im Spiel zusammen und schafft einen Raum der flexiblen Wirklichkeit. Spielen bedeutet, sich ungehindert und unzensiert (und ein Leben lang) in diesem flexiblen Wirklichkeitsraum zu bewegen.

Diese Zirkularität von außen nach innen und wieder nach außen, die Einheit von (flexibler) Wirklichkeit und (realisierter) Phantasie machen das aus, was ich mit Winnicott (1974) den intermediären Bereich nenne. Dabei wird im Spiel nicht nur virtuell agiert, sondern es werden auch - explorierend - Spuren des Könnens angelegt und vertieft. Spiel und Exploration bilden eine Einheit.

Spiel ist der Raum, in dem immer wieder neu - aus eigenen emotionalen Erfahrungen heraus - Gedanken entstehen und exploriert werden. Im Spiel werden aber auch aus diesen neuen Gedanken Ansätze eines neuen Könnens entwickelt. Es verwandelt den Prozess der Mentalisierung - sensorische Arbeit, Virtualisierung, Symbolisierung - und der Realisierung in ein Werkzeug, mit dessen Hilfe neu gedacht und gehandelt werden kann (Realisierung). Es ver-

wandelt die Angst vor der Fremdheit (des Neuen) in die Lust an der Neugier und der Exploration des Neuen.

## 7 Was ist dann Geist?

Wenn der Geist nichts ist, was in einer platonischen Welt schon immer gegeben ist und wenn er uns nicht von irgendwo herüberkommt, dann vermute ich, dass das Spiel der Kern des Prozesses ist, in dem der menschliche Geist entsteht und sich formt. Es ist aber auch ein Prozess, der diese Vergeistigung immer wieder rückgängig macht und in ein Tun einbettet. Es ist ein Risiko der medialen Welten, dass sie nur die Seite der Virtualisierung bedienen und der Realisierung keinen Spielraum bieten.

Spielen in einem intermediären Bereich löst die Grenzen zwischen Traum und Wirklichkeit auf und öffnet ein Hin und Her zwischen beidem. Wir suchen die Freiheit im Wissen, vergessen dabei, dass sie im Können liegt. Deswegen ist es wichtig, dass das Träumen im Spiel an das Handeln zurückgebunden wird.

*Nicht der ist ein guter Fussballspieler, der von einem guten Spiel träumt, sondern der, dessen Träume in der Lage sind, guten Fussball zu spielen.*

## Literatur

- Barthes, R. (1981): Das Reich der Zeichen. Edition Suhrkamp. Neue Folge, Band 77. Frankfurt am Main: Verlag Suhrkamp.
- Barthes, R. (1989): Die helle Kammer: Bemerkungen zur Photographie. Frankfurt am Main: Verlag Suhrkamp.
- Bateson, G. (1982): Geist und Natur: Eine notwendige Einheit. Frankfurt am Main: Verlag Suhrkamp.
- Bion, W. R. (1990): Lernen durch Erfahrung. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Band 1021. Frankfurt am Main: Verlag Suhrkamp.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., Target, M. (2004): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Verlag Klett-Cotta.
- Gergely, G., Watson, J. (1996): The social biofeedback model of parental affect-mirroring. In: International Journal of Psycho-Analysis. 77, 1996, S. 1181–1212.
- Krejci, E. (1992) Vorwort zu Bion: Lernen durch Erfahrung. In : Bion 1992, S. 9 - 35.

- Langer, S. K. (1984): Philosophie auf neuem Wege: Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Meltzer, D. (1988): Traumleben. Eine Überprüfung der psychoanalytischen Theorie und Technik. Wien: Verlag Internationale Psychoanalyse bei Klett/Cotta.
- Piaget, J. (2003): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Herausgegeben von R. Fatke. Weinheim, Basel, Berlin: Verlag Beltz.
- Schank, R. C., Abelson, R. P.(1977): Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures. New Jersey: Psychology Press.
- Stern, D. N. (1985): The interpersonal World of the Infant: A view from psychoanalysis and development psychology New York: Basic Books.
- Tomasello, M. (2003): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt am Main: Verlag Suhrkamp. 2. Druck.
- Tulving, E. (1995): How many memory systems are there? In: American Psychologist. Band 40, 4, 1985, S. 385–398.
- Winnicott, D. W. (1956/2020): Primäre Mütterlichkeit. In.: Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. München: Verlag Kindler S. 153-160.
- Winnicott, D. W (1974): Vom Spiel zur Kreativität. Konzepte der Humanwissenschaft. Stuttgart: Verlag Klett/Cotta.
- Whitehead, A. N. (2000): Kulturelle Symbolisierung: Frankfurt am Main: Verlag Suhrkamp.
- Whitehead, A. N. (2001): Denkweisen; Frankfurt am Main: Verlag Suhrkamp.



# Das Spiel und sein Bildungspotenzial

*Stine Albers*

**Zusammenfassung:** Im Blickpunkt dieses Beitrags steht das Spiel in einer strukturdynamischen Betrachtung (vgl. Schäfer 2011: 166-172), um den Gegenstand „Spiel“ näher zu bestimmen. Dazu bieten sich phänomenologische Perspektiven an, die durch psychoanalytische Perspektiven angereichert werden sollen. Letztere stellen das Spiel in einen entwicklungspsychologischen Kontext des Umgangs von Kind mit Welt.

In der dargelegten strukturdynamischen Betrachtung lässt sich das Spiel auch als Bildungspotenzial begreifen.

**Schlüsselbegriffe:** Phänomen Spiel, Strukturdynamik, Psychoanalyse, Bildung

**Abstract:** This article focuses on play from a structural-dynamic perspective (cf. Schäfer 2011: 166-172) in order to define the subject of “play” in more detail. Phenomenological perspectives, which are to be enriched by psychodynamic perspectives, are suitable for this purpose. The latter place play in a developmental-psychological context of the child’s interaction with the world.

In the structural-dynamic view presented here, play can also be understood as an educational potential.

**Keywords:** Phenomenon of play, structural dynamics, psychoanalysis, education

# 1 Phänomenologische Perspektiven

Eine strukturdynamische Annäherung an das Spiel erfolgt hier zunächst phänomenologisch orientiert über eine Beschreibung des Wesens des Spiels. In diesem Kontext können die Arbeiten von Frederik J. J. Buytendijk (1933) und Hans Scheuerl (1954) als wesentlich für den deutschen Diskurs angesehen werden (vgl. Flitner 2002: 27).

Buytendijk bringt in seinen phänomenologischen Betrachtungen das Spiel des Kindes und des Tieres in Zusammenhang und macht dabei das Explorieren als Wesenszug des Spiels deutlich. Jedes Spiel sei immer ein Spielen mit etwas und vollzöge sich deshalb in Bewegung, die sich im Hin und Her der ungerichteten Tätigkeit des Spiels zeige (vgl. Buytendijk 1933: 114). Spielen erfolge in einem Funktionskreis aus Wahrnehmungen und Bewegungen (vgl. ebd.: 148f.). Hans-Joachim Fischer (2013) vermag diesen Funktionskreis zu veranschaulichen:

„Innen hat das Kind eine Empfindung, eine Neugierde, eine Idee, eine mehr oder weniger bewusste Vorstellung, vielleicht manchmal auch eine explizite Frage, die sich genau fassen und sprachlich kommunizieren lässt. Die Idee wird in eine Bewegung gegeben, die nach außen geht. Außen trifft sie auf eine Realität, die ihre eigenen Gesetze hat. Die Hand trifft z.B. auf den Seifenspender. Weil der Seifenspender nicht nach der Idee des Kindes, sondern nach seinen eigenen Gesetzen funktioniert, kommt die Bewegung anders zurück, als sie hinausgegeben wurde.“ (21)

Fischer bleibt hier nahe am Kind und interessiert sich für das Wechselspiel der kindlichen handlungsbezogenen inneren Realität sowie der äußeren Realität, auf die seine Handlung trifft. An anderer Stelle spricht Fischer auch von einem „Resonanzkreis von Berührung und Berührtwerden.“ (Fischer 2010: 46). Das Spiel ermöglicht dann „einen anverwandbaren Weltausschnitt“ (Rosa 2019: 52) bzw. eine Resonanz Erfahrung, die sich darin ausdrückt, dass „die Dinge [...] *zu uns sprechen, uns etwas zu sagen haben.*“ (ebd.: 53).

In den Ausführungen von Scheuerl (1954/1994) deutet sich eine Auffassung von Spiel als vom jeweiligen Kind unabhängige Entität an. Scheuerl (ebd.: 178) differenziert zwischen Spieltätigkeit und Spielgeschehen. Das Spiel sei nicht über das Verhalten der Spielenden und dessen Haltung zu dieser Tätigkeit zu bestimmen, sondern über das Spielgeschehen:

„Es ist das Aufscheinen des „Urphänomens Spiel“ in der konkreten Bewegung, d.h. das Aufglänzen jener phänomenalen Verbindung von Freiheit, innerer Unendlichkeit, Scheinhaftigkeit, Ambivalenz, Geschlossenheit und Gegenwärtigkeit“ (ebd.: 179). Demnach lässt sich das Spiel für Scheuerl (ebd.: 67-102) durch fünf Merkmale beschreiben:

- Es unterliegt keinem von außen an das Spiel herangetragen Zweck („Freiheit“).
- Es erhält sich eine Spannung, die keine „Sättigung“ erfährt und in die ständige Wiederholung führt („Innere Unendlichkeit“).
- Das Spiel vollzieht sich im Rahmen von Fiktion und „Als-Ob-Situationen“ („Scheinhaftigkeit“).
- Es kommt zu „Ambivalenz zwischen Bekanntem und Unbekanntem, zwischen Binden und Gebundensein“ (ebd.: 89) und diese „Ambivalenz“ erhält dem Spiel die Spannung.
- Für das Bestehen des Spiels sind Grenzsetzungen konstituierend („Geschlossenheit“).
- Das Spiel findet als Moment zeitloser „Gegenwärtigkeit“ statt.

Für Scheuerl (1954/1994: 136) gehören neben allen Spielen „mit etwas“ auch Bewegungshandlungen, wie Laufen, Springen, Hüpfen und Tanzen, die nicht auf einen Gegenstand bezogen sind, aber ein in sich selbstständiges entsprechendes Geschehen erzeugen, zu den Spielen – Bewegungsspielen.

## 2 Psychoanalytische Perspektiven

Sowohl Buytendijk als auch Scheuerl greifen zur Entwicklung ihrer Vorstellungen vom Wesen des Spiels auf den Psychoanalytiker Sigmund Freud und das von ihm beschriebene Fort-da-Spiel zurück (vgl. Buytendijks 1933: 92f.; Scheuerl 1955/1991: 80-83). Freud (1920/1967: 11-14) beobachtete seinen anderthalbjährigen Enkel, wie dieser in der Abwesenheit seiner Mutter immer wieder eine Holzspule mit Bindfaden warf („Fort“) und am Faden zurückholte („da“). Er deutete das Spiel als eine aktive und dabei sich andeutende symbolische Auseinandersetzung des Kindes mit dem Weggehen und Wiederkommen seiner Mutter.

Andreas Flitner (2002) merkt zu Scheuerls Ausführungen zum Spiel an, dass „die psychoanalytische Spieltheorie, von der vor allem über das therapeutische Spiel einem [sic!] große Wirkung ausgegangen ist, [...] hier nur einen schmalen Raum ein[nimmt, StA].“ (31).<sup>1</sup> Gerd E. Schäfer (2011: 178) verweist darauf, dass psychoanalytische Untersuchungen weiterhelfen können, um sich der mit dem Spiel einhergehenden inneren Strukturdynamik zuzuwenden.

---

1 Flitner kontextualisiert diese Aussage mit der Begründung, dass Scheuerls diesbezüglichen Ausarbeitungen bereits in den 1950er-Jahren endeten und es damals schwierig gewesen sei, Zugang zu neuerer ausländischer Literatur zu erhalten.

Bei psychoanalytisch fundierten Betrachtungen des Spiels scheint ein funktionsorientierter Zugang verbreitet,<sup>2</sup> der vermutlich in der starken Ausrichtung der Psychoanalyse auf Therapie begründet liegt. Donald W. Winnicott (1971/2018) leistet dahingegen einen bedeutsamen Beitrag zur Entwicklung der inneren Struktur dynamik des Spiels aus einer psychoanalytischen Perspektive. Seine Überlegungen beziehen sich auf den Säugling, der seinen innerpsychischen von einem äußeren Raum zu trennen beginnt. Dieser Prozess gehe für den Säugling mit einer Desillusionierung einher. Diese bestehe darin, dass das Objekt der ersten Beziehung nicht Teil des eigenen Selbst und das Selbst damit auch nicht omnipotent sei. Diesen Loslösungsprozess vom Primärobjekt bewältige der Säugling mithilfe eines sogenannten „Übergangsobjekts“. Dieses Objekt ist etwas konkret Fassbares. Es ist real, ist aber nicht das Objekt der ersten Beziehung, sondern es steht für dieses (vgl. ebd.: 15/19).<sup>3</sup> Elfriede Löchel (1996) verweist darauf, dass das Übergangsobjekt allerdings nicht nur dafür da sei, „um eine Lücke zu füllen, sondern vor allem auch, um eine zu schaffen.“ (256) Eine „Lücke“, die es dem Kind ermöglicht, zu spielen und sich über das Spiel kreativ<sup>4</sup> zu entfalten (vgl. Winnicott 2018/1971: 66).

„Dieser intermediäre Erfahrungsbereich, der nicht im Hinblick auf seine Zugehörigkeit zur inneren oder äußeren Realität in Frage gestellt wird, begründet den größten Teil der Erfahrungen des Kindes und bleibt ein Leben lang für außergewöhnliche Erfahrungen im Bereich der Kunst, Religion, der Imagination und der schöpferischen wissenschaftlichen Arbeit erhalten.“ (ebd.: 25)<sup>5</sup>

Winnicott (ebd.) sieht im Spielen auch „eine Form der Kommunikation in der Psychotherapie“ (52). Gerold Scholz (1997) stellt in Anlehnung an Gregory Bateson das kommunikative Moment des Spiels heraus und sieht Spielen als „eine der möglichen Haltungen, die jemand zur Welt und damit zu anderen Menschen einzunehmen vermag.“ (43) Eine Haltung von vielen möglichen Haltungen, die in einer Kultur eingenommen und geteilt würden. Die kommunikative Interaktion sei dabei von dem gesellschaftlichen Kontext (z.B. Schule), in dem sie sich vollziehe, bestimmt.<sup>6</sup>

---

2 Eine funktionsorientierte entwicklungspsychologisch und psychodynamisch fundierte Relevanz des Spiels arbeitet z.B. Bernd Traxl (2022, 42-47) heraus.

3 „Man kann das Übergangsobjekt somit als ersten Platzhalter künftiger Symbolisierung auffassen. Es selbst ist aber noch kein Symbol, da dieses [...] die Kenntnis des Unterschieds zwischen Symbol und Symbolisiertem und die Vorstellbarkeit des Symbolisierten voraussetzt.“ (Löchel 1996: 256).

4 Kreativität versteht Winnicott (1971/2018) „als Tönung der gesamten Haltung zur äußeren Realität“ (78).

5 Nicht alle Kinder werden zu einem Spielen als „eine schöpferische Erfahrung“ (Winnicott 2018/1971: 62) in der Lage sein. Winnicott (ebd.: 62) hält ein Anbahnen in einer Therapie für möglich (und auch notwendig).

6 Durch diese Verknüpfung von Kommunikation und Lebenswelt „löst sich die Antinomie von Zweckfreiheit als Bedingung des Spiels und der beobachtbaren gesellschaftlichen Bedeutung des Spiels.“ (Scholz 1997: 44), wie sie auch von Scheuerl (1954/1994: 67-69) dargelegt wird.

Die spielerische Auseinandersetzung mit Welt ist für Winnicott (1971/2018: 64) körperintegrierend.<sup>7</sup> Spielen geht in Anlehnung an Embodiment (vgl. Leuzinger-Bohleber/Emde/Pfeifer 2013) mit körperlich-leiblichen Erfahrungen einher. Auch diesen Aspekt vermag Fischer (2006) zu veranschaulichen:

„Was die Physik ihres Körpers anbelangt, sind Kinder nicht weniger wissend als Erwachsene. Dennoch ist ihnen diese „Körperphysik“ nicht schon fertig in die Wiege gelegt. Um sie zu entfalten, brauchen Kinder die wiederholte Begegnung mit der Welt. In solchen Begegnungen probieren sie ihr Wissen aus. Auch das physikalische Körperwissen müssen sie sich erspielen. Um ins Nachdenken, in die Sprache, in die Begriffe und Modelle, in mentale Konzepte zu kommen, muss die Physik zuvor körperlich gelebt worden sein.“ (176)

### 3 Bildungspotenzial des Spiels

Rainer Kokemohr (2019) spricht von „dem Spiel des Kindes als einem leiblichen Metaphorisieren“ (78). Mit Verweis auf Freuds „Fort-da-Spiel“ interpretiert Kokemohr (2019) das Spiel seiner 14 Monate alten Enkeltochter mit einem Stein auch „als Beginn einer Metaphorisierung [...], kraft derer der Stein zu verstehen gibt, dass es Raum und Zeit jenseits sinnlicher Wahrnehmung gibt und Dinge, aber auch Menschen da oder nicht da sein können.“ (80). So gesehen sei das Spiel auch als „Bildungsvorhalt“ (ebd.: 79) zu sehen:

„Auch, wenn im Fortgang des Lebens imaginäre Vermittlungen an die Stelle beharrlicher Einverleibung treten mögen, lassen sich die Bildungen unseres Bewusstseins nur um den Preis des Verlustes fassbarer Realität vom konstitutiven Zusammenhang von Sinnlichkeit, versprechendem Zeichen und Wort des Anderen lösen.“ (ebd.: 81)

George Lakoff und Mark Johnson (2008, 28-30) arbeiten heraus, dass abstraktes Denken in metaphorischen Sprachbildern<sup>8</sup> auf der Grundlage konkreter Erfahrung mit Welt erfolge.

Das Spiel, so Fischer (2006), stehe dafür, kindliche Entwicklung mehr nach unten zu denken. Sie „führt nicht nur in die Höhe der Abstraktion, sie führt

---

7 „Spielen“ bedeutet für Winnicott einen Umgang mit Objekten, der bei intensiver Beschäftigung auch körperliche Erregungen auslöse. Erregungen, die vor allem damit einhergingen, dass mit Spielen immer auch ein Wagnis verbunden sei, „wenn in der Vorstellung des Kindes Subjektives [...] und objektiv Wahrgenommenes [...] zusammenwirken.“ (Winnicott 1971/2018: 64).

8 „Das Wesen der Metapher besteht darin, daß wir durch sie eine Sache oder einen Vorgang in Begriffen einer anderen Sache bzw. eines anderen Vorgangs verstehen und erfahren können.“ (Lakoff/Johnson 2008: 13). Michael B. Buchholz verweist im Vorwort zum Buch von Lakoff und Johnson auf „einen mentalen Raum zwischen Logik und Phantasie“ (9), der durch Metaphern erzeugt wird und bedeutsam für psychotherapeutische Prozesse sei.

ebenso in die Breite, Intensität und Tiefe der Welterfahrung.“ (Fischer 2006: 177) Vielmehr noch braucht es im pädagogischen Kontext die spielerische Entwicklung nach unten für die Abstraktion:

„Wenn das Kinderspiel fehlte, käme das Experimentieren nicht weit. Dass Luft etwas ist, mag Kindern erstmals in einem solchen Experiment bewusst werden. Voraussetzung dazu ist, dass ihnen die Luft auf vielfältige Weise im Spiel begegnet ist. Im Schwimmbad, als sie einen Ball unter Wasser drücken, ihn loslassen und wieder herausspringen lassen, als sie selbst unter Wasser tauchen, den Atem anhalten, Luftblasen nach oben schicken, beim Blasen, Prusten und Blubbern an der Wasseroberfläche.“ (Fischer 2006: 179)

Das kindliche Spiel konstruiert sich gerade darüber, dass es sich der (erwachsenen) Einflussnahme entzieht. Schäfer (2011) sieht im Spiel „Merkmale eines eigenen Entwicklungs- und Lebensbereiches, der eine nicht-deterministische Vermittlung zwischen subjektiver und objektiver Wirklichkeit ermöglicht und fördert.“ (183). Das Spiel sei ein Modell für Bildungsprozesse, das dem Kind (intermediäre) Freiräume zur Gestaltung seiner Auseinandersetzung „mit sich selbst, mit anderen und mit den Dingen der Wirklichkeit“ (ebd.: 183) ermöglicht. Über das Spiel wird dem Kind ermöglicht, sich selbst und seine Welt zu finden und für sich „in Ordnung [zu] bringen“ (Litt 1968: 11). Friedrich Georg Jünger (1953: 52) betont dabei die Bedeutsamkeit des auf Ahmung ausgerichteten Spiels im Kindesalter – zu dem das „Als-ob-Spiel“ und das (vor-)symbolische Spiel gehören.<sup>9</sup> Durch „Ahmung, die etwas nachbildet und vorbildet“ (ebd.: 48), verarbeitet das Kind im Spiel seine soziokulturelle Mitwelt und macht sich diese zu eigen. Fischer (2011) stellt mit Verweis auf Jüngers Idee der „Ahmung“ die Bedeutung der Interaktion von Kindern im gemeinsamen Spiel heraus:

„Das Nachmachen im sozialen Resonanzraum geht [...] nicht nur auf Angleichung und einander ähnlich Werden, es ist zugleich ein Quell der Kreativität. Bewegungsmotive werden aufgenommen, variiert, zurückgegeben, weiterentwickelt, gesteigert, umgeformt.“ (183).

Die Bedeutungswelt des einzelnen Kindes wird in der mit dem Spiel verknüpften sozialen Interaktion angereichert.

Ahmung und Exploration sind Möglichkeiten, wie Kinder über das Spiel individuell bedeutsame Zugänge zu Welt entfalten können.

---

9 Er geht von drei Gattungen von Spielen aus: Glücksspiele, Geschicklichkeitsspiele und Vorahmend-nachahmende Spiele (vgl. Jünger 1953: 15f.).

## 4 Schlussbemerkungen

Der in diesem Beitrag eingenommene strukturdynamische Blick auf das Spiel mit dem sich daraus ergebenden Bildungspotenzial spräche dafür, in pädagogischen Kontexten „Strukturen des Spielerischen in allen Beziehungen“ (Schäfer 2011: 183) zu suchen. Eine Suche, die herausfordert angesichts der gegenwärtigen bildungspolitischen Ausrichtung von Schule. Kompetenzformulierte curriculare Leitlinien und Lehrplänen haben operationalisierte überprüfbare „richtige“ Antworten einer\*eines jeden zur Konsequenz. Sie gehen mit Dekontextualisierungen einher (vgl. Albers/Blanck 2021) und weisen darauf hin, dass bereits die Grundschule auf eine Entwicklung in die Höhe der Abstraktion fokussiert ist.

Das sich über spielerische Strukturen entfaltende Bildungspotenzial von Schüler\*innen droht in der derzeitigen Ausrichtung von Schule nicht nur nicht ausgeschöpft zu werden, sondern zu verkümmern.

## Literatur

- Albers, Stine/Blanck, Bettina (2021): Herausforderungen von Optimierung durch Dekontextualisierung. In: Pädagogische Rundschau 75, 6, S. 695-702. <https://doi.org/10.3726/PR062021.0063>.
- Buytendijk, Frederik 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.
- Fischer, Hans-Joachim (2013): Sinn und Unsinn der Naturbildung im frühen Kindesalter. In: Rauterberg, Marcus/Schumann, Svantje (Hrsg.): Umgangsweisen mit Natur(en) in der Frühen Bildung. [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de) (Beiheft 9), S. 13-31.
- Fischer, Hans-Joachim (2011): Naturbildung als sozialen Prozess wahrnehmen und verstehen. In: AG Naturbild (Hrsg.): Natur und Technik in frühen Bildungsprozessen. Naturbild. Die Naturphänomene Luft und Wasser. Studienbuch Teil 2: Kinder wahrnehmen und verstehen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 167-189.
- Fischer, Hans-Joachim (2010): Die Herausforderung der frühen Bildung an den Sachunterricht. In: Fischer, Hans-Joachim/Michalik, Kerstin/Gansen, Peter (Hrsg.): Sachunterricht und Frühe Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 43-52.
- Fischer, Hans-Joachim (2006): Entwicklung nach unten denken. In: Scheidewege. Jahresschrift für skeptisches Denken 36, 2006/2007, S. 170-183.
- Flitner, Andreas (2002): Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. Weinheim/Basel: Beltz. Erw. Neuausg. der 11. Aufl.

- Freud, Sigmund (1920/1967): Jenseits des Lustprinzips. In: Freud, Anna/Hoffer, Wilhelm/Bibring, Edward/Kris, Ernst/Isakower, Otto (Hrsg.): *Gesammelte Werke XIII*. Frankfurt am Main: S. Fischer. 5. Aufl., S. 1-69.
- Jünger, Friedrich Georg (1953): *Die Spiele. Ein Schlüssel zu ihrer Bedeutung*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Kokemohr, Rainer (2019): Bildungsprozesse in früher Kindheit? In: Schäfer, Gerd E. Schäfer/Dreyer, Rahel/Kleinow, Matthias/Erber-Schropp, Julia M., (Hrsg.): *Bildung in der frühen Kindheit. Bildungsphilosophische, sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, S. 65-82.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (2008): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag. 6. Aufl.
- Leuzinger-Bohleber, Marianne/Emde, Robert N./Pfeifer, Rolf (Hrsg., 2013): *Embodiment – ein innovatives Konzept für Entwicklungsforschung und Psychoanalyse*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Litt, Theodor (1968): *Naturwissenschaft und Menschenbildung*. Heidelberg: Quelle & Meyer. 5. Aufl.
- Löchel, Elfriede (1996): Zur Genese des Symbols in der kindlichen Entwicklung. In: *Kinderanalyse* 4, 3, S. 254-286.
- Rosa, Hartmut (2019): *Unverfügbarkeit*. Salzburg: Residenz Verlag. 2. Aufl.
- Schäfer, Gerd E. (2011): *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Weinheim/München: Juventa. 4. Aufl.
- Scheuerl, Hans (1954/1994): *Das Spiel. Band 1. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. 12. Aufl.
- Scheuerl, Hans (1991). *Das Spiel. Band II. Theorien des Spiels*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. 11. überarb. und ergänzte Neuauflage.
- Scholz, Gerold (1997): „Als-Ob-Spiele von Kindern“. Eine Interpretation in Anlehnung an Gregory Bateson. In: Renner, Erich/Riemann, Sabine/Schneider, Ilona K./Trautmann, Thomas (Hrsg.): *Spiele der Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 42-52.
- Traxl, Bernd (2022): *Spieldynamik. Eine Hinführung zu Verständnis, Beobachtung und Begleitung des kindlichen Spiels aus psychodynamischer Perspektive*. In: Hierdeis, Helmwart/Würker, Achim (Hrsg.): *Praxisfelder der Psychoanalytischen Pädagogik. Pädagogische Interaktionen verstehen und förderlich gestalten*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 41-61.
- Winnicott, Donald W. (1971/2018): *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta. 15. Auflage.

# Capacity to play. Zur Bedeutung und Entwicklung von Spielfähigkeit

*Bernd Traxl*

**Zusammenfassung:** Der Beitrag befasst sich mit der Bedeutung von Spielfähigkeit für die Entwicklung und Teilhabechancen von Kindern. Dabei werden die frühen Voraussetzungen für die Spielentwicklung, die Charakteristika des Spiels und dessen Dynamik aus psychodynamischer Perspektive beschrieben. Anhand der Vorstellung eines neuen Beobachtungsinstrumentes werden Spielfähigkeiten und deren potentielle Einschränkungen dargestellt. Schließlich werden relevante Bezüge zu einer inklusiven Pädagogik formuliert und Möglichkeiten eines psychodynamisch orientierten Präventionsansatzes aufgezeigt.

**Schlüsselwörter:** Spiel – Spielfähigkeit – Psychodynamik - Inklusion

**Abstract:** This article deals with the importance of play skills for children's development and opportunities for participation. It describes the early prerequisites for play development, the characteristics of play and its dynamics from a psychodynamic perspective. Play skills and their limitations are presented on the basis of a new observation instrument. Finally, relevant references to inclusive pedagogy and the possibility of a psychodynamically oriented prevention approach are shown.

**Keywords:** play – play skills - psychodynamic – inclusion

# Einführende Bemerkungen

„An dem Abend, als Max seinen Wolfspelz trug und nur Unfug im Kopf hatte, schallt seine Mutter ihn: „Wilder Kerl!“ „Ich fress dich auf“, sagte Max und da musste er ohne Essen ins Bett“ (Sendak 1967: 5-9).

So lautet der Auftakt von Maurice Sendaks Kinderbuch „Wo die wilden Kerle wohnen“. Eine Geschichte, die sich mehreren Generationen eingepägt und Millionen von Kinderzimmer erreicht hat. Die Erzählung wurde weltberühmt, erhielt zahlreiche Auszeichnungen, wurde verfilmt, weltweit in Theatern und Opern aufgeführt und jährlich zu Ostern von Barack Obama einer Kinderschar im Garten des Weißen Hauses vorgelesen.

Ich möchte diese Geschichte zu Hilfe nehmen, um daran die Spielfähigkeiten von Kindern aufzuzeigen. Mithilfe der darin beschriebenen Phantasiereise eines Jungen lassen sich relevante Aspekte einer psychodynamisch verstandenen *capacity to play* aufzeigen.

Im ersten Teil sollen die Voraussetzungen für die Entwicklung von Spielfähigkeiten, die Charakteristika des Spiels und der Spieldynamik aus psychodynamischer Perspektive beschrieben werden. Teil zwei befasst sich mit den Spielfähigkeiten, deren Erfassung und den potentiellen Einschränkungen. Im dritten Teil werden Bezüge zu einer inklusiven Pädagogik formuliert und Möglichkeiten der Prävention aufgezeigt.

## 1 Grundzüge einer psychodynamischen Theorie des Spiels

### 1.1 Voraussetzungen für die Entwicklung von Spielfähigkeiten

Essentiell für eine sich entwickelnde Spielfähigkeit ist aus psychodynamischer Perspektive die grundlegende Empfindung von Sicherheit, ein sogenannter *background of safety* (Sandler 1960). Ein Zustand des fortwährenden Seins, den Winnicott bekanntlich als *holding* bezeichnet hat (1974). Solange dieser sichere Hintergrund vorhanden ist, bleibt er unbemerkt (Streack-Fischer 1997). Eine sich entwickelnde Spielfunktion und ein Spielraum (Bürgin 2023) können sich nur etablieren, wenn es keine zu starken Störungen dieses Sicherheitsge-

fühls gibt. Man denke an Angstzustände, traumatische Einbrüche oder Verlustferfahrungen in der frühen Lebensgeschichte von Kindern.

„Wenn die Realität bedrohlich ist, kann man nicht spielen“ (Dornes 2008: 183).

In spielerischen Kontakt mit der Umwelt zu kommen, zu explorieren, darin zu versinken und neues Terrain zu erkunden, setzt voraus, dass Kinder die Fähigkeit besitzen, in Gegenwart der primären Bezugsperson allein sein zu können (Winnicott 1958). Sander (1982) bezeichnet dies als einen privaten Raum in der Zeit, in der das Kind selbstwirksam seiner Aufmerksamkeit und seinen Interessen folgen kann. Es wird in diesem Moment weder von inneren sich aufdrängenden Empfindungen (Affekten, Triebregungen etc.) oder von äußeren Einflussnahmen tangiert; es kann aus sich heraus Initiative entwickeln und ihre Wirkung beobachten (Köhler 1985).

Allerdings bekommt nicht nur die Anwesenheit eines sicherheitsspendenden Objekts, sondern vor allem auch die Abwesenheit, die Trennung eine große Bedeutung in der Entwicklung der Psyche. Während Abwesenheit in zu frühen Stadien noch katastrophische Ängste auslösen kann, wird später in der Entwicklung die Grenze zwischen Selbst und Objekt durch das Nein, den Abschied, den Bruch, das *mismatch* zu einer Art Entwicklungsgeschenk. Es ist der Beginn eines erstaunlichen inneren Prozesses, der Entstehung erster innerer Objekte, die es erlauben, die Lücke zu füllen, Abwesendes vorzustellen, etwas das nicht da ist zu bedenken: *no-breast becomes a thought* (Bion 1984). Die optimal dosierte, ständige Wiederholung, der Rhythmus von An- und Abwesenheit ermöglicht so erst die Repräsentanzbildung und damit die Entwicklung eines psychischen Innenraumes.

Hilfreich kann dabei ein sogenanntes Übergangsobjekt sein, als erste kreative, symbolische Schöpfung den Verlust zu betrauern und auf eine Wiederkehr zu hoffen. Es ist das erste Symbol eines Bereichs zwischen Ich und Nicht-Ich, den Winnicott bekanntlich als *potential space* (1973) beschrieben hat. Mit der Etablierung erster innerer Objekte, einem *presence in absence* (Ogden 1992), beginnt so die Möglichkeit zur Symbolentwicklung und Phantasietätigkeit.

Der produktive Aspekt von Abwesenheit wird auch in Sendaks (1967) Geschichte deutlich. Die Begrenzung, das Nein und die Strafe der Mutter, führen zu einer psychischen Verarbeitung bei Max. Gerade durch die Abwesenheit des Objekts, Max wird allein in sein Zimmer geschickt, kommt es zu einer ausgedehnten Phantasietätigkeit. Die Abwesenheit des äußeren Objekts, die später dann auch zu Einsamkeit bei Max führt, eröffnet den Raum für innere Objekte, ein *playing with reality* (Fonagy 2007) entsteht. Der Verlauf des Narrativs zeigt auf der anderen Seite aber auch eine gelungene *match-mismatch-repair-Sequenz*, eine Abfolge, die in der Interaktionsforschung zentral für Strukturbildung beschrieben wird. Nach dem Bruch, der intensiven innerpsychischen Auseinandersetzung und etwas Zeit kommt es eben zu einer Wieder-

gutmachung: Max segelt zurück fast ein ganzes Jahr bis in sein Zimmer, wo es Nacht war und das Essen auf ihn wartete. (Sendak 1967).

## 1.2 Die Charakteristika des Spiels

Psyche ist ganz grundsätzlich auf Wiederholung aufgebaut. Zum einen in der ständigen Wiederholung von kleinen Erfahrungseinheiten, sogenannten *narrative envelopes*, zur Internalisierung von Erfahrung, zur Aneignung von Welt. Zum anderen sind Wiederholungen eben auch dann relevant, wenn es sich um ungelöste, unverstandene Themen handelt. In der Hoffnung auf Lösung kehren sie wieder und drängen nach Bewältigung.

„Was so unverstanden geblieben ist, das kommt wieder; es ruht nicht, wie ein unerlöster Geist, bis es zur Lösung und Erlösung gekommen ist“ (Freud 1909: 355)

Laut Freud (1914) drückt sich der Wiederholungszwang in Form der Tat, dem sogenannten Agieren aus. Auch beim Spiel müsste man von einer Tat, vom Handeln als Probe-Denken (Storck 2013), sprechen. Sehr eindrücklich erfährt man dies bei Freuds Beobachtung seines Enkels. Die Trennung von der Mutter zwingt ihn zu einem Bewältigungsversuch. Das gerade Erlebte wird mit den Mitteln des Spiels, dem Verschwinden und Wiederauftauchen einer Holzspule verarbeitet. Dabei bleibt er jedoch nicht in der eben erlebten passiven und ausgelieferten Position des Verlassenen, sondern wechselt in eine aktive und kontrollierende Position: Er ist es nun, der die Holzspule wirft und somit über Weggang als auch Wiederkehr bestimmt und sich so nachträglich zum „*Herren der Situation*“ (Freud 1920: 14) macht. Eine schmerzliche Erfahrung wird so einer aktiven, lustvollen Wendung zugeführt.

„Jedes spielende Kind benimmt sich wie ein Dichter, indem es [...] die Dinge seiner Welt in eine neue, ihm gefällige Ordnung versetzt.“ (Freud 1908: 214).

Im Spiel findet jedoch keine triviale Wiederholung realer Umwelterfahrungen unter verkehrten Vorzeichen statt. Es basiert nicht auf der Wirklichkeit, ist nicht kausal fassbar, sondern lediglich über den Umweg des Dritten, der Bedeutung des Zeichens verstehbar (Scholz 1997). Es bedarf einer kreativen Schöpfung, einer szenischen Funktion (Bürgin 2023) oder anders formuliert, der Komplizenschaft rund um die Erschaffung einer gemeinsamen Lüge (Dolto 1981).

Eindrücklich sehen wir in Sendaks Erzählung (1967) die Charakteristika des Spiels in Form der Wiederholung, der Wendung vom Passiven zum Aktiven und der Symbolisierung. Die realen Erfahrungen, das eigene Wilde und der Bruch mit der Mutter wiederholen sich in der Phantasie des Jungen und erfahren dort einen symbolischen Ausdruck. Das eigene „Wilde“ zeichnet sich

erst in Form der Phantasie eines Waldes auf, der in seinem Zimmer wächst und wächst, bis die Decke voller Laub hängt. Es manifestiert sich schließlich durch den Ort, an dem die wilden Kerle wohnen und ihr fürchterliches Brüllen brüllen und ihre fürchterlichen Zähne fletschen, ihre fürchterlichen Augen rollen, ihre fürchterlichen Krallen zeigen und Krach machen, so viel sie wollen. Nun ist es jedoch Max, der die wilden Kerle bändigt. Er ist nicht mehr hilflos der Begrenzung, Rüge und Strafe ausgeliefert, sondern wechselt in eine aktive Position. Nicht er wird von der Mutter weggeschickt, sondern er ist es, der sich Tag und Nacht und wochenlang und fast ein ganzes Jahr in einem Boot, das nur für Max ist, von ihr entfernt. Das unlustvolle und passiv-ohnmächtige Erleben der Eingrenzung und Bestrafung werden umgekehrt in eine aktive und vor allem lustvolle, narzisstisch aufgeladene Bewältigungsform. Die Lösung des Konflikts besteht für Max aber in der Identifikation mit der Mutter, indem die wilden Anteile gezähmt und er zum König der wilden Kerle ernannt wird. Er eignet sich die Begrenzung der Mutter an („Schluss jetzt“) und schickt die Wilden Kerle ohne Essen ins Bett. Die eigenen oral-aggressiven Triebregungen („ich fress dich auf“) werden hingegen den Wilden Kerlen zugesprochen. Max hält stand, steigt in sein Schiff und winkt ihnen zum Abschied.

### 1.3 Spieldynamik

Sind die besprochenen Voraussetzungen im Sinne innerer Sicherheit und Strukturbildung erfüllt, wird es für das Kind möglich, vorübergehend bestimmte Grenzen aufzugeben (partielle Ich-Regression) und die Tagesversion des Träumens (Panksepp 2004) zuzulassen, in der vor allem primärprozesshaftes Denken in Bildern und Szenen vorherrscht. Bürgin (2023) spricht in diesem Zusammenhang analog zur Traumarbeit von der Spielarbeit des Kindes mit den Mitteln der Verschiebung, Verdichtung, Symbolisierung und Dramatisierung. Das Kind kommt so in Kontakt zu seinem Unbewussten oder mit Bollas (1997) gesprochen, dem *ungedachten Bekannten*. Ähnlich der freien Assoziation auf der Couch kommt es zur freien Assoziation im Spiel (Burchartz 2021). Ein *wiederzuerschaffendes Inneres*<sup>1</sup> (Kristeva 2001) drängt schließlich auf Externalisierung, generiert Spielideen und damit einen Spielentwurf. Jedes Kind entwickelt dann im Rahmen der sich entfaltenden Spieldynamik eine ganz individuelle „Spielunterschrift“ (Herzog 1994) und „Spielmelodie“ (Treurniet 1995), die kennzeichnend werden für den spezifischen Ausdruck des Kindes. Hierbei bedient sich das Kind evokativen Objekten (Bollas 2008), also Dingen, denen im Rahmen des Spielentwurfs eine individuelle und temporäre Bedeutung zugeschrieben wird. Die Formulierung eines achtjährigen Mädchens

---

1 „inner life must nevertheless be perpetually recreated“ (Kristeva 2001: 185)

bringt dies deutlich zum Ausdruck: «*Die Spielsachen sind Dinge, die gespielt werden wollen*» (Bonaminio/Di Renzo 2003: 418), andererseits blieben diese Dinge eben bloße Dinge. Daraus entwickelt sich schließlich eine Spieldynamik zwischen den Polen Spielentwurf und Spielsättigung:

„Wenn es seinen eigenen Sättigungspunkt erreicht, kann man sagen, dass das Spiel die Fähigkeit signalisiert, Erfahrungen zu enthalten, zum Ausdruck zu bringen, zu entwickeln und aufzulösen“ (Kernberg 2006: 15).

Auch bei Max können wir die eben genannten Aspekte der Spieldynamik gut erkennen. Max hat die Sicherheit, den äußeren und inneren Raum um die Kontrolle abzugeben. Er kommt in Kontakt zum ungedachten Bekannten, gerät ins Tagträumen, ein Spielentwurf entsteht. Die Worte der Mutter werden als evokative Objekte genutzt, die er frei assoziativ in Bilder und Szenen verwandelt. Er tut dies mit seiner eigenen Spielunterschrift, das heißt seinen individuellen Symbolen und seiner speziellen Spielmelodie, also dem Sound der Erzählung. Das Narrativ entwickelt sich, bis es zu einem Sättigungspunkt kommt: Eine Reise wurde unternommen, die wilden Kerle wurden gezähmt und gebändigt, es wurde Krach gemacht und nun, mit dem Einbruch der Realität, dem Gefühl der Einsamkeit und der Geruch des Essens, beginnt sich der Als-ob-Modus langsam wieder aufzulösen. Der Held kehrt zurück in sein Zimmer, der Wolfspelz ist bereits halb ausgezogen und aus dem weiten Wald wurde wieder eine Zimmerpflanze.

## 2 Spielfähigkeiten und deren Einschränkungen

### 2.1 Spielfähigkeiten

Eine sich gut entwickelnde Spielfähigkeit ist Grundlage und Prädiktor für die weitere soziale Entwicklung, für die Schullaufbahn, Peer-Beziehungen und die Möglichkeit, stabile Freundschaften zu bilden. Dies ist, den aktuellen Forschungsstand im Blick, empirisch gut bestätigt (Newton/Jenvey 2011; Veiga, Neto / Rieffe 2016; Fung / Cheng 2017; Gibson, Cornell / Gill 2017; Toseeb et al. 2020; Zhao / Gibson 2022). Spielfähigkeiten stehen demnach eng mit sozial-emotionalen, kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten sowie der psychischen Gesundheit in Zusammenhang. Aus diesem Grund kommt der Erfassung von Spielfähigkeiten ein wichtiger und psychodynamisch bisher vernachlässigter Stellenwert zu.

„Die Art, wie das Kind spielt, gibt jedoch nicht nur Auskunft über seine zentralen „inneren“ und „äußeren“ Konflikte, über Phantasien oder Triebwünsche, sondern läßt auch wesentliche

Hinweise über das erreichte Entwicklungs- und Integrationsniveau erkennen“ (Streck-Fischer 1999: 581).

In einem eigens dafür konzipierten psychodynamischen Beobachtungsverfahren (POeS\_II) versuchen wir dieser Differenzierung gerecht zu werden und eben nicht nur den Spielinhalt, sondern vor allem die strukturellen Möglichkeiten eines Kindes anhand der Spielfähigkeiten valide und reliabel einzuschätzen. Dies geschieht mittels der vier Dimensionen Spielinteraktion, Spielnarrativ, Spieldynamik und Spielinhalt.

Die Dimension „Spielinteraktion“ bezieht sich auf den Kontakt zweier Spielpartner\*innen (Kind und Untersucher\*in) während des Spiels. Das Maß an *collaborative play* zeigt an, wie kooperativ, reziprok und partizipativ das Kind spielt, ob Initiativen des Gegenübers wahrgenommen und begrüßt oder Angebote ignoriert und abgewehrt werden. Zudem wird die dabei entstehende Spielatmosphäre beurteilt, welches eng mit der Verlässlichkeit einer spielerischen Allianz verbunden ist.

Die Dimension „Spielnarrativ“ bezieht sich auf die Etablierung und Einhaltung eines Als-ob-Modus, bei dem das Kind den Wechsel von Spiel- und Realitätsebene markieren kann. Zudem wird die Komplexität und Tiefe der Objektwelt eingeschätzt, die sich durch vielschichtige Figuren, Charaktere und Rollen auszeichnet, deren Gedanken, Gefühle und Beziehungen deutlich werden. Relevant ist ebenso die Kohärenz der Narration, in der Figuren, Charaktere und Rollen erkennbar stabil bleiben und ein roter Faden im Erzählstrang vorherrscht.

Die Dimension „Spieldynamik“ beurteilt die affektive Involviertheit des Kindes wodurch ein lebendiges Spielgeschehen entstehen kann. Zudem ist die Variabilität im Spiel ein wichtiges Merkmal, wenn nämlich die Spielhandlungen von einer kreativen Ausgestaltung mit Wendungen, Variationen und Neuschöpfungen gekennzeichnet sind. Ebenfalls beurteilt wird, ob das Kind konzentriert und ausdauernd in der Umsetzung, sowie reguliert und innerlich gut in Balance bleiben kann.

Die Dimension „Spielinhalt“ oder „Das Spiel als Aktualisierung unbewusster Thematiken“ bezeichnet die primären und sekundären Inhaltsthemen, die im Spiel Ausdruck finden. Damit können die zentralen Spielthemen wie Versorgung und Vernachlässigung, Ordnung und Kontrolle, Autonomie und Abhängigkeit, Schuld, Selbstwert, Macht und Unterwerfung, Sicherheit und Gefahr, Verletzung, Krankheit und Sterben identifiziert werden.

Betrachten wir die Phantasiereise von Max mit dem PoES\_II, können wir eine fundierte Einschätzung seiner Spielfähigkeiten in den Dimensionen „Spielnarrativ“, „Spieldynamik“ und „Spielinhalt“ vornehmen. Das Spielnarrativ von Max zeichnet sich durch einen gut etablierten und gefestigten Als-ob-Modus aus. Die darin sich entwickelnde narrative Struktur ist klar umrissen, folgt einem roten Faden und ist durchgängig kohärent. Die Objektwelt (der wilden Kerle und des Königs) ist gut konturiert, Charaktere bleiben stabil,

Gedanken und Gefühle der Protagonisten werden sichtbar und Objektbeziehungen deutlich. Auch bei der Dimension Spieldynamik würde Max vermutlich gut abschneiden. Die affektive Involviertheit ist andauernd erkennbar, wodurch ein lebendiges Spielgeschehen entsteht. Die Erzählung der Wilden Kerle ist variabel, enthält Wendungen und drängt nach einer Lösung. Max zeigt weder Anzeichen von Unter- oder Übersteuerung und scheint ausreichend reguliert, sodass er den Spannungsbogen lange aufrechterhalten kann, bis es schließlich zu einer Spielsättigung und einer sanften Landung in der Realität kommt. Beim Spielinhalt würde man vorrangig an die Verarbeitung moralischer (Über-Ich) und narzisstischer (Selbstwert) Themen unter dem Eindruck libidinöser und aggressiver Triebregungen denken.

## 2.2 Einschränkungen der Spielfähigkeiten

Doch nicht immer haben Kinder solch ausgezeichnete Spielfähigkeiten wie Max. Das Spiel von Kindern kann durch unterschiedliche Faktoren eingeschränkt sein.

„Ist das Spiel (...) rigide und eingeengt, weist es in sich Brüche auf, werden immer dieselben Themen konflikthaft wiederholt, herrschen negative Gefühlszustände vor und ist Entwicklung nicht erkennbar, dann bildet sich darin eine Problematik ab, die auch in anderen Lebensräumen auftaucht“ (Streeck-Fischer 1997: 30).

Die Ursachen für solche Spieleinschränkungen können sehr vielseitig sein. Insofern ist es wichtig zu unterscheiden, ob Störungen von Spiel und Spielfähigkeit lediglich situativ bedingt sind, die Spielunfähigkeit also einer unvertrauten Situation oder einer fehlenden Passung von Personen geschuldet ist, oder ob es sich um eine der folgenden Einschränkungen handelt.

### 2.2.1 Strukturelle Einschränkungen der Spielfähigkeit

Gravierende Einschränkungen der Spielfähigkeit können entstehen, wenn deprivierende Bedingungen oder Entwicklungsstörungen zugrunde liegen. Ein demnach strukturell eingeschränktes Spiel fällt insbesondere durch eine fehlende Kohärenz von Rollen, Schauplätzen oder Handlungssträngen auf. Narrative können demnach fragmentiert und unvorhersehbar sein. Zudem weisen die Kinder oft keinen sicher etablierten Als-ob-Modus auf. Die Grenzschicht von Innen und Außen ist fragil, schnell kann das eben noch Gespielte in den Äquivalenzmodus kippen und als konkrete Bedrohung erscheinen: Die Angst kippt ins Reale, die Tür des Zimmers muss beispielsweise wirklich verschlossen werden, die Vorhänge zugezogen. Damit geht oft auch eine sogenannte *Links-*

*verschiebung* (Herzog 1994) oder das *Negativ des Spiels* (Ogden 1997) einher, wenn die symbolische Inszenierung zu einem realen und zwingenden Geschehen wird und ein starker interaktioneller Druck für das Gegenüber entsteht. Beispielsweise, wenn das gespielte Manöver zu einem echten Angriff wird mit der Notwendigkeit, sich wirklich zu wehren oder Befehle ausgesprochen werden, etwas Bestimmtes zu sagen oder zu tun.

„Störungen der Spielfähigkeit zeigen sich daran, daß die Dialektik von Realität und Phantasie im Spiel -oder Übergangsraum zusammengebrochen ist.“ (Streeck-Fischer 1997: 19).

### 2.2.2 *Einschränkungen der Spielfähigkeit im Dienste der psychodynamischen Verarbeitung*

Steht das Spiel im Dienste der psychodynamischen Verarbeitung, kann es bei depressiven Entwicklungen zu einem eher zögernden, zähen oder sehr langsam sich einstellenden Spiel, zu einem Verharren bei den Vorbereitungen oder zu einer Flucht in „geliebte Phantasien“ (Streeck-Fischer 1999) aus Büchern, Serien oder Filmen kommen. Hier sind es oft die Therapierenden selbst, die beginnen zu kompensieren, um die Leere im Raum zu füllen, ähnlich wie in Erwachsenentherapien, in denen der Redeanteil der Therapierenden dann stark zunimmt. Bei einer narzisstischen Verarbeitung kann es zu einer Weigerung kommen, überhaupt zu spielen, den Raum oder das Material zu berühren. Kein Spielangebot, keines der Spielzeuge wird angenommen und scheint gut genug. In der Gegenübertragung stellt sich ein Gefühl der Abwertung ein. Der hyperaktive Modus hingegen beeindruckt dadurch, dass alle Gegenstände und Spielsachen aufgenommen, kurz bespielt und dann wieder verworfen werden, ohne dass ein libidinöser Besetzungsvorgang oder ein Spielnarrativ erkennbar wären. Es entsteht der Eindruck einer Dauerstimulation, während derer man die Erzählung und das Kind „kaum zu fassen“ bekommt.

### 2.2.3 *Kennzeichen des posttraumatischen Spiels*

Die Charakteristika des posttraumatischen Spiels konnte Terr (1981) durch die Untersuchung der 1976 gekidnappten und später befreiten Kinder von Chowchilla (Kalifornien) beschreiben (Kernberg 2006). Die Kinder inszenierten in ihrem Spiel ein Modell der Unausweichlichkeit, in der die Darstellung von Bedrohung und Hilflosigkeit im Zentrum stand. Statt spielerischem Vergnügen war nur Angst und Verzweiflung spürbar, eine Dynamik, die auch beim Gegenüber, z.B. Misshandlungen ohne Mitgefühl und Ausweg, schwer aushaltbar wird. Die Kinder zeigten ein unspontanes Spiel mit ständigen Wiederholungen, in dem keine oder nur wenig narrative Struktur, Höhepunkte oder ein natürliches Ende erkennbar wäre: Alle sterben, alles wird vernichtet, nichts bleibt

heil. Beim posttraumatischen Spiel greift reines Ausspielen zu kurz, da es hierbei nicht zu Veränderungen kommt: Der Zusammenhang zwischen Phantasie, Spiel und Bewältigung ist zu komplex, um ihn über ein einfaches Katharsismodell zu erklären (Seiffge-Krenke 2008). Aus diesem Grund sind für die eingeschränkten Phantasie- und Spieltätigkeiten traumatisierter Kinder spezielle Zugänge entwickelt worden (Krüger/Reddemann 2007; Weinberg 2013). Hierbei sollen Stabilisierung und Sicherheit im Spielraum vermittelt, eine spielbasierte Konfrontation mit den Traumahalten ermöglicht und schließlich eine Integration abgespaltener Selbst- und Objekterfahrungen erreicht werden.

### 3 Teilhabechancen und inklusive Momente durch Spiel

Um Spielfähigkeiten zu entwickeln, sind Kinder vor allem auf Teilhabe angewiesen. Kinder entwickeln sich immer in Gemeinschaft mit anderen Kindern, egal ob institutionell eingebettet, in der Familie oder in der Freizeit. Aus diesem sich selbst verstärkenden Kreislauf wachsender Spielfähigkeiten und Teilhabe kann sich eine gut integrierte psychische Struktur und ein tragender Boden positiver Beziehungserfahrungen bilden. Umgekehrt aber, wenn Spielfähigkeiten oder Teilhabechancen eingeschränkt sind, kann ein maligner Zirkel von eingeschränkten strukturellen Fähigkeiten und negativen Exklusionserfahrungen entstehen. Dies ist eine zentrale Stelle, an der gerade eine psychodynamische orientierte Pädagogik einen sinnvollen Beitrag leisten kann. Im Kontext von Inklusion liegt neben den gesellschaftlichen und institutionellen Herausforderungen ein wichtiger Ansatzpunkt in der kleinsten Einheit von Inklusion, den gelebten Peer-Beziehungen in Kindertageseinrichtungen. Dies hat auch Kron (2010) im Sinn, wenn sie betont:

„[D]ie Zugangsmöglichkeit aller Kinder zu allgemeinen Einrichtungen der Bildung und Erziehung bedeuten nicht notwendig das Ende diskriminierender Prozesse“, denn „Kinder können auch in Gruppen gemeinsamer Erziehung von der Teilhabe an Aktivitäten ausgeschlossen bleiben; sie können auch dort Objekt subtiler Zurückweisung und Marginalisierung sein“ (ebd.: 1).

Umso mehr ist es notwendig, sich eben nicht nur mit Rahmenbedingungen und Strukturen zu beschäftigen, sondern auch mit dem sogenannten „*im Inneren Ausgestoßenen*“ (Plaisance 2010 zitiert nach Kron 2010). Inklusion heißt also nicht automatisch Teilhabe, zumindest nicht aus der Perspektive des einzelnen ausgeschlossenen Kindes, weil auch in der Kindergruppe selbst die Mechanismen der Abspaltung, Ausgrenzung und Abwertung wirken.

### 3.1 Freiburger Kindergartenstudie

In der Freiburger Kindergartenstudie „*Ene meine muh und raus bist du*“ (Traxl 2022) haben wir versucht, den Motiven für Ausschluss in Peer-Gruppen näher zu kommen. Es wurden insgesamt zehn inklusive Kindergartengruppen über einen Zeitraum von zwei Monaten untersucht:

Unser zentrales Ergebnis lässt die Annahme zu, dass ein Großteil exklusiver Momente mehrheitlich zum Schutz einer bereits etablierten Gemeinschaft erfolgt. Die Kindergruppe schützt also ihre spezifische Konstellation, ihre Gruppenidentität und das laufende Spiel. Kurzgefasst: Die Aufrechterhaltung oder Stärkung des Gemeinschaftsgefühls kann ein wesentlicher Ausgangspunkt von Exklusion sein. Damit schließen unsere Ergebnisse an internationale Studien an, die betonen, dass Kinder vor allem dann exkludiert werden, wenn sie nicht in das Konzept der Gruppenidentität zu passen scheinen oder gegen relevante implizite Gruppenregeln (Normen und Werte) verstoßen (Fanger 2012; Killen et al. 2018; Odom et al. 2006; Peplak et al. 2017; Rizzo et al. 2020).

Ein zweiter wichtiger Punkt aus der Studie ergibt sich aus den eigenen Spielfähigkeiten der Kinder, erfolgreiche Konfliktlösungs-, Kontakt- und Zugangsstrategien zu entwickeln, um an laufende Spiel- oder Gruppendynamiken anzuschließen. Hierbei spielen beispielsweise kognitive Fähigkeiten, man denke an Mentalisierung oder den Entwurf einer Narration, exekutive Funktionen, beispielsweise Impulskontrolle oder Handlungsplanung sowie sozial-emotionale Kompetenzen wie Empathie und Affektregulation eine große Rolle, andererseits aber auch Einengungen und Verzerrungen im Verstehen sozialer Situationen, die zu problematischem Verhalten und letztendlich dazu führen, dass Kinder ignoriert oder abgelehnt werden (Cillessen und Ferguson, 1989; Fanger, 2012; Odom et al., 2006; Seifermann / Buhl, 2012; Suchodoletz et al., 2015; Ytterhus, 2013).

Ein dritter Aspekt ist die Erkenntnis, dass situative Ausgrenzungsprozesse und -erfahrungen im Kita-Alltag einerseits unvermeidlich, andererseits nicht auf die frühe Kindheit begrenzt sind. Katzenbach (2012) spricht in Anlehnung an Klein et al. (1987) von allgegenwärtigen Ausschlusserfahrungen im Reifungsprozess von Individuen und Gruppen, die einer wiederkehrenden Integrationsleistung bedürfen. Die Dialektik von Ein- und Ausgrenzung bleibt deshalb über die gesamte Lebensspanne relevant und konstituiert geradezu die individuelle und soziale Entwicklung des Menschen. Die Bipolarität von Inklusion und Exklusion bildet damit eine wichtige Erfahrungsgrundlage, vielleicht sogar einen Grundkonflikt, auf dessen Folie individuelle Bewältigungsmöglichkeiten entwickelt werden.

## 3.2 Präventionsprojekt

Aus diesen Ergebnissen ist ein präventiver Ansatz für Kindertagesstätten entstanden, den wir mittlerweile im vierten Jahr kontinuierlich durchführen, evaluieren und weiterentwickeln. Das Programm „TIPP-KidS - Teilhabe und Inklusion. Ein Präventionsprogramm für Kitas durch Spielförderung“ basiert auf einem manualisierten, eng begleitenden und zeitlich begrenzten Einsatz von Heilpädagog\*innen in Kitas zur Steigerung von Teilhabechancen und inklusiver Momente. Im Fokus stehen Kinder, die langfristig gefährdet sind, von der Teilhabe aus Gruppenprozessen ausgeschlossen zu werden (Traxl et al. 2016) und damit wichtige Beziehungs-, Spiel- und Entwicklungserfahrungen ausbleiben. Das primäre Ziel liegt in der prinzipiellen Eröffnung von Teilhabechancen aller Kinder und der Schaffung inklusiver Momente. Das freie Spiel und die Spielfähigkeiten von Kindern stellen dabei den zentralen Dreh- und Angelpunkt unseres Ansatzes dar.

Zu Beginn ist eine dreiwöchige Screening- und systematische Beobachtungsphase für die Erfassung von Kindern mit hohem Exklusionsrisiko vorgesehen. Dabei befinden sich die eingesetzten Fachkräfte in engem Austausch mit dem Kita-Team vor Ort. Begleitet wird diese Phase von regelmäßigen *work discussions* (Datler et al. 2010), die eine Annäherung an die potentielle Erlebniswelt der Kinder erlauben. Danach wird im Zeitraum von sechs Monaten an drei Interventionsebenen angesetzt.

- Beim individuumszentrierten Ansatz agiert die Fachkraft als Hilfs-Ich zur Erweiterung von Zugangsstrategien und Spielfähigkeiten von Kindern. Es handelt sich dabei um eine interpersonelle Begleitung im Kontext einer Kindergruppe, um Interesse und Verständnis für das Spiel anderer Kindern anzustoßen, um ein Verständnis der Spielidee anzuregen, um chancenreiche und tragfähige Zugangsstrategien und Partizipationsmöglichkeiten zu erkennen und um ein gutes Timing für Anschlussmöglichkeiten zu finden. Grundsätzlich hilft es den Kindern, ein zugewandtes Hilfs-Ich an der Seite zu haben, um mutiger zu werden, in Kontakt und in ein wechselseitiges Spiel zu kommen.
- Beim gruppenbasierten Ansatz werden im Rahmen der Kindergruppe *story stems* zu Inklusions- und Exklusionserfahrungen durchgeführt. Hierbei wird ein spielerischer Impuls von Konflikt- und Exklusionssituationen zwischen Kindern eingebracht, um die Beschäftigung mit Ein- und Ausgrenzung anzuregen. Dabei werden allgemein Lösungs- oder Bewältigungsoptionen von den Kindern diskutiert, aber auch eigene Ausschlusserfahrungen eingebracht und besprochen. Insbesondere kann dadurch auch die Bedeutung des Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühls thematisiert werden.

- Beim institutionellen Ansatz streben wir eine nachhaltige Verankerung unserer Projektidee in den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen an. Hierfür finden Eingangs- und Abschlussbesprechungen mit dem gesamten Kita-Team statt, es gibt einen kontinuierlichen Austausch mit Eltern, Erzieher\*innen und der Leitung während des gesamten Zeitraums des Programms sowie einer - im besten Fall - mehrjährigen Auseinandersetzung mit der Thematik durch eine wiederholte Teilnahme an dem Programm.

Jede Spielbegleitung wird protokolliert und dokumentiert, die Teilhabeentwicklung der Kinder wird zu Beginn und am Ende des Projekts diagnostisch erhoben und eine Evaluation wird in Form einer retrospektiven Befragung des Kita-Teams durchgeführt. Insgesamt können wir zum momentanen Zeitpunkt festhalten, dass dieser Ansatz für die teilnehmenden Kitas und auch für uns eine gangbare Variante darstellt, um Kindern, die langfristig von Ausschluss bedroht sind, denen Zugangsstrategien und Spielfähigkeiten fehlen, eine wirkungsvolle Unterstützung zu bieten.

## Abschließende Bemerkungen

Grundsätzlich sollte deutlich geworden sein, inwiefern das kindliche Spiel ein zentrales Vehikel für Kontakt, Beziehung und Entwicklungsaufgaben darstellt. Damit kommt den Spielfähigkeiten von Kindern eine herausragende Bedeutung zu, um Erfahrungen zu verarbeiten und sich gemeinsam mit anderen Kindern die Welt zu erschließen. Gerade in pädagogischen Settings sind Spielfähigkeiten hochrelevant für Teilhabechancen und Sozialisierungsprozesse im Rahmen der Kindergruppe. Spiel und Spielfähigkeiten werden so zum Ausgangs- und Anknüpfungspunkt zur Herstellung inklusiver Momente. Im Rahmen psychodynamisch -pädagogischer Arbeit, wie anhand des Programms TIPP-KidS dargestellt, können mittels sorgfältiger Beobachtung individuelle Unterstützungsangebote entwickelt werden, die an den Zugangsstrategien und Spielfähigkeiten der Kinder, aber auch an gruppenspezifischen Faktoren von Ein- und Ausschluss ansetzen. Dennoch bleibt für jedes Kind und im späteren Entwicklungsverlauf auch für jeden Erwachsenen ein Rest von Unvermeidlichkeit am Erleben von Exklusion. Die Erfahrung, Verarbeitung und Bewältigung von Ausschlusserfahrungen schreiben sich als zutiefst menschliche Erfahrung in die Entwicklungsgeschichte eines jeden Menschen ein. Umso mehr ist eine professionelle pädagogische Einbettung relevant, wenn es auch darum geht, gemeinsam Ausschlusserfahrungen zu betrauern und eine auf die Zukunft hin gerichtete Hoffnung auf inklusive Momente zu entwickeln.

# Literatur

- Bion, Wilfried R. (1962): *The Psycho-Analytic Study of Thinking*. In: *International Journal of Psychoanalysis*, 43, S. 306-310.
- Bollas, Christopher (1997/2005): *Der Schatten des Objekts. Das ungedachte Bekannte. Zur Psychoanalyse der frühen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bollas, Christopher (2008): *The evocative object world*. New York: Routledge.
- Bonaminio, Vincenzo/Di Renzo, Mariassunta (2003): *Die Spielsachen sind Dinge, die gespielt werden wollen*. *Kinderanalyse*, 11, S. 416–436.
- Burchartz, Arne (2021): *Psychodynamische Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen: Das tiefenpsychologisch fundierte Verfahren: Basiswissen und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-038951-9>.
- Bürgin, Dieter (2023): *Spiel- und Entwicklungsräume*. In: *Kinderanalyse*, 31, S. 22-43. DOI: 10.21706/ka-31-1.
- Cillessen, Toon/Ferguson, Tamara J. (1989): *Aggression and Liking in Same-Status versus Different Status Groups*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED305164.pdf> [Zugriff: 19.02.2023].
- Datler, Wilfried/Hover-Reisner, Nina/Steinhardt, Kornelia (2010): *Akademische Bildung und professionelles Verstehen. Work Discussion im Vorschulbereich*. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 10, S. 17-22.
- Dolto, Françoise (1988): *Über das Begehren: die Anfänge der menschlichen Kommunikation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dornes, Martin (2008): *Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Fanger, Susanne M. (2012): *Understanding the Excluder: Why Young Children Exclude Their Peers*. Diss. Texas: University of Texas at Austin.
- Fonagy, Peter/ Target, Mary (2007): *Playing with reality*. In: *The International Journal of Psychoanalysis*, 88, S. 917–937. <https://doi.org/10.1516/4774-6173-241T-7225>.
- Freud, Sigmund (1908/1999): *Der Dichter und das Phantasieren*. GW VII. Frankfurt: Fischer.
- Freud, Sigmund (1909/1969). *Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben*. In: *Studienausgabe, Band VIII*. Frankfurt: Fischer.
- Freud, Sigmund (1914/1999): *Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten*. GW X. Frankfurt: Fischer.
- Freud, Sigmund (1920/1999). *Jenseits des Lustprinzips*. GW XIII. Frankfurt: Fischer.
- Fung, Wing-kai/Cheng, Rebecca W. (2017): *Effect of school pretend play on preschoolers' social competence in peer interactions: Gender as a potential moderator*. In: *Early Childhood Education Journal*, 45, S. 35–42.
- Gibson, Jenny L./Cornell, Megan/Gill, Tim (2017): *A systematic review of research into the impact of loose parts play on children's cognitive, social and emotional development*. *School Ment Health*, 9, S. 295–309. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9220-9>.

- Herzog, James M. (1994): Spielmethoden in Kinderanalysen. In: Pedrina, F./Mögel, M./Garstick, E./Burkard, E. (Hrsg.): Spielräume –Begegnungen zwischen Kinder und Erwachsenenanalyse. Tübingen: edition diskord, S. 15–34.
- Katzenbach, Dieter (2012): Die innere Seite von Inklusion und Exklusion. In: J. Heilmann/ H. Krebs/ A. Eggert-Schmid Noerr (Hrsg.): Außenseiter integrieren: Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung. Gießen: Psychosozial, S.81–112.
- Paulina, F. (2006): Formen des Spiels. In: Kinderanalyse. Zeitschrift für die Anwendung der Psychoanalyse ein Psychotherapie und Psychiatrie des Kindes- und Jugendalters, 14,4, S.366-386.
- Killen, Melanie/Elenbaas, Laura/Rizzo, Michael (2018): Young children’s ability to recognize and challenge unfair treatment of others in group contexts. In: Human Development, 61, S. 281-296. <https://doi.org/10.1159/000492804>.
- Klein, Gabriele/Kreie, Gisela/Kron, Maria/Reiser, Helmut (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Weinheim, München: DJI Verlag.
- Köhler, Lotte (1985): Beiträge der Kleinkindforschung in den USA zum Thema Narzißmus und Aggression. In: Luft, H./Maas, M. (Hrsg.): Narzißmus und Aggression. Hofheim/Wiesbaden: DPV, S. 119–139.
- Kristeva, Julia (2001): Melanie Klein. New York: Columbia University Press.
- Kron, Maria (2010): Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Zeitschrift für Inklusion, 4(3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/120> [Zugriff: 19.02.2023].
- Krüger, Andreas/Reddemann, Luise (2007): Psychodynamisch imaginative Traumatherapie für Kinder und Jugendliche: PITT-KID-das Manual. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Newton, Emma/Jenvey, Vickii (2011): Play and theory of mind: Associations with social competence in young children. In: Early Child Development and Care, 181, S. 761–773. DOI:10.1080/03004430.2010.486898.
- Odom, Samuel L./Zercher, Craig/Li, Shouming/Marquart, Jules M./Sandall, Susan/Brown, William H. (2006): Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. In: Journal of Educational Psychology, 98, S. 807-823. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.807>.
- Ogden, Thomas H. (1992): The dialectically constituted/decentred subject of psychoanalysis. I. the Freudian subject. In: The International Journal of Psychoanalysis, 73, S. 517-526.
- Ogden, Thomas H. (1997): Über den potentiellen Raum. In: Forum der Psychoanalyse 13, S. 1-18.
- Panksepp, Jaak (2004): Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions. Oxford: university press
- .Peplak, Joanna/Song, Ju Hyun/Colasante, Tyler/Malti, Tina (2017): “Only you can play with me!” Children’s inclusive decision making, reasoning, and emotions based on peers’ gender and behavior problems. In: Journal of experimental child psychology, 162, S. 134-148. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.019>.
- Plaisance, Eric (2010): Integration oder Inklusion? Anmerkungen zu den Begrifflichkeiten. In: M. Kron, B. Papke & M. Windisch (Hrsg.): Zusammen

- Aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23–31.
- Rizzo, Michael. T./Elenbaas, Laura/Vanderbilt, Kimberly E. (2020): Do children distinguish between resource inequalities with individual versus structural origins? In: *Child development*, 91, S. 439-455. DOI: 10.1111/cdev.13181.
- Sander, Louis W. (1983): To begin with -reflections on ontology. In: J.D. Lichtenberg/ S. Kaplan (Hrsg.): *Reflections on Self Psychology*. Hillsdale : The Analytic Press, S. 85-104. <https://doi.org/10.4324/9781315869858>.
- Sandler, Joseph (1960): The background of safety. In: *The International Journal of Psychoanalysis*, 41, S. 352–356.
- Scholz, Gerold (1997): »Als-ob-Spiele von Kindern«. Eine Interpretation in Anlehnung an Gregory Bateson. In: E. Renner, S. Riemann, I. Schneider / T. Trautmann (Hrsg.): *Spiele der Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 42-52.
- Schröter, Ursula (2020): Über Privates und Öffentliches. Eine ostdeutsche Sicht auf das geteilte Deutschland. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung [https://www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/Manuskripte/Manuskripte\\_28\\_Ueber\\_Privates\\_web.pdf](https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Manuskripte/Manuskripte_28_Ueber_Privates_web.pdf) [Zugriff: 17.01.2022].
- Seifermann, Elke / Buhl, Heike M. (2012). Soziale Kognitionen, Sozialverhalten und Akzeptanz durch Gleichaltrige bei Kindern im Vorschulalter. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 7, S. 321-332.
- Seiffge-Krenke, Inge (2008): *Psychotherapie und Entwicklungspsychologie: Beziehungen: Herausforderungen, Ressourcen, Risiken*. Berlin: Springer Verlag.
- Sendak, Maurice (1967): *Wo die wilden Kerle wohnen*. Zürich: Diogenes.
- Toseeb Umar / Gibson, Jenny L. / Newbury, Dianne F. / Orlik, Witold / Durkin, Kevin / Pickles, Andrew / Conti-Ramsden, Gina (2020): Play and prosociality are associated with fewer externalizing problems in children with developmental language disorder: The role of early language and communication environment. In: *The International Journal of Language & Communication Disorders* 55, S. 583–602. DOI: 10.1111/1460-6984.12541.
- Traxl, Bernd / Hecklau-Seibert, Sabine / Goschiniak, Karo / Heck, Svenja (2016): Inklusion in der Frühpädagogik -Individuation und Sozialisation in inklusiven Gruppenprozessen. In: *Behinderte Menschen -Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 16, S. 49-57.
- Traxl, Bernd (2022): Inklusion in Kitas: Inkludierende und exkludierende Faktoren in Gruppenprozessen. *Frühe Kindheit*, 22, S. 28–37.
- Treurniet, Niklas (1995): Was ist Psychoanalyse heute? In: *Psyche*, 49 (2), S. 111–140.
- Storck, Timo (2013): Doing Transference -Agieren als Verhandeln. In: *Jahrbuch der Psychoanalyse*, 66, S. 81-120. <https://doi.org/10.5771/9783772831669>.
- Streeck-Fischer, Annette (1997): Verschiedene Formen des Spiels in der analytischen Psychotherapie. Über das Spiel der Entwicklung, das heilsame Spiel, das Spiel, das außer Kontrolle gerät und das posttraumatische Spiel. In: *Forum der Psychoanalyse*, 13, S. 19-37.

- Streeck-Fischer, Annette (1999): Zur OPD-Diagnostik des kindlichen Spiels. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 48, S. 580–588.
- Veiga, Guida / Neto, Carlos / Rieffe Carolien (2016). Preschoolers' free play—Connections with emotional and social functioning. The International Journal of Emotional Education, 8, S. 48–62.
- Von Suchodoletz, Antje/ Gunzenhauser, Catherine / Larsen, Ross A. (2015): Die Beobachtung von Interaktionen im Kindergartenalltag. In: Frühe Bildung, 4, S. 211–217. DOI: 10.1026/2191-9186/a000207
- Weinberg, Dorothea (2013): Traumatherapie mit Kindern: strukturierte Trauma-Intervention und traumabezogene Spieltherapie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winnicott, Donald W. (1958): Die Fähigkeit, allein zu sein. In: Psyche, 12, S. 344-352.
- Winnicott, Donald W. (1971): Playing and reality. New York: Routledge.
- Winnicott, Donald W. (1974): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Berlin: Kindler.
- Ytterhus, Borgunn (2013): „Das Kinderkollektiv“ – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe. In: Kreuzer, M. & Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München, Reinhardt, S. 112–131.
- Zhao, Yiran Vicky / Gibson, Jenny Louise (2022): Evidence for protective effects of peer play in the early years: better peer play ability at age 3 years predicts lower risks of externalising and internalising problems at age 7 years in a longitudinal cohort analysis. In: Child Psychiatry & Human Development, 54, S. 1-16.



## **2 Computerspiel**



# Gaming als Möglichkeitsraum für Erinnerung. Wenn psychoanalytische Pädagogik versucht, digitale Spiele zu verstehen.

*Katharina Mittlböck*

**Zusammenfassung:** Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, ob und inwiefern digitale Spiele ein Möglichkeitsraum für Erinnerung sein können. Dafür wird zuerst ein psychoanalytisches Verständnis von Erinnerung, gekennzeichnet von den drei Schlüsselbegriffen Erinnerungsspur, Nachträglichkeit und Umschrift, erläutert. In einem nächsten Schritt wird argumentiert, inwiefern der Akt des Spielens digitaler Spiele für dieses Erinnerungskonzept anschlussfähig ist. Abschließend wird der aktuelle Nostalgietrend beim Gaming in Hinblick auf das zuvor Beschriebene mithilfe von Befunden aus der Medienwissenschaft sowie reflektierenden Aussagen von Spielenden analysiert.

**Schlüsselworte:** Gaming, Psychoanalyse, Erinnern, Umschrift, Nostalgie

**Abstract:** This article explores the question of whether and to what extent digital games can be a potential space for memory. To this end, a psychoanalytical understanding of memory, characterized by the three key concepts of memory trace, deferred action and transcription, is first explained. The next step is to argue to what extent the act of playing digital games can be connected to this concept of memory. Finally, the current nostalgia trend in gaming is analyzed with regard to the previously described with the help of findings from media studies and reflective statements from gamers.

**Keywords:** gaming, psychoanalysis, remembering, transcription, nostalgia

## Einleitung

Gaming ist aus dem Kanon relevanter Mediennutzung nicht mehr wegzudenken. 76 % der Jugendlichen in Deutschland zwischen 14 und 19 Jahren spielen täglich oder mehrmals pro Woche (Medienpädagogischer Forschungsverbund Ost 2023). Und die Spielenden werden älter, sie werden erwachsen. Das Durchschnittsalter beträgt in Deutschland aktuell 38 Jahre. Unter den 60–69-Jährigen sind es immerhin noch 12%, die regelmäßig *zocken* (vgl. Statista 2024). Daraus folgt, es gibt eine Spielvergangenheit. Es gibt ein Erinnern an Spiele. Und die Frage, die hier aufgeworfen werden soll: Gibt es auch ein Erinnern *in* Spielen? Sind digitale Spiele ein Möglichkeitsraum für Erinnerung? Kreiert sich im Akt des Spielens ein *potential space* im Winnicott'schen Sinne (1971), der gleichzeitig auch Zeitkapsel ist, um Vergangenem auf eine Weise zu begegnen? Dafür wird zu klären sein, von welchem Erinnerungsbegriff ausgegangen wird. Die mit dem Erinnern in Zusammenhang stehenden Begriffe Erinnerungsspur, Nachträglichkeit und Umschrift sowie jener der Nostalgie werden erläutert. In einem weiteren Schritt werde ich Überlegungen anstellen, inwieweit Games ein Möglichkeitsraum für dieses Verständnis von Erinnern sein können. Um die Ausgestaltung des digitalen Spielraums zu verdeutlichen, werde ich die metaphorische Verfasstheit von Spielnarrationen, die Rolle von Präsenzerleben und Immersion beim Spielen sowie jene selbstbestimmten Handelns erläutern. Hinweise, was digitale Spiele dafür prädestiniert, Erinnerungsräume zu sein, wird abschließend auch anhand von Aussagen von Spielenden verdeutlicht.

## Das Phänomen des Erinnerns

Der rote Faden, der sich durch die folgenden Ausführungen zieht, ist sohin das Phänomen des Erinnerns. Die Psychoanalytikerin Ilka Quindeau sagt, dass wer nicht erinnern kann, also diese psychische Arbeit nicht in bestimmter Art und Weise zu leisten imstande ist, keine Vergangenheit habe, sondern nur eine ständig fortdauernde Gegenwart (Quindeau 2020).

Die Literaturwissenschaftlerin Aleida Assmann sagt, Gedächtnis sei nicht als Behälter oder Speicher zu sehen, sondern als immanente Kraft, die die Möglichkeit des Rückrufs erschweren oder gar blockieren kann. Diese Sichtweise zeigt wohl Ähnlichkeit mit dem psychoanalytischen Verständnis von Vergessen und Verdrängen. Weiter meint die Autorin, könne Gedächtnis aber auch von Einsicht, Wille und neuer Bedürfnislage gelenkt sein und zu einer Neubestimmung der Erinnerung führen (vgl. Assmann 2018:29). Der Neuro-

wissenschaftler Wolf Singer vertritt die Ansicht, Erinnern finde immer in der Gegenwart statt. Wiederholtes Erinnern könne auch als Konsolidierungsprozess der Einschreibungen oder Engramme gesehen werden. Bei jedem erneuten Erinnern werde jedoch auch der je aktuelle Kontext mit eingeschrieben, was bedeutet, dass Erinnern jeweils mit einer Aktualisierung der Perspektive einhergeht. Die ursprüngliche Perspektive würde überformt und verändert durch all die weiteren Erfahrungen (vgl. Singer 2000:10).

Diese Sicht kommt der psychoanalytischen sehr nahe. Wie ist nun dieser Prozess des Erinnerns aus psychoanalytischer Perspektive zu erfassen? Quindeau (2004) erläutert in diesem Zusammenhang das Konzept der Spur, der Nachträglichkeit und der Umschrift und greift mit diesen drei Schlüsselbegriffen auch auf das Freud'sche Verständnis von Erinnern zurück.

Wenn wir Erinnern psychoanalytisch fassen wollen, ist es ein individueller, subjektiver und kein normativer Prozess, dessen Ergebnis in irgendeiner Weise richtig oder falsch sein kann. Und trotzdem ist nicht willkürlich, was erinnert werden kann. Erlebnisse, Szenen, die in einem sozialen, intersubjektiven Raum zwischen ich und dem anderen stattfinden, werden psychisch verarbeitet und finden ihren psychischen Niederschlag. Das umfasst den situativen Kontext, das enthaltene Beziehungsmuster, eben die gesamte Szene, die Erinnerungsspuren hinterlässt (vgl. Quindeau 2020).

„Der Begriff der Erinnerungsspur verbindet somit die drei grundlegenden Dimensionen der Psychoanalyse, das Somatische, das Soziale und das Unbewusste: Erinnerungsspuren sind Niederschläge früheren Erlebens und damit der Lebenspraxis, der sozialen Praxis, und gleichzeitig Entwürfe zukünftigen sozialen Zusammenspiels bzw. Handelns.“ (Quindeau 2004:12)

Erinnerungsspuren stellen auch eine leibliche Einschreibung vergangener Interaktionen dar, die die Beziehungsqualität und die damals aktuelle psychische Struktur des Subjekts bergen. (vgl. ebd.) Von jenen Erinnerungsspuren geht eine Dynamik aus, die zu einem guten Teil auf unbewusstes Geschehen verweist. Quindeau nennt es einen „Anspruch“ (2020), der Niederschlag einer einst intersubjektiven Anspruch-Antwort-Qualität ist. Das Erinnern ist nun Antwort auf jenen Anspruch und wird abhängig vom jeweiligen gegenwärtigen Verstehenshorizont und der psychosexuellen Entwicklung der sich erinnernden Person gleichsam *gebaut*. Somit erfährt ein Erlebnis im Prozess der Erinnerung einen nachträglichen Bedeutungswandel, eine Umschrift. An dieser Stelle sei noch mal erwähnt, dass die oben genannte Hirnforschung (vgl. Singer 2000) in Einklang steht mit dieser psychoanalytischen Sichtweise. Frühere Erfahrungen, Erinnerungsspuren werden nach aktuellen Möglichkeiten umgearbeitet. Das gibt ihnen neuen Sinn und damit auch neue psychische Wirksamkeit. Erlebnisse entfalten nachträglich ihre Wirkung. Vergangenheit wird also nicht willkürlich konstruiert, sondern die unbewusste konflikthafte Dimension früherer Erlebnisse drängt zu fortwährenden Umschriften. (vgl. Quindeau 2004:46) Erinnerung arbeitet also mit dem vorhandenen *Material* im

aktuellen Kontext. Jener Prozess des Erinnerns ist sohin tatsächlich als psychische Arbeit, analog dem Traum, einzustufen.

Der Psychoanalytiker Kurt Grünberg verwendet den Begriff des „szenischen Erinnerns“ (Grünberg, 2012). Die sprachliche Ebene werde dabei oft überschätzt. Vieles werde eher nonverbal vermittelt, also unbewusst, körperlich, im sozialen Miteinander, eben szenisch (vgl. ebd. S. 48f). Das, was wir als Szene begreifen, ist ja per se keine Abbildung, „sondern stellt bereits eine psychische Verarbeitung einer Interaktion, d.h. deren psychischen Niederschlag, dar.“ (Quindeau 2004:28)

## Erinnern und Spiel

Das Szenische des Erinnerns soll hier die Verstehensbrücke hin zum Gaming bilden. Die Frage, die im vorliegenden Text zentral ist: Kann ein Spielraum ein geeigneter Ort oder eben ein Möglichkeitsraum für jene psychische Arbeit des Erinnerns sein? Kann der Akt des Spielens, die gespielte Szene der Anlass für *szenisches Erinnern* sein? Kann das Spiel aktuell an die alten Erinnerungsspuren anknüpfen und helfen, neues zu konstruieren und somit Erinnerung umzuschreiben?

Quindeau (2020) meint, die Aufgabe der Psychoanalyse wäre es, dem symbolisch nicht Repräsentierten Ausdruck zu verleihen. Kann das Spiel solche Symbole zur Verfügung stellen? In seiner Streitschrift gegen das Digitale widerspricht der Psychoanalytiker Werner Balzer dem vehement.

„Ich habe sie auch als *antisemiotische Bilder* bezeichnet, als reine Visualitäten (vgl. Wetzel 2004, S. 176), weil sie aus der Affektlogik gar nicht herauswollen und bei aller Heftigkeit zu flüchtig sind, um auf höhere Stufen bedeutsamer Repräsentation übersetzt zu werden.“ (Balzer 2020:145)

Um einer Antwort auf die Frage nach den Wirkmöglichkeiten von potenziellen Symbolen in Games näher zu kommen, werde ich im Folgenden Aspekte, die das digitale Spiel charakterisieren, in den Blick nehmen.

Games ermöglichen es, Rollen zu übernehmen, mitunter auch Charaktere individuell auszugestalten, um in die Spielhandlung einzusteigen und sie maßgeblich mitzugestalten. Wie Spielszenen stattfinden, wird zu einem guten Teil – innerhalb der vorgegebenen Spielalgorithmen – interaktiv ausgehandelt. Games handeln oft von *großen*, vielleicht sogar archetypischen Themen, wie Tod, Erschaffung von Leben, Kampf auf Leben und Tod (siehe dazu auch die untenstehende Spielreflexion von Attig (2020)). Damit erzählen sie vielleicht genau von jenem Anspruch, der aus den Erinnerungsspuren *laut* wird. In die Erinnerungsspur ist unvermeidlich Konflikthafes, sind Verletzungen eingewo-

ben. Games stellen den Spielenden Symbole und Metaphern zur Verfügung, also verschlüsselte Themenangebote. (vgl. Mittlböck 2020)

Wie erkennt nun das Unbewusste die passende Metapher respektive das passende Spiel, das ein potenzielles Angebot für *szenisches Erinnern* zur Verfügung stellt?

Ein mögliches Erklärungskonstrukt wäre hier die „Strukturelle Koppelung“, die die Medienwissenschaftler Jürgen Fritz und Wolfgang Fehr (1997) in der Biologie entlehnten und in die Game Studies brachten. Gemeint war, dass, wenn Strukturen der spielenden Person und jene des Spiels zusammenpassen, es zu einer Koppelung eben jener Strukturen und damit zu einem tieferen Spielerleben kommen könne. Ich habe diese Sichtweise auf die psychische Struktur in einem psychoanalytischen Verständnis ausgeweitet (vgl. Mittlböck 2020:71). Um *strukturelle Koppelung* in einem psychoanalytischen Verständnis nachvollziehen zu können, muss der Begriff der Metapher in den Blick genommen werden. Modell (2009) argumentierte, dass die Metapher Zugang zum Unbewussten ermögliche und unterstütze, Erfahrungen zu kategorisieren, indem sie Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart herstelle.

„Metaphor can be thought of as the currency of the emotional mind. (...) I suggested that metaphor unconsciously categorizes emotional experience, establishing similarities and differences between the past and the present. (...) Finally, metaphor enables access to the unconscious ... ” (Modell 2009:1)

Die metaphorische Konstitution des Spiels ermöglicht, wenn wir Modell folgen, einen Umweg um das Bewusste. Spielerische Interaktionen können das in den Erinnerungsspuren eingeschriebene Unbewusste neu verhandeln, ohne dazu das Bewusste – im wahrsten Sinn des Wortes – ins Spiel zu bringen, was aus psychoanalytischer Sicht günstig sein kann.

Auch das Märchen, meint z.B. Bettelheim (1993), könne sich mit seinen metaphorischen Bildern direkten Zugang zum Unbewussten verschaffen. Es gibt aber einen wesentlichen Unterschied zwischen der gespielten und der geschriebenen oder gehörten Erzählung. Dieser Unterschied wird deutlich, wenn wir uns fragen, welche Voraussetzungen ein Spiel erfüllen muss, damit es ein günstiger Rahmen für das eben Beschriebene ist. Was muss passieren, dass vom Spiel zur Verfügung gestellte Metaphern anschlussfähig für einst Internalisiertes resp. Unbewusstes sind. Welche Voraussetzungen braucht es, damit Spiele ein Möglichkeitsraum für *szenisches Erinnern* sein können?

Um das nachvollziehen zu können, sind zwei Begriffe notwendig: *Immersion und Präsenzerleben*. Immersion ist das emotionale Beteiligtsein, das Eintauchen in ein Spielgeschehen, eine Rolle. Über Präsenzerleben schreibt Dubbelman: “I describe presence in computer games as the feeling of being in an environment, created by media technology.” (2013:2). Die beiden hängen eng zusammen, bedingen sie doch einander. Präsenzerleben im Spiel fördert die Immersion. Und die Immersion unterstützt wiederum das Präsenzerleben.

Beides braucht nicht zwingend eine sehr realistische, naturalistische Grafik. Viel eher geht es darum – und das bestätigen auch nicht psychoanalytisch orientierte Befunde aus der Medienwissenschaft – dass es in der spielenden Person etwas gibt, zu dem das in der Sprache des Spiels Ausgedrückte passt. Also etwas im Spielenden, an das die metaphorische Narration des Spiels quasi andocken kann.

Der Game Studies Wissenschaftler Teun Dubbelman (2013) meint, dass sich das Gefühl der *Präsenz* von einer inneren Repräsentation ableite, die manchmal als mentales Modell (ebd. zit.n. Schubert/Crusius 2002), als mentale Repräsentation (ebd. zit.n. Gysbers et al. 2004) oder als Bewusstseinszustand (ebd. zit.n. Slater/Wilbur 1997) bezeichnet werde (vgl. ebd. 2013:30). Die Medienpsychologen Schubert und Crusius argumentieren, dass *Immersion* als das Angebot leiblicher Interaktionen verstanden werden solle. Und weiter, dass Immersion insofern die Präsenz erhöhe, als sie Möglichkeiten zur körperlichen Interaktion mit der Umwelt aufzeige (vgl. Schubert/Crusius 2002:4). Hier deuten sich Möglichkeiten für Brückenschläge hin zum oben erwähnten Phänomen der körperlichen Einschreibungen wie auch des Körpergedächtnisses bis hin zum Embodiment an, die an dieser Stelle jedoch nicht ausgeführt werden können.

Dubbelman untersuchte das Präsenzepfinden abhängig vom Kontext, aus dem jeweilige Stimuli kommen. Er vergleicht „natural stimuli, book stimuli, movie stimuli“ mit Stimuli innerhalb des Spielakts, den „game stimuli“. Games stehen seinen Erkenntnissen nach an zweiter Stelle nach „natural stimuli“. Sohin können wir davon ausgehen, dass der Akt des Spielens eine sehr hohe Präsenz im Sinne von sich selbst inmitten der Handlung erleben, evoziert, wesentlich höher beispielsweise als „movie stimuli“ oder „book stimuli“ (vgl. Dubbelmann 2013:46).

## Zwischenconclusio

Bevor im Weiteren die Bedeutung des Nostalgieerlebens für die Erinnerung beim Akt des Gamings betrachtet wird, werde ich im Dienste der Verständlichkeit des Folgenden eine kurze Zwischenzusammenfassung machen:

Präsenzerleben begünstigt also tiefe Immersion und umgekehrt. Immersion wiederum ist die Voraussetzung für Erinnern im Spiel. Wenn also die Erzählung des Spiels anschlussfähige Metaphern bietet, können Digitale Spiele einen Rahmen geben, um einst Internalisiertes *rauszulassen* – oder exakter formuliert: aktuell neu zu konstruieren – und ihm spielerisch zu begegnen. In diesem Verständnis handelt es sich dabei um szenisch verfasste Repräsentanzen, eingeschrieben in die Erinnerungsspuren. Somit kann es als ein Eintauchen in

die – auf eine Weise – eigene Geschichte verstanden werden, aber mit selbst gewählten, neuen Handlungsoptionen. Spielende wählen das Spiel, den Spielcharakter, in dessen Rolle sie schlüpfen und sie nehmen massiven Einfluss auf ihre Spielperformance.

Diese spielerische Auseinandersetzung mit dem *Material* aus den Erinnerungsspuren mit der Ausstattung der aktuellen Entwicklungsphase und emotionalen wie auch kognitiven Verfasstheit bietet die Möglichkeit einer Umschicht, die Chance einer Weiterentwicklung, eine Chance Repräsentanzen in uns erwachsen oder eben auch heil werden zu lassen.

## Nostalgie und Games

Erinnern und Nostalgie sind untrennbar miteinander verbunden. Nostalgie kann als eine bestimmte Färbung von Erinnerung gesehen werden. In nostalgischen Momenten fühle man mehr Verbundenheit mit bedeutsamen Menschen (vgl. Wildschut et. al. 2006) und könne sich besser in andere einfühlen (vgl. Zhou et. al. 2012). Nostalgie habe auch das Potential, bedrohliche Situationen und negative Gefühle abzumildern, erträglicher zu machen und hoffnungsvoller in die Zukunft zu schauen. Es sei eine bittersüße soziale Emotion, die ausgelöst werde, wenn wir auf wichtige Erlebnisse mit vertrauten Menschen in unserem Leben zurückblicken (vgl. Hepper et. al. 2014). Nostalgie kann, wenn wir zum vorhin aufgespannten Erinnerungsbegriff zurückkehren, vielleicht so etwas wie ein Motor für die oben beschriebene *psychische Arbeit* des Erinnerns sein.

Und darüber hinaus ist Nostalgie ein aktueller Trend beim Gaming. Am Spielmarkt herrscht Nachfrage nach Retrospielen (vgl. Klebinger 2023). Das Wiederholen *alter* Spielerlebnisse ist Thema in Gaming Communities. „Behind the Screens“, eine von drei Psycholog\*innen betriebene Podcast- und Blogartikel-Plattform, die aus der Perspektive der Psychologie das Phänomen Videospiele in den Blick nimmt, hat dem Wiederspielen eine eigene Serie gewidmet (Strobel 2020).

Der Medienhistoriker Eugen Pfister meint da, dass nostalgisches Erinnern im Spiel die Wiederbegegnung mit damals, mit Kindheit gleichsam der nostalgische Versuch sei, eine verklärte Kindheit wieder zu erwecken, der schließlich zum Scheitern verurteilt sei. Es mache trotzdem glücklich, so wie das Durchblättern von Fotoalben glücklich mache, meint er weiter. Es wecke Erinnerungen, lang vergangene Gefühle würden zumindest im Ansatz zurück an die Oberfläche geholt (vgl. Pfister 2023). Was Pfister hier darstellt, legt nahe, dass der nostalgische Versuch im Spiel einer Kindheit zu begegnen, wie sie *wirklich* war oder wie sie aus gegenwärtiger, bewusster Sicht gerne gesehen

werden würde, zum Scheitern verurteilt wäre. Dass aber Einschreibungen in Erinnerungsspuren – wie wir es psychoanalytisch formulieren würden – im Zuge nostalgischen Spielens durchaus „zumindest im Ansatz zurück an die Oberfläche geholt“ (Pfister 2023) werden könnten.

Einen „nostalgischen Traum eines vergangenen Abenteuers“ nennt es der Medienwissenschaftler Schmidt, wenn er vom Erleben des Wiederspielens von „Secret of Evermore“ berichtet. Er betrachtet den Akt des Spielens als *poiësis* im aristotelischen Sinne – die Erschaffung möglicher Welten. Auf diese Weise sei die Welt von *Evermore* eine besonders gute Projektionsfläche für nostalgische Gefühle (vgl. Schmidt 2020).

Der oben zitierte Medienwissenschaftler Teun Dubbelman (2013) nennt es „narratives of being there“. Spiele hätten das zum Mainstream gemacht, was andere Medien nur am Rande erkundet haben: die Fähigkeit der Mediennutzer, sich in den dargestellten Geschichten und fiktiven Welten körperlich anwesend zu fühlen. Computerspiele positionieren Mediennutzende als physisch anwesenden Teilnehmer, der an einem Ort in Raum und Zeit verankert ist (ebd. S. 227). Das Präsenzerleben eines virtuellen Ortes, das Gefühl einer Erzählung, eines „narrative of being there“, wird durch den Filter unsere Kindheitserinnerung maßgeblich gefärbt, meint Schmidt (vgl. 2020). Die Unmöglichkeit, genau das Gleiche wiederzuerleben und zu fühlen wie damals, nennt der Game Studies Wissenschaftler Sebastian Felzmann die „verweigerte Rückkehr“ (2010:201). Und trotzdem seien digitale Spiele Zeitkapseln, argumentiert Schmidt (vgl. 2020). Sie erschaffen für uns Welten, in die wir tatsächlich zurückkehren können. Jedoch hat sich dabei etwas Entscheidendes verändert. Sie rufen nicht exakt dieselben Gefühle wie früher in uns wach, aber eine wirkungsvolle Erinnerung *an* diese Gefühle. (ebd.) Dieser Zugang scheint doch sehr nahe am psychoanalytischen Erinnerungsbegriff mit Nachträglichkeit und Umschrift zu liegen.

Die Medien- und Kulturwissenschaftlerin Alexa Sprawe berichtet über ihr Spielerleben in „The Legend of Zelda. Ocarina of Time - OoT“:

„Denke ich an den Tag zurück, an dem ich zum ersten Mal OoT spielte, kommen viele Gefühle hoch und schöne Gedanken. Das Wiederspielen ermöglicht mir, diese Reise noch einmal anzutreten. Stets erhoffe ich mir, zumindest einen Teil dessen zu erleben, was ich beim ersten Mal erfahren habe. Aber es wird nie wieder so sein wie damals.“ (Sprawe 2020)

Eine Spielerin namens Larissa wird von „Behind the Screens“ zum Thema Wiederspielen zitiert:

„Wenn ich keine Lust auf neue Spiele oder Herausforderungen habe, starte ich *Dragon Age*. *Dragon Age* ist für mich wie nach Hause kommen und die Schuhe ausziehen. Ich muss mich nicht mehr konzentrieren und kann mich auf die Welt einlassen. Ich treffe alte Bekannte und schlachte nebenher ein paar Dämonen ab.“ (Larissa 2020)

Das Spiel wird hier als sicherer Ort, eventuell auch in Zeiten von Krisen – damals wie heute, dargestellt. Inwiefern der Begriff anschlussfähig an das bei-

spielsweise von Baiertl (2014) beschriebene traumapädagogische Konzept des sicheren Orts ist, wird hier nicht vertieft, erscheint aber durchaus lohnenswert.

Die folgende Reflexion über die individuelle Bedeutung von Erinnern in einem Spiel stammt von der Psychologin Christiane Attig (2020). Es geht dabei um Verletzungen, die in die Erinnerungsspur eingewoben sind und ein erinnerndes Umgehen im Spiel damit.

„Irgendwo in Deutschland, Ende der 90er Jahre. (...) Ein Mädchen, gerade 12 Jahre alt geworden, wird immer wieder *Terranigma* (1996) auf ihrem Super Nintendo spielen. Dieses Mädchen bin ich.

(...)

Nostalgie, die diffuse Sehnsucht zurück zu einer Zeit, in der vermeintlich vieles besser war. Das Zurückerinnern an unwiederbringlich vergangene Momente, das Zurückversetzen in vor langer Zeit erlebte Emotionen, die durch wiederholtes Hervorholen fest in unseren Gehirnwindungen verdrahtet sind, aber dennoch immer wieder mit aktualisierten Erfahrungen neu getönt werden. *Terranigma* löst in mir genau dieses Gefühl der Nostalgie aus. Aber es ist nicht der einzige Grund, warum ich es immer wieder gespielt habe.“ (ebd.)

Attig berichtet, dass die Eltern es damals spielten, vor allem die Mutter spielte nächtelang exzessiv am Super Nintendo.

„Ich schaute fasziniert zu, wie meine Eltern die Heldenrolle übernahmen, Welten erschufen und mehrmals der Apokalypse beiwohnten.

Ab und zu durfte ich über die Jahre hinweg selbst ans SNES (Super Nintendo Spielkonsole, Anm. d. Verf.) und legte eigene Spielstände an. Das wurde häufiger, als es meiner Mutter gesundheitlich immer schlechter ging. Krebs, Bestrahlungen, Chemotherapie, Metastasen... Ich verstand nicht viel davon, aber dass wir sie nicht mehr lange bei uns haben würden, schon. Im Jahr 1998, ich war 12, starb sie. SNES-Spiele waren nicht mehr nur verführerische Unterhaltung, sondern Eskapismus. *Terranigma* habe ich aber längere Zeit nicht angerührt. Nicht aus Desinteresse. Sondern weil ich wusste, dass es dort Speicherstände von nie beendeten Durchgängen meiner Mutter gab. Eine schmerzliche Erinnerung, der ich mich nicht stellen wollte.

Irgendwann legte ich, mit spürbarem Kloß im Hals, das Spiel schließlich ein. Ich hatte immerhin auch positive Erinnerungen an *Terranigma* und wollte es endlich selbst erleben. Ich wusste damals noch nicht, dass es der erste von vielen Durchläufen sein sollte. Die Spielstände überspeicherte ich nicht, denn es gab noch einen freien Slot. Und los ging es mit dem Spiel (...)“ (ebd.)

Das Spiel erscheint hier als Möglichkeitsraum für Erinnerung an eine Zeit, in der „vermeintlich vieles besser war“ (ebd.). Es sind Erinnerungen an die spielende lebende Mutter. An die damals noch vereinte Familie, an die Eltern, die gemeinsam Helden waren, Abenteuer von Leben und Tod bestritten und den Tod besiegten.

Genau dieses Spiel ist aber auch Möglichkeitsraum, den metaphorisch verfassten *großen Themen* – wie beispielsweise Tod, Liebe, Angst – zu begegnen, die als konkrete, individuelle Verletzungen in die Erinnerungsspuren des

spielenden Subjekts eingeschrieben sind. Eine Chance, in die Spielhandlung einzutauchen und selbst gewählt zu agieren.

In dieser Spielreflexion zeigen sich zwei Qualitäten von Erinnerung. Die eine ist die Erinnerung an Lebensereignisse, die mit den Spielhandlungen von damals in Zusammenhang gebracht werden. Zum anderen zeigt sich hier auch die thematische Ebene der Spielnarration, die für das Erinnernte – damals wie heute – Symbole und Metaphern zur Verfügung stellt. Für ein besseres Verständnis dieses zweiten Aspekts skizziere ich hier, in Anlehnung an die Darstellung von Attig, die Narration von Terranigma.

Es werden die *großen Themen* durchspielt und es entfalten sich Elemente einer klassischen Heldenreise (Campbell 1999). Man schlüpft in die Rolle von Ark, der in einem kleinen Ort im Haus des Dorfältesten wohnt, da seine Eltern verschwunden sind. Eine geheimnisvolle verschlossene blaue Tür weckt sein Interesse. Als der Dorfälteste eines Tages nicht anwesend ist, zerstört Ark die Tür und stößt dahinter auf eine geheimnisvolle Truhe, die er öffnet. Ein merkwürdiges Wesen wird aus der Truhe befreit und alle Dorfbewohner erstarren zu Eis. Ark muss sich in den fünf Türmen der Unterwelt verschiedenen Prüfungen stellen, um die Dorfbewohner zu retten. Darüber hinaus soll er durch ein unheimliches Portal in die Oberwelt reisen und dort Leben erschaffen. (vgl. ebd.)

„Die Oberwelt, die der uns bekannten Erde zumindest im Groben ähnlichsieht, ist zu Beginn von Arks Heldenreise eine tote Welt. Mit jedem erledigten Endgegner befreit Ark einen Bereich des Lebendigen ... schließlich die Menschen. ... Aber das Erwachen der Menschheit hat auch Schattenseiten... Ark muss das alles mit ansehen, begegnet selbst dem Tod, wird wiedergeboren und muss sich finsternerer Mächten stellen.“ (ebd.)

Attig resümiert dazu:

„Es werden zu Tränen rührende moralische Dilemmata aufgemacht. (...) Gut und Böse verschwimmen immer wieder, mehr noch: Das Eine (sic!) kann ohne das Andere (sic!) nicht existieren. Leben heißt Dualität, Widersprüche aushalten und akzeptieren.

(...)

Dann ist da noch das Ende. Tod und Wiedergeburt auf den Punkt gebracht, während die Credits über den Bildschirm rollen. Das Gefühl von Frieden, erfüllter Bestimmung und immer wiederkehrender Hoffnung. Es fällt mir schwer all das zu schreiben, sind doch meine Augen mit Tränen gefüllt. (...) Terranigma ist für immer mit den schönen Erinnerungen an meine Kindheit und meine Mutter assoziiert. Es zu spielen, ist eine Möglichkeit, mich mit ihr verbunden zu fühlen. Und Terranigma war eines der ersten Spiele, das mir universelle philosophische Gedanken vermittelte und mir zeigte, dass Games mehr sind als Geschicklichkeit in Jump'n'Run-Spielen auf die Probe zu stellen. Games können so viel mehr und im besten Fall begleiten sie uns über Jahrzehnte.“

Attig zeigt in ihrer Reflexion, dass das Spiel, bzw. der Akt des Spielens Unterstützung leisten kann, indem es szenisch verfasste Symbole und Metaphern zur Verfügung stellt und somit die psychische Arbeit des Erinnerns unterstützt.

Die Spielerin handelt hier erneut den Tod aus und erlebt sich handlungsmächtig, neues Leben zu schaffen.

## Conclusio und Ausblick

Anschließend an die obenstehende Zwischenconclusio wurde im letzten Abschnitt verdeutlicht, dass die Spielwahl ein Erinnern auf mehreren Ebenen erlaubt:

- Eine nostalgische Wiederbegegnung mit situativen Kontexten von damals.
- Die Auseinandersetzung mit *großen Themen*, die sich als Symbole und Metaphern zur Verfügung stellen.
- Die Möglichkeit, im Schmerzhafte handlungsmächtig und selbstwirksam zu agieren und zu gestalten.
- Die Chance einer nachträglichen Umschrift der eingeschriebenen Erinnerungen.

Folgen wir diesen Ideen, zeigen sich Games als machtvollere Vehikel in der psychoanalytisch-pädagogischen wie auch therapeutischen Arbeit. Sie können Erinnerungsanlass sein. Bei einem psychoanalytisch begleiteten Prozess der nachträglichen Umschrift können Games hilfreiche Assistenten sein. Sie können Kommunikationsmittel sein, um über das Spiel und das, was es bedeutet zu reden, können also Gesprächsanlässe schaffen. Wahrscheinlich können sie noch viel mehr sein.

Die folgenden wesentlichen Fragen bleiben an dieser Stelle noch unbeantwortet. Ist heilsames Erinnern im digitalen Spiel ein Selbstläufer, wie es vielleicht in den genannten Beispielen intendiert wird? Oder braucht es eine rahmende Unterstützung, um nachhaltige und entwicklungsförderliche Umschriften zustande zu bringen? Wie könnte psychoanalytisch pädagogisches Handeln, Begleiten und Intervention auch *im* Spiel, also in der Semantik des Spiels aussehen?<sup>1</sup>

Diese derzeit noch offenen Fragen stellen den Ausblick auf nächste Forschungsschritte dar.

Abschließend sei hier noch einmal auf den schon eingangs zitierten Gedanken von Ilka Quindeau zurückgekommen: Die psychische Arbeit des Erinnerns leisten zu können, ist Voraussetzung, dass Vergangenheit als vergangen erlebt werden kann und nicht als fortdauernde Gegenwart. (2020)

---

1 Eventuell vergleichbar mit Zulligers deutungsfreier Spielanalyse (Zulliger und Fatke 2020)

Als wolle sie das bestätigen, schließt Attig (2020) ihre Reflexion mit dem folgenden Satz: „Die Spielstände meiner Mutter habe ich irgendwann bewusst gelöscht. Weil Weiterentwickeln auch Loslassen heißt. Eine der vielen Lehren, die in Terranigma steckt.“

## Literatur

- Assmann, Aleida (2018): Erinnerungsräume. Forman und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: C.H.Beck Paperback.
- Attig, Christiane (2020): Leben, Tod, Wiedergeburt: Neuanfang mit Terranigma. behind the screens. Abgerufen 15. Jänner 2024 (<https://behind-the-screens.de/2020/07/17/leben-tod-wiedergeburt-neuanfang-mit-terranigma/>).
- Baierl, Martin (2014): Dir werde ich helfen: Konkrete Techniken und Methoden der Traumapädagogik - In: Baierl, Martin / Frey, Kurt [Hrsg.]: Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, S. 80-107
- Balzer, Werner (2020): Das Sensorische und die Gewalt. Zum Seelenleben im digitalen Zeitalter. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bettelheim, Bruno (1993): Kinder brauchen Märchen. Neuaufl. Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Campbell, Joseph (1999): Der Heros in tausend Gestalten. 5. Aufl. Insel Verlag.
- Dubbelmann, Teun (2013): Narratives of Being There. Computer Games, Presence and Fictional Worlds. Utrecht: University.
- Felzmann, Sebastian (2010): Playing Yesterday. Mediennostalgie und Videospiele. In: Böhn, Andreas/Möser, Kurt (Hrsg.): Techniknostalgie und Retrotechnologie. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing, S. 197–215.
- Fritz, Jürgen/Fehr, Wolfgang (1997): Wie sich Spielwelten und Lebenswelten verschränken. Präferenzen als Ausdruck struktureller Koppelungen. spielbar.
- Grünberg, Kurt (2012): Szenisches Erinnern der Shoah: Über transgenerationale Tradierungen extremen Traumas. Psychoanalyse. Texte zur Sozialforschung 16(1):47–63.
- Hepper, Erika/Wildschut, Tim/Sedikides, Constantine/Ritchie, Timothy D./Yung, Yiu-Fai/Hansen, Nina (2014): Pancultural nostalgia: Prototypical conceptions across cultures. Emotion 14 (4):733–47.
- Klebinger, Günther (2023): Retrogaming-Comeback: Revisit the Past. Ursprünge des Retrogaming. Universalnerd. (<https://www.universalnerd.de/retrogaming/>). Abgerufen 15.1.2024
- Larissa (2020): Dragon Age ist wie nach Hause kommen. behind the screens. (<https://behind-the-screens.de/2020/07/20/dragon-age-ist-wie-nach-hause-kommen/#more-1346>). Abgerufen 15.1.2024
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Ost (2023): JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien. Stuttgart.

- Mittlböck, Katharina (2020): Persönlichkeitsentwicklung und Digitales Rollenspiel. Gaming aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht. Gießen.
- Modell M.D., Arnold H. (2009): Metaphor—The Bridge Between Feelings And Knowledge“. *Psychoanalytic Inquiry* (29:1):6–11.
- Pfister, Eugen (2023): Der wissenschaftliche Zweidurchlauf. behind the screens. (<https://behind-the-screens.de/category/der-wert-des-wiederspielens/>). Abgerufen 15.1.2024
- Quindeau, Ilka (2004): Spur und Umschrift: die konstitutive Bedeutung von Erinnerung in der Psychoanalyse. München: Fink.
- Quindeau, Ilka (2020): Nachträglichkeit: Freuds brisante Erinnerungstheorie, Vortrag 14.1.2020, ICI Berlin, Institute for Cultural Inquiry.
- Schmidt, Hanns Christian (2020): Die Verlockung eines vergangenen Traums – Nostalgie, Retro Games und Secret of Evermore. behind the screens. (<https://behind-the-screens.de/2020/10/26/die-verlockung-eines-vergangenen-traums-nostalgie-retro-games-und-secret-of-evermore/#more-1599>). Abgerufen 15.1.2024
- Schuberth, Thomas/Crusius, Jan (2002): Presence in virtual environments Five Theses on the Book Problem: Presence in Books, Film and VR. In: Gouveia, Feliz/Biocca, Frank (Hrsg.): *Proceedings of the Fifth International Workshop on Presence*. Tilburg University, NL.
- Singer, Wolf (2000): Wahrnehmen, Erinnern, Vergessen. Über Nutzen und Vorteil der Hirnforschung für die Geschichtswissenschaft. Vortrag, 43. Deutscher Historikertag, Aachen
- Sprawe, Alexa (2020): Ocarina of Time und die Sehnsucht nach der Nicht-Erfahrung. behind the screens. (<https://behind-the-screens.de/2020/12/21/ocarina-of-time-und-die-sehnsucht-nach-der-nicht-erfahrung/>). Abgerufen 15.1.2024
- Statista (2024): Altersverteilung von Computerspielern in Deutschland 2023.
- Strobel, Benjamin (2020): Der Wert des Wiederspielens. behind the screens. (<https://behind-the-screens.de/category/der-wert-des-wiederspielens/>). Abgerufen 15.1.2024
- Wildschut, Tim/Sedikides, Constantine/Arndt, Jamie/Routledge, Clay (2006): Nostalgia: Content, triggers, functions. *Journal of Personality and Social Psychology* 91(5):975–93.
- Winnicott, D. W (1971): *Playing and Reality*. London; New York: Routledge.
- Zhou, Xinyue/Wildschut, Tim/Sedikides, Constantine/Shi, Kan/Feng, Cong (2012): Nostalgia: The gift that keeps on giving. *Journal of Consumer Research* 39:39–50.
- Zulliger, Hans/Fatke, Reinhard (2020): *Das magische Denken des Kindes. Beiträge zur Psychoanalytischen Pädagogik und Kinderpsychotherapie*. Gießen: Psychosozial-Verlag.



# „Auf einmal war das Fass voll, auf einmal konnte ich nicht mehr ...“ – Vom Computerspielen Adoleszenter in der (Covid-19-) Krise

*Christin Reisenhofer*

**Zusammenfassung:** In diesem Beitrag wird vor dem Hintergrund der Herausforderungen und Belastungen, mit denen Jugendliche seit Ausbruch der COVID-19 Pandemie konfrontiert sind, verbunden mit dem verzeichneten Anstieg des Spielekonsums zu Pandemiezeiten, das Computerspielen Jugendlicher fokussiert. Aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive wird, dieser Ausgangslage folgend, die Frage diskutiert, welche Bedeutung und Funktion dem Computerspielen Jugendlicher in der Krisenzeit zukommt. Dem Nachgehen dieser Frage haben sich Christin Reisenhofer und Andreas Gruber am Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik der Universität Wien in ihrem Forschungsprojekt „Ich Zocke“ zum Ziel gesetzt. Dabei wird sich der Frage angenähert, wie verstanden werden kann, dass das Computerspielen zunächst höchst lustvoll besetzt und nach einer Phase des erhöhten Konsums als belastend und unlustvoll erlebt wurde.

**Schlüsselwörter:** Computerspiele, Covid-19, Adoleszenz, psychische Gesundheit, Pandemiebewältigung

**Abstract:** The challenges and burdens faced by young people since the outbreak of the Covid-19 pandemic have received increased attention. Additionally, the increase in gaming during the epidemic raises the question of the significance and function of computer games for adolescents during the crisis. At the Department of Psychoanalysis and Education at the University of Vienna, Christin Reisenhofer and Andreas Gruber aim to investigate this question in their research project "Ich Zocke / I am gaming". In this article, they address the question of how it can be understood that computer games were initially highly pleasurable and then, after a phase of increased gaming, were experienced as stressful and unpleasant.

**Keywords:** Computer games, Covid-19 pandemic, adolescence, mental health, gaming

«In video games you sometimes run into what they call a side quest, and if you don't manage to figure it out you can usually just go back into the normal world of the game and continue on toward your objective. I felt like I couldn't find my way back to the world now: like I was somebody locked in a meaningless side quest, in a stuck screen» (Darnielle: 2014, 48).

John Darnielle (2014) bringt in seinem fiktionalen Debutroman *Wolf in White Van* einen Gefühlszustand zum Ausdruck, der als Ausgangspunkt des vorliegenden Artikels dient: Ein tiefes Gefühl der Leere, der Unerfülltheit, Sinnlosigkeit, Niedergeschlagenheit, Unvollständigkeit und Einsamkeit. Das Gefühl, bloß Beobachter\*in des eigenen Lebens zu sein, *gefangen in einem eingefrorenen Bildschirm*, abgeschnitten von einem Gefühl des sich „lebendig“ Fühlens und einer Sehnsucht nach bedeutungsvollen Erlebnissen.

In ähnlicher Weise beschrieben manche interviewte Adoleszente im Rahmen unseres Forschungsprojekts „Ich Zocke“ ihren Gemütszustand während der COVID-19-Pandemie im Jahr 2021 nach einer nahezu unbegrenzt-intensiven Phase des Computerspielens. Zwischen der Aussage, „wir haben förmlich für den Lockdown gebetet“ (Interviewte Person [IP]<sup>1</sup> 10: 2021), die eine überhöhte Vorfreude sowie eine Erwartung von großer Lust und Begeisterung über die aufgezwungene Pause des Alltags ausdrückt, und der Aussage, „auf einmal war das Fass voll, auf einmal konnte ich nicht mehr“ (IP 12: 2021), die ebene bedrückend-unangenehme Gefühle zum Ausdruck bringt, die mit dem oben genannten Zitat zusammenhängen, liegen zeitlich betrachtet bloß wenige Monate. Wie kann diese manifestierte Divergenz zwischen den beiden Gefühlszuständen aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive verstanden werden?

Dieser Frage nachzugehen, wie computerspielende Adoleszente die COVID-19-Pandemie erleben, streben Christin Reisenhofer und Andreas Gruber im Rahmen ihres Forschungsprojektes „Ich Zocke“ an.

---

1 Die Interviewten wurden nach Interviewdatum chronologisch durchnummeriert, alle personenbezogenen Daten wurden entsprechend der Datenschutzrichtlinien der Universität Wien anonymisiert und alle Interviewten teilten uns die Erlaubnis zur Veröffentlichung der anonymisierten Daten ausdrücklich mit.

## Zur Konzeption des Forschungsprojekts „Ich Zocke“

Das Forschungsprojekt nahm 2021 seinen Anfang<sup>2</sup>, eine Zeit, die durch die bestehende COVID-19-Pandemie geprägt war. Bereits seit Ende 2019 griff die Pandemie um sich, wodurch am 16. März 2020 der erste österreichische bundesweite „Lockdown“ ausgerufen wurde<sup>3</sup>. Verordnungen zum „Social Distancing“ blieben zumindest bis in den Sommer 2021 hinein unterschiedlich ausgeprägt bestehen.

Diese bis heute diskutierten Grundrechtseingriffe (Schmidinger, Weidenholzer: 2020), vor allem jedoch die verordneten „Distancing“-Maßnahmen trafen entwicklungsbedingt insbesondere Adoleszente erheblich, wie Studienenerkenntnisse zur Belastung Adoleszenter aufzeigen (bspw. Ravens-Sieberer et al.: 2023). Doch gilt dies gleichermaßen für computerspielende Adoleszente, die bereits vor Pandemiezeiten digitale Freundschaften pflegten?

Einen psychoanalytisch-pädagogischen Blick auf diese Frage zu werfen, hat sich das Forscher\*innenteam im Rahmen der „Ich Zocke“-Studie zum Ziel gesetzt. Insgesamt 15 Interviewpartner\*innen im Alter zwischen 11 und 21 Jahren konnten für ein narratives Interview in den Monaten Juni und Juli 2021 gewonnen werden. Zu diesem Zeitpunkt hatten die Jugendlichen je nach Bundesland bereits zwei bis fünf Lockdowns in unterschiedlich starken Ausprägungen, die erneute Wiedereröffnung der Schulen im Mai 2021 sowie weiträumige Lockerungen der Verordnungen im Juli 2021 erlebt.

Von den 15 Jugendlichen fühlten sich zwei dem weiblichen Geschlecht zugehörig und 13 dem männlichen. Entsprechend den Studienenerkenntnissen zum Anstieg des Computerspielkonsums (bspw. Barr, Copeland-Stewart: 2022) gaben alle Befragten an, täglich digital zu spielen und zumindest zu Beginn des ersten Lockdowns deutlich mehr gespielt zu haben.

In Anlehnung an Elisabeth Scheibelhofer (2008) und Gabriele Rosenthal et al. (2006) wurden die Interviews mittels einer Kombination narrativer und teilstrukturierter Interviewtechniken durchgeführt. Um es den Jugendlichen zu ermöglichen, den Gesprächsverlauf ausgehend von den eigenen Relevanzsetzungen frei assoziativ zu gestalten, wurde jedes Interview mit einer an die Biographieforschung angelehnten offenen Einstiegsfrage begonnen: „Kannst du mir bitte deine Lebensgeschichte in Verbindung mit Computerspielen erzählen?“ Die Analyse der explizit-manifesten Inhalte der Interviewtranskripte erfolgte in Anlehnung an Philipp Mayrings (2007) Konzept der qualitativen Inhaltsanalyse unter Berücksichtigung der inhaltlichen und typisierenden Strukturie-

---

2 In vorangegangenen Publikationen (z.B. Reisenhofer/Gruber: 2023) können umfassendere kontextuelle und theoretische Bezüge nachgelesen werden, die in diesem Beitrag zugunsten eines Fokus auf Einzelfalldarstellungen nur äußerst knapp dargestellt sind.

3 Nachzulesen in den Bundesgesetzblättern für die Republik Österreich, COVID-19-Maßnahmengesetze, BGBl. I Nr. 12/2020.

rung. Die so gewonnenen und an anderer Stelle publizierten Erkenntnisse (Reisenhofer/Gruber: 2023) bilden die Ausgangslage des vorliegenden Artikels und werden folgend komprimiert dargestellt.

Insgesamt 14 der 15 Interviewten maßen dem *Zocken* während der Pandemie eine wesentliche Bedeutung zu:

„Und ja, also ohne den Videospiele wäre die Pandemie um einiges langweiliger vor allem gewesen und ja bisschen trauriger halt auch (lacht).“ (B03: 2021, 668-669)

Deutlich unterschieden werden kann jedoch das subjektive Erleben der Pandemie. Insgesamt fünf der 15 Interviewten brachten mit der Pandemie überwiegend angenehme und lustvolle Gefühle in Verbindung. Zwei Jugendliche bewerteten die Pandemie weder besonders lustvoll noch „sonderlich störend“ (B07: 272), während zwei weitere Interviewte die Pandemie ambivalent erlebten, das heißt, zunächst entlastend und positiv, dann jedoch nach einiger Zeit als belastend und herausfordernd. Wiederum zwei Interviewte erlebten die Pandemie überwiegend belastend, und für vier Interviewte ging die Pandemie mit starken Belastungen und weitreichenden Herausforderungen einher.

## Drei Einzelfalldarstellungen zum Computerspielen in der Krise

Für das Vorhaben, die manifestierte Diskrepanz zu verstehen, die zwischen der mit dem Computerspielen verbundenen Freude auf den Lockdown und dem Überdruß am Spielen und dem Verspüren von unlustvollen Gefühlen ausgemacht werden konnte, wurde in Anlehnung an Manfred Gerspach (2021: 16) bei der Durcharbeitung der Transkripte eine „Tiefendimension des Erlebens“ berücksichtigt. Für die folgenden Darstellungen wurden möglichst kontrastreiche Interviews ausgewählt, was in der Auswahl der folgenden drei von insgesamt fünf möglichen Einzelfällen resultierte. In all jenen fünf Interviews konnte durch die Analyse ein Abflauen des Computerspielens nach einer ersten Hochphase des Spielens im ersten Lockdown festgestellt werden.

### 1 Einzelfalldarstellung: Robin, Wehmut und Verlust

Der 17-jährige Robin lebt mit seiner Mutter zusammen, seine Eltern sind geschieden. Er besucht die siebte Klasse eines Gymnasiums und berichtet, dass er Anzeichen von „ADHS“ bei sich bemerkt. Er spielt ca. 18 Stunden in der

Woche, ist zu Hause „nebenbei“ immer auf Discord<sup>4</sup> eingeloggt. Online spielt er hauptsächlich mit Freunden, die er auch online kennen lernte. Seinen ersten Computer schenkte ihm sein Vater, mit dem er auch manchmal gemeinsam spielt. Seine Mutter spielte früher Facebookspiele, nun eher am Handy. Beide Eltern schränken seinen Spielekonsum nicht ein.

Im Gespräch mit Robin merke ich schnell, welch großen Stellenwert das Online-Spielen in seinem Leben einnimmt.

„Für mich ist Computerspielen gerade einfach ein sehr sehr großer Teil von meinem Leben eben (...) und ich würde, wenn möglich, weiterhin auch was mit Computerspielen machen, auch wenn ich erwachsen bin. (...) Es ist einfach was, wenn ich will, kann ich abschalten, wenn ich will, kann ich einfach auch rein-try-harden<sup>5</sup> und schauen, dass ich besser werde.“ (IP 10: 783-798)

Computerspielen stellt für Robin Eskapismus vom Schulalltag dar, er kann alles um sich herum vergessen und sich ganz auf das Spiel und dessen Anforderungen konzentrieren. Dabei ist er sehr ehrgeizig und zielstrebig, verliert aber darüber nie den Spaß am Zocken. So ist es zunächst nicht weiter verwunderlich, dass Robin den ersten Lockdown und die damit einhergehende gewonnene Zeit für das Computerspielen freudig herbeischnt:

„Wir haben förmlich gebetet für den Lockdown (lacht). (...) Und dann war der Lockdown da, wir haben gefeiert förmlich (lacht). Wir haben täglich mehrere Stunden League gespielt. (...) Der erste Lockdown war überhaupt traumhaft!“ (IP 10: 419-425)

Für Robin geht der erste Lockdown mit einem unbeschwerten Feriengefühl einher: Eine Auszeit von den schulischen Verpflichtungen, einhergehend mit der Freiheit, unbeschwert, unbelastet und ungestört den ganzen Tag lang spielen zu können. Dieses Hochgefühl wurde verstärkt, indem ein Klassenkollege Robins ebenfalls anfang zu spielen:

„Weil Quarantäne war für mich zwar die lustigste Zeit zum Spielen bis jetzt. (...) Und wir [er und sein Freund] haben letztes Jahr zusammen, ich glaube 2.000, Stunden gespielt, also wirklich jeden Tag durchgehend, das war ein Wahnsinn.“ (ebd.: 351-355)

Robin erinnert sich lebhaft-begeistert an diese erste intensive Zeit des digitalen Spielens mit seinem Freund. Es wirkt, als wäre er in dieser Zeit ganz ins gemeinsame Spielen – in einen *Flow* – versunken. Gemeinsam *leveln* die beiden sehr erfolgreich ihre Charaktere *hoch*<sup>6</sup> und unterstützen sich dabei gegenseitig. Dies dürfte Robin eine narzisstische Zufuhr ermöglichen, stolz erzählt er über seine im Spiel erzielten Erfolge und sein gestiegenes Ansehen.

Ab dem Sommer 2020 ändert sich jedoch diese hoch libidinös besetzte Phase des intensiven Spielens für Robin. Sein Freund verbringt einerseits nach der Lockerung der Verordnungen nun wieder mehr Zeit in der analogen Welt

---

4 Discord ist eine kostenlose Kommunikations-App für Video-, Sprach- und Text-Chat.

5 "try-hard" bedeutet sich große Mühe zu geben, sich anzustrengen und sein Bestes zu geben

6 Das Aufsteigen in der Erfahrungs- und Rangstufe

und hört schließlich ganz auf, mit Robin zu zocken, was diesen sehr enttäuscht. Zum anderen verlor für Robin selbst das Computerspielen „seinen Charme“:

„Das Problem ist jetzt halt, es wird halt nie wieder so dazu kommen, dass du mit, dass man sich mit irgendwem wirklich so hinsetzt und dann für ein halbes Jahr, ein Jahr da sitzt und zusammen täglich 20 Spiele League spielst. Das ist einfach was, das ist bissi schade, weil halt irgendwie dieser Gaming Charme ähm da halt da irgendwie weg ist jetzt. (...) Es ist halt dann so, dass wir zu 4. zu 5. im Channel [Discord] sitzen (...) und schauen Youtube oder spielen irgendwelche Single Player Games weil eh gerade keiner Lust hat, League zu spielen“ (ebd.: 356-365)

Robin vergleicht dieses Erleben mit einer Situation aus einem Entenhausen-Taschenbuch, in der Tick, Trick und Track eine Sammelleidenschaft für Sammelkarten entwickeln, dann aber von ihrem Onkel Donald mit Sammelkarten überhäuft werden und daraufhin gar keine Lust mehr auf das Kartensammeln haben. So erging es auch Robin, zuerst „hatte ich extrem viel Zeit um das zu machen und das hat mir ur viel Spaß gemacht, aber irgendwann lässt es dann einfach nach.“ (ebd.: 385-386) Es wirkt, als würde Robin ohnmächtig mit seinen Freunden im digitalen Raum verharren, zu niedergeschlagen, um dem passiven Medienkonsum (Döser: 2022) zu entkommen.

Die Enttäuschung über das verlorene Hochgefühl - die tiefe Immersion und das gemeinsame Abtauchen in das Spiel - sitzt tief. Robin dürfte das Gefühl haben, etwas ihm Wichtiges verloren zu haben:

„Weil ja, ich mein, so eine Chance, eigentlich hat man halt wenn überhaupt nur einmal. Dass du wirklich ein Jahr hast, in dem du quasi ein ganzes Jahr lang dein Hobby so verfolgen hast, wo sogar Schule quasi aussetzt.“ (ebd.: 765-767)

Robin trauert wehmütig über den Verlust der Verbundenheit mit seinem Freund, den Verlust seiner Begeisterung, seines Antriebs, Ehrgeizes, seiner Leidenschaft und der durch die Erfolge bedingten narzisstischen Zufuhr. Nun sind er und seine Freunde zwar alle oberflächlich noch in Discord verbunden, geben sich jedoch vereinzelt einem passiven Medienkonsum hin. Er zieht sich regressiv, verstimmt und erschöpft zurück und versteht nicht, warum seine Freunde, aber auch er, ihre überschwängliche Lust am Spielen verloren. Die Schule wirkt entgegen dem libidinös besetzten Spielen eher als Störenfried, der es Robin unter anderem auch verunmöglicht, solch eine Erfahrung wie im ersten Lockdown wiederholen zu können.

## **2 Einzelfalldarstellung: Nils, Hoffnung und Wagemut**

Nils ist zum Zeitpunkt des Interviews 16 Jahre alt, wohnt bei seiner Mutter, besucht die 6. Klasse eines städtischen Gymnasiums und pflegt eine Beziehung, wegen der er zum Zeitpunkt des Interviews auch weniger Zeit zum Spie-

len zur Verfügung hat. Deswegen kommt er nun auf ca. fünf Stunden Spielzeit pro Woche, während es früher um die zehn Stunden waren. Er hat einen stabilen Freundeskreis und ist viel mit seinen Freunden unterwegs (Radfahren, Fortgehen<sup>7</sup>).

Zum Zocken kam Nils durch Familienangehörige, wobei er während der Schulzeit seine Spielzeit immer schon einschränkte, um den Aufgaben und dem Lernen nachkommen zu können. Prinzipiell ist Discord das erste Programm, das er startet, wenn er seinen Computer benutzt. Dort würde er andere Spielende zum Zocken finden, denn „es geht wirklich um die Zeit mit Freunden und nicht um das Zocken“ (B11: 2021, 106).

„Weil man braucht Leute gemeinsam zum Zocken, weil sonst ist es irgendwie fad und muss sich auch irgendwie auf den verlassen (...) dann lernt man sich irgendwie besser kennen (...) und wenn man sich dann in echt trifft, kann man gleich normal mit denen reden, obwohl man sich ja noch nie gesehen hat, sondern immer nur hört. Und das ist eigentlich immer ganz witzig und schön.“ (ebd.: 146-151)

Nils empfindet digital geknüpfte Freundschaften im Online-Raum authentischer, sinnstiftender und bedeutsamer als im analogen Raum. Gleichzeitig resümiert Nils, dass er mittlerweile doch analoge Treffen bevorzugt:

„Ich sag jetzt Mal, ein gesunder Teil an echten Interaktionen, also echten zwischenmenschlichen Interaktionen brauche ich auch. (...) Es nimmt alles auch irgendwie mit der Zeit ab, wenn man älter wird. Ich meine, man spielt auch noch, aber man lernt auch einfach die Wertigkeit von echten Freunden schätzen und auch von einer festen Freundin zum Beispiel. (...) Aber trotzdem, man kann irgendwie, an den Freunden und dem Spielen nicht loslassen sage ich jetzt Mal. (...) Also es bleibt auf jeden Fall und es geht irgendwie nie weg. Und die Erinnerungen hat man ja für immer.“ (ebd.: 436-446)

Nils beschreibt an dieser Stelle, dass er mit dem Älterwerden zunehmend die digitale Spielewelt als primären Ort der zwischenmenschlichen Beziehungen verlässt. Seine erste Beziehung, das Fortgehen, das Erkunden der analogen Welt nehmen für ihn einen immer größeren Stellenwert ein. Nils dürfte sich in einer Übergangsphase, weg von seinen kindlich-adoleszenten (digitalen) Bezügen, hin zu der Gestaltung eigener Lebensentwürfe, befinden. Ganz im Sinne Vera Kings (2022) hält er dabei jedoch an seinen verinnerlichten bedeutsamen und positiv konnotierten Erfahrungen, die er in der digitalen Welt sammeln konnte, fest.

Über sein Erleben der Pandemie berichtet Nils, dass die erste Woche des ersten Lockdowns erfüllt von einem intensiven und gemeinsamen Zocken war. Diese lustvoll erlebte Zeit wird aber durch die nachkommenden Wochen überschattet, in denen Nils zunehmend belasteter wird:

„Man hat halt wenig gelernt in Coronazeiten, weil man passt einfach nicht auf, es interessiert irgendwie keinen. (...) Man bleibt furchtbar lange auf, Schlafrhythmus, alles ist komplett weg. (...) es sind irgendwie alle so deprimiert und es hat eigentlich keinen zocken gefreut.

---

7 Österreichischer Begriff für das Feiern in Nachtlokalen

(...) Dann hat man irgendwie gemerkt, ja es wird nicht besser, es wird nicht besser. Und man wird immer trauriger und deprimierter. (...) Also da war es wirklich die zwischenmenschlichen Interaktionen, da hat mir das Online gar nichts gebracht, sozusagen.“ (ebd.: 471-494)

In dieser Passage treten die Überforderung, Belastung und Herausforderung, die Nils durch das Anhalten der Pandemie erfährt, die damit einhergehenden Beschränkungen und die Unsicherheit, wann es eine Rückkehr zum Alltag geben wird, deutlich hervor. Eine Resignation, Erschöpfung und ein Gefangensein in Isolation und Einsamkeit werden ausgedrückt. Im Elternhaus, ohne die Möglichkeit, Freunde analog zu treffen, bleibt die digitale Welt nur kurz ein Zufluchtsort. Nils sehnt sich nach „realen“ zwischenmenschlichen Begegnungen und leidet unter psychosomatischen Beschwerden wie Schlaflosigkeit, Lustlosigkeit und depressiver Verstimmung. Obwohl Nils in den Sommerferien der letzten Jahre ausgiebig und gerne spielte, bringen er und seine Freunde nun kaum noch Motivation zum Zocken auf.

Mit dem Wegfallen der Verordnungen verlagert Nils dementsprechend den Schwerpunkt seiner Freizeitgestaltung nun auf analoge Aktivitäten und tritt mit der Teilnahme am Nachtleben und mit seiner ersten intimen Beziehung wage-mutig in eine neue Phase der Hoffnung, Autonomie und Ablösung ein.

### **3 Einzelfalldarstellung: Emil, Überdruss und Abkehr**

Emil ist zum Zeitpunkt des Interviews 16 Jahre alt, wohnt bei seinen Eltern, besucht die sechste Klasse eines städtischen Gymnasiums und möchte später Mathematik, Physik, Chemie oder Medizin studieren. Er erwähnt bei der Frage nach seinem Beziehungsstatus eine Exfreundin und kam durch seine älteren Geschwister zum Zocken. Unter der Woche zur Schulzeit spielt er vier Stunden (bis ca. Mitternacht), am Wochenende spielt er auch bis zu 12 Stunden täglich. Beim Spielen lernt er Freunde online kennen, im analogen Leben kennt er wenige computerspielende Peers.

Auf die Covid-19-Pandemie kommt Emil das erste Mal in einer Erzählung über Counter Strike zu sprechen. Das Spiel habe er schon zuvor sehr intensiv, erfolgreich und zielstrebig gespielt, mit Beginn der Pandemie aber noch intensiver.

„Und jetzt kehre ich eher zurück zu ruhigeren Spielen ahm, ich meine durch Covid hab‘ ich einfach sehr viel gespielt, weil’s nicht wirklich etwas anderes zu tun gehabt habe, also ich hab‘ ruhigere Spiele und aggressivere Spiele und Teamspiele und etc. gespielt (...) und ah in letzter Zeit spiele ich eben Schach, was eben ein ruhigeres, aber eben sehr taktisches und ah puschendes Spiel ist.“ (IP 12: 283-289)

Emil erzählt, dass er nach einer der intensivsten Spielerfahrungen mit Counter Strike, ein Egoshoooter Spiel, zum digitalen Schachspielen übergang. Seine

Spielmotivation begründet er durch fehlende andere Möglichkeiten der Freizeitbeschäftigung. Im Gegensatz zu Schach ist Counter Strike jedoch ein Spiel, das sich sehr schnelllebig gestaltet, oft große Aggressionen und Wut evoziert – und deren Abreaktion ermöglicht, aber auch Abstimmung mit den Mitspieler\*innen erfordert. Womöglich war Counter Strike für Emil auch zu Beginn der Pandemie so attraktiv, da er in seinem gewohnten digitalen Raum eine Möglichkeit für Eskapismus, zur Stabilisierung, aber auch zur Emotionsregulierung fand.

Zunächst freut sich Emil darüber, dass er bei Ausruf des Lockdowns sein Deutsch-Referat nicht halten muss. Auch die nun frei gewordene Zeit füllt Emil zunächst durch ein sehr lustbesetztes und intensives Zocken. Er verbringt in Discord sehr viel Zeit mit Freunden, *distance learning* stellt für ihn keine Herausforderung dar. Nach einigen Monaten verkehrt sich Emils anfängliche Lust jedoch ins Gegenteil:

„Allerdings nach dem Sommer ist es wirklich nervig geworden, wirklich nervig, weil auch wenn ich zocken liebe (...) und was mir im Endeffekt aufgefallen ist, ich sitze in einem Zimmer, ich hab die Augen auf dem Bildschirm, sei es jetzt ich habe Unterricht, spiele ich Pokémon oder spiele ich CS:GO und sitz also es wirklich der einzige Unterschied ist wie ich sitze. (...) Im Endeffekt ist mir einfach die Decke auf den Kopf gefallen, so sehr ich zocken liebe, kann ich es nicht so lange so oft hintereinander machen. (...) CS:GO ist mir zu viel geworden, ich hatte so viel CS:GO gespielt, dass ich äh einfach auf einmal war das Fass voll, auf einmal konnte ich nicht mehr. Und allein der Gedanke daran, dann war mir schlecht.“ (ebd.: 663-698)

Emils Orientierungslosigkeit, Hilflosigkeit und Ohnmacht, hervorgerufen durch die pandemiebedingten Auswirkungen – das Verspüren von Unsicherheit, verbunden mit dem Wegfall der Alltagsstruktur, die Einschränkung seiner individuellen Freiräume und Körperempfindungen, das Gefangenfühlen hinter dem Bildschirm im elterlichen Haus sowie die damit einhergehende Übelkeit, ob der erschreckenden Erkenntnis, noch immer bloß Computerspielen als Zeitvertreib zu haben – das Verspüren all dieser schmerzhaften und beängstigenden Gefühle lassen Emils herkömmliche Regulations- und Bewältigungsversuche erheblich wanken. Erfolglos versucht er seinen höchst unangenehmen Gefühlszustand durch ein vermehrtes, aber lustloses Spielen zu bewältigen. Dabei wirkt er wie getrieben, passiv gefangen im digitalen Raum, erstarrt und verunmöglicht, nach Alternativen zu suchen (Hildebrandt: 2021).

Seit der Pandemie, so beschreibt er weiter, spielt er nun nicht mehr „hirnlos immer dasselbe Spiel“ (IP 12: 477), sondern probiert gerne etwas Neues aus, versucht in den Spielen gezielt und fokussiert besser zu werden.

„Gaming ist ein Überbegriff von einem Teilbereich, der so riesig ist, es gibt so viel zu tun, so viel zu lernen, so viel zu probieren, so viel zu genießen, dass es einfach nicht fad wird.“ (ebd.: 479-481)

Emil berichtete zuvor, er zockte in Phasen des Lockdowns vornehmlich, da es an anderen Freizeitaktivitäten mangelte, und auch, dass er das Spielen nach

einer intensiven Counter Strike Spielphase nicht mehr so sehr wie zuvor genießen konnte. Ebendiesem Gefühl der Lustlosigkeit, der Langeweile, vermutlich auch der Isolierung und Einsamkeit, die aus den Lockdown-Maßnahmen resultierten, versucht Emil nun entschieden entgegenzutreten. An Langeweile, Trübsal oder Niedergeschlagenheit ist wohl nicht zu denken, wenn es noch so vieles in der Gamingwelt zu entdecken, erforschen, erleben und zu erreichen gilt. Gleichzeitig isoliert sich Emil jedoch von seinen digitalen Freunden:

„Teamwork ist nicht wichtig, Communication ist nicht wichtig. Deswegen spiel ich, deswegen ah red‘ ich jetzt mit immer weniger Leute, wenn ich zock, tatsächlich, jetzt wie ich drüber nachdenke. Ich spiele Sachen eben wie eben Pokémon-Sachen, wie Schach, wo du mit niemanden kein Teamwork brauchst, wo du mit niemandem kommunizieren musst. Wo das einfach allgemein kein Problem ist.“ (ebd.: 340-345)

In dieser Passage wirkt Emil isoliert, einsam und verletzlich. Es wird nicht ersichtlich, worin das „Problem“ im Teamwork und im Gespräch mit anderen besteht. Er meidet das gemeinsame Spielen und Abstimmen mit anderen, kehrt der Gaming-Community etwas trotzig den Rücken zu und vertieft sich in hoher Konzentration (Schach) oder von Nostalgie ergriffen (Pokémon) in Spiele, in denen er sich nicht auf andere Personen angewiesen erleben muss. Emil ist an dieser Stelle seinen präpandemischen, lustvoll besetzten Team-Player-Spielen überdrüssig geworden, womöglich haben sich diesem Genre auch all jene massiven Belastungen eingeschrieben, die mit dem Fortlaufen der Pandemie für Emil so quälend wurden.

## Schlussbetrachtung: Zur Bedeutung des Zockens in der (Covid-19-)Krise

Die Pandemie gestaltete sich für die drei Jugendlichen, die in den jeweiligen Einzelfalldarstellungen im Fokus stehen, höchst ambivalent. Zunächst rief der erst-ausgerufene Lockdown noch Euphorie hervor, ein Gefühl von Ferien-Schwereelosigkeit und die Möglichkeit, nun endlich – nach langer Sehnsucht – nahezu unbegrenzt Zocken zu können. Das Computerspielen symbolisierte Kohärenz und Orientierung, es stand für das Bekannte, und ermöglichte das Erleben von Freude, Erleichterung, Gemeinschaft und Eskapismus. Digitale Spiele erlaubten es ihnen, sich in digitalen Welten zu verlieren, die bedrohliche Realität zumindest ein Stück weit auszublenden und sich in der Immersion des Spielens zu verlieren.

Das Fühlen von Bedrohung, Angst, Wut, Ohnmacht, Hilflosigkeit und Trauer ob der unbekannteren, verängstigenden und unheimlichen Aspekte der Pandemie musste so zunächst nicht ertragen werden. Keiner der drei Jugendli-

chen sprach über unangenehme Gefühle, die vermutlich mit dem Ausbruch der Pandemie und Beginn des Lockdowns unterschiedlich ausgeprägt empfunden wurden.

Bei näherer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass nicht das Computerspielen per se, sondern das Zusammenfinden mit Peers im sozial-digitalen Raum *Discord* für die Jugendlichen besonders bedeutsam war:

„Ich glaube ohne Discord, ohne irgendeiner ah Communication-Plattform wäre das ein großes Problem gewesen, da hätte ich es nicht durchgeschafft, ohne dazwischen wahnsinnig zu werden.“ (IP 11: 210-215)

Discord symbolisierte ein digitales Refugium und stabilisierte sich als einzig verlässlicher Rahmen für die Gestaltung sozialer Kontakte. So konnten sich die Jugendlichen zumindest zu Beginn der Pandemie ihrer Peer-Zugehörigkeit versichern, Verbundenheit empfinden und sich gegen die aufgezwungene Isolation sowie die damit einhergehende Einsamkeit verbünden. Dies ermöglichte ihnen auch sich gegen das (körperliche) Gefangensein im Elternhaus zu wehren und sich gegen die Autoritäten zu verbünden.

Die Anziehungs- und Wirkmacht der digitalen Spiele beruhte in dieser Phase vor allem auf der Sehnsucht nach Zugehörigkeit und in der Regulation der aufkommenden belastenden Gefühle. Die lustvolle Freiheit, die mit dem erzwungenen Wegfall des Alltags und der Routinen erwartet wurde, die Verheißung, sich ganz dem Computerspielen hingeben zu können, ohne ein schlechtes Gewissen wegen z.B. vernachlässigter Schulaufgaben befürchten zu müssen, wurde jedoch nur kurzzeitig gestillt.

„Und da kann man irgendwie auch neue Leute reinziehen, in dieses schwarze Loch des Spielens.“ (IP 12: 310)

Der Wegfall vieler Verpflichtungen und der Alltagsstrukturen brachte jedoch nicht die erwartete lustvolle Erfüllung, sondern gegensätzlich, das Eintreten großer Unlust, Niedergeschlagenheit, Beklommenheit, Isoliertheit und einen Verlust, der intensiv betrauert wird, mit sich: der Verlust der Lust am Spielen und das Aufkommen von Überdross. Zocken wird als „schwarzes Loch“ erlebt, als etwas, in das man eingesogen und verschluckt wird, in dem man ganz verloren geht und das alles andere nichtig erscheinen lässt.

Schließlich fand keine Schule statt, von der die Jugendlichen sich „erholen“ mussten, sie konnten sich nicht mit dem Computerspielen für getane Arbeit belohnen, da all diese Strukturen wegfielen oder aber bedeutungslos wurden. Gleichzeitig konnten die Jugendlichen keine Alternativen zum sinnlos gewordenen Computerspielen finden, wie „in einem eingefrorenen Bildschirm“ (Darnielle: 2014) nahmen sie sich als passive Beobachter des eigenen Lebens wahr und sehnten sich nach sich *real* anfühlenden, körperbetonten und bedeutsamen Erlebnissen.

Es gibt nun viele Ausgangspunkte, an denen psychoanalytische Theorien ansetzen und weitere Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge eröffnen könnten.

Mit Rückgriff auf Theorien Melanie Kleins mag z.B. der Frage nachgegangen werden, ob die erwartete, aber ausgebliebene Befriedigung durch das Computerspielen in der Phantasie der Jugendlichen nicht länger als Abwehr gegen die pandemischen Versagungen dienen konnte. Oder ob im Winnicott'schen Sinn Computerspielen als Übergangsraum (Mittlböck: 2020), deswegen seine entlastenden Funktionen nicht mehr erfüllen konnte, da die Versagungen der äußeren Welt dominierten? Womöglich, mit Lacan gedacht, kann danach gefragt werden, ob die Jugendlichen ihr Begehren nach einem maßlos-freien Computerspielen schlussendlich befriedigten und somit unter dem Verlieren des Begehrens litten. Diese exemplarischen Bezüge lassen sich zweifelsfrei noch vielseitig weiter ausführen.

Die Gaming-Community würde, wäre sie an dieser Stelle gefragt, all diesen Fragen vermutlich entschieden folgendes Statement entgegenhalten, das ihre Wertschätzung und Bedeutungszuschreibung des Computerspielens offenbart:

“I don't need to get a life, I am a gamer, I have lots of lives.”<sup>8</sup>

## Literatur

- Barr, M., & Copeland-Stewart, A. (2021): Playing Video Games During the COVID-19 Pandemic and Effects on Players' Well-Being. In: *Games and Culture*, 17, 1, 122-139. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1177%2F15554120211017036>.
- Darnielle, J. (2014): *Wolf in White Van*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Döser, J. (2022): Vom Zauber der Smartphones und von der Entzauberung der digitalen Welt. In: *Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Zeitschrift für Psychoanalyse und Tiefenpsychologie (KJP)*, 194, 53, 2, 194-223. DOI 10.30417/kjp-53-194-223.
- Hildebrandt, Hans-Adolf (2021): Der Wunsch nach Normalität. Psychoanalytische Anmerkungen zur Covid-19-Pandemie. Socialnet. <https://www.socialnet.de/materialien/29330.php>
- King, V. (2022): Unwiderstehliche Medien – Psychische Entwicklungen der Adoleszenz im digitalen Zeitalter. In: *Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Zeitschrift für Psychoanalyse und Tiefenpsychologie (KJP)*, 194, 53, 2, 169-184. DOI 10.30417/kjp-53-194-169.
- Gerspach, M. (2021): Verstehen, was der Fall ist. Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik. Kohlhammer: Stuttgart.
- Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U., von Kardorff, E., & Steinecke, I. (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Hamburg.

---

8 Ursprung unbekannt; geflügelte Worte; zu finden auf Pinterest und als Print auf T-Shirts, Hoodies, etc., z.B. bei RedBubble.com

- Mittlböck, K. (2020): Persönlichkeitsentwicklung und Digitales Rollenspiel. Gaming aus psychoanalytischpädagogischer Sicht. *Psychoanalytische Pädagogik*, 53, Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Devine, J., & Reiß, F. (2023): Die COVID-19-Pandemie – Wie hat sie die Kinderpsyche beeinflusst? In: *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 171, 7, 608–614. <https://doi.org/10.1007/s00112-023-01775-x>.
- Reisenhofer, C., Gruber, A. (2023): "Auch wenn ich Zocken liebe..." Psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungen des Computerspielens von Adoleszenten in Zeiten der Krise. In: Göppel R., Gstach J., Wininger M. (Hrsg.): *Aufwachsen zwischen Pandemie und Klimakrise. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik*, 29. Gießen: Psychosozial-Verlag, 101-126. <https://doi.org/10.30820/9783837979282>.
- Rosenthal, G., Köttig, M., Witte, N., & Blezinger, A. (2006): *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen: Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf01sv>
- Scheibelhofer, E. (2007): Combining Narration-Based Interviews with Topical Interviews: Methodological Reflections on Research Practices. In: *International Journal of Social Research Methodology*, 11, 5, 403-416.
- Schmidinger, T., Weidenholzer, J. (Hrsg.) (2020): *Virenregime. Wie die Coronakrise unsere Welt verändert. Befunde, Analysen, Anregungen*. Wien: bahoe books.



# Potenziale digitaler Spielewelten für Kinder mit motorischen Beeinträchtigungen

*Ulrich Theobald*

**Zusammenfassung:** Im Kontext der psychomotorischen Förderung von Kindern dient das freie Spiel zur Verarbeitung individueller lebensweltlicher Eindrücke und muss dafür Bedeutungsoffenheit, Umkehrbarkeit üblicher Rollenverhältnisse, Entscheidungsfreiheit und Ambivalenz offerieren. Kinder mit schweren motorischen Beeinträchtigungen benötigen in bewegungspädagogischen Settings aufgrund ihrer körperlichen und motorischen Verfasstheit variable Partizipationsmöglichkeiten an den angebotenen Inhalten, wobei digitale Technologien einen möglichen Zugang darstellen können. Mit Blick auf digitale Spielewelten liegt der Fokus aktueller Forschung jedoch zumeist auf kompetenzorientierten Aspekten oder auf möglichen Risiken für die Kinder. In diesem Beitrag wird aus psychomotorischer Perspektive erörtert, welches Potenzial digitale Spielewelten für Kinder bieten können, die aufgrund ihrer körperlichen und motorischen Verfasstheit alternative Zugänge zur Partizipation an spielerischen Settings benötigen.

**Schlüsselwörter:** Freies Spiel, Bewegungsförderung, motorische Beeinträchtigung, Körperbehindertenpädagogik, Psychomotorik

**Abstract:** In psychomotricity, free play is a means to process individual environmental impressions and emotions. Therefore, free play must offer ambiguity, freedom of choice for those who play and an inherent potential to reverse social roles. Due to their condition, children with severe disabilities may need variable opportunities to be able to participate in play and in physical activities. Some of these alternatives can be provided by digital technology. However, current research on digital games is focused on the promotion of different competencies as well as potential risk factors for children. In this chapter, opportunities of digital games for children with physical impairments will be discussed with regards to free play.

**Keywords:** Free play, Physical Activity, Physical Impairment, Special Needs Education, Psychomotricity

## Einleitung

Zur Förderung individueller psychomotorischer Kompetenzen im Kindesalter nimmt das Spielen eine wichtige Rolle ein. Freies Spiel und – abhängig von Alter und Entwicklungsstand – auch Symbol- und Rollenspiele bieten Kindern vielfältige selbst- und gruppenbezogene Lernanlässe. Abhängig vom gewählten Förderzugang können die entsprechenden Lernprozesse gezielt intendiert oder aber inzidenteller Natur sein (Volkamer/Zimmer 1986; Axline 2002; Zimmer 2006; Seewald 1992). In Motologie und Psychomotorik weisen insbesondere konstruktivistische Zugänge wie der „sinverstehende Ansatz“ (Seewald 2002) dem frühkindlichen freien Spiel eine implizite tiefenpsychologische Funktion mit Blick auf die bewegungsbezogene sinnliche Wahrnehmung des eigenen Körpers (Aucouturier 2005) sowie daraus resultierende Prozesse der Entwicklung eines individuellen Selbstbildes zu (Esser 1992).

Wenngleich psychomotorische Angebote in ihrer Ausrichtung an Zielgruppen mit vielfältigen und verschiedenen Eingangsvoraussetzungen gerichtet sind (Zimmer 2006), so können schwerwiegende motorische Beeinträchtigungen dennoch eine Erschwernis für die Lern- und Entwicklungsprozesse im Rahmen psychomotorischer Förderung darstellen (Bergeest/Boenisch 2019). Im Kontext von Angeboten zum Spielen kann die individuelle körperlich-motorische Verfasstheit einzelner Kinder beispielsweise eine potenzielle Hürde für autonome Entscheidungen darstellen, die es zu überwinden gilt.

Vor diesem Hintergrund stellen digitale Spielewelten eine grundsätzliche Möglichkeit dar, um spielbezogene Angebote vielfältiger zu gestalten, sie für eine mit Blick auf unterschiedliche Diversitätsmerkmale möglichst breite Zielgruppe zu öffnen und dadurch erweiterte Teilhabemöglichkeiten zu schaffen (Niederkofler/Bauer 2020).

In diesem Beitrag werden die Rahmenbedingungen und Potenziale digitaler Spielewelten für Kinder mit motorischen Beeinträchtigungen erörtert. Dazu wird zunächst auf intendierte Entwicklungsprozesse sowie notwendige Voraussetzungen vom Spielen im Rahmen psychomotorischer Förderung eingegangen. In einem weiteren Schritt wird diskutiert, inwieweit motorische Beeinträchtigungen eine Erschwernis für die Teilhabe an spielbezogenen Settings darstellen können. Danach wird der Forschungsstand zum Einsatz digitaler Spielangebote im Bildungsbereich skizziert. Auf dieser Basis wird abschließend zusammengefasst, welches Potenzial digitale Spielewelten im Rahmen der psychomotorischen Förderung von Kindern mit motorischen Beeinträchtigungen besitzen. Dabei wird ein Ausblick auf aktuelle Forschungsdesiderate gegeben.

# Freies Spiel im Rahmen psychomotorischer Förderung

In Psychomotorik und Motologie nehmen spielzentrierte Ansätze eine zentrale Bedeutung im Rahmen der individuellen und gruppenbezogenen Förderung von Kindern ein (Seewald 1992; Zimmer 2006). Dabei unterscheidet sich der inhaltliche Fokus mit Blick auf den Einsatz und angestrebten Nutzen des Spiels abhängig vom jeweiligen theoretischen bzw. konzeptionellen Zugang.

Ein Ansatz, der dem freien Spiel große Bedeutung beimisst, ist die kindzentrierte psychomotorische Entwicklungsförderung (Volkamer/Zimmer 1986). Ähnlich wie in der nicht-direktiven Spieltherapie (Axline 2002) stellt das Spiel im Rahmen dieses Konzepts eine Möglichkeit der Interaktion sowie zum Beziehungsaufbau zwischen Pädagog\*in und Kind dar. Mit Blick auf konkrete Förderung steht dabei weniger die Entwicklung oder Verbesserung sensomotorischer Kompetenzen im Zentrum als vielmehr die Auswirkungen des Spiels auf die individuelle Wahrnehmung:

„Körper- und Bewegungserfahrungen stellen aus dieser Richtung der Psychomotorik für das Kind nicht nur wesentliche Medien der Aneignung der Wirklichkeit dar, sie werden auch als Grundlage seiner Identitätsentwicklung angesehen. Eine wichtige Aufgabe psychomotorischer Förderung besteht dementsprechend darin, zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts beizutragen“ (Zimmer 2006: 45).

Um diese Ansprüche an eine individuelle Entwicklungsförderung zu erfüllen, muss das freie Spiel verschiedene inhaltlich-strukturelle Gesichtspunkte aufweisen. Dabei handelt es sich um Bedeutungsoffenheit (1), die potenzielle Umkehrbarkeit üblicher Rollenverhältnisse (2), Entscheidungsfreiheit (3) sowie mögliche Ambivalenz (4).

Grundlegend charakterisiert sind diese Punkte durch den Anspruch, Spielräume derart zu gestalten, dass Kinder in der Lage sind, den Sinn ihrer spielerischen Handlungen selbst zu bestimmen und zu interpretieren. Dadurch können sie Eindrücke und Inhalte aus ihrem privaten Umfeld und ihrer lebensweltbezogenen Realität aufgreifen, verarbeiten und im Spiel umdeuten (Zimmer 1996). Vor diesem Hintergrund bezieht sich die Bedeutungsoffenheit (1) freier Spielsituationen darauf, dass Kinder insbesondere im Rollen- und Symbolspiel fiktive Situation schaffen und dabei sowohl Inhalte als auch implizite und explizite Regeln frei wählen. Gleichzeitig können sie die eigene Verarbeitung und somit den individuellen Realitätsbezug von Spielsituationen steuern (Zimmer 2006). Dabei wird Kindern in Spielsituationen ermöglicht, neue Rollen auszuprobieren (2). Dadurch können sie alternative Handlungsmuster vor dem Hintergrund wechselnder hierarchischer Voraussetzungen und variabler sozialer Bezüge ausprobieren (Volkamer/Zimmer 1986) und die entsprechenden Erfahrungen sowie die potenzielle Identifikation mit der jeweils gewählten Rolle in ihr Selbst- und Weltbild integrieren (Zimmer 1996).

Selbstwirksamkeit im Spiel erleben Kinder dann, wenn die Initiation, die Durchführung und auch die Beendigung der Spielsituation in ihrer eigenen Hand liegt. Neben dieser Art von Freiwilligkeit ist freies Spiel dahingehend durch Entscheidungsfreiheit (3) gekennzeichnet, dass es Selbständigkeit fördert, aber auch erfordert: Durchführung und Aufrechterhaltung von Spielsituationen erfordern einen individuellen Abgleich von Bedürfnis und Erlebnis. Macht das Spiel keinen Spaß mehr erbringt es auch keinen Lustgewinn und wird in der Regel nicht fortgeführt (Zimmer 2006; Axline 2002). Ambivalenz (4) und damit verbunden eine generelle Offenheit was Schwierigkeitsgrad und Ausgang der jeweiligen Spielsituation angeht, sind vor diesem Hintergrund Grundvoraussetzungen für die Motivation zur Teilnahme:

„Das Spiel ist spannend, wenn sein Ausgang offen ist, der Grad der Spannung jedoch vom Kind selbst reguliert werden kann. Spannung, Aufregung, Erregung entstehen, wenn man unsicher ist, ob ein Problem bewältigt, eine selbstgestellte Aufgabe erfüllt werden kann“ (Zimmer 2006: 87).

Nicht vollständig kontrastierend zum vorgestellten Ansatz, jedoch stärker auf eine Auseinandersetzung mit den inneren gedanklichen Prozessen ausgerichtet, rahmt die sinnverstehende Psychomotorik (Seewald 1992) die Rolle des kindlichen Spiels in der psychomotorischen Förderung. Dabei stehen weniger die motorischen, sensorischen und gerätebezogenen Erfahrungen beim Spielen im Fokus, als vielmehr kognitive Symbolik, die diesen Prozessen innewohnt (Hammer 1992). Vor diesem Hintergrund wird im Förderprozess versucht, den tieferliegenden Sinn sowie die zugehörigen Bewegungsäußerungen und Fantasien des Kindes mit Blick auf ihren Bezug zur individuellen Realität sowie lebensweltbezogenen Themen zu deuten. Dies gilt auch für störendes oder den Verlauf des Spiels schädigendes Verhalten (Zimmer 2006). Ein besonderes Augenmerk liegt in diesem Zusammenhang auf Handlungen, die es ermöglichen, Erfahrungen nachzuholen oder aufzuarbeiten, mögliche Rollen und Selbstbilder auszuprobieren oder Hoffnungen, Wünsche und Ängste darzustellen (Seewald 1992). Der Sinnverstehende Ansatz sowie die psychomotorische Methode nach Aucouturier (2005) weisen insofern auch Anknüpfungspunkte zur psychoanalytischen Pädagogik auf, als dass der Körper weniger als ein sich bewegendes Objekt, sondern als aktives Subjekt der Erkenntnis verstanden wird. Dies bedeutet, dass der Körper und seine Bewegungen als wesentliche Mittel der Welterfahrung und -erkenntnis angesehen werden. Durch Bewegung und sinnliche Erfahrung erschließt sich das Individuum die Welt, wodurch der Körper zu einem zentralen Organ der Erkenntnis wird (Esser 1992).

Sowohl mit Blick auf die technologischen Gegebenheiten aus der Zeit der Entstehung der zuvor skizzierten Denkrichtungen als auch in Bezug auf deren ideengeschichtliche bewegungspädagogische Tradition, verwundert es nicht, dass digitale Spielmöglichkeiten keinerlei konzeptionelle Betrachtung gefunden haben. Im Zuge aktueller Weiterentwicklungen ergibt sich somit die perspektivische Fragestellung, ob und wenn ja in welchem Maße digitale Spiele-

welten anschlussfähig an die zuvor dargelegten Anforderungen an freie Spielsituationen und deren Einsatzmöglichkeiten im Rahmen psychomotorischer Förderung sind.

## Motorische Beeinträchtigung und Teilhabe an bewegungspädagogischen Angeboten

Jennessen und Lelgemann (2016) definieren Körperbehinderung als:

„ein komplexes Phänomen, bei dem die Wechselwirkungen zwischen der individuellen körperlich-motorischen Verfasstheit eines Menschen, seinen anderen personalen sowie inter-personalen, institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen die Durchführung von Aktivitäten und Partizipation an sämtlichen gesellschaftlichen Bezügen erschweren“ (ebd.: 20).

Diese Definition nimmt direkten Bezug auf die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (World Health Organization 2005), in welcher sich Potenziale und Einschränkungen mit Blick auf die Teilhabe an gesellschaftlichen Aktivitäten in Abhängigkeit von der individuellen körperlich-motorischen Verfasstheit durch personenbezogene Faktoren sowie durch Umweltfaktoren beschreiben lässt.

Im Kontext bewegungsbezogener pädagogischer Angebote und Fördersettings ist es notwendig, den Teilhabebegriff genauer zu betrachten und dabei zu präzisieren, was aus inhaltlicher Sicht unter Teilhabe zu verstehen ist. Vor dem Hintergrund historischer Entwicklungen lässt sich dabei konstatieren, dass sport- und bewegungspädagogische Konzeptionen aus dem deutschsprachigen Raum weitgehend „in der Tradition integrationspädagogischer Ansätze, mit einem Fokus auf Sport(-unterricht) mit Menschen mit und ohne Behinderungen“ (Block/Giese/Ruin 2017: 237) verhaftet sind. Dass in der nationalen Inklusionsdebatte bislang insbesondere strukturelle Faktoren diskutiert und bearbeitet wurden (Herz 2014) hat dazu geführt, dass der Begriff der Teilhabe in den Bereichen Bewegung Spiel und Sport häufig strukturell und institutionell gerahmt und daher de facto mit dem Begriff der „Teilnahme“ an einem gemeinsamen Settings gleichgesetzt wurde.

Im Kontext von Ansätzen, die bewegungsgetragene Förderangebote enthalten, greift dieser Zugang jedoch zu kurz: die physische Teilnahme an einer bewegungsbezogenen Einheit lässt schließlich keine Rückschlüsse über tatsächliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu, die intendiert waren. Wesentlich präziser ist die Definition von Jürgens und Neuber (2020), die Teilhabe in Anlehnung an Pfitzner (2017) dann als gegeben betrachten, wenn Kinder neben der aktiven Teilnahme an einem bewegungspädagogischen Angebot auch Partizipation im Sinne von „Teilgabe“ und „Teilsein“ erfüllen. Dies ist –

knapp zusammengefasst – dann erfüllt, wenn durch eigene Beiträge und Anregungen eine Interaktion mit Gruppe und / oder Pädagog\*in initiiert wird und dadurch auch eine inhaltliche Integration ins gemeinsame Setting gegeben ist (Jürgens/Neuber 2020).

Entscheidend für die Chancen auf Teilhabe, die Kinder mit motorischen Beeinträchtigungen an spielzentrierten Angeboten im Rahmen psychomotorischer Förderung haben, ist dementsprechend nicht deren Integration in ein bestehendes pädagogisches Setting (Zimmer 2006) – diese stellt lediglich den Ausgangspunkt dar. Vielmehr muss gewährleistet sein, dass die betroffenen Kinder ein Angebot bekommen, welches inhaltlich und strukturell dahingehend gestaltet wird, dass die im vorigen Kapitel beschriebenen grundlegenden Eigenschaften des freien Spiels unabhängig von der individuellen körperlichen und motorischen Verfasstheit erhalten bleiben (Niederkofler/Bauer 2020). Nur so ist eine Teilhabe aller Kinder an den intendierten Entwicklungsprozessen möglich.

Im Hinblick auf Kinder mit schweren motorischen Beeinträchtigungen, die keine oder nur sehr eingeschränkte Bewegungsmöglichkeiten besitzen, kann dies eine große Herausforderung darstellen. Sportdidaktische Konzepte aus dem Bereich der Körperbehindertenpädagogik (Daut 2002; Pusch/Fritz 1986) sehen für diese Zielgruppe häufig Angebote vor, bei denen gemeinsames Spielen und Bewegen im Sinne von „bewegt werden“ im Zentrum steht. Damit im Rahmen spielerischer Handlungen jedoch Entscheidungsfreiheit mit Blick auf individuelle Sinnstiftung und Deutung des Spiels bestehen bleiben muss jedes Kind entsprechend autonom handeln können.

## Forschungsstand

Spezifische Arbeiten zum Einsatz digitaler Spielwelten im Kontext psychomotorischer Förderung für Kinder mit motorischen Beeinträchtigungen existieren bislang keine. Der Sammelband „Psychomotorik digital“ (Jessel/Krus 2021) widmet sich zwar vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten zum Einsatz digitaler Technologien – der Bereich des Spielens wird dabei jedoch nur vor dem Hintergrund alternativer Angebote durch den pandemiebedingten Lock-down bearbeitet.

Aus dem Bereich der auf Spiele bezogenen Forschung existieren mit Blick auf das Thema digitaler Anwendungen unterschiedliche Forschungsstränge. Ein erster übergeordneter Bereich umfasst Forschung zu digitalen Umsetzungsmöglichkeiten von „Gamification“, „*a technique that uses game elements and game design in a nongame context*“ (Valentová/Brečka 2023: 38). Dabei lassen sich verschiedene Arten digitaler Spiele unterscheiden: „Leisure

games“, also kommerzielle Spiele, die keinen intendierten Lerninhalt besitzen. „Educational games“, also Spiele, die mit dem Ziel der Vermittlung pädagogischer Inhalte programmiert wurden, sowie „Educational leisure-games – dabei handelt es sich um kommerzielle digitale Spiele, die aufgrund der Spieleumgebung inzidentell dazu beitragen, Inhalte (z.B. historisches Wissen) zu vermitteln.

Die in diesem Bereich einschlägige Forschung beschäftigt sich jedoch fast ausschließlich aus einer pädagogisch-psychologischen Perspektive mit der Lernwirksamkeit (im Sinne eines quantifizierbaren Kompetenzerwerbs), die einzelne Spiele oder Kategorien von Spielen in verschiedenen Domains oder für unterschiedliche Zielgruppen besitzen (Cadiz et al. 2023; Camacho-Sánchez et al. 2023; Valentová/Brečka 2023; Tárraga-Sánchez/Del Ballesteros-García/Migallón 2023; Pornpongtechavanich/Nilsook/Wannapiroon 2023). Einzelne weitere Studien widmen sich der Erforschung genereller lernwirksamer Effekte, die durch digitale Spiele erzielt werden können, beispielsweise der Lernmotivation (Svanberg/Bergh 2023) oder komplexen Problemlösefähigkeiten (Pilaniwala 2023). Dazu kommen Studien zu potenziellen Risiken von Computerspielen (Basler/Chráska 2020).

Eine tieferegehende und in Bezug auf spielzentrierte Ansätze auch theoretisch fundierte Analyse von digitalen Spielen findet sich bei Becker (2017). Diese Studie bezieht sich zwar auch auf das Lernen in schulischen Settings im Primarbereich – allerdings lassen sich einige der Ergebnisse zu motivationalen und domain-unspezifischen Aspekten durchaus auf die Thematik dieses Beitrags übertragen. Demzufolge liegen potenzielle Reize und Lernanlässe von digitalen Spielen darin, dass Kinder risikofrei verschiedene Rollen einnehmen und alternative Handlungsstränge ausprobieren können. Dazu zählt auch die Möglichkeit, moralisch kontroverse Handlungsalternativen wählen und danach evaluieren zu können. Die Entkopplung der Spiele von realen Zeitsträngen sowie die Abstraktion von Handlungen und Szenarien (ebd.) sind weitere Eigenschaften, die wie zuvor erwähnt auch im Kontext der spielbezogenen psychomotorischen Förderung als wichtig erachtet werden.

## Zusammenfassung und Ausblick: Potenziale digitaler Spielewelten für Kinder mit motorischen Beeinträchtigungen

In den meisten Ansätzen der Psychomotorik, die sich mit spielerischer Förderung befassen, werden digitale Spielmöglichkeiten bislang noch nicht kon-

zeptionell mitgedacht. Dies lässt sich durch den historischen Kontext der bedeutendsten deutschsprachigen Ansätze erklären wie auch durch deren grundsätzlichen Fokus auf Bewegung, wie er für die Psychomotorik kennzeichnend ist. Im Kontext der psychomotorischen Förderung von Kindern mit motorischen Beeinträchtigung wird jedoch deutlich, dass diese Zielgruppe möglicherweise alternative Angebote benötigt, um von freien Spielesettings profitieren zu können. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund eher tiefenpsychologisch orientierter Zugänge in Motologie und Psychomotorik, deren Blickwinkel sich noch deutlicher auf innere Entwicklungs- und Verkörperungsprozesse richtet als auf die individuelle motorische und sensorische Entwicklung.

Bezieht man sich aus theoretischer Perspektive auf einen modernen und erweiterten Teilhabebegriff, der jenseits von einer rein strukturellen Integration von Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen im Sinne von Teilnahme auch deren inhaltliche Teilgabe sowie das Teilsein am jeweiligen bewegungspädagogischen Setting als Voraussetzung für Teilhabe benennt, so wird deutlich, dass Kinder mit sehr eingeschränkten motorischen Voraussetzungen aus inhaltlicher Sicht nur partiell an den für freies Spiel charakteristischen Lernanlässen teilhaben können.

Hier bieten digitale Spielewelten aus konzeptioneller Perspektive Ansatzpunkte für die spielbasierte Entwicklungsförderung von Kindern. Zwar bieten diese Spiele aufgrund der zumeist vorstrukturierten Handlungsstränge nur partiell ambivalente Erlebnisse (4) an – Bedeutungsoffenheit (1), die Übernahme alternativer Rollen und damit verbunden die Umkehrbarkeit alltäglicher Rollenverhältnisse (2) sowie Entscheidungs- und Handlungsfreiheit sind jedoch durchaus gegeben (3). Somit erfüllen digitale Spielewelten Eigenschaften, die in psychomotorischen Ansätzen als Voraussetzung für spielzentrierte Förderung genannt werden.

Allerdings steht konkrete Forschung zum Einsatz und der Wirksamkeit digitaler Spielmöglichkeiten im Kontext psychomotorischer Förderung bislang noch aus. Insbesondere Fragestellungen im Kontext der Entwicklung spielbezogener Kreativität sowie die Diskursive Aufarbeitung von Vielfalt und Ambivalenz der Handlungsstränge in digitalen Spielen wären erste vielversprechende Ansätze, die sich für eine zeitnahe Bearbeitung anbieten.

# Literatur

- Aucouturier, Bernard (2005): La méthode Aucouturier: Fantasmies d'action et pratique psychomotrice. De Boeck.
- Axline, Virginia Mae (2002): Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren. Reinhardt.
- Basler, Jaromír/Chráska, Miroslav (2020): Aggression in the Context of Playing Violent Computer Games. In: Gómez Chova, Luis/López Martínez, Agustín/Candel Torres, Ignacio (Hrsg.): ICERI2020 Proceedings. ICERI Proceedings. IATED, S. 242–251.
- Becker, Katrin (2017): Choosing and Using Digital Games in the Classroom. Springer.
- Bergeest, Harry/Boenisch, Jens (2019): Körperbehindertenpädagogik. Grundlagen - Förderung - Inklusion. UTB.
- Block, Martin E./Giese, Martin/Ruin, Sebastian (2017): Inklusiver Sportunterricht – eine internationale Standortbestimmung. In: Sonderpädagogische Förderung heute 62, 3, S. 233–243.
- Cadiz, Gertrude S./Lacre, Gisselle Joy R./Delamente, Ranzely L./Diquito, Tomas A., JR (2023): Game-Based Learning Approach in Science Education: A Meta-Analysis. In: International Journal of Social Science and Human Research 06, 03.
- Camacho-Sánchez, Rubén/Manzano-León, Ana/Rodríguez-Ferrer, José Miguel/Serna, Jorge/Lavega-Burgués, Pere (2023): Game-Based Learning and Gamification in Physical Education: A Systematic Review. In: Education Sciences 13, 2, S. 183.
- Daut, Volker (2002): Bedeutung und Möglichkeiten des Sportunterrichts mit körperbehinderten Kindern und Jugendlichen. In: Boenisch, Jens/Daut, Volker (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern. Kohlhammer, S. 140–149.
- Esser, Marion (1992). Beweg-Gründe Psychomotorik nach Bernard Aucouturier. Reinhardt.
- Hammer, Richard (1992): Das Ungeheuer von Loch Ness - Fallbeschreibung eines aggressiven Kindes. In: Motorik 15, S. 241–248.
- Herz, Birgit (2014): Pädagogik bei Verhaltensstörungen: An den Rand gedrängt? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 65, 1, S. 4–14.
- Jennessen, Sven/Lelgemann, Reinhard (2016): Körper - Behinderung - Pädagogik. Kohlhammer.
- Jessel, Holger/Krus, Astrid (Hrsg.) (2021): Psychomotorik digital. Praxis und Theorie der Psychomotorik in distanzierten Zeiten. Verlag Aktionskreis Psychomotorik.
- Jürgens, Markus/Neuber, Nils (2020): Gleichberechtigte Teilhabe im Sportunterricht – eine videobasierte Lehrveranstaltung zu heterogenen Schülervoraussetzungen. In: Herausforderung Lehrer\*innenbildung 3, 1, S. 382–405.
- Niederkofler, Benjamin/Bauer, Lisa (2020): Bewegung und Sport diversitätssensibel unterrichten: Fachdidaktik im Rahmen von Gender, Beeinträchtigung und Begabung. In: Schneider-Reisinger, Robert/Kreilinger, Maria (Hrsg.): Theorie und Praxis einer Schule für alle und jede\*n. Trauner, S. 175–188.

- Pfitzner, Michael (2017): Auf dem Weg zum inklusiven Sportunterricht. In: Jütting, Dieter H./Krüger, Michael/Baumann, Wolfgang (Hrsg.): Sport für alle. Idee und Wirklichkeit. Waxmann, S. 281–301.
- Pilaniwala, Pankaj (2023): How Games Aid in Teaching Real-World Complex Skills: Positive Impact of Gaming. In: International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology 11, 2, S. 201–208.
- Pornpongtechavanich, Phisit/Nilsook, Prachyanun/Wannapiroon, Panita (2023): Gamers' Total Experience and Game Motivation for Further Education Digital Manpower. In: International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET) 18, 05, S. 62–78.
- Pusch, Wolfgang/Fritz, Hans-Joachim (1986): Sport für Körperbehinderte. Ein Leitfaden für Lehrer, Therapeuten und Übungsleiter für Behindertensport. Marhold.
- Seewald, Jürgen (1992): Vorläufiges zu einer „Verstehenden Motologie“. In: Motorik 15, S. 3–16.
- Seewald, Jürgen (2002). Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung. Fink.
- Svanberg, Mikael/Bergh, Daniel (2023): Effects of Gamification in a Teacher Education Program, 2010 to 2020. In: SAGE Open 13, 1, 215824402311609.
- Tárraga-Sánchez, María de los Ángeles/Del Ballesteros-García, María Mar/Migallón, Héctor (2023): Teacher-Developed Computer Games for Classroom and Online Reinforcement Learning for Early Childhood. In: Education Sciences 13, 2, S. 108.
- Valentová, Monika/Brečka, Peter (2023): Assessment of Digital Games in Technology Education. In: International Journal of Engineering Pedagogy 13, 2, S. 36–63.
- Volkamer, Meinhart/Zimmer, Renate (1986): Kindzentrierte Mototherapie. In: Motorik 9, S. 49–58.
- World Health Organization (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. [http://www.soziale-initiative.net/wp-content/uploads/2013/09/icf\\_endfassung-2005-10-01.pdf](http://www.soziale-initiative.net/wp-content/uploads/2013/09/icf_endfassung-2005-10-01.pdf) [Zugriff: 24.03.2022].
- Zimmer, Renate (1996): Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung. Hofmann.
- Zimmer, Renate (2006): Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern. Herder.

### **3 Spiel in pädagogisch-therapeutischen Ansätzen**



# Entwicklung und Erprobung eines interaktiven Brettspiels „Wellenheld“ als Intervention für Kinder und Jugendliche krebskranker Eltern

*Stefanie Pietsch*

**Zusammenfassung:** „Wellenheld“ ist ein kommunikativ-kooperatives Brettspiel inklusive Audiofiles, welches für das Projekt „Tigerherz ... wenn Eltern Krebs haben“ am Universitätsklinikum Freiburg von Dr. phil. Stefanie Pietsch unter Mitarbeit von Masterstudierenden der Evangelischen Hochschule Freiburg als Gruppenintervention für Kinder/Jugendliche krebskranker Eltern entwickelt wurde. Es werden auf einer abenteuerlichen Reise Stärken erschlossen und Kraftsteine gesammelt, um damit eine gefährlich ansteigende Welle (als Sinnbild für bedrohliche Gefühle und Gedanken) zurückzudrängen. Der Artikel liefert Einblicke in den Entstehungs- und Entwicklungsprozess des Spiels, den theoretischen Hintergrund und zeigt Verwendungsmöglichkeiten im pädagogisch-therapeutischen Setting auf.

**Schlagworte:** Spielentwicklung – Psychoonkologie – Kinder krebskranker Eltern – mentale Gesundheit – Resilienz

**Abstract:** "Wellenheld" is a communicative-cooperative board game including audio files, which was developed for the project "Tigerherz ... wenn Eltern Krebs haben" at the University Medical Center Freiburg by Dr. phil. Stefanie Pietsch in collaboration with master's students from the Protestant University of Applied Sciences Freiburg as a group intervention for children/youth with parents suffering from cancer. On an adventurous journey, strengths are developed and power stones are collected in order to push back a dangerously rising wave (symbolizing threatening feelings and thoughts). The article provides insights into the creation and development process of the game, the theoretical background, and suggests possible uses in educational and therapeutic settings.

**Keywords:** Play development – Psychooncology – Children of parents with cancer – Mental Health – Resilience

# 1 Ausgangslage und Unterstützungsangebote für Kinder krebskranker Eltern

Jährlich erkranken ca. 498.000 Menschen in Deutschland neu an Krebs (Robert Koch-Institut 2021). Die Mehrheit an Krebserkrankungen betrifft primär ältere Menschen, jedoch treten ca. 22,4% aller Fälle im Alter zwischen 21 und 55 Jahren auf – einem Alter, in welchem Elternschaft häufig im Fokus ist (Shah/Armaly/Swieter 2017). Internationalen Schätzungen zufolge haben zwischen 7% und 14% der Krebspatient\*innen Kinder unter 18 Jahren (Hauken et al. 2018). In Deutschland sind jährlich ca. 50.000 Kinder von einer neu festgestellten Krebserkrankung eines Elternteils betroffen (Robert Koch-Institut 2019). Mehrere Studien zeigen auf, dass in Verbindung mit einer elterlichen Krebserkrankung ca. 30% der betroffenen Kinder ein erhöhtes Risiko aufweisen, emotionale, psychosomatische bzw. Verhaltensauffälligkeiten zu entwickeln (Möller/Krattenmacher/Romer 2011). Kinder können auf jene Krisensituationen mit internalisierenden Symptomen, externalisierenden Verhaltensweisen, Regression oder Stress reagieren (Brütting 2018; Faccio/Ferrari/Pravettoni 2018; Heußner 2008). Weiterhin können Schwierigkeiten im Alltag, in Peer-Beziehungen oder im schulischen Bereich auftreten. Welche Faktoren das Risiko für psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen krebskranker Eltern erhöhen, hängt vom Lebensalter der Kinder, der individuellen Belastungssituation und den möglichen Bewältigungsstrategien ab (Visser et al. 2006). Daneben ist zu betonen, dass betroffene Kinder nicht zwangsläufig eine psychische Belastung aufweisen müssen (Osborn 2007). Ein Großteil kann sich gut mit der neuen Situation arrangieren. Die hier wirksam werdende Resilienz kann als Fähigkeit verstanden werden, personale und soziale Ressourcen in Belastungssituationen effektiv einsetzen zu können (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015). Angebote der Primärprävention können einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass Kinder und Jugendliche aktiv in ihrer Widerstandskraft und ihren Ressourcen unterstützt und gestärkt werden. Derzeit existieren ca. 65 Unterstützungsinitiativen für Kinder krebskranker Eltern in Deutschland (Interessensgruppe „Kinder krebskranker Eltern“ der Deutschen Arbeitsgemeinschaft für psychosoziale Onkologie 2023). In Freiburg begleiten die pädagogischen Mitarbeiter\*innen von „Tigerherz ... wenn Eltern Krebs haben“ Kinder und Jugendliche im Alter von 4-18 Jahren durch die Bereitstellung verschiedener Unterstützungsformate (z.B. Kinder-einzelstunden, thematische Gruppenangebote, Freizeitaktivitäten). Es ist ein Angebot der Psychosozialen Krebsberatungsstelle am Universitätsklinikum Freiburg.<sup>1</sup> Neben den Praxisangeboten werden bei „Tigerherz“ Forschungs- und Entwicklungsprojekte realisiert. So wurde innerhalb eines mehrjährigen

---

1 siehe auch: <https://www.uniklinik-freiburg.de/cccf/patienten/tigerherz.html>.

Projekts eine spielbasierte Gruppenintervention für die Zielgruppe entwickelt und erprobt.

## 2 Vom Zusammenhang von Spiel und Resilienz für Kinder in vulnerablen Lebensphasen

Kinder und Jugendliche, deren Eltern an Krebs erkrankt sind, befinden sich in einer vulnerablen Lebenssituation. Die ständige Bedrohung durch den wiederkehrenden Krebs eines Elternteils oder die Gefahr des Verlustes kann zu langfristigen negativen psychosozialen Folgen bei Kindern und Jugendlichen führen (Phillips 2014). Psychosoziale Fachkräfte im Feld der Psychoonkologie müssen sich demzufolge vertieft mit der Frage auseinandersetzen, welche Interventionen geeignet sind und wie sie konzipiert sein müssen, um betroffene Kinder und Jugendliche mental zu unterstützen und vorhandene Ressourcen zu mobilisieren (Pietsch/Kirbach/Wünsch 2022).

Im Angebot „Tigerherz“ wird in den psychoedukativ und kreativ ausgerichteten Kindereinstunden bewusst auch auf das Spiel(en) zurückgegriffen. Zum einen, da sich das Spiel als beziehungsförderndes Element erweist und anamnestische Hinweise liefert, auf welchem Entwicklungsniveau ein Kind derzeit agiert bzw. in welchem emotionalen Bezugsrahmen es sich momentan befindet. Spiele lassen sich zum anderen sehr gut zu Beginn einer Einzelstunde als Eisbrecher einsetzen, um sich über das Spiel der Erfahrungswelt der Kinder anzunähern (Höfer 2014). Durch das gemeinsame Spielen (Brettspiel, Puppenspiel, Fantasienspiel etc.) ist es möglich, die Kinder in ihrer je spezifischen Lebenswelt abzuholen und ihnen auf Augenhöhe zu begegnen. So entsteht eine vertrauensvolle Atmosphäre voller Neugier und Konzentration. Hierdurch entwickelt sich nicht nur ein arbeitserleichternder Rapport, sondern auch intensive Momente, in denen sich die Kinder (non-)verbal öffnen.

Insbesondere für jüngere Kinder stellt das Spiel dabei eine wichtige Komponente im Umgang mit belastenden Situationen dar. Im Spiel können Kinder eine Kontrolle über die äußere Wirklichkeit erlangen, die sie im alltäglichen Leben oftmals nicht herstellen können (Heimlich 2021). Im zweckfreien Spiel (Lehmhaus/Reiffen-Züger 2018) werden dabei häufig en passant Alltagsgeschehnisse verarbeitet und Lösungen gefunden, die eventuell auch für das eigene Leben Antworten geben können. Das Spiel stellt zumindest partiell andere Realitäten zur Verfügung, sodass Kinder wieder in ein inneres Gleichgewicht gelangen können (Höfer 2014).

Im Spiel kommen vor allem drei Aspekte zum Tragen, die auch im entwicklungspsychologischen Reifungsprozess eine zentrale Rolle spielen: 1) Das Ausprobieren neuer Dinge, 2) Lernen und Üben sowie 3) Das Ausbalan-

cieren der Psychohygiene durch die Verarbeitung von Erfahrungen (ebd.). In der Auseinandersetzung mit ungewissen Situationen ermöglicht das Spielen die Entwicklung neuer Verhaltensweisen in relativer Sicherheit, d.h. Kinder können neue Strategien ausprobieren, ohne dabei ein übermäßiges Risiko einzugehen (Play Wales 2015). Das Spiel bietet eine Art „Fahrsicherheitstraining“ für das eigene Leben. Durch das wiederholende Ausprobieren können neue Fähigkeiten und Denkstrukturen entwickelt sowie die psychische Widerstandsfähigkeit/Resilienz unterstützt werden (Dietrich 2021: 21).

Die Bedeutung des kindlichen Spielens in Krisensituationen wird von der International Play Association (2017) im Toolkit „Access to Play for Children in Situations of Crisis“ akzentuiert. Darin heißt es:

„Play is a vital element in children’s development and can be a strong protective factor in children’s lives. It can, to an extent, shield children from the negative aspects of situations of crisis. It allows them to develop their inner resources and build resilience to the difficulties and uncertainties they experience through crisis“ (IPA 2017: 23).

Spielen ist eine Möglichkeit, eine Wirklichkeit in eine andere zu übertragen und in ihr nach Sinn zu schürfen. Das Spiel ist eine Art des Zaubers, der Poesie (May 2023). Es versetzt die Kinder an einen anderen Ort, ermöglicht Distanz und einen neuen Blickwinkel (Walz/Deterding 2014). Im Moment des Spiels werden Kinder zu selbstbestimmten Gestalter\*innen ihrer Welt, zu aktiven Bewältiger\*innen von Krisen und zu kreativen Lösungsentwickler\*innen (Zalbergaitė 2021).

### 3 Konzipierung und Entwicklung des interaktiven Brettspiels Wellenheld<sup>2</sup>

Im Feld der psychosozialen Versorgung von Kindern krebserkrankter Eltern besteht eine Herausforderung in der Bereitstellung geeigneter thematischer Formate, um Kindergruppen bestmöglich in ihrer Resilienz zu unterstützen und zu stärken. Ausgangspunkt für die Konzipierung des Spielbretts als Gruppenmethode war das fehlende Vorhandensein „passgenauer“ spielbasierter Methoden, die die spezifische Problematik der Zielgruppe aufgreifen und für das pä-

---

2 Weitere Informationen zum Projekt finden sich unter:  
<https://www.uniklinik-freiburg.de/cccf/cccf-angebote/tigerherz.html#c228109>.  
Ein Trailer zum Spiel ist verfügbar unter:  
[https://www.uniklinik-freiburg.de/fileadmin/mediapool/09\\_zentren/cccf/videos/Wellenheld\\_Video\\_final\\_FullHD.mp4](https://www.uniklinik-freiburg.de/fileadmin/mediapool/09_zentren/cccf/videos/Wellenheld_Video_final_FullHD.mp4). Das Projekt wurde finanziell gefördert von der BBBank und der Giesin Stiftung.

dagogisch-therapeutische Setting konzipiert sind. Folgende Leitfragen begleiten den Entwicklungsprozess des Brettspiels:

1. Wie können Gruppeninterventionen im Sinne der Primärprävention konzipiert sein, um Ressourcen zu aktivieren und Kinder krebskranker Eltern in ihrem Bewältigungshandeln zu unterstützen?
2. Wie können Interventionen den Umgang mit Krisen ressourcenorientiert und altersangemessen aufgreifen, ohne dabei zu explizit zu sein?
3. Wie können bestimmte psychoedukative Lerninhalte und Leitmotive (Copingstrategien, Lösungs- und Ressourcenorientierung) gamifiziert werden?
4. Wie kann innerhalb des Spiels das psychosoziale Potential der Mitspieler\*innen als Ressource genutzt werden?

Auf Basis dieser Fragestellungen verfolgten wir das Ziel, ein Brettspiel theoriebasiert und systematisch zu konzipieren, welches die Erkenntnisse internationaler Interventionsstudien im Feld aufgreift und folgende inhaltliche Komponenten einschließt (Pietsch/Kirbach/Wünsch 2022):

- Thematisierung/Auseinandersetzung mit Krisensituationen
- Normalisierung von Emotionen
- Aufbau von Bewältigungsstrategien
- Stärkung der Selbstwirksamkeit und vorhandener Ressourcen
- Verbesserung der Lebensqualität
- Förderung des Austauschs/der Interaktion untereinander
- Implizite sensible Thematisierung von Krebs/Krisen
- Kindgerechtes und ansprechendes Design

Der Fokus des entwickelten Brettspiels liegt in der Interaktion der Mitspieler\*innen untereinander. Ziel der Gruppenintervention ist es, Gemeinschaft und Zusammenhalt untereinander zu stärken und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Kraftquellen und Ressourcen erschlossen werden können. Der elterliche Krebs wird im Spiel dabei nur implizit thematisiert.<sup>3</sup>

Im Spiel sammeln die Mitspieler\*innen während eines gemeinsamen Inseleabenteuers Stärkensteine, um damit eine gefährlich ansteigende Welle (als Sinnbild für bedrohliche Gefühle und Gedanken) zurückzudrängen. Neben zu bewältigenden Hindernis-Aktivitätsaufgaben beinhaltet das Spiel ebenso reflexive Frageelemente<sup>4</sup>, die die Mitspieler\*innen in ihrer Fantasie anregen sollen

---

3 In der Eingangsgeschichte wird angedeutet, dass die familiäre Situation zu Hause angespannt und Luca oft traurig ist. Dem\*der Spieler\*in bleibt es jedoch überlassen, zu interpretieren, was die Gründe hierfür sind. Am Ende des Spiels kann mit den Kindern gemeinsam diskutiert werden, was sie glauben, welche möglichen Themen Luca beschäftigt.

4 Beispiele für Fragen im Spiel: Welche schwierige Situation oder Sache hast du gemeistert und wie? Was hilft dir dabei, dich zu entspannen? Welcher Gegenstand ist dir besonders wichtig und gibt dir Energie/Kraft?

und dazu beitragen, eigene Ressourcen, Stärken und Krafftöasen zu erschließen und in einem Ressourcenrucksack schriftlich festzuhalten. Das Spiel verbindet die Komponenten 1) Ressourcenaktivierung, 2) Coping und 3) Impacttechnik auf leichte und spielerische Art und Weise.

Die Ressourcenaktivierung stellt einen wesentlichen Wirkfaktor erfolgreicher Psychotherapie dar (Grawe 2000). Der Begriff „Ressource“ wird im Spiel sehr weit gefasst; er beinhaltet interne und externe Quellen, auf die wir zurückgreifen können, die uns einen Zugang zur Selbsthilfe und Selbstwirksamkeit ermöglichen, aber auch Wege zur Emotionsregulation und zur Identifikation neuer Ideen eröffnen. Die Identifikation von Ressourcen wird im Spiel anhand der Stärkenkarten thematisiert.

Aktive Bewältigungsstrategien unterstützen weiterhin die positive psychosoziale Anpassung an belastende Situationen (Krattemacher et al. 2012). Je mehr Bewältigungsstrategien zur Verfügung stehen, desto besser können die verschiedenen Phasen der elterlichen Erkrankung im Spezifischen und Herausforderungen generell bewältigt werden (Faller/Lang 2016). Im Spiel werden drei Ebenen des Coping unterschieden: kognitionsbezogenes, emotionsbezogenes und handlungsbezogenes Coping. Kognitionsbezogenes Coping beinhaltet beispielsweise das gedankliche Ablenken, die kognitive Umstrukturierung oder auch die Akzeptanz der Erkrankung/der Situation. Emotionsbezogenes Coping kann sich beispielsweise in Optimismus, aber auch dem Ausdruck von Gefühlen äußern. Unter handlungsbezogenes Coping fallen beispielsweise aktive Handlungen, um sich abzulenken oder auch das aktive Aufsuchen von Kraftorten (ebd.). Tipps zu verschiedenen Bewältigungsstrategien finden sich im Spiel auf den Copernicuskarten.

Die Metapher und Auflösung des Bildes, dass der Monsterwelle mit den eigenen Stärken und Bewältigungsstrategien aktiv etwas entgegengesetzt werden kann, ist als Impact-Technik zu rahmen. Metaphorisch eingesetzte Bilder können dabei eine Wirkung entfalten, die über das gesprochene Wort hinausgehen und etwas transportieren, das auf der rein sprachlichen Ebene nicht zu erfassen ist. Impact-Techniken fungieren somit als lösungs- und ressourcenorientierte Kommunikationsangebote mithilfe von Objekten oder Metaphern. Durch ihre Mehrdeutigkeit können sie eine starke suggestive und aufmerksamkeitsfokussierende Kraft entfalten (Grabitzki-Hatch 2023).

## **Inhalt der Geschichte**

Das Spiel Wellenheld beginnt als Hörspiel mit der Erklärung, warum sich Luca (die Protagonistin und Spielfigur) auf einer einsamen Insel befindet, die von einer riesigen Welle bedroht wird. Wie die anderen Mitspieler\*innen auch ist Luca über ihre Träume auf die geheime Insel geraten. In Lucas Traum taucht

dabei eine Welle mit donnernder Stimme und bedrohlichem Gesicht auf, welche sie auffordert, sich ihr zu stellen und herauszufinden, wer sich hinter der Welle verbirgt. So nimmt Luca all ihren Mut zusammen und springt in die Welle hinein, wird durchs Wasser gespült und landet auf der Insel, wo sie die anderen Mitspieler\*innen und den Zauberer Copernicus (weitere Spielfigur) erblickt. Der Zauberer Copernicus steht Luca und den restlichen Mitspieler\*innen während der abenteuerlichen Reise zur Seite und erklärt das Reiseziel: Die Mitspieler\*innen haben nun als Gefährt\*innen von Luca die besondere Aufgabe, sie gemeinsam zum Inselhäuschen zu bringen, bevor die Welle, die weiterhin donnert und wütet, die Insel überspült. Hierfür müssen die Mitspieler\*innen ihre Stärken identifizieren und verbalisieren sowie Kraftsteine sammeln, um somit die immer weiter ansteigende Welle zurückzudrängen. Es wird reihum gewürfelt, Hindernisfelder werden überwunden und Stärken gesammelt. Wird am Ende das Inselhäuschen erreicht, erfolgt die Auflösung der Geschichte und Luca erkennt, dass die Monsterwellen ihre eigenen Gedanken und Gefühle sind. Während der Reise hat Luca jedoch gelernt, mit ihren Monsterwellen umzugehen, indem sie ihnen bewusst etwas entgegensetzen kann (interne und externe Ressourcen). Luca und die Mitspieler\*innen sind nun wahre Wellenheld\*innen. Am Ende der Abenteuerreise segeln alle Mitspieler\*innen wieder zurück nach Hause. Jetzt geht es darum, auch im Alltag all die Erkenntnisse und Stärken anzuwenden. Der Stärkenrucksack (mit den niedergeschriebenen Stärken und Krafftösen) hilft ihnen dabei, sich dauerhaft an die eigenen Fähigkeiten zu erinnern.

„Wellenheld“ orientiert sich an dem Strukturschema der Heldenreise nach dem Mythenforscher Joseph Campbell. Campbell (2011) stellte fest, dass in vielen Geschichten, Mythen und Filmen ein Grundkonstrukt typischer Figuren und Abfolgen vorliegt, welches sich als roter Faden durch die Erzählung zieht. Eine klassische Heldenreise ist durch typische Etappen gekennzeichnet, welche der\*die Held\*in durchlaufen muss. Jede Heldenreise handelt davon, über die eigenen Ängste und sich selbst hinauszuwachsen und etwas Großes zu wagen. Dabei gibt es oft jede Menge „Monster“ zu besiegen, doch nicht selten steht am Ende die Erkenntnis, dass der wahre Gegner die eigenen Ängste sind und damit man selbst. Auf der Reise werden neue Strategien gelernt, um den inneren wie äußeren Hindernissen neu zu begegnen. Das Konzept der Heldenreise lädt dazu ein, nach bekannten und unbekanntem Antworten zu suchen, sich auf eine ereignisreiche Reise einzulassen und nach der Rückkehr die erworbenen Einsichten nachhaltig im Alltag zu integrieren.

### Struktur der Heldenreise (adaptiert nach Campbell, 2011) im Spiel Wellenheld

1. Die gewohnte Welt: Die Protagonistin Luca lebt in ihrer Welt und ahnt nichts von ihrer bevorstehenden Reise. Sie ist traurig und sitzt auf dem Fußboden ihres Kinderzimmers. Der Grund für die Traurig-

- keit bleibt offen (schlechte Laune, herausfordernde Schul- und Familiensituation).
2. Ruf des Abenteurers: Luca wird durch eine innere Stimme aufgefordert, sich auf ihre Reise zu begeben (Sprung ins Wasser im Traum).
  3. Der\*die Mentor\*in/Verbündete: Zauberer Copernicus ermutigt Luca und unterstützt sie. Auch die anderen Mitspieler\*innen werden zu Gefährt\*innen und Verbündeten von Luca und treten gemeinsam mit ihr die Reise an.
  4. Die erste Schwelle: Nun beginnt das Abenteuer. Jetzt gibt es kein Zurück mehr, der Point of no Return ist überschritten.
  5. Weg der Prüfungen/Hindernisse: Luca und die anderen Mitspieler\*innen werden herausgefordert und müssen verschiedene Hindernisse gemeinsam überwinden.
  6. Die entscheidende Herausforderung: Verliert man den Kampf gegen die Welle, ist auch das Spiel vorerst verloren. Die Reise kann erneut angetreten werden. Mit dem Erreichen des Inselhäuschens ist das Spiel gewonnen.
  7. Die Belohnung: Luca gewinnt den Schatz; die Selbsterkenntnis, dass sie selbst die Kraft hat, ihren eigenen Monsterwellen mit einem Rucksack voller Stärken etwas entgegenzusetzen.
  8. Der Rückweg: Luca und die Mitspieler\*innen treten den Rückweg an.
  9. Held\*in in der Alltagswelt: Luca und die Mitspieler\*innen erhalten ihren Stärkenrucksack als Erinnerung an ihr neu erworbenes Wissen. Nun geht es darum, das auf der Heldenreise Errungene/Gelernte in den Alltag zu integrieren.

## **Aufbau und Ablauf des Spiels**

Die Einleitungsgeschichte (Audio-Intro) führt zu Beginn in die Geschichte ein. Danach wird die Spielfigur Luca auf das Startfeld des Spielfeldes platziert und die gemeinsame Reise beginnt. Es wird reihum gewürfelt. Die Spielfelder zeigen dabei an, welche Aktion zu vollziehen ist. Schafft man es rechtzeitig als Gruppe das Inselhäuschen zu erreichen, ist das Spiel gewonnen und es erfolgt der Abschluss der Geschichte (Audio-Outro) und die Rückreise in die Realwelt. Wird das Inselhäuschen nicht erreicht, öffnet die Welle ihren Mund und überspült mit blauen Wellenbällen die Insel. Das Spiel ist dann vorerst verloren. Die Reise kann erneut angetreten werden. Wellenheld eignet sich für 2-8 Spieler\*innen ab 9 Jahren. Es wird moderiert durch eine\*n Spielleiter\*in (Pädagog\*in/Therapeut\*in). Das Spiel dauert ca. 60 Minuten.

## **Zentrale Elemente des Spiels und ihre Funktionen**

### Spielfigur Luca

Luca dient im Brettspiel und der Geschichte als Identifikationsfigur. Die Mitspieler\*innen können als Held\*innen ihrer eigenen Geschichte Luca Hinweise geben, wie sie bestimmte Herausforderungen gemeistert haben und berichten, ob es ihnen in bestimmten Situationen ähnlich wie Luca ergangen ist. Somit können sich die Mitspieler\*innen in einer wenig direktiven und aufdeckenden Weise über ihre Gefühle und Gedanken austauschen.

### Welle

Die Wellen stehen für diverse Gefühlsfacetten und Gedanken wie zum Beispiel Trauer, Sorgen, Angst oder Ärger. Diese Gefühle werden oftmals als bedrohlich, unangenehm und negativ wahrgenommen und bewertet. Häufig erscheinen jene „Monsterwellen“ als unberechenbare Fremdkörper, die sich auftürmen und einen mit ihrer Macht konfrontieren. Jedoch sind sie Teil des gesamten uns innewohnenden Gefühlsspektrums. Ziel ist es, zu lernen, wie mit den aufkommenden Gefühlen konstruktiv umgegangen werden kann.

### Insel und Inselhäuschen

Die Insel steht für das eigene innere System und den Prozess der Reise. Das Inselhäuschen symbolisiert das Ziel, einen Kraftort, Sicherheit und Stabilität.

### Mentor\*innen (Zauberer Copernicus)

Der Zauberer Copernicus begleitet Luca und die Mitspieler\*innen und verhilft ihnen mit seinen Tipps über Copingstrategien zu entscheidenden Erkenntnissen. Auch regen die Spielkarten dazu an, Helferpersonen in der Realität ausfindig zu machen (z.B. ein\*e Freund\*in, ein Haustier).

### Stärkenkarten und Stärkenrucksack

Durch die Bewusstmachung und direkte Verbalisierung von positiven Erinnerungen, Stärken, Kraftoasen und (Verhaltens-)Ressourcen im Spiel wird mit den Spieler\*innen eine individuelle „Schatzkiste“ erarbeitet, auf die sie in herausfordernden Situationen ggf. zurückgreifen können. Die für die emotionale Stabilität notwendigen Stärken und Ressourcen werden somit im Spielverlauf erarbeitet und im Stärkenrucksack schriftlich festgehalten, sodass sie jederzeit abrufbar sind.

## Imagination

Das Spiel bedient sich der Imagination und Fantasie. So darf zu Beginn ein eigener Held\*innenname erfunden oder die Welle mit einem Zauberstab und Kraftspruch zurückgedrängt werden (z.B. „Ich bin Heldin Sonnenschein und dränge die Welle für uns zurück mit folgenden Stärken: meiner Eleganz, meinem Mut, meiner Kraft.“). Das bedeutendste Werkzeug der Menschheitsgeschichte ist die Vorstellungskraft, betont Le Guin (2020). Imagination fungiert als eine Ressource für herausfordernde Zeiten und bietet eine Art Möglichkeitsraum: Wir können Möglichkeiten kreieren, die so nicht existieren, aber die es in Zukunft ggf. geben könnte (Brown 2010).

„In der Imagination wird vieles möglich, was wir nicht für möglich halten, was uns gar als phantastisch erscheint. ... In der Imagination können wir uns auch mit psychischen Aspekten auseinandersetzen, die uns noch fremd sind; sie bringen uns in Kontakt mit dem ‚Fremden‘ in unserer Psyche und tragen so dazu bei, dass wir diese uns zunächst fremden Seiten integrieren, sie uns vertraut machen können“ (Kast 2012: 11).

Die Welt der Fantasie, der Imagination und der Symbole gehen über unsere Realwelt hinaus. Ihre wesentliche Aufgabe und Wirkung ist es, uns aus dem Alltag herauszuheben (ebd., auch Lehmhaus/Reiffen-Züger 2018). Auch Winnicott (2015) betont neben der Ausdrucksfunktion des Spiels die Bewältigungsfunktion, durch die es Kindern gelingt, sich kompensierend im Spiel eine eigene Welt zu kreieren, die sie dabei unterstützt, sich der objektiven Welt anzunähern und sie anzunehmen.

## 4 Prozess der Spielentwicklung im zeitlichen Verlauf

Phase 1: Ideenfindung – Spielentwicklungsworkshop mit verschiedenen Akteur\*innen (aus der klinisch psychosozialen Versorgung, Hochschule/Wissenschaft sowie aus der Spielentwicklung) (Juli 2020)

Zur Entwicklung einer tragfähigen Spielidee sind in einem ersten Schritt verschiedene Akteur\*innen aus dem Wissenschaftsbereich (Master-Studierende der Sozialen Arbeit), dem Kreativbereich (Spielentwickler\*innen) sowie der praktischen Versorgung (Mitarbeiter\*innen von „Tigerherz“ am Universitätsklinikum Freiburg) in einem Spielentwicklungsworkshop zusammengetroffen und haben unter Anleitung des Spieleentwicklers Till Meyer (Spieltrieb GbR) drei verschiedene Spielideen entworfen. Zum Abschluss des gemeinsamen Workshops wurde die beste Spielidee für die Weiterentwicklung ausgewählt.

Phase 2: Spielkonzept – Konzeptionelle Weiterentwicklung der Spielidee „Wellenheld“ (August 2020 – Juli 2021)

Unter Anleitung von Dr. phil. Stefanie Pietsch arbeiteten im Anschluss an den Spieleworkshop sechs Studierende der Evangelischen Hochschule ein Jahr lang an der konzeptionellen Ausarbeitung der Brettspielidee: Es fanden Exkursionen und Interviews mit Expert\*innen statt, es wurde die Spielidee weiterentwickelt, Spielregeln festgelegt, ein Spielplan erstellt, Spielkarten entworfen, Spielfiguren konzipiert sowie eine Geschichte zum Spiel geschrieben. Daneben wurde ein Spielevvaluationsbogen verfasst. Weiterhin wurde mit einem professionellen Sprecher (Bartosz Skibinski) die Geschichte in der Hochschule für Musik (Leitung: Anne-Marie Bergfeld) eingesprochen und von einem Ton-techniker (Alexander Müller-Welt) final bearbeitet und geschnitten. Die Vorläufermaterialien wurden in diversen Spielrunden mit Erwachsenen und Kindern mit und ohne elterliche Erkrankung getestet und daraufhin modifiziert und weiterentwickelt. Die Vorarbeiten und Testungen mündeten in ein konkretes Spielkonzept für die Ableitung eines Spielprototypen.

Phase 3: Vor-Produktion und Prototypentestung – Prototypenentwicklung durch die Firma Spieltrieb GbR (August 2021 – Dezember 2022)

Auf Basis der konzeptionellen Vorarbeit und der Materialien erstellte die Firma Spieltrieb GbR einen ersten bespielbaren Prototypen inkl. Spielfiguren, -karten und einem Spielplan. Der Prototyp wurde speziell für Tigerherz konzipiert und in einer testfähigen Sondergröße angefertigt (Spielbrett 1m X 50 cm mit Welle). Auf Basis des erstellten Prototypen fanden erneute Spieltestungen mit Kindern und Erwachsenen statt, um das Spiel auf Spieldynamik, Länge, Zielerreichung, Verständlichkeit sowie Fehlerquellen zu überprüfen.

#### Phase 4: Weiterentwicklung des Prototypen und Überführung in ein finales Produktdesign (derzeit)

Auf Grundlage vorliegender Erprobungen und Evaluationen soll in einem nächsten und letzten Schritt in Zusammenarbeit mit Produktdesigner\*innen der beispielbare Prototyp in ein finales Produktdesign überführt werden. Nach der Erstellung des finalen Produkts erfolgt die Abschlusstestung in der Praxis mit der Hauptzielgruppe (Kinder/Jugendliche krebskranker Eltern).

## 5 Fazit: Verwendungsmöglichkeiten und die Rolle von „Playfulness“ in Organisationen

Kinder krebskranker Eltern können sich in ihrer alltäglichen Lebenswelt in einem belasteten Modus befinden. Wie können sie dennoch resilient bleiben und Ressourcen aktivieren?

„Indem sie sich der natürlichsten Aufgabe ihres Daseins widmen: dem Spielen. Durch die spielerische Weltaneignung erleben sie Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung und Teilhabe. Sie üben Vertrauen in sich und in die eigenen Fähigkeiten. Sie entwickeln kreative Lösungen und individuelle Bewältigungsstrategien. ... Resilienz ist erlernbar und das Spiel ist der Weg dorthin“ (Zalbergaite 2021: 139).

Spielbasierte Interventionsmethoden eignen sich im psychoonkologischen Setting somit in besonderer Weise, um den kindlichen Bedürfnissen Rechnung zu tragen, da sie mit dem Fokus auf das Spiel weniger direktiv konfliktaufdeckend wirken, sondern den Kindern Raum bieten, sich assoziativ, kreativ und frei auszudrücken und einzubringen. Die Entwicklung einer spielbasierten Gruppenintervention richtet insbesondere den Fokus auf die Interaktion der Mitspieler\*innen untereinander, sodass im Prozess des Spielens nicht nur Stärken identifiziert und gesammelt werden, sondern die Gruppe selbst als soziale Ressource fungiert. Im Entwicklungsprozess des Spiels wurden die Kinder im Sinne partizipativer Forschung in verschiedene Erprobungsphasen und Testspiele involviert. Auf Basis des Feedbacks der Kinder und Expert\*innen erfolgte die Weiterentwicklung des Brettspiels. In den Usability-Testungen wurde deutlich, dass das Brettspiel grundsätzlich als gruppenbasierte ressourcenorientierte Methode in psychosozialen Einrichtungen fungieren kann. Welche explizite Wirkung das Spiel bei den Kindern entfaltet, ist Gegenstand zukünftiger Forschung.

Aufgrund der thematischen Offenheit eignet sich das Brettspiel neben dem Einsatz im psychoonkologischen Bereich ebenso in weiteren psychosozialen oder schulischen Kontexten.

Die Entwicklung von Spielen für spezifische Zielgruppen unterstützt Teams dabei, sich über die zentralen Eckpfeiler und Leitbilder bewusst zu werden, Interventionsziele zu konkretisieren und sie in ein Produkt zu überführen. „Playfulness“ kann dabei als eine spielerische Herangehensweise beschrieben werden, die einer komplexen Arbeitsumwelt mit Kreativität, Improvisation und Inspiration begegnet. Spiele helfen uns dabei, Möglichkeitsräume aufzumachen, in denen wir unterschiedliche Szenarien durchspielen und uns neu erfahren dürfen. Eine Kultur von „Playfulness“ in Organisationen trägt dazu bei, neue Kontaktformen zwischen Mitarbeiter\*innen zu kreieren und selbst wieder eine „spielerische Haltung“ zu entwickeln – etwas, was Kinder/Jugendliche meist von sich aus mitbringen. Spiel, Arbeit und Wissensaneignung stehen somit in einem engen Verhältnis (Brown 2010; Golob o.J.). Das gemeinsame Spiel unterstützt veränderte Blickweisen und erzeugt neue Erfahrungswelten. Ziel ist es, die durch das Spiel gewonnenen Erkenntnisse in das breitere Feld des Wissens einzubinden und für die psychoonkologische Arbeit nutzbar zu machen.

## Literatur

- Brown, Stuart (2010): play. How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul. New York: Penguin Group.
- Brütting, Sabine (2018): Kinder und Jugendliche. Was hilft, wenn Eltern an Krebs erkranken. Krebsverband Baden-Württemberg e.V.
- Campbell, Joseph (2011): Der Heros in tausend Gestalten. Berlin: Inselverlag.
- Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Psychosoziale Onkologie e.V. (2023): Verzeichnis bundesweiter Einrichtungen und Angebote der Interessengruppe „Kinder krebskranker Eltern“. <https://kinder-krebskranker-eltern.de/wp-content/uploads/2023/08/Verzeichnis-bundesweiter-Angebote-fuer-Kinder-krebskranker-Eltern-IG-Kke-Stand-03.08.23-94-Seiten.pdf> [Zugriff: 04.01.2024].
- Dietrich, Michael (2021): Mit Kultureller Bildung durch die Krise. In: Dietrich, Michael/Zalbergaitė Viktorija (Hrsg.): Kultur. Resilienz. Vom Wert der Kulturellen Bildung in Krisen. München: kopaed, S. 17-26.
- Faccio, Flavia/Ferrari, Federica/Pravettoni, Gabriella (2018): When a parent has cancer: How does it impact on children’s psychosocial functioning? A systematic review. In: European Journal of Cancer Care, 27, e12895, DOI:10.1111/ecc.12895.
- Faller, Hermann/Lang, Hermann (2016). Medizinische Psychologie und Soziologie. Berlin: Springer. 4., überarbeitete Aufl.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maike (2015): Resilienz. München: Ernst Reinhardt. 4., aktualisierte Aufl. DOI:10.36198/9783838545196.
- Golob, Sven (o.J.): Was ist Playfulness? <https://newworkglossar.de/was-ist-playfulness/> [Zugriff: 14.01.2024].

- Grabitz-Hatch, Sylvana (2023): mini-handbuch. Impact-Techniken im Coaching. Weinheim: Beltz.
- Grawe, Klaus (2000): Psychologische Therapie. Göttingen: Hogrefe. 2., korrigierte Aufl.
- Guin, Ursula K. Le (2020): Am Anfang war der Beutel. Warum uns Fortschritts-Utopien an den Rand des Abgrunds führten und wie Denken in Rundungen die Grundlage für gutes Leben schafft. Klein Jasedow: thinkOya.
- Heimlich, Ulrich (2021): Resilienz und Inklusion durch Kulturelle Bildung im Spiel. In: Dietrich, Michael/Zalebergaitte Viktorija (Hrsg.): Kultur. Spiel. Resilienz. Vom Wert der Kulturellen Bildung in Krisen. München: kopaed, S. 203-208.
- Heußner, Pia (2008): Wie sag ich's meinem Kinde? Umgang mit Kindern krebskranker Erwachsener. In: Dorfmueller, Monika/Dietzfelbinger Hermann (Hrsg.): Psychoonkologie: Diagnostik - Methoden - Therapieverfahren. München: Urban & Fischer, S. 253-259.
- Höfer, Silvia (2014): Spieltherapie. Geleitetes individuelles Spiel in der Verhaltenstherapie. Weinheim: Beltz.
- International Play Association: Promoting the Child's Right to Play (2017): Access to Play for Children in Situations of crisis. <https://ipaworld.org/wp-content/uploads/2020/04/IPA-A4-ACCESS-TO-PLAY-IN-SITUATIONS-OF-CRISIS-TOOLKIT-LR.pdf> [Zugriff: 04.01.2024].
- Kast, Verena (2012): Imagination. Zugänge zu inneren Ressourcen finden. Ostfildern: Patmos Verlag.
- Krattenmacher, Thomas/Kühne, Franziska/Führer, Daniel/Ernst, Johanna/Brähler, Elmar/Herzog, Wolfgang et al. (2012): Kinder krebskranker Eltern - elterliches Coping, familiäres Funktionsniveau und psychosoziale Anpassung der Kinder. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 61, 6, S. 447-462. DOI: 10.13109/prkk.2012.61.6.447.
- Lehmhaus, Dagmar/Reiffen-Züger-Bertke (2018): Spiel und Spielen in der psychodynamischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Stuttgart: Kohlhammer.
- May, Katherine (2023): Der Zauber der Welt. Trost finden in unruhigen Zeiten. Berlin: Insel Verlag Anton Kippenberg.
- Möller, Birgit/Krattenmacher, Thomas/Romer, Georg (2011): Kinder krebskranker Eltern: Entwicklungspsychologische Aspekte, kindliche Belastungen und psychosoziale Unterstützungsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 19, 2, S. 69-82. DOI:10.1026/0943-8149/a000041.
- Osborn, Tessa (2007): The psychosocial impact of parental cancer on children and adolescents: a systematic review. In: Psychooncology, 16, 2, S. 101-126. DOI:10.1002/pon.1113.
- Pietsch, Stefanie/Kirbach, Annette/Wünsch, Alexander (2022): What works? – Psychosoziale Interventionen für Kinder und Jugendliche krebskranker Eltern und ihre Wirksamkeit. Ein Überblick über systematische Reviews sowie konzeptionelle Überlegungen für Praxis und Forschung. In: Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung, 8, 2, S. 61-99. [https://fel-verlag.de/wp-content/uploads/2023/06/Ausgabe\\_16\\_Perspektiven\\_2022\\_02.pdf](https://fel-verlag.de/wp-content/uploads/2023/06/Ausgabe_16_Perspektiven_2022_02.pdf) [Zugriff: 04.01.2024].
- Phillips, Farya (2014): Adolescents living with a parent with advanced cancer: a review of the literature. In: Psycho-Oncology, 23, 12, S. 1323-1339.

DOI:10.1002/pon.3570.

- Play Wales (2015): Building resilience – the importance of playing.  
<https://www.merthyrfis.org/media/1805/building-resilience-the-importance-of-playing.pdf> [Zugriff: 04.01.2024].
- Robert Koch-Institut (2021): Krebs in Deutschland für 2017/2018.  
[https://www.krebsdaten.de/Krebs/DE/Content/Publikationen/Krebs\\_in\\_Deutschland/kid\\_2021/krebs\\_in\\_deutschland\\_2021.pdf;jsessionid=A2C365E7BD5A90970C13F46C1E47D3D9.internet091?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.krebsdaten.de/Krebs/DE/Content/Publikationen/Krebs_in_Deutschland/kid_2021/krebs_in_deutschland_2021.pdf;jsessionid=A2C365E7BD5A90970C13F46C1E47D3D9.internet091?__blob=publicationFile) [Zugriff: 04.01.2024].
- Visser, Annemieke/Huizinga, Gea A./Hoekstra, Harald J./van der Graaf, Winette T.A./Hoekstra-Weebers, Josette E.H.M. (2006): Parental cancer. Characteristics of parents as predictors for child functioning. In: *Cancer*, 106, 5, S. 1178-1187. DOI: 10.1002/cncr.21691.
- Walz, Steffen P./Deterding, Sebastian (2014): *The gameful world. Approaches, Issues, Applications*. Cambridge: MIT Press.
- Winnicott, Donald W. (2015): *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zalbergaitė, Viktorija (2021): Der Weg zur Resilienz: Spiel. Förderung von Teilhabe, Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit. In: Dietrich, Michael/Zalbergaitė Viktorija (Hrsg.): *Kultur. Spiel. Resilienz. Vom Wert der Kulturellen Bildung in Krisen*. München: kopaed, S. 133-140.



# Von Prinzessinnen und Drachen: Wie Bewegung und Spiele die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern fördern

*Lucia Maier Diatara, Robert Langnickel, Tillmann F. Kreuzer & Pierre-Carl Link*

**Zusammenfassung:** Anhand einer Fallvignette soll in diesem Artikel illustriert werden, wie die Psychomotoriktherapie über die Körpererfahrung, die Bewegung, das Spiel und das Mentalisieren ein vielfältiges Umfeld bietet, um Kinder in der Entwicklung von sozio-emotionalen und kognitiven Kompetenzen zu unterstützen.

**Schlüsselwörter:** Mentalisieren, Fantasienspiel, sinnverstehende Psychomotoriktherapie, sozio-emotionale Entwicklung.

**Abstract:** This article uses a case vignette to illustrate how psychomotor therapy offers a diverse environment for supporting children in developing socio-emotional and cognitive skills through physical experience, movement, play and mentalization.

**Keywords:** Mentalization, fantasy play, Psychomotor Practice Aucouturier, socio-emotional development.

# Die soziale und emotionale Entwicklung im Kontext der sinnverstehenden und mentalisierenden Psychomotoriktherapie

Emma, 5 Jahre alt, wird von der pädagogischen Fachkraft des Kindergartens in der Psychomotoriktherapie angemeldet. Für Emma sei es schwierig, mit anderen Kindern im Kindergarten zusammenspielen. Sie spiele für sich allein gerne Fantasie- und Rollenspiele. Wenn ein anderes Kind mitspielen möchte, muss es sich an ihre Anweisungen halten, ansonsten komme es schnell zu Konflikten. Auch sei sie ihr als Lehrperson<sup>1</sup> gegenüber sowie gegenüber Lernarrangements und anderen Spielformen desinteressiert. Sie beteilige sich kaum am Unterricht oder an freien Gruppenaktivitäten und mache nur das, was sie interessiert. Im Turnen oder draußen im Freispiel sei es besser. Da bewege sie sich und spiele sie zwar auch lieber allein, hätte aber Freude an der Bewegung und sei zugänglicher. Die Lehrperson fragt sich, wie Emma mehr von den Lernangeboten profitieren und sich emotional und sozial öffnen könnte. Die Psychomotoriktherapie solle Emma dabei unterstützen, sich besser im Kindergartenalltag einzubringen.

Anhand dieses Beispiels soll verdeutlicht werden, wie Kinder über die Körpererfahrung, die Bewegung, das Spiel und das Mentalisieren in der Entwicklung von sozio-emotionalen und kognitiven Kompetenzen gestärkt werden können.

## Psychomotorik als integrale Verbindung von Fühlen, Denken und Handeln

Die Psychomotoriktherapie in der Schweiz ist ein körper-, bewegungs- und spielorientiertes Angebot für Kinder und Jugendliche der Primarschule zwischen fünf und zwölf Jahren mit Förderbedarf in den Bereichen der sozialen, emotionalen und motorischen Entwicklung (Psychomotorik Schweiz 2023). Laut der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS; Hölling et al. 2014; Klipker et al. 2018) kann jedes fünfte Kind (d.h. 20,0%) als psychisch auffällig eingestuft werden, gemessen an Faktoren wie emotionale Probleme, Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen, Verhaltensprobleme und Hyperaktivität. Nach außen gerichtete (externalisierend) und nach

---

1 Anm. d. Verf.: In der Schweiz werden auch Kindergärtner:innen als Lehrpersonen bezeichnet. Der Kindergarten gilt in der Schweiz auch als Unterricht und Teil der Schule.

innen gerichtete (internalisierend) Verhaltensprobleme gehen dabei häufig mit unzureichenden sozialen und emotionalen Kompetenzen einher (Cillesen/Bellmore, 2004; Eisenberg et al. 2011).

Die Psychomotoriktherapeut:innen unterstützen das Kind entsprechend seiner individuellen Entwicklungsbedürfnisse darin, die Herausforderungen der Schule und des Alltags zu bewältigen. Die Intervention findet im therapeutischen Einzel- und Kleingruppensetting statt und führt auch präventive Projekte im Klassenverband durch. Grundhaltung der Psychomotoriktherapie ist die Annahme, dass Fühlen, Denken und Handeln untrennbar miteinander verbunden sind, sich gegenseitig beeinflussen und aufeinander einwirken (Zimmer 2012). Zimmer betrachtet weiterhin die Psychomotoriktherapie als Einheit körperlich-motorischer und psychisch-mentaler Prozesse (ebd.). Ihrer Auffassung nach ist jeder Mensch eine psychomotorische Einheit aus körperlichen und mentalen Aspekten, wodurch jede Bewegung zwangsläufig von psychischen oder emotionalen Prozessen begleitet wird (Zimmer 2019). Die Entwicklungspsychologie, die Sozialisationsforschung und die Psychoanalyse sind wichtige Bezugstheorien und Grundlagen für die Psychomotoriktherapie als Disziplin, Profession und Praxis. Die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen für das konkrete pädagogische und therapeutische Handeln sind allerdings unterschiedlich (Esser 2020). Der spielerische Zugang der Psychomotorik zielt darauf ab, die Gesamtpersönlichkeit zu stärken und eine breite Entwicklungsförderung zu ermöglichen (Zimmer et al. 2012). Eine tragfähige und zuverlässige Beziehung zwischen der Psychomotoriktherapeut:in und dem Kind ist wesentlich sowie die Bedeutung des Körpers, da er die Voraussetzung für jede Bewegung und gleichzeitig der Ort ist, wo das Erleben auf kognitiven, sozialen und emotionalen Ebenen stattfindet (Fischer 2019). Alle über den Körper und die Bewegung gemachten Erfahrungen prägen auch immer andere Entwicklungsbereiche. So bietet die psychomotorische Praxis Raum, den eigenen Körper intensiv zu erleben, kommunikativ und kreativ zu sein (Esser 2020). In der Psychomotoriktherapie fließen im Umgang mit psychosozialen Beeinträchtigungen auch nicht-spezifisch psychomotorische Ansätze aus psychotherapeutischen Konzepten mit ein, welche über den Einsatz von Spiel und Bewegung hinausführen (Bräuninger/Widmer 2020). So werden etwa auf psychotherapeutische Verfahren zurückgegriffen werden kann, wie exemplarisch das Kinderpsychodrama oder das Sandspiel.

Der Einbezug des sinnverstehenden Ansatzes nach Aucouturier, verbunden mit dem Mentalisierungskonzept, könnte aus unserer Sicht eine inhaltliche Lücke bezüglich der Vorgehensweise im Umgang mit psychosozialen Beeinträchtigungen in der aktuellen Debatte schließen.

## Der sinnverstehende Ansatz «Symbolique du mouvement»

Der sinnverstehende Ansatz entstand in den 1970er Jahren durch die Arbeiten von André Lapière, einem französischen Psychomotoriker und Bernard Aucouturier, der am Anfang seiner Berufsbiographie als Sportlehrer gearbeitet hat. Lapière und Aucouturier entwickelten ein Konzept der Psychomotorik basierend auf der Idee, dass Bewegung einen sinnvollen Ausdruck von inneren emotionalen Zuständen (Emotionen, Bedürfnisse und Erfahrungen) darstellt. Nicht das Gelingen einer bestimmten Übung oder das Beseitigen eines Symptoms steht im Vordergrund, sondern die kreative Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes an sich (Lapière/Aucouturier 1998). Die psychische Reife des Kindes rückt als Voraussetzung für eine gelungene Persönlichkeitsentwicklung ins Zentrum (Esser 2020). Dabei wird die äussere Bewegung des Kindes als Ausdruck seines inneren Bewegt-seins und seiner affektiv-emotionalen Lebensgeschichte gesehen und gründet in einem Menschenbild, welches das Kind mit seiner Eigenart und unwiederholbaren Lebensgeschichte annimmt. Als Konsequenz räumen Lapière und Aucouturier den spontanen Aktivitäten der Kinder zunehmend Freiraum ein und richteten den Blick auf deren Ressourcen: „Nur darüber kann sich die pädagogische Beziehung entspannen, die Situation weniger dramatisch werden und das Kind Vertrauen und Sicherheit wiederfinden“ (Lapière und Aucouturier 1998: S. 20). Die Rolle und Aufgabe des/der Psychomotoriktherapeut:in ist demzufolge weniger, die Stunden aktiv zu gestalten und Angebote zur Förderung bereitzustellen, sondern die jeder spontanen Handlung innewohnende Symbolik zu verstehen und den Prozess des Kindes zu begleiten. Der/Die Therapeut:in muss sich bei dieser Arbeitsweise bewusstwerden, welche Rolle oder Status sie/er aus der Sicht des Kindes verkörpert, unabhängig davon, wie sie/er sich erlebt. Es geht darum zu verstehen, wie sie/er von dem Kind erlebt wird und um den Status, den das Kind ihr/ihm gibt, wie auch immer sie/er sich verhält. Was hier auf der Handlungsebene und nicht, wie auf der verbalen Ebene in der Psychoanalyse, wiederbelebt wird, ist die Möglichkeit, eine Übertragungsbeziehung einzugehen und Projektionen der Kinder zuzulassen (Lapière/Aucouturier 1998). So kann die symbolische Dimension spontanen motorischen Verhaltens (Aktionalität) ein verändertes Verständnis in Bezug auf das Verhalten des Kindes vermitteln. Neben dem Körperausdruck wird auch das symbolische Spiel des Kindes als Möglichkeit der Projektion betrachtet. Spiele ermöglichen den Kindern, ihre Eigenart zu entfalten, ihre Persönlichkeit autonom zu entwickeln und ihre Fantasien zum Ausdruck zu bringen (Esser 2020). Das Spiel ermöglicht dem Kind, Emotionen und Erfahrungen auf eine nonverbale, symbolische Weise zu repräsentieren und auszudrücken.

Ein Grundprinzip der Psychomotorik nach Aucouturier ist, dass die Fachpersonen Spiegel der Handlungen des Kindes sein sollen (Aranzabal 2022) – eine Haltung, welche auch das Mentalisierungskonzept mit der Affektspiegelungstheorie aufgegriffen hat (Behringer, 2021).

Nonverbale Signale, Körperausdruck, Körperspannung, Spielverhalten und Erregungsniveau geben in der Psychomotoriktherapie wichtige Hinweise für das Verstehen von Emotionen und Gedanken. Das Konzept stützt sich dabei auf zwei psychoanalytische Grundprinzipien: erstens das Konzept der Übertragung und zweitens auf die Beschäftigung mit dem Körperbild. Mit der Übertragung im Feld der Psychomotorik zu arbeiten, bedeutet, dass wir uns bewusst machen müssen, was wir fühlen und wie wir die Handlungen der Kinder erleben (Aranzabal 2022). Das Körperbild, welches grundverschieden ist vom Körperschema (Ambass/Langnickel 2022), ist das Resultat der gelebten Erfahrungen mit dem Anderen und ist das Ergebnis von Beziehungserfahrungen des Kindes mit seinen Bezugspersonen in einer Zeit, in der das Kind die Sprache noch nicht umfassend beherrschte (Nasio 2011; Ambass/Langnickel 2022).

Der Aufbau von positiven Bildern über sich selbst wird als eine wichtige Entwicklungsaufgabe verstanden (Lienert et al. 2010). Durch die Einbindung von Körper und Bewegung werden Kindern Möglichkeiten geboten, Erfolge zu erleben und sich ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst zu werden. Dies stärkt ihr Selbstkonzept (Lienert et al. 2010).

Dieser im deutschen Sprachraum wenig praktizierte Ansatz (Ausnahmen sind bspw. in Deutschland das Zentrum für Aus- und Fortbildung in Psychomotorischer Praxis Aucouturier ZAPPA in Bonn), ermöglicht einen tiefen Einblick in die psychische Welt eines Menschen. Die Idee, dass Bewegung auch ein Medium ist, um auf unbewusste emotionale und affektive Zustände zuzugreifen, grenzt sich gegenüber dem Instrumentalisieren von Bewegung ab. Der Ansatz kann im Umgang mit Verhaltensschwierigkeiten für die Psychomotorik zunehmend an Bedeutung gewinnen, um einem zu stark funktionalen und kompetenzorientierten Ansatz eine verstehende Haltung respektive das Nicht-Verstehen und Nicht-Wissen, sowie eine Betonung des Erlebens und nicht des Lernens gegenüberzustellen. Eine psychodynamisch entwicklungsorientierte Perspektive würde durch diese Perspektive gestärkt in der Psychomotoriktherapie als Disziplin, Profession und Praxis. Der Bezug zum Mentalisierungskonzept ermöglicht als Brücke zwischen lerntheoretischen und kognitionspsychologischen sowie psychodynamischen Ansätzen zu vermitteln.

## Mentalisieren oder: was Aucouturier tat, von dem er aber nicht wusste, dass er es tat

Die Theorie des Mentalisierens wurde insbesondere von den britischen Psychoanalytiker:innen Peter Fonagy, Mary Target und Anthony Bateman in den 1990er Jahren entwickelt. Sie postulieren, dass die Fähigkeit zur Mentalisierung essenziell für gesunde zwischenmenschliche Beziehungen und psychische Gesundheit ist. Die Fähigkeit zur Mentalisierung ermöglicht es einer Person, die eigenen Gedanken und Gefühle sowie die anderen Menschen zu verstehen und zu interpretieren. Über das Mentalisieren wird es möglich, „sich selbst von aussen und andere von innen zu betrachten“ (Allen et al. 2016: S. 393). Die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit beginnt in der frühen Kindheit durch die Wechselwirkung zwischen dem Kind und seinen direkten Bezugspersonen. Ein wichtiger Baustein in der Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit ist die markierte Affektspiegelung durch die frühkindlichen Bezugspersonen. Die Eltern des Kindes geben als Reaktion auf einen emotionalen Zustand des Kindes eine stark akzentuierte Antwort, sie spiegeln die kindlichen Affekte besonders deutlich, was auch als Markierung bezeichnet wird. Hierdurch erlernt das Kind einen wichtigen Zugang zu seinen eigenen Emotionen. Mentalisierung ist ein komplexer Prozess und basiert auf der Bildung von mentalen Repräsentationen von sich selbst und anderen. Die Qualität der Beziehung zwischen dem Säugling und seinen Bezugspersonen ist dabei von großer Bedeutung, da das responsive Mentalisieren die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit und Affektregulation des Kindes fördert (Fonagy et al. 2018). Die aus Erfahrungen gemachten Repräsentationen dienen als Grundlage für die soziale Interaktion. Der Kontext und die Qualität erlebter zwischenmenschlicher Beziehungen beeinflusst die Art und Weise, wie Mentalisierung sich entwickelt und ausgeübt wird.

Das Mentalisierungskonzept verbindet verschiedene theoretische Perspektiven, die die sozio-emotionale Entwicklung eines Menschen beeinflussen. Es ist ein entwicklungsorientiertes Konzept, das sich mit der Fähigkeit beschäftigt, Gedanken, Gefühle, Absichten und Perspektiven von sich selbst und anderen Menschen zu verstehen und zu interpretieren. Es geht dabei um die Fähigkeit, zu erkennen, wie eigene Gedanken, Gefühle und Interpretationen soziale Situationen beeinflussen. Die Mentalisierungsfähigkeit ist ein wichtiger Aspekt auch für psychotherapeutische und pädagogisch-professionelle Handlungskompetenz (Kreuzer et al. 2023). Psychoanalytische Modelle wie die Bindungstheorie und sozial-kognitionstheoretische und anthropologische Theorien bilden die transdisziplinäre Grundlage dieses Brücken- oder Umbrella-Konzeptes (Schultz-Venrath 2015). Die mentalisierungsbasierte Haltung legt den Fokus auf direkte Erfahrungen und dem subjektiven Erleben und versucht

die Bedeutung von Erfahrungen zu ergründen und zu verstehen, anstatt sie nur zu beschreiben oder zu erklären. Psychologische Phänomene werden im Kontext ihres gesamten Sinnzusammenhangs betrachtet und interpretiert. Es geht darum, die Welt aus der Perspektive der betroffenen Person zu verstehen und sich dabei der eigenen Subjektivität und Perspektiveneinnahme bewusst zu sein. Durch diesen Prozess können in interaktionellen Prozessen die eigenen und fremden psychischen/mentalenen Zustände (wie etwa persönliche Wünsche, Bedürfnisse, Gefühle, Überzeugungen) als dem menschlichen Verhalten zugrunde liegend gelesen werden (Fonagy et al. 2018): „Mentalisierungsfokussiertes Arbeiten zeichnet sich durch die Haltung des Nicht-Wissens und der steten Exploration an mentalen Zuständen des Gegenübers aus“ (Kreuzer et al. 2023: S. 16). Empathie und Perspektivenwechsel sind entscheidende Elemente für die Förderung von Mentalisierung in sozialen Interaktionen. Empathie ermöglicht es, die emotionalen Zustände anderer zu erfassen, während der Perspektivenwechsel die Fähigkeit erweitert, die Welt aus der Sicht anderer zu verstehen. Hierbei ist auch die Technik der markierten Affektspiegelung hilfreich. Sollten bei den Bezugspersonen des Kindes Störungen der Affektspiegelungen aufgetreten sein, kann in der (heil-)pädagogischen und therapeutischen Arbeit die Fachperson durch Affektspiegelung die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit unterstützen.

Eine gelingende Mentalisierungsfähigkeit ermöglicht, die eigenen mentalen Zustände und die mentalen Zustände anderer zu verstehen und fördert die Fähigkeit, die Dynamik zwischen eigenen und fremden mentalen Zuständen zu reflektieren. Sie unterstützt die Fähigkeit, eine kohärente Geschichte über sich selbst und andere zu entwickeln. Sie ist Grundlage für gelingende und befriedigende Beziehungen und trägt zur Selbstregulation bei (Schwarzer et al. 2021). Die Idee, dass Mentalisieren gelingende Beziehungen fördert geht auf Peter Fonagy und im deutschsprachigen Raum auf Svenja Taubner zurück. Taubner (2015) beschreibt, dass Mentalisieren es ermöglicht, sich in immer komplexer werdenden sozialen Beziehungen zurechtzufinden. Für die Psychomotoriktherapie kann das Konzept, welches bis anhin eher in psychotherapeutischen Kontexten vertreten war sowohl für die Reflexionsprozesse der Therapeut:innen, als auch für die Entwicklung reflexiver Kompetenzen der Kinder an Bedeutung gewinnen.

Mit dem Begriff „Mentalisieren“ beschrieben wir etwas, das wir glauben, dass Aucouturier praktizierte, obwohl er zur seiner Zeit nichts von diesem Konzept wissen konnte. Wir nehmen an, dass das Mentalisieren einen Wirkfaktor in der Praxis Aucouturier ausmacht, eine Hypothese, die selbstverständlich durch weitere Forschung erst elaboriert werden muss.

## Wie können der psychomotorische Ansatz von Aucouturier und das Konzept des Mentalisierens die Handlungsansätze der Psychomotoriktherapie in Bezug auf sozio-emotionale Förderung erweitern?

Besonders, wenn es um die ganzheitliche Entwicklung geht, können beide Ansätze zusammen eine umfassendere psychodynamische und interdisziplinäre Sichtweise auf die Entwicklung von Individuen bieten. Sie tragen im pädagogisch-therapeutischen Kontext dazu bei, die körperliche, emotionale und kognitive Dimension der Entwicklung effektiv unter Einbezug der Lebensgeschichte des Kindes zu unterstützen. Für der/die Psychomotoriktherapeut:in ist die Mentalisierungsfähigkeit für eine erfolgreiche zwischenmenschliche Beziehungen unerlässlich, da sie die Empathie und das Verständnis für die Perspektiven anderer unterstützt, die „eigene Person und die Beziehung zum Gegenüber mit in den Blick nimmt“ (Ramberg/Kreuzer 2021: S. 505). Das Spiel ist ein entscheidender Bestandteil der kindlichen Entwicklung, das vielfältige soziale und emotionale Fähigkeiten fördert. Gemeinsame Spiele schaffen soziale Interaktionen, die das Verständnis von Beziehungen fördern. Spiele, insbesondere solche, die Rollenspiele beinhalten, ermutigen Kinder, sich in verschiedene Perspektiven zu versetzen. Dies fördert die Entwicklung von Empathie und die Fähigkeit zur Mentalisierung. Kinder können im Spiel lernen, ihre Emotionen zu regulieren und alternative Verhaltensweisen zu entwickeln. Essenziell ist es, eine vertrauensvolle respektive verlässliche Beziehung aufzubauen, was über einen spielerischen Zugang oft schnell gelingt.

Das freie Spiel ist eine vom Kind selbst initiiert Aktivität, die intrinsisch motiviert und absichtslos ist (Stamm 2014). Kinder nutzen das Spiel, um ihre Gedanken, Gefühle und Fantasien auszudrücken. Besonders das Rollenspiel bietet den Kindern eine sichere Umgebung, um ihre Emotionen selbstwirksam zu erleben und zu regulieren. Kinder, wie beispielsweise Emma, können verschiedene emotionale Szenarien durchspielen, setzen sich mit verschiedenen Gefühlen und Erfahrungen auseinander und rekonstruieren symbolisch ihr subjektives Erleben der Realität. „Gerade im (freien) Spiel, dem Königsweg zum Unbewussten des Kindes, birgt diese Haltung durch ihre transparente, immer mit Neugierde in Verbindung stehende Aufgeschlossenheit dem Kind oder Jugendlichen gegenüber, eine Vielzahl von Begegnungsmöglichkeiten“ (Ramberg/Kreuzer 2021: S. 506).

Durch das Mentalisieren erhält der psychomotorische Ansatz Aucouturier eine Aktualisierung und eine evidenzbasierte Fundierung. Das, was an (sinn)verstehenden Ansätzen der Psychomotoriktherapie effektiv und wirksam ist, könnte möglicherweise durch das Mentalisierungskonzept besser erklärt werden. Psychodynamische Ansätze helfen, die sozio-emotionale Förderung

nicht nur einseitig auf Kompetenzorientierung auszurichten, sondern, gleichwohl neben Kompetenzen und Fertigkeiten auch die Unverfügbarkeit des Seins, sowie implizite Bildungsprozesse zu initiieren und anzuerkennen.

## Emma und das Spiel im Fantasieschloss – Eine kasuistische Vignette zur Veranschaulichung

Emma, 5 Jahre alt, hält sich am liebsten in ihrer Fantasiewelt auf. Im Kindergarten, zu Hause und auch in der Psychomotoriktherapie erschafft sie gerne Fantasieschlösser aus Decken und Kissen. Seit kurzer Zeit ist sie in der Einzeltherapie in der Psychomotoriktherapie und inszeniert am liebsten ihre Rollenspiele. Dabei nimmt sie unterschiedlichen Rollen ein. Einmal ist sie eine Prinzessin, eine Ritterin oder ein Drache, je nach Stimmung. In all ihren Rollen nimmt sie schlussendlich immer eine eher mächtige Position ein, die über den Inhalt und Ablauf der Geschichte, die Nähe und Distanz und die Inszenierung bestimmt. Die Psychomotoriktherapeutin spielt oft eine dienende, erfolglose und unterlegene Rolle. Emma erfährt durch die Fantasiespiele unterschiedlichste Emotionen, wie Freude, Stolz, Wut, Dominanz, Kraft. Es zeigen sich aber auch Bedürfnisse nach Geborgenheit, Verwöhnung und Zuwendung. Sie geht in den einzelnen selbst gewählten Rollen ganz auf und ist vollkommen in ihrer Welt. Sie nimmt körperlich und stimmlich viel Raum ein und bewegt sich der Rolle entsprechend kraftvoll, herrisch, fein oder speit Feuer. Sie zeigt im Ausdruck eine große Vielfalt. Die Beziehung zwischen der Therapeutin und Emma findet im Spiel nach ihren Vorgaben statt. Im direkten Kontakt ist Emma schweigsam und zugeknöpft.

Welche sozio-emotionale Herausforderungen bearbeitet Emma möglicherweise in ihrem Verhalten und im Spielgeschehen? Was könnte hinter der Symbolik, dem Bewegungsausdruck und dem Verhalten stehen und sich ausdrücken wollen?

## Wie können die beiden Ansätze hilfreiche Interventionen anbieten?

Die Mentalisierungsfähigkeit und Offenheit der Therapeut:in ist Voraussetzung, um das Verhalten des Mädchens, als auch die eigenen Reaktionen auf

das Kind verstehen zu können. Eine „mentalisinggestützte Haltung beinhaltet somit den Kern des Mentalisierens, nämlich, dass wir nur vermuten können, was andere Menschen denken oder fühlen [...]. Zu dieser Haltung gehört somit zuallererst die Entwicklung einer Toleranz für widersprüchliches Verhalten“ (Ramberg/Kreuzer 2021: S. 508) Weiter drückt sich „eine forschende, neugierige Haltung des Nicht-Wissens“ (Allen/Fonagy/Bateman 2016: S. 239f.) insbesondere durch genaues Beobachten und Wahrnehmen des Kindes aus. Hierdurch können erste Hinweise auf sozio-emotionale Entwicklungsthemen und das Bilden einzelner hypothetischer Szenarien gewonnen werden. Bei all diesen Überlegungen ist es wichtig zu betonen, dass dies hypothetische Szenarien sind. Es ist immer ratsam, solche Überlegungen auf der Grundlage individueller Beobachtungen und unter Einbezug der Lebensgeschichte des Kindes zu treffen und in der Praxis zu überprüfen. Gleichzeitig ist es zentral, sich die eigene subjektive Perspektive auf die Situation und Beziehungsdynamik bewusst zu machen. Könnte Emma beispielsweise Schwierigkeiten haben, ihre Gedanken und Gefühle einzuordnen, zu kommunizieren und zu regulieren? Könnte diese Schwierigkeit zu Konflikten mit anderen führen, die sie umgeht, indem sie allein spielt und kaum Kontakt sucht? Oder befindet sich Emma noch in einem frühen Entwicklungsstadium, in dem die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme noch nicht vollständig ausgereift ist? Kann es sein, dass sie deshalb noch Schwierigkeiten hat, die Sichtweise anderer zu verstehen oder kann es sein, dass Emma bis anhin eher begrenzte Gelegenheiten gehabt hatte, sich mit anderen Menschen und Situationen auseinanderzusetzen? Vielleicht ist Emma unsicher und ängstlich, was dazu führen könnte, dass sie im Spiel dominante Rollen einnimmt? Die beschriebenen Rollenspiele können im Sinne der Mentalisierungstheorie auch als entwicklungsgerechte Form des Als-ob-Spiels zur Verarbeitung mentaler Zustände wie Kontrolle respektive Kontrolliertwerden verstanden werden. Eine Verarbeitung von Erfahrungen des Kontrolliertwerdens im Alltag durch Lehrpersonen kann im Spiel umgekehrt werden.

Es scheint, dass Emma durch ihre Fantasiespiele verschiedene sozio-emotionale Herausforderungen bearbeitet. Die Symbolik, der Bewegungsausdruck und das Verhalten in den Fantasiespielen repräsentieren verschiedene Aspekte ihres inneren Erlebens, die es zu erkunden und zu verstehen gilt, um einen Einblick in ihre emotionalen Bedürfnisse und Bewältigungsmechanismen zu gewinnen. So kann weiter gefragt werden, welche Bedürfnisse Emma durch ihr Spiel zum Ausdruck bringen könnte? Denkbare Antworten wären: Emma hat ein Bedürfnis nach Anerkennung. Die Emotionen überwältigen Emma und ihr Umfeld. Möglicherweise fühlt sie sich unsicher und unverstanden. Vielleicht fühlt sie sich wenig akzeptiert und anerkannt in ihrer Einzigartigkeit. Vielleicht hat sie ein ungestilltes Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Emma ist möglicherweise überfordert im Kontakt mit Gleichaltrigen. Ein Zusammenspiel ist für sie noch zu komplex und sie fühlt sie sich im Kindergarten

unverstanden und ausgeschlossen. Eventuell hat sie ein Bedürfnis nach Sicherheit. Emma nimmt in ihren Rollenspielen oft mächtige Positionen ein, was darauf hindeuten könnte, dass sie in ihrem realen Leben nach einem Gefühl von Kontrolle und Ordnung sucht. Wenn man mentalisierungsbasiertes Verhalten als interpersonelle Reziprozität versteht, dann sind Gruppen- und Institutionsdynamiken und -logiken auch zu berücksichtigen.

## Interventionen zur Förderung der emotionalen Entwicklung und der Beziehungsfähigkeit unter Berücksichtigung des sinnverstehenden und des mentalisierungsbasierten Ansatzes

Wenden wir uns dem Fallbeispiel von Emma wieder zu und arbeiten wesentliche Elemente einer sinnverstehenden und mentalisierungsbasierten Psychomotoriktherapie heraus. Beginnen wir erstens mit etwas Grundsätzlichem, der therapeutischen Haltung. Diese ist innerhalb einer klaren und sicheren Struktur flexibel, offen, neugierig und nicht wissend. Die Interventionen sind an Emmas Bedürfnisse anpasst. Der/die Therapeut:in stellt sich als Beziehungsperson zur Verfügung und ist sich der möglichen Projektionen bewusst.

Die PMT spielt auf Wunsch des Mädchens ihr Lieblingsspiel: Prinzessin und Drache. Sie übernimmt in der Anfangsphase der Therapie bewusst eine erfolglose und unterlegene Rolle. Damit möchte sie den Bedürfnissen und Gefühlswelten von Emma Raum geben und die Basis legen für eine sichere Beziehung.

Emma ist heute ein Drache, und zwar der stärkste aller Drachen. Emma steht vor dem Spiegel, stampft mit den Füßen, faucht, zieht Grimassen und betrachtet freudig ihr Drachenoutfit. Sie lächelt und sieht zufrieden aus. Sie wendet und dreht sich bewundernd hin und her, streckt die Zunge raus und meint, dass sie vollkommen furchterregend sei und alle vor ihr Angst hätten. Nur die Prinzessin weiß, dass der Drache eigentlich ein Lieber ist. Die PMT spielt einen Ritter, der das Schloss der Prinzessin stürmen möchte, um sie zu töten. Er meint, dass er der Stärkste ist, aber das stimmt nicht, führt Emma aus.

Emma: *«Wenn ich so ein Gesicht mache, hättest du viel Angst und würdest zittern und abhauen!»*

Sie schneidet Grimassen, formt Hände wie Krallen und nimmt eine gespannte Körperhaltung ein.

*«Wenn ich auf den Gong haue und wild hüpfе, musst du mir ganz viel Fressen bringen sonst, fresse ich dich. Wenn ich fauche, dann würde ich Feuer spucken. Du hättest total Schiss in der Hose, echt peinlich.»*

Sie kichert und guckt die Psychomotoriktherapeutin an. Ihre Schultern sacken plötzlich etwas nach vorne, der Blick auf die Füße gerichtet und sie fängt an ihre Hände zu kneten und sagt:

*«Ich mein ja nur».*

Psychomotoriktherapeutin: *«Mm, ich sehe, es ist dir sehr wichtig, dass ich als Ritter richtig viel Schiss in der Hose und gegen den Drachen keine Chance habe? Du bist ein super starker Drache und nur die Prinzessin weiß, dass du lieb bist»*

Emma entspannt sich schaut auf und gestikuliert mit den Händen.

*«Genauso machen wir es. Alle denken, du wärst stark, aber nachher, bin ich der Sieger. Du versuchst das Schloss zu stürmen, aber...(kichert)»*

Ein weiteres wichtiges Element der Psychomotoriktherapie ist zweitens, die Gefühle des Kindes zu erkennen. Aber auch das Nicht-Verstehen und Nicht-Wissen auszuhalten, da mentale Zustände gemäß der Mentalisierungstheorie immer opak sind, ist ein zentraler Aspekt einer mentalisierungsbasierten Psychomotoriktherapie. Ein wichtiges Element der Psychomotiktherapie ist, sich in das Kind einzufühlen aber, im Sinne der Psychoanalyse auch das Unbewusste respektive radikal Fremde anzuerkennen. Die Therapeutin geht respektvoll auf die Gefühle in Emmas Fantasiespiel ein. Sie versucht Emma darin zu unterstützen, eine Verbindung zwischen ihren Gefühlen und den Handlungen herzustellen. Der Körper- und Bewegungsausdruck, die Gesten und die Emotionen sind dabei wichtige Kommunikationsmittel.

Der Drache steht auf einem hohen Mattenberg, der das Schloss symbolisiert. Er faucht, rollt die Augen und speit Feuer, in dem er Chiffontücher auf den Ritter wirft. Der Drache fängt auch an, andere Gegenstände zu werfen und beleidigt den Ritter immer mehr. Der Ritter zittert und fleht den Drachen an, sofort aufzuhören. Er macht sich klein und kriecht auf allen Vieren rückwärts.

Emma: *«Hähä, du Schwächling, du super Blödi, nie bekommst du die Prinzessin, so peinlich, es stinkt!»*

Ritter: *«Ach die Prinzessin hat so ein Glück, der Drachen ist so ein guter Beschützer. Ich traue mich gar nicht und hab Angst. Wie peinlich, ich schäme mich so. Hoffentlich sieht mich niemand.»*

Emma: *«Hähä, Doofi!»*

Psychomotoriktherapeutin: *«Was wohl die Prinzessin sagen würde, wenn der Drache so mit ihr wäre und Sachen nach ihr schmeißt und beleidigt?»*

Emma: *«Die hat mich gern, ...»*

Ritter: *«Jetzt muss ich mich erst mal in Sicherheit bringen, ich bin schwer verletzt!»*

Die Sensibilisierung für die Gefühle anderer und die affektive Perspektivenübernahme ist ein weiteres wesentliches Element: Emma kann bei einer guten Beziehung eingeladen werden, sich probeweise in die Position anderer Figuren in einem Fantasienspielen zu versetzen. Es können Hilfsmittel, wie Puppen oder Tierfiguren eingesetzt werden.

Nach dem Spiel wird Emma angeregt sich auszudrücken und über ihr Erleben zu sprechen. Außenperspektiven können eingebracht werden.

Psychomotoriktherapeutin: *«Zum Abschluss malst du wieder ein Bild über das Spiel.»*

Emma beginnt zu zeichnen. Es ist eine ruhige und friedliche Atmosphäre.

Emma: *«Ich zeichne mich, als ich dich besiegt und mit Feuer bespuckt habe.»*

Sie schaut die Psychomotoriktherapeutin mit großen Augen und einem breiten Lachen an und legt los. Die Psychomotoriktherapeutin schaut ruhig zu.

Psychomotoriktherapeutin: *«Der Drache sieht echt gefährlich aus, ob er wohl wütend ist?»*

Emma: *«Nö, Drachen sind so.»*

Psychomotoriktherapeutin: *«Aha, wie denn?»*

Emma: *«Sie kämpfen immer.»*

Psychomotoriktherapeutin: *«Mmh, aber die Prinzessin findet ihn lieb, wie ist er denn dann?»*

Emma: *«Halt lieb.»*

Psychomotoriktherapeutin: *«Aha, wie denn lieb?»*

Emma: *«Er kämpft halt nicht und schreit nicht rum, ist lieb.»*

Psychomotoriktherapeutin: *«Schreit und kämpft er nicht bei der Prinzessin?»*

Emma: *«Nö, die kocht ihm immer alles, was er möchte, schimpft nie, ist lieb.»*

Das Spiel und der Dialog könnten so weitergehen. Die Psychomotoriktherapeutin strebt danach, das emotionale Erleben von Emma zu erfassen und zu verstehen. Zudem kann sie mit ihrem aktiven Mitspiel sowie dem vorsichtigen Verbalisieren aus ihrer Spielrolle heraus die andere Sichtweise näherbringen.

Schließlich sind viertens Validieren und Modellieren noch zentrale Elemente der Psychomotoriktherapie: Einfühlsames Nachfragen, körperliches und verbales Spiegeln oder auch gezielte Selbstoffenbarungen der Therapeut:in entwickeln die sozialen und emotionalen Fähigkeiten des Mädchens. Der/die Therapeut:in stellt ihre eigene Mentalisierungsfähigkeit modellhaft zur Verfügung. Sie validiert das Selbstbild und die Selbsteinschätzungen des Kindes über wohlwollende und konkret nachvollziehbare Rückmeldungen, sei es verbal oder mit kreativen Mitteln. Sie kann versuchen, die vielfältigen Emotionen, die Emma in ihrer Realität erlebt, in den Therapieraum zu integrieren und kreative Ausdrucksformen wie Malen, Zeichnen in den therapeutischen Prozess zur Bewusstwerdung einbeziehen.

Psychomotoriktherapeutin: *«Ich hatte als Ritter echt Angst. Ich wäre auch gerne so stark wie der Drache gewesen.»*

Emma: *«Ich bin der Drache, weil ich halt stark bin!»*

Psychomotoriktherapeutin: *«Ja, aber auch in Echt, habe mich, als der Drache angefangen Klötze zu werfen, nicht wohl gefühlt. Fast hätte ich aufgehört zu spielen. Was war da mit dem Drachen los?»*

Emma unterbricht das Zeichnen und schaut auf: *«Die machen einfach Quatsch.»*

Psychomotoriktherapeutin: *«Meinst du? Bei der Prinzessin geht's ja.»*

Emma: *«Die hat ihn lieb.»*

Psychomotoriktherapeutin: *«Verrate mir mal, wann der Drache lieb ist. Kann er das gut.»*

Gesamthaft lässt sich, ausgehend von der Spielsequenz mit Emma, folgendes für die emotionalen und soziale Entwicklung zusammenfassen: Im Spiel setzt sich das Kind mit sich selbst, mit seiner dinglichen und personalen Umwelt auseinander. Im Gespräch werden die gegenwärtigen Eindrücke thematisiert, die neuen Erfahrungen über das Mentalisieren integriert. „Es geht darum, dem Kind zu helfen, ein reifer, kommunikativer und kreativer Mensch zu werden“ (Esser 2020: S. 52). Der Körper kann dabei als Spiegel psychischen Erlebens gesehen werden; über ihn bemerkt das Kind seine Befindlichkeit und bringt seine Gefühle und Bedürfnisse zum Ausdruck (Esser 2020).

Die spielerische Intervention entspricht den Spielbedürfnissen von Emma und ihrem Alter. Emma kann über das Spielen, Betrachten, Gewahr werden und Abstandnehmen von überwältigenden Gefühlen neue sozio-emotionale Erfahrungen machen. In dem Beispiel ist Emma in einer Einzelstunde, allerdings könnten Therapiestunden mit einem gleichaltrigen Kind Emma in Zukunft darin unterstützen, unterschiedliche Sichtweisen direkt zu erleben, auszuhandeln und zu verstehen.

## Resümee

Insgesamt schafft die Verbindung des Ansatzes Aucouturiers und der Theorie des Mentalisierens einen ganzheitlichen therapeutischen Rahmen, der die sozio-emotionale Entwicklung und Selbstentfaltung, die Selbstregulation und zwischenmenschliche Beziehungen von Kindern unterstützt. Aucouturiers Ansatz betont die Bedeutung der Bewegung als sinnvollen Ausdruck innerer emotionaler Zustände, während das Mentalisierungskonzept die Fähigkeit zur Reflexion über eigene und fremde mentale Zustände in den Fokus rückt. Wirksamkeitsforschung in Hinblick auf Mentalisieren und den Ansatz Aucouturier steht in der Psychomotoriktherapieforschung noch aus. Die hier entfaltete Per-

spektive bietet aber ein breites psychoanalytisch konturiertes Theorieverständnis, das eine grundlegende Basis für das pädagogisch-therapeutische Arbeiten ermöglichen dürfte. Der psychomotorische Ansatz nach Aucouturier lässt den Kindern Raum und die Möglichkeit, ihre Emotionen, Bedürfnisse und Herausforderungen *symbolisch* über die Einbindung von Fantasie, Bewegung und kreative Ideen auszudrücken. Dies stärkt die Fähigkeit zur Empathie und das Verständnis von sozialen Beziehungen vielfältig und ganzheitlich und erweitert die rein sprachliche Verarbeitung von Emotionen. Dieses steht in Einklang mit den Befunden der vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Interventionsstudie releFANT, welche die Relevanz des Fantasienspiels für die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern festgestellt hat (Weiss/Bossi/Perren 2021).

Da sich Mentalisierungsfähigkeit in der frühen Kindheit entwickelt, sind das freie Spiel, die körperliche Komponente in menschlichen Beziehungen und die Übertragungsbeziehung wichtige Pfeiler, um den symbolischen Ausdruck und das Verhalten eines Kindes in der Tiefe zu verstehen und damit zu arbeiten. Für die Psychomotoriktherapie können diese beide Ansätze als Grundlage dienen, um die reflexiven Kompetenzen der Kinder adäquat über Bewegung und Spiel zu fördern.

# Literatur

- Allen, J. G./Fonagy, P./Bateman, A. W. (2016): *Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ambass, D./Langnickel, R. (2022): Das unbewusste Körperbild. Menschen. In: *Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 45, 3/4, S. 16-19.
- Aranzabal, A., B. (2022): Psychomotorische Grundprinzipien als Anregung für eine aktive Pädagogik. Menschen. In: *Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 45, 3/4, 33-40.
- Bräuninger, I./Widmer, I. (2020): Psychomotoriktherapie zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Schulkindern. Ergebnisse einer schweizweiten Online-Umfrage. In: *Motorik* 3, 43. Jg., 134–143, DOI 10.2378 / mot2020.art24d. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Cillessen, A. H./Bellmore, A. D. (2004): Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. In: P. K. Smith/C. H. Hart (Hrsg.): *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford: Blackwell Publishers, S. 355-374.
- Esser, M. (2020): *Beweg-Gründe. Psychomotorik nach Aucouturier*. München: Ernst Reinhardt, 5. Aufl.
- Fischer, K. (2019): *Einführung in die Psychomotorik* (Bde. UTB-Band-Nr.:2239). München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG.
- Fonagy, P. (2018). Geleitwort. Eingeschränkte Mentalisierung: eine bedeutende Barriere für das Lernen. In S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg (Hg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 9-13.
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E. L./Target, M. (2018): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta, 6. Auflage.
- Hövel, D. C. (2014): *Adaption und Evaluation des Präventionsprogramms Lubo aus dem All! für Kinder mit hohen Risikobelastungen*. Universität Oldenburg. Zugriff unter <http://oops.uni-oldenburg.de/1918/1/hoelub14.pdf>
- Kreuzer, T. F./Erne, J./Behringer, N./Turner, A./Brauner, F./Gingelmaier, S./Müller, L. M./Nolte, T./Schwarzer, N. H./Beyer, A./Kirsch, H. (2023): Mentalisieren als psychosoziale Impfung in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 72,1, S. 14-22.  
doi.org/10.13109/prkk.2023.72.1.14
- Klipker, K./Baumgarten, F./Göbel, K./Lampert, T./Hölling, H. (2018): Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland–Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. In: *Journal of Health Monitoring*, 3, 3. <https://doi.org/10.17886/RKI-GBE-2018-077>
- Lapierre, A./Aucouturier, B. (1998): *Die Symbolik der Bewegung: Psychomotorik und kindliche Entwicklung* (aus dem franz. Übers. Von Marion Esser). München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG.
- Lienert, S./Sägesser, J./Spiess, H. (2010): *Bewegt und selbstsicher. Psychomotorik und Bewegungsförderung in der Eingangsstufe*. Bern: Schulverlag Plus.
- Nasio, J.-D. (2011): *Mein Körper und seine Bilder*. Wien: Turia + Kant.

- Psychomotorik Schweiz Verband der Psychomotoriktherapeutinnen und -therapeuten (2023): Psychomotorik. In: <https://www.psychomotorik-schweiz.ch/psychomotorik/kinder-und-jugendliche>, 7.2.2023
- Ramberg, A./Kreuzer, T.F. (2021): Zur mentalisierungsbasierten Haltung in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie*, 192, 4, 53, S. 505-530.
- Schwarzer, N.-H./Nolte, T./Kirsch, H./Gingelmaier, S. (2021): Mentalisieren und selbstregulative Fähigkeiten bei nichtklinischen Probanden. *Prävention und Gesundheitsförderung*. <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00856-7>
- Schultz-Venrath, U. (2015). *Lehrbuch Mentalisieren. Psychotherapien wirksam gestalten* (3. Aufl.). Klett-Cotta.
- Taubner, S. (2015). *Konzept Mentalisieren Eine Einführung in Forschung und Praxis*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Zimmer, R., Bischoff, A., Menke, R., Firmino, N., Sandhaus, M., Ruploh, B. (2012): Sozial-emotionale Kompetenzen. Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung. nifbe – Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung, Osnabrück.
- Weiss, B., Burkhardt Bossi, C., & Perren, S., (2021). Mehr soziale Kompetenzen durch Fantasienspiel? Bedeutung der Fantasienspielqualität für die soziale Entwicklung von Vorschulkindern. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*. Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH), 27(10), 37-43.
- Zimmer, R. (2019). *Handbuch Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. Verlag Herder.
- Zimmer, R. (2012) (Hrsg.): *Psychomotorik für Kinder unter 3 Jahren. Entwicklungsförderung durch Bewegung*. Verlag Herder.



# Zur Bedeutung des kindlichen Spiels in der Traumapädagogik

*Barbara Neudecker*

**Zusammenfassung:** Auffälliges Spiel ist eine der häufigsten Reaktionen auf belastende oder traumatische Kindheitserfahrungen bei jungen Kindern. In der (Trauma-)Pädagogik wird diesem Thema aber noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Pädagogische Fachkräfte sind oftmals verunsichert, wie sie mit Spielverhalten umgehen sollen, das eine Reinszenierung traumatischer Erfahrungen beinhaltet. Anknüpfend an Konzeptionen zum post-traumatischen Spiel werden Überlegungen entfaltet, welche Rolle pädagogischem Handeln beim Spiel traumatisierter Kinder zukommt.

**Schlüsselworte:** post-traumatisches Spiel, Traumapädagogik, Reinszenierung, Trauma, ACEs

**Abstract:** Distorted play is one of the most common reactions in young children to adverse or traumatic childhood experiences. In (trauma informed) education, however, little attention is paid to this topic yet. Educational professionals often feel insecure how to deal with child play that contains reenactment of traumatic experiences. Exploring concepts describing post-traumatic play, the paper discusses the role of pedagogical intervention when traumatized children play.

**Keywords:** post-traumatic play, trauma informed education, reenactment, trauma, ACEs

Wenn man sich mit dem Spiel als *Via Regia* zum Unbewussten des Kindes und seinen heilenden Kräften (Zulliger 1952) auseinandersetzt, dann liegt die Frage nahe, welche Bedeutung das kindliche Spiel und der pädagogische Umgang damit für Kinder und Jugendliche mit traumatischen oder belastenden Lebenserfahrungen haben. Auffälliges Spiel gehört zu den am häufigsten beobachteten Verhaltensweisen bei jungen Kindern nach „Adverse Childhood Experiences“ (D’Elia/Carpinelli/Savarese 2022). Daher wäre anzunehmen, dass sich die besondere Bedeutung kindlichen Spiels z.B. auch im traumapädagogischen Diskurs abbildet und dort diskutiert wird. Wie in diesem Beitrag aufgezeigt wird, wird kindliches Spiel in traumapädagogischen Veröffentlichungen allerdings überraschend wenig thematisiert. Da Kinder auffälliges Spielverhalten aber – ebenso wie andere Formen der Reinszenierung traumatischer Erfahrungen – nicht nur im therapeutischen Kontext zeigen, sondern auch in pädagogischen Beziehungen, ergeben sich daraus eine Reihe von Fragen für traumasensibles pädagogisches Handeln.

Diese Fragen sind nicht nur von theoretischer Relevanz, sondern verweisen auch auf einen großen Unterstützungsbedarf bei pädagogischen Fachkräften. Dies zeigen beispielhaft die Reaktionen einer Gruppe Wiener Elementarpädagog\*innen<sup>1</sup> auf die Frage, was ihnen in ihrer elementarpädagogischen Ausbildung dazu vermittelt wurde, wie damit umzugehen ist, wenn Kinder traumatische Erlebnisse im Kindergarten „nachspielen“. Obwohl die Pädagog\*innen ihre Ausbildung zu unterschiedlichen Zeitpunkten und an unterschiedlichen Bildungseinrichtungen absolviert hatten, waren ihre Antworten übereinstimmend: Niemand konnte sich erinnern, dass dieses Thema Gegenstand der Ausbildung war. Die einhellige Antwort war: „In der Ausbildung haben wir zwar gelernt, wie Kinder spielen und wie wir ihnen ein förderliches Spielumfeld gestalten können, aber nicht, wie wir mit solchen Situationen umgehen sollen.“ Einige Teilnehmer\*innen berichteten, dass dieser Umstand sie motivierte, sich sonderpädagogisch weiterzubilden: „Mir war das zu wenig, deswegen habe ich eine weitere Ausbildung gemacht, da habe ich dann mehr dazu erfahren.“

Eine Pädagogin sagte: „Ich hätte gerne mehr darüber erfahren, aber man hat uns vermittelt: Wenn Kinder so etwas spielen, dann ist es nichts Pädagogisches mehr, lieber Finger weg, da sind wir nicht mehr kompetent.“

Auch Antworten wie „Jetzt arbeite ich in einer WG, und dort setze ich mich selbstverständlich zum Kind und versuche, anders als im Kindergarten, mit ihm zu spielen, wenn es so etwas macht“ oder „Ich war froh, als man uns jetzt mit dem Ukraine-Krieg gesagt hat, wir sollen die Kinder spielen lassen, wenn sie Türme bauen und sie mit Raketen zusammenschießen und ihnen nicht mehr sagen: Bei uns im Kindergarten wird so etwas nicht gespielt!“ machen nachdenklich und laden ein, darüber nachzudenken, was dies für die Arbeit mit betroffenen Kindern und Jugendlichen bedeutet.

---

1 Es handelt sich dabei um rund 30 Studierende des Wiener Studiengangs „Sozialmanagement in der Elementarpädagogik“ an der FH Campus Wien.

# 1 Das kindliche Spiel in der Traumapädagogik

Zunächst soll anhand einiger Beispiele aufgezeigt werden, wie kindliches Spiel in traumapädagogischen Publikationen thematisiert wird. Die Suche nach den Schlagworten „Traumapädagogik“ und „Spiel“ führt zu erstaunlich wenigen Ergebnissen in der einschlägigen Fachliteratur. In den Standards des Fachverbands Traumapädagogik für Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe (Lang et al. 2013) kommt der Begriff „Spiel“ einmal vor, und zwar sehr allgemein unter der Überschrift „Räumliche Gegebenheiten“: „Möglichkeiten für Spiel und Bewegung drinnen und draußen“ (Fachverband Traumapädagogik 2011: 14).

In Monographien und Sammelwerken zum Thema (wie Gahleitner et al. 2014; Baierl/Frey 2015; Weiß/Kessler/Gahleitner 2016) wird „Spiel“ wenig thematisiert, und wenn, dann ebenfalls eher in allgemeiner Weise, zum Beispiel mit dem Hinweis, Pädagog\*innen sollten „Grenzen setzen, die den Betreuten sichere Frei-, Spiel- und Handlungsräume eröffnen“ (Baierl 2015: 49) oder mit Bemerkungen zum kindlichen Spiel als Symptom bzw. Bewältigungsversuch: „Einige verarbeiten das Erlebte, indem sie die traumatisierende Situation immer wieder nachspielen und dabei eventuell ganz unterschiedliche Rollen einnehmen, wodurch sie erneut Opfer werden können oder Täterverhaltensweisen zeigen“ (Baierl 2015: 36).

Beiträge, die sich explizit dem kindlichen Spiel widmen, sind selten zu finden. Eine der Ausnahmen ist ein Beitrag zu therapeutischem Puppenspiel (Käufer-Meienreis/Berge 2015), in dem allerdings nicht kindliches Spielverhalten per se zum Thema gemacht wird, sondern eine bestimmte angeleitete Methode, um belasteten Kindern kreative Ausdrucksmöglichkeiten zu verschaffen.

Exemplarisch für die traumapädagogische Fachliteratur wird Wilma Weiß' Buch „Philipp sucht sein Ich“ (Weiß 2021) herangezogen, da es für viele Fachkräfte den Einstieg in die Traumapädagogik darstellt. Auch hier findet sich der Begriff „Spiel“ lediglich an drei Stellen: Einmal in Zusammenhang mit geflüchteten Kindern, die in Aufnahme- und Gemeinschaftslagern keine „Rückzugsräume zum Spielen oder Lernen“ haben (ebd.: 56), ein weiteres Mal ebenfalls in allgemeiner Weise: „Zusätzlich sollen die Mädchen und Jungen erfahren, dass ihre Gefühle erlaubt sind, und sie sollen ermutigt werden, sich verbal oder im Spiel auszudrücken.“ (ebd.:149). Schließlich findet sich in einer Tabelle mit der Überschrift „Eine korrigierende Gruppenatmosphäre“ die Formulierung „Schutz vor Wiederbelegung (sic) durch Stopps bei posttraumatischen Spielen“ (ebd.: 203).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass kindliches Spiel in der traumapädagogischen Fachliteratur eher randständig und in unterschiedlichen Kontexten Erwähnung findet: In Zusammenhang mit

- Umgang mit Grenzen,
- Förderung der Wahrnehmung,
- Förderung von Spaß und Freude als Gegengewicht zu belastenden Emotionen,
- Spiel als positiver Ausdrucksmöglichkeit und Verarbeitungsstrategie,
- Spiel als zu problematisierendem Verhalten, vor dem Kinder zu schützen sind wie eben beim post-traumatischen Spiel,

aber kaum thematisiert wird als Element der pädagogischen Beziehung zwischen Kind/Jugendlicher und Pädagog\*in.

Der Begriff des post-traumatischen Spiels findet sich häufiger in einschlägigen Veröffentlichungen, näher ausgeführt wird er allerdings eher außerhalb des traumapädagogischen Diskurses (z.B. Chazan/Cohen 2010, Chazan et al. 2016, Gil 1993, Lackner 2004, Terradas/Asselin 2023), und ich möchte darauf näher eingehen, bevor ich wieder zur Frage der Bedeutung für pädagogisches Handeln zurückkehre.

## 2 Post-traumatisches Spiel

Der Begriff „post-traumatisches Spiel“ wurde von der amerikanischen Psychiaterin Lenore Terr geprägt, die seit den 1970er Jahren zu kindlichen Traumatisierungen forschte. Auch in aktuellen Publikationen wird nach wie vor auf Terrs Konzeptionierungen Bezug genommen. Die Digitalisierung ermöglicht es, leichter auf ihre damaligen Originalbeiträge zuzugreifen, etwa eine klinische Fallstudie über post-traumatisches Kinderspiel bei 17 Heranwachsenden (Terr 1981). Dieser Text verweist zudem auf Terrs psychoanalytische Grundausrichtung, zitiert sie doch frühe psychoanalytische Beiträge zum kindlichen Spiel von Robert Wälder und Erik Homburger, die auf Deutsch in den 30er Jahren in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik publiziert worden waren (Wälder 1932, Homburger 1937), und sie weist darauf hin, dass bereits in Anna Freuds Aufzeichnungen über die *Hampstead War Nurseries* Falldarstellungen von post-traumatischem Spiel zu finden sind, etwa jene des 4-jährigen Bertie, der bei einem Bombenangriff seinen Vater verlor und dessen Mutter in weiterer Folge psychotisch wurde (Freud 1987). Auch Terrs Definition eines psychischen Traumas ist psychodynamisch: Sie versteht darunter (in Anlehnung an Freuds Vorstellung vom Durchbrechen des Reizschutzes) eine Verletzung der Persönlichkeit, wenn „sudden, intense, unexpected anxiety overwhelms the individual's abilities to cope and to defend“ (Terr 1981: 741), wenn also Bewältigungs- und Abwehrmechanismen unter plötzlicher intensiver Angst zusammenbrechen.

Terr sprach ursprünglich vom „traumatischen Spiel“, passte den Begriff aber später in Hinblick auf die Aufnahme der Traumafolgestörungen im DSM-III an.

Sie unternimmt den Versuch, Spielverhalten von Kindern von nicht-spielerischen Reizenierungen traumabezogener Inhalte abzugrenzen und sieht den Unterschied im Gefühl des Vergnügens („enjoyment“), das kindliches Spiel begleitet. Hier wäre eine genauere Differenzierung lohnenswert, da sowohl in Terrs eigenen Fallbeispielen als auch bei post-traumatischem Spiel von Kindern, das sich in pädagogischen Kontexten beobachten lässt, das Spielverhalten eben oft nicht als lustvoll erscheint, sondern durch Anspannung, Blockiertheit o.ä. gekennzeichnet ist.

Terr charakterisiert post-traumatisches Spiel anhand mehrerer Aspekte (ebd.: 744ff.):

- Traumabezogene Inhalte werden im Spiel gleichsam zwanghaft wiederholt und wiedererlebt.
- Der Zusammenhang zwischen Spiel und traumatischem Ereignis ist dem Kind nicht bewusst.
- Das Spiel ist sehr konkret und inhaltlich nahe an der traumatischen Erfahrung („literalness of play“) und nur wenig und durch einfache Abwehrmechanismen bearbeitet und ausgestaltet.
- Das Spiel erfüllt seine Funktion, Angst zu reduzieren, nicht.
- Es erstreckt sich über weitere Altersgruppen als normales Spielverhalten und kann schon bei jungen Kindern ab ca. 18 Monaten beobachtet werden.<sup>2</sup>
- Der Zeitraum zwischen der traumatischen Erfahrung und dem Auftreten des Spiels kann unterschiedlich lange sein.
- Auch andere, nicht-traumatisierte Kinder können in das Spiel miteinbezogen werden.
- Traumatische Spielinhalte können an andere Kinder z.B. innerhalb der Familie „weitergegeben“ werden, sodass traumaassoziiertes Spiel auch ohne das ursprünglich betroffene Kind über lange Zeit weiterbestehen kann.
- Oft ist post-traumatisches Spiel mit einer tatsächlichen Gefährdung des Kindes verbunden, etwa durch riskantes Verhalten beim Spielen.
- Post-traumatisches Spiel kann auch andere Ausdrucksformen annehmen (verbal, Kritzeln oder über Audioaufnahmen).

---

2 Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Studie von Chazan et. al. (2016). Frauen, die zum Zeitpunkt der Attacken von 9/11 schwanger waren und durch den Anschlag ihren Partner verloren hatten, wurden mit ihren Kindern über mehrere Jahre begleitet. In einer Einzelstudie weisen die Autor\*innen nach, dass sich post-traumatisches Spiel bei Kindern im Langzeitverlauf schon mit einem Jahr beobachten ließ und auch noch im Alter von acht Jahren festzustellen war.

Im post-traumatischen Spiel kommt es nicht zu einem „Happy End“ und auch nicht zu einer Entlastung von Angst. Terr erklärt dies damit, dass beim post-traumatischen Spiel anders als beim normalen kindlichen Spiel keine vollständige Identifizierung möglich ist und dass durch den traumaassoziierten Hintergrund zu viel Reales ins Spiel eindringt, das nicht mehr in der Fantasie des Kindes abgehandelt werden kann. Ähnliche Erklärungsansätze zielen auf das Unvermögen ab, traumatische Inhalte zu repräsentieren und symbolisch zu verarbeiten (D’Elia/Carpinelli/Savarese 2022; Neudecker 2023), oder beschreiben, dass es nicht gelingt, im Spiel einen Übergangsraum aufzubauen, der nicht Teil der intrapsychischen Realität, aber auch nicht Teil der äußeren Welt ist (Winnicott zit. nach Breitenbach 2022: 199). In anderen Worten bringt auch Terr dies zum Ausdruck: „Ordinary play is able to prove that it was all fancied, none of it was real, but posttraumatic play cannot so reassure the child. It was real! It is real!“ (Terr 1981: 757).

Besonders eindrücklich sind Terrs Fallschilderungen wie jene von Carolyn, die mit acht Jahren von einem Hund angefallen und beinahe getötet worden war (ebd.: 744). Fünf Jahre lang heulte sie fast jede Nacht an ihrem Zimmerfenster wie ein Hund (und steckte damit die Hunde in der Nachbarschaft an) und biss unter dem Esstisch im Spiel andere Menschen ins Bein, ohne dass irgend jemand in ihrer Familie einen Zusammenhang zwischen der Hundeeat-tacke und dem Verhalten des Mädchens hergestellt hätte. Erst mit 13 Jahren wurde dem Mädchen durch Terr die Bedeutung seines Spielverhaltens gedeutet, und Carolyn konnte das Spiel aufgeben. Wiederholt weist Terr in ihren Falldarstellungen darauf hin, dass das Spielverhalten verschwand oder zumindest abnahm, nachdem Spiel, Affekt und traumatisches Ereignis deutend in einen Zusammenhang gebracht wurden.

Andere Autor\*innen schreiben dem post-traumatischen Spiel im Unterschied zu Terr sehr wohl eine angstmindernde Wirkung zu. D’Elia/Carpinelli/Savarese (2022) und andere Autor\*innen (vgl. dazu Chazan/Cohen 2010) unterscheiden zwischen positivem und negativem post-traumatischen Spiel. Während die negative Variante keine Angstreduktion bewirkt, weil das Trauma nicht akzeptiert oder bearbeitet werden kann, findet beim positiven post-traumatischen Spiel eine Modifikation der traumatischen Inhalte z.B. mit therapeutischer Hilfe statt. Differenzierter erscheint das *Children’s Play Therapy Instrument-Adaptation for Trauma Research* (Chazan/Cohen 2010: 134f.), das drei verschiedene Muster im post-traumatischen Spiel von Kindern unterscheidet:

- „Re-enactment with soothing“: Aspekte oder Themen des traumatischen Ereignisses werden im Spiel reinszeniert, das Spiel-Ende ist mit Befriedigung, Bewältigung und Erleichterung im Kind verbunden.
- „Re-enactment without soothing“: Im Spiel dominieren oft aggressive oder ängstliche Gefühle, oder es erscheint besonders rigide. Es findet

keine spielerische Bearbeitung des Erlebten statt, und das Spiel endet nicht in einem Zustand der Befriedigung.

- „Overwhelming re-experiencing“: Es entsteht kein kohärentes, sinnhaftes Narrativ oder das Kind wird von katastrophischen Inhalten im Spiel gleichsam überflutet. Das Kind wirkt hypervigilant, angespannt, erstarrt oder „disconnected“. „The play activity does not resolve or diminish the child’s extreme emotional state; rather it tends to prolong or intensify it“ (Chazan/Cohen 2010: 135).

Während Terr herausstreicht, wie wichtig es ist, Kindern die Bedeutung ihres Spielverhaltens deutend verständlich zu machen, betonen Chazan und Cohen die Relevanz beruhigender und unterstützender Beziehungen (ebd.: 150).

Es ist naheliegend, dass diese Themen nicht nur für psychotherapeutisches Handeln relevant sind, sondern auch für pädagogisches Handeln. Überlegungen dazu stehen im Zentrum des nächsten Abschnitts.

### 3 Post-traumatisches Spiel in pädagogischen Beziehungen

Nicht nur im Rahmen von Psychotherapie sind betroffene Kinder darauf angewiesen, dass Erwachsene versuchen, ihr Verhalten und ihre Reinszenierungen zu verstehen. Was bedeutet es für ein Kind wie Carolyn, wenn es fünf Jahre lang den Mond anheulen und andere Menschen beißen muss, bis jemand den verborgenen Zusammenhang und damit seine innere Not erkennt? Was bedeutet es für Kinder, die in der Kita Kriegserlebnisse nachspielen, wenn die Fachkräfte dieses Verhalten entweder ignorieren (vgl. Neudecker 2015) oder es zu unterbinden versuchen?

Möglicherweise können wir – fast 50 Jahre nach Terrs Forschungen – heute davon ausgehen, dass eine größere Sensibilität und Bereitschaft besteht, kindliche Verhaltensweisen zu verstehen und aufmerksam für die Anzeichen seelischer Belastungen zu sein. Es ist aber in Frage zu stellen, ob dieser Zusammenhang immer rasch erkannt wird, und es ist in besonderem Maße ein pädagogisches Problem, da Kinder, die spielerisch oder in ihrem Verhalten belastende und traumatische Ereignisse reinszenieren, dies in der Regel zunächst nicht im Rahmen einer psychotherapeutischen Behandlung, sondern im pädagogischen Alltag in der Familie, in Kindergarten und Schule oder in sozialpädagogischen Einrichtungen tun.

Eine traumasensible Pädagogik beinhaltet, dass diese kindlichen Verhaltensweisen erkannt und verstanden werden und dass ein förderlicher pädagogischer Umgang damit gefunden werden kann.

Aus den eingangs geschilderten Rückmeldungen der Studierenden könnte man auf zwei Annahmen schließen, die in sich im pädagogischen Denken immer wieder ausmachen lassen und die zu hinterfragen wären:

Zum einen lässt sich in den Erfahrungen der befragten Pädagog\*innen die Annahme aufspüren, dass das Aufgreifen kindlichen Spielverhaltens offenbar nicht als allgemein (elementar-)pädagogische Kompetenz zu betrachten ist, sondern diese übersteigt und daher allenfalls eine sonderpädagogische Kompetenz ist. Oder sogar eine therapeutische, wie in der Aussage „Da sollten wir lieber die Finger davon lassen!“ zum Ausdruck kommt. Einmal mehr wird hier also die scheinbar strenge, aber doch nicht immer eindeutige Grenze zwischen pädagogischem und therapeutischem Handeln sichtbar. Im bereits erwähnten Beitrag über therapeutisches Puppenspiel (Käufer-Meienreis/Berge 2015) heben die Autorinnen ausdrücklich hervor, dass „therapeutisch“ in diesem Zusammenhang nicht strikt als „psychotherapeutisch“ zu verstehen ist, sondern in einem weiteren Sinne als „heilend“ und ihre Methode daher auch in pädagogischen Kontexten anwendbar ist. Sie verstehen ihre strukturierte Herangehensweise an das symbolische Spiel mit Handpuppen als „musisch-agogisch“, als „‘Beeinflussung‘ von Personen oder Gruppen (...), die der Entwicklung und dem Wohlbefinden des Individuums und/oder der Gruppe durch Betätigungen auf musikalischem Gebiet dient, die einen Appell an das menschliche Vermögen richten, Fantasie, Erfindungsreichtum und Erstaunen zu entwickeln.“ (Käufer-Meienreis/Berge 2015: 224). Zweifellos zählt die Förderung von Entwicklungsprozessen, vor allem wenn es um Fantasie und Kreativität geht, zum Gegenstand pädagogischer Bemühungen. Auch Eva Breitenbach betont, dass die Bedeutung des kindlichen Spiels weit über jene eines therapeutischen Instruments hinausgeht, denn: „Das Kind bildet sich“ im Spiel, das Spiel ist als „zentraler kindlicher Weltzugang“ zu betrachten. (Breitenbach 2022: 198f.)

Zum anderen lässt sich in den Rückmeldungen der Studierenden die Annahme ausmachen, dass pädagogische Antworten auf traumabezogenes Spiel sich entweder im Unterbinden des Spiels oder dem unkommentierten Gewährenlassen erschöpfen. Es könnte doch in pädagogischen Ausbildungen genau darum gehen, den Spielraum für verschiedene pädagogische Umgangsformen und Interventionen auszuloten! Man könnte überlegen, wie man zum Beispiel das Kind ansprechen kann, um ihm zu vermitteln, dass man sein Spiel wahrnimmt, und ihm ein Angebot zu machen, in einen fördernden Dialog zu treten, etwa in Formulierungen wie: „Ich bemerke, dass du schon länger immer dasselbe spielst, und ich mache mir Gedanken darüber, warum dich das so beschäftigt.“ Pädagogisches Handeln umfasst eine Bandbreite an Interventionen, die vom Verbalisieren des Gespielten oder Reinszenieren bis hin zum Stopp bei post-traumatischen Spielen reicht, wie es bei Weiß postuliert wird. Dazu bräuchten pädagogische Fachkräfte aber mehr Wissen dazu, wie sie Spielverhalten, das einer Bearbeitung des Erlebten dient, von „überwältigendem Wiedererleben“ unterscheiden können bzw. wie sie erkennen können, ob das kind-

liche Spiel Funktionen wie Symbolisierung von Erlebtem, lustvolles Erleben im Übergangsraum, Katharsis, Angstreduktion etc. erfüllt oder eben nicht. „Pädagogische Antworten“ auf traumaassoziiertes Spiel bedeuten aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive aber nicht nur, angemessene Interventionen zu setzen, sondern auch die Fähigkeit zu entwickeln, bedrohliche Inhalte und Dynamiken im Spiel – ebenso wie bei reinszenierenden Verhaltensweisen – auszuhalten und zu containen sowie eigene Gegenübertragungsreaktionen zu hinterfragen (vgl. Neudecker 2023). Nur so kann die pädagogische Beziehung das erforderliche Ausmaß an „soothing“, an Beruhigung und Sicherheit vermitteln, das Kinder im post-traumatischen Spiel brauchen.

Gerade weil traumaassoziiertes Spiel und Verhalten von Kindern für Fachkräfte verunsichernd sein kann, wäre es wichtig, sich mit diesen Fragen pädagogisch auseinanderzusetzen: Was sind angemessene Interventionen in unterschiedlichen pädagogischen Settings? Wann ist den Kindern Raum für ihr Spiel zu geben, wann muss man Kinder eventuell auch vor sich selbst schützen, damit ihre psychische Belastung nicht noch weiter zunimmt? Wo sind die Grenzen zu psychotherapeutischem Handeln zu ziehen? Auch die Frage, wie die Fähigkeit zu spielen gefördert werden kann, wäre Gegenstand pädagogischer Forschung. Auf diesen Aspekt soll am Ende des Beitrags noch etwas genauer eingegangen werden.

## 4 Abschließende Überlegungen

Wenn wir kindliches Spiel als Kommunikationsform (D’Elia/Carpinelli/Savarese 2022) verstehen, als Medium, in dem sich Kinder mitteilen, dann gilt dies um so mehr für post-traumatisches Spiel, da psychische Traumatisierung per se mit einem Unvermögen, Erlebtes zu symbolisieren und sprachlich zu repräsentieren, einhergeht (Neudecker 2023). Betrachtet man kindliches Spiel als besondere Form der Sprache, dann kommen pädagogischen Bemühungen neben den bereits beschriebenen zwei weitere Aufgaben zu.

Breitenbach (2022: 200) konstatiert, dass Pädagog\*innen im Umgang mit belasteten Kindern zwei Fähigkeiten benötigen: einerseits die Fähigkeit, mit Kindern zu spielen, und andererseits die Fähigkeit, das kindliche Spiel den Kindern zu überlassen. Doch wird die Fähigkeit zu spielen – auch jenseits des post-traumatischen Spiels – in pädagogischen Ausbildungen gefördert? Zumindest die Antworten der befragten Pädagog\*innen lassen Zweifel aufkommen. Sehr klar sei ihnen in der Ausbildung vermittelt worden, dass es ihre Aufgabe sei, den Kindern Spiel zu ermöglichen, aber nicht, *mit* den Kindern zu spielen. Aber was bedeutet es für Kinder, wenn sie tagtäglich im Kindergarten

erleben, dass ihre Pädagog\*innen nicht mit ihnen spielen? (Dabei spielt es wohl nur eine geringe Rolle, ob diese nicht spielen, weil sie es nicht als ihre pädagogische Aufgabe sehen oder weil sie nicht gut spielen können). „Mitspielen“ muss dabei nicht unbedingt bedeuten, sich handelnd am Spiel zu beteiligen. Die Erfahrung, die Pädagog\*in *im* Übergangsraum des Spiels zu erleben und nicht außerhalb, könnte auch anders vermittelt werden, vor allem über die Beziehungsgestaltung. Möglicherweise wäre es gerade für ein Kind, das belastende Erfahrungen im Spiel zum Ausdruck bringt, wichtig, die Erfahrung zu machen, dass seine Pädagogin, sein Pädagoge mit ihm in Beziehung bleibt und die besondere „Sprache“ des Kindes versteht, damit es sich angenommen fühlen kann. Es besteht die Gefahr, dass sich Erziehende zurückziehen, wenn ihnen das Spiel des Kindes zu verstörend oder bedrohlich erscheint oder sie unsicher sind, ob und wie sie das Spiel des Kindes aufgreifen sollen. Dann aber wird sich das Kind in seinem Erleben wieder alleine und ohne hilfreiche Beziehung fühlen.

Terr hebt die Bedeutung der Deutung des Zusammenhangs zwischen Spiel und Erlebtem im therapeutischen Kontext hervor. Dies kann in modifizierter Form auch für die Pädagogik gelten, deren Interventionen oft niederschwelliger darauf abzielen, in verstehender Weise Beobachtetes zu verbalisieren, um eine gemeinsame Sprache überhaupt erst zu ermöglichen. Diese Intervention kann im Tun im Spiel erfolgen oder verbal, das Spiel begleitend. In jedem Fall jedoch erfordert es die Fähigkeit der pädagogischen Fachkraft, sich auf das kindliche Spiel einzulassen.

Doch Pädagog\*innen sollten nicht nur danach fragen, ob sie selbst die Sprache des Spiels hinreichend gut beherrschen. Auch vielen betroffenen Kindern fehlt die Fähigkeit zu spielen. Terr geht in ihrer Darstellung des posttraumatischen Spiels von Kindern aus, bei denen eine grundsätzliche Fähigkeit zum Symbolisieren und Spielen anzunehmen ist, weil vorrangig Kinder mit monotraumatischen Erfahrungen beschrieben werden. Doch gerade bei früh und chronisch traumatisierten Kindern sind die Kompetenzen, die Voraussetzung für diese „Spielfähigkeit“ sind, beeinträchtigt. Hier ist geradezu ein Teufelskreis der Frühtraumatisierung zu beobachten: Je früher belastende Lebensereignisse einsetzen, umso stärker werden grundlegende Fähigkeiten wie Repräsentation, Symbolisierung und Mentalisierung beeinträchtigt, die aber eine Voraussetzung sind, um symbolisch spielen zu können, und je weniger Kinder in der Lage sind, Erlebtes spielerisch zu verarbeiten, umso schlechter können potentiell traumatische Erfahrungen so repräsentiert und symbolisiert werden, dass sie eben nicht als traumatische Fragmente im Inneren weiterbestehen.

Doch Spielen bildet, wie Breitenbach es formuliert, das Kind noch viel weitreichender, es macht Erfahrungen von „vertieft sein und sich bilden, Emotionen regulieren, in einem ausgeglichenen Rhythmus sein und nicht zuletzt: sich wohlfühlen und Spaß haben.“ (Breitenbach 2022: 198). Bei manchen Kin-

dern geht es in sehr basaler Weise überhaupt darum, durch spielerische Betätigung Räume zu schaffen, in denen Freude, Lust und Gelöstheit gespürt werden und Zustände erlebt werden können, die nicht von Übererregung, Anspannung und Dauerstress geprägt sind. Es ist eine pädagogische Aufgabe, Kinder dabei zu unterstützen, die Fähigkeit zu spielen auszubilden. Der konkrete Auftrag für die Pädagogik besteht darin zu fragen, wie diese Förderung bei unterschiedlichen Altersgruppen, in unterschiedlichen Settings und mit unterschiedlich belasteten Kindern stattfinden kann.

## Literatur

- Baierl, Martin (2015): Mit Verständnis statt Missverständnis. Traumatisierung und Traumafolgen. In: Baierl, Martin/Frey, Kurt (Hrsg.): Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 22-127.
- Baierl, Martin/Frey, Kurt (Hrsg.) (2015): Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Breitenbach, Eva (2022): Die dunkle Seite der Kindheit: Gewalt und chronische Traumatisierung. In: Huster, Ernst-Ulrich/Schache, Stefan/Wendler, Michael (Hrsg.): Körper(lichkeit) im Grenzbereich sozialer Ausgrenzung. Die Unsichtbaren sichtbar machen. Springer VS: Wiesbaden, S. 189-206. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34013-110>.
- Chazan, Saralea/Cohen, Esther (2010): Adaptive and Defensive Strategies in Post-traumatic Play of Young Children Exposed to Violent Attacks. In: Journal of Child Psychotherapy 36, S. 133–151.  
DOI: <https://doi.org/10.1080/0075417X.2010.495024>.
- Chazan, Saralea/Kuchiko, Yana/Beebe, Beatrice/Sossin, K. Mark (2016): A Longitudinal Study of Traumatic Play Activity Using the Children's Developmental Play Instrument (CDPI). In: Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy 15, 1, S. 1-25.  
DOI: <https://doi.org/10.1080/15289168.2015.1127729>.
- D'Elia, Daniela/Carpinelli, Luna/Savarese, Giulia (2022): Post-Traumatic Play in Victims of Adverse Childhood Experiences. A Pilot Study with the MCAST - Manchester Child Attachment Story Task and the Coding of PTCF Markers. In: Children 9, 12. DOI: <https://doi.org/10.3390/children9121991>.
- Fachverband Traumapädagogik (2011): Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe.  
<https://fachverband-traumapaedagogik.org/standards.html> [Zugriff: 5.10.2023]
- Freud, Anna (1987): Berichte aus den Kriegskinderheimen „Hampstead Nurseries“. (1939-1945). In: Freud, Anna: Die Schriften der Anna Freud, Band 2. Frankfurt/Main: Fischer.

- Freud, S. (1920/1975): *Jenseits des Lustprinzips*. Sigmund Freud Studienausgabe, Band III. Frankfurt/Main: S. Fischer.
- Gahleitner, Silke Birgitta/Hensel, Thomas/Baierl, Martin/Kühn, Martin/Schmid, Marc (Hrsg.) (2014): *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern*. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gil, Eliana (1993): *Die heilende Kraft des Spiels*. Spieltherapie mit missbrauchten Kindern. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.
- Homburger, Erik (1937): *Traumatische Konfigurationen im Spiel*. Aufzeichnungen. In: *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 11, 3-4, S. 262-292.
- Käufer-Meienreis, Dorothee/Berge, Stefanie von dem (2015): *Daniel und die Hexe*. Das therapeutische Puppenspiel. In: Baierl, Martin/Frey, Kurt (Hrsg.): *Praxishandbuch Traumapädagogik*. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 224–237.
- Lackner, R. (2004): *Wie Pippa wieder lachen lernte*. Fachliche Hilfe für traumatisierte Kinder. Wien: Springer. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-7091-0639-6\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-7091-0639-6_17).
- Lang, Birgit/Andrae de Hair, Ingeborg/Bausum, Jacob/Weiß, Wilma/Schmid, Marc (Hrsg.) (2013): *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe*. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Neudecker, Barbara (2015): *Manna! Oder doch nur wieder Krümel vom Tisch der Reichen? Zum Verhältnis von Traumapädagogik und (Psychoanalytischer) Pädagogik*. In: Dörr, Margret/Gstach, Johannes (Hrsg.): *Trauma und schwere Störung*. Pädagogische Arbeit mit psychiatrisch diagnostizierten Kindern und Erwachsenen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Band 23. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 76-90
- Neudecker, Barbara (2023): *Unerträgliches ertragen*. Überlegungen zur Traumapädagogik aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive. In: *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1-17. DOI: <https://doi.org/10.3262/EEO19230477>.
- North, Carol S./Suris, Alina/Smith, Rebecca P./King, Richard V. (2016): *The Evolution of PTSD Criteria Across Editions of DSM*. In: *Annals of Clinical Psychiatry* 28, 3, S. 197-208.
- Pruckner, Hildegard (2015): *Monodrama mit traumatisierten Kindern*. In: Silke Birgitta Gahleitner, Silke Birgitta/Frank, Christina/Leitner, Anton (Hrsg.): *Ein Trauma ist mehr als ein Trauma*. Biopsychosoziale Traumakonzepte in Psychotherapie, Beratung, Supervision und Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 139-149.
- Terr, Lenore (1981): *„Forbidden Games“*. Post-Traumatic Child's Play. In: *Journal of the American Academy of Child Psychotherapy* 20, S. 741–760.
- Terradas, Miguel/Asselin, Antoine (2023): *Episodic Experiences of Child Physical Abuse, Early Relational Trauma and Post-Traumatic Play: Theoretical Considerations and Clinical Illustrations*. In: *Journal of Child & Adolescent Trauma* 16, 2, S. 365-379. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40653-022-00489-8>.
- Wälder, Robert (1932): *Die psychoanalytische Theorie des Spiels*. In: *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 6, 5-6, S. 184-194.

- Weiß, Wilma (2021): Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weiß, Wilma/Kessler, Tanja/Gahleitner, Silke Birgitta (Hrsg.) (2016): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim: Beltz.
- Zepf, Siegfried (2001): Trauma, Reizschutz und traumatische Neurose. Versuch einer Klärung der Konzepte Freuds. In: Forum der Psychoanalyse 17, S. 332-349.
- Zulliger, Hans (1952): Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch.



# „Kindliches Spiel“ im Rahmen sozialer Trainingsprogramme?

*David Zimmermann*

**Zusammenfassung:** Ausgehend von komplexen sozialen, institutionellen und interpersonalen Bedingungsfeldern für beschämende Strategien in der (Schul-)Pädagogik nähert sich der Beitrag insbesondere vermeintlichen Spielen, die disziplinierenden und ausgrenzenden Charakter haben und sich erheblicher Popularität erfreuen. Dabei erscheint das Wechselspiel aus erlebter Scham bei Fachkräften und deren Übersetzung in aggressive Machtausübung mit erheblichem Beschämungspotential von besonderem Interesse.

**Schlüsselwörter:** Scham, Spiel, Beschämung, Disziplinierung

**Abstract:** Based on complex social, institutional and interpersonal conditions for shaming strategies in (school) pedagogy, the article focuses in particular on supposed games that have a disciplinary and marginalising character and enjoy considerable popularity. The interplay between the shame experienced by professionals and its translation into an aggressive exercise of power with considerable potential for shaming appears to be of particular interest.

**Keywords:** shame, play, shaming, discipline

# 1 Interpersonale und institutionelle Dynamiken mit „schwierigen“ Kindern

Rolf Göppel schrieb im Jahr 2010: „Dass Erziehung durch alle Epochen hindurch nicht selten auch mit heftigen Emotionen verbunden war, mit Gefühlen von Ärger, Wut, Empörung, Enttäuschung, mit Schuld-, Scham- und Versagensgefühlen [...], davon ist auszugehen.“ (ebd: 11). Ebenso verweist der Autor darauf, dass die so genannte Schwarze Pädagogik in der Begleitung jener Kinder und Jugendlichen auf eine lange Tradition zurückgreifen kann: „Angstmachen und Bedrohen, Demütigen und Beschämen, permanentes Kontrollieren, Reglementieren und Moralisieren, das sind ganz überwiegend die pädagogischen Mittel, die empfohlen werden.“ (Göppel 2010: 12). Die Popularität von Verhaltensampeln in der Schule oder von Stufenmodellen in Jugendhilfeeinrichtungen und im Jugendstrafvollzug belegen eindrücklich, dass jene (un-)pädagogischen Zugriffe keinesfalls nur historische Tatsache sind, sondern sich vielmehr wieder zunehmender Popularität erfreuen (Lutz 2019; Zimmermann 2022a). Heuer (2021) kann aus einer pädagogischen und soziologischen Perspektive herausarbeiten, dass die Rehabilitation solcher pädagogischer „Kulturen“ im 21. Jahrhundert keinesfalls zufällig, sondern eingebettet in Ideen der Anpassung und Kontrolle in nahezu allen gesellschaftlichen Dimensionen ist. Cremer-Schäfer (2019: 48) spricht in diesem Kontext von Punivität, die sich als Anwendung und Übertragung gesellschaftlicher Disziplinierungs- und Ausgrenzungsstrategien, nicht zuletzt in der Pädagogik, definieren lässt und sich u.a. in der Nutzung von Disziplinarstrafen und der Übernahme von Etikettierungen zeigt.

Wird nach Gründen einer solchen punitiven Durchdringung von pädagogischer Praxis gefragt, geraten aus einer psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive zentrale Emotionen im sozialen Miteinander in das Blickfeld, die das Bedingungsfeld einer machtvollen, ausgrenzenden, v.a. aber beschämenden Pädagogik bilden (Freyberg/Wolff 2006: 68). Obwohl hier nicht im Mittelpunkt stehend, lassen sich diese emotionalen Dynamiken auch als gesamtgesellschaftliche Phänomene rekonstruieren: Dominiert in einer Gesellschaft erhebliche Angst, z.B. vor sozialem Abstieg, vor Krieg, vor dem Verlust von Macht, dann fungieren Institutionen der Erziehung von ohnehin diskriminierten Menschen als Angst-Container (Gratz 2020). Die unaushaltbaren und oft gar nicht symbolisierten Ängste werden dorthin verlagert, möglicherweise auch projiziert, und mittels punitiver Strategien aggressiv bekämpft. Jeder pädagogische Professionalisierungs- und Institutionsentwicklungsdiskurs sollte deshalb auch in eine Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge eingebettet werden; die großen Krisen unserer Zeit haben, wenngleich nicht linear, einen erheblichen Einfluss auf pädagogische Dynamiken in allen Arbeitsfeldern, wie

u.a. die meisten Beiträge im Sammelband von Herz und Hoffmann (2023) zeigen.

Für den vorliegenden Beitrag bilden die gesellschaftlichen Entwicklungen den Hintergrund, ohne, dass die damit verbundenen sozialen Dynamiken einer detaillierteren Analyse unterzogen werden (vgl. Zimmermann 2023). Es erscheint jedoch wichtig, jenseits der bekannten psychoanalytisch-pädagogischen KlasseKinderSpiel Zugriffe den Blick dafür zu wahren, dass die relationalen und institutionellen Dynamiken eingebunden in gesellschaftlich forcierte Vorstellungen von Ausgrenzung und Strafe sind und somit bei Weitem nicht nur einem interpersonalen Übertragungsgeschehen entspringen. Im Fokus des Beitrags steht jedoch das konkrete Miteinander in der Arbeit mit „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen sowie die Bedeutung, die sozialen Trainingsprogrammen dabei zukommt.

In diesen Relationskontexten gilt: „Grenzverletzungen und Grenzüberschreitungen stellen bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen eine vernünftig erwartbare, dominierende Verhaltensweise dar.“<sup>1</sup> (Dörr 2013: 23).

Mit jenen Verhaltensweisen, die Spiegelbild tief verinnerlichter Repräsentanzen von Not, Verlassensein und nicht zuletzt massiver Gewalt sind, lösen die Kinder und Jugendlichen eine erhebliche Belastung bei den pädagogischen Fachkräften aus; diese Belastung ist – geprägt durch Übertragungs- und Projektionsprozesse – nicht selten durch Ekel, Scham und Wut geformt (Schmidt-Löw-Beer/Datler 2012). Die Regisseurin des Films „Systemsprenger“ (2019), Nora Fingscheidt, verwies in einer Podiumsdiskussion darauf, dass sie und das Filmteam in einem zentralen Aspekt von der ihr in zahlreichen Jugendhilfeeinrichtungen berichteten Realität abgewichen seien: in allen realen Fallgeschichten von so genannten Systemsprenger:innen, die dann in der Figur „Benni“ verdichtet wurden, bildete sexualisierte Gewalt ein wesentliches Element der hohen Belastung der Kinder und Jugendlichen. Empirisch lässt sich der Zusammenhang aufgrund erheblicher methodischer und ethischer Probleme nicht leicht nachweisen; gleichwohl verweist die Beobachtung der Regisseurin erneut auf einen auch psychoanalytisch-pädagogisch relevanten Zusammenhang: Sexualisierte Gewalt hat ein besonders zerstörerisches Potential mit Blick auf Selbst- und Fremdrepräsentanzen und zeigt sich deshalb in häufig völlig unverständlich erscheinenden Verhaltensweisen. Entsprechend ausgeprägt und de-symbolisiert sind die nahezu regelhaft die affektiven Teilhaben der generativ Anderen, d.h. der erwachsenen Beziehungspersonen (King 2012: 73).

Über solche Prozesse affektiver Resonanz hinaus aber – auch dies ein Allgemeinplatz – bringen die pädagogisch Professionellen selbst weitgehend verborgene, oft im beruflichen Kontext tabuisierte seelische Verletzungen in das

---

1 Der fachliche Zugriff auf hohe lebensgeschichtlich verinnerlichte Belastung als „Traumatisierung“ ist hier durchaus tragfähig, aber nicht eng abgegrenzt von anderen Perspektiven auf eben jene Erfahrungs- und Erlebenswelten.

generative Miteinander ein. Dabei geht es nicht primär um die Frage, ob sich Menschen genau für die Arbeit mit hoch belasteten Kindern und Jugendlichen entscheiden, mit dem unbewussten Ziel, eigene Verletzungen in irgendeiner Form verarbeiten zu können (auch, wenn diese Dynamik im Einzelfall sehr wirkmächtig sein kann). Viel bedeutsamer ist die Annahme, dass solche seelischen Verletzungen teils ubiquitär, teils zumindest weit verbreitet sind, jedoch in der Begegnung mit Kindern und Jugendlichen mit Gewalt- und Vernachlässigungserfahrungen reaktualisiert werden (Zimmermann 2024). Im Einfühlen, was zunächst meist gar nicht freiwillig geschieht, kommen pädagogische Fachkräfte in der Arbeit mit hoch belasteten Kindern und Jugendlichen mit eigenen Affekten in Kontakt, die im Alltag womöglich als kaum oder nur wenig störend empfunden werden, gleichwohl aber schwer aushaltbar sind, wenn sie an die Oberfläche zu gelangen drohen. Besondere Bedeutung haben dabei Scham, Verrat, Hilflosigkeit (Freyberg/Wolff 2006: 68). Aus einer psychotraumatologischen Perspektive kann es sich dabei auch um transgenerational vermittelte Affekte handeln, die beispielhaft auf Erfahrungen (sexualisierter) Gewalt in der eigenen Elterngeneration verweisen (Kizilhan 2018)<sup>2</sup>.

Das Zusammenspiel solcher Anteile „Innerer Kinder“, der wirkmächtigen Verwicklung im Hier und Jetzt sowie der institutionellen Tabuisierungen von Scham und Verlassenseinsgefühlen bildet den Nährboden für punitive Strategien in der Pädagogik.

## 2 Die Schwierigkeiten der Integration von Selbstreflexionsanteilen in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften

Wird oben skizziertes Wechselspiel unterschiedlicher Belastungen auf den spezifischen Kontext Schule eingeengt, so zeigen sich die umfangreichen Defizite in der Aus- und Weiterbildung in ihrer ganzen Wirkmächtigkeit (u.a. Steiner 2020: 61-65). Kollinger (2023: 143ff.) kann in einer tiefenhermeneutischen Einzelfallstudie sehr präzise aufzeigen, dass sich die Kollusion affektiver Anteile des Kindes mit jenen der angehenden Lehrkraft einerseits in der Verleugnung und Bagatellisierung von Belastung zeigt. Dem Kind wird ein angepasstes, scheinbar nicht beziehungsbedürftiges Verhalten abverlangt, um die eigenen Bedürfnisse unter Kontrolle zu behalten. Andererseits findet die Kollusion

---

2 Auch hier muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass transgenerationale Weitergabe traumatischer Erfahrungen kein rein interpersonal-generatives Geschehen ist; vielmehr ist die Form und Wirkmächtigkeit der Weitergabe stets von gesellschaftlichen Kontextfaktoren, insbesondere der Tabuisierung, abhängig.

ihren Ausdruck auch in der Legitimierung von punitiven Maßnahmen, indem auf schuldhaftes Verhalten des Kindes verwiesen wird.

„Dieser Widerstand soll vor einem bedrohlichen und schmerzlichen Wiedererleben der traumatischen Ursprungssituation schützen. [...] Er wird es aber nicht zulassen, sich emotional auf das frühere Erleben einzulassen, es zu beleben oder zu explorieren“ (Oberhoff 2009: 153).

Die Begegnung mit (sexualisiert) traumatisierten Kindern und Jugendlichen kann also Erinnerungsfragmente an eigene Verletzungen reaktivieren. So unterschiedlich die ursprüngliche Erfahrung gewesen sein mag, wirkt dieser affektive Relationskontext geradezu als Treibmittel für eine pädagogische Praxis, die viele der Fachkräfte selbst ursprünglich abgelehnt haben. Jener „Widerstand“ aber sollte nun keinesfalls individualisiert werden, wenngleich Fragen nach grundlegender Eignung für den Lehrkräfteberuf nicht ausgeklammert werden sollten. Es ließe sich einmal mehr die grundlegende Notwendigkeit einer selbsterfahrungs-basierten Ausbildung von Lehrkräften ableiten.

Schaut man sich die Publikationen zu Fragen der psychoanalytisch-fundierten Selbstreflexion von Pädagog:innen im Detail an, so kann oder muss konstatiert werden, dass diese hinsichtlich der Umsetzbarkeit doch vielfach vage bleiben (Figdor 2012; Studener-Kuras 2022; Hierdeis/Walter 2022; Brandl 2019). Die Widersprüche zwischen institutionellem Setting, insbesondere in seiner optimierungsfanatischen Form der modernen Hochschule, und den Ansprüchen an Selbstreflexion sind praxeologisch deutlich schwerer zu überbrücken als dies in einer rein theoretischen Auseinandersetzung zunächst erscheint (Zimmermann 2022b). Auch Fragen der Macht-Ohnmacht-Sensibilität werden dort, wo autobiografisches Erzählen im Fokus von Lehrkräftebildung stehen mag, nicht immer ausreichend beachtet.

Und für den pädagogischen Professionalisierungsdiskurs insgesamt gilt: Zwar wird die Fähigkeit ins Zentrum der Betrachtung gerückt, mit der Unge-wissheit und Unplanbarkeit des Unterrichts handelnd umzugehen (Kratz/Zimmermann 2024). Auch hier gilt allerdings: Von der Idee einer „Habitu-sensibilität“ zu anwendbaren Formen der Selbstreflexionsstärkung von pädagogischen Fachkräften ist es ein weiter Weg und die Brücke von der Theorie zur Praxis wird tatsächlich nur selten geschlagen.

### 3 Anpassung und Disziplin als Versuch, der Scham zu entkommen

Da insbesondere sexualisierte Formen traumatischer Übergriffe und ihre Verinnerlichung umfänglich mit Scham<sup>3</sup> verbunden sind, taucht diese mehr als wirkmächtig auch in der pädagogischen Beziehung auf. Scham ist dabei einerseits als Teil des Übertragungsgeschehens zu verstehen und reagiert auf tiefe Verletzungen (oft körpernah) von Schüler:innen wie Lehrer:innen. Dörr (2010: 193) verortet die Scham darüber hinaus als Ausdruck zunächst fremder, später verinnerlichter Kontrolle. Scham sei, so die psychoanalytische Lesart, Ausdruck eines Scheiterns an verinnerlichten Ich-Ideal-Vorstellungen (ebd.) – was eine Verbindung des Schamgefühls sowohl zu den omnipräsenten Leistungsuntersuchungen in den Schulen als auch zum durch Idealisierungen geprägten Inklusionsdiskurs nahelegt. Interpersonale Dynamiken mit hoch belasteten Kindern und Jugendlichen und strukturelle Verantwortungslosigkeiten der Schule verstärken sich mit Blick auf Schamdynamiken demnach wechselseitig. Dass die Schule gerade die Erfahrung sexualisierter Gewalt und mit ihr den Grundaffekt Scham tabuisiert, ist in der Arbeit mit hoch belasteten Kindern und Jugendlichen zweifelsohne problemverstärkend.

Präventiv werden solche als „unpädagogisch“ gebrandmarkten emotionalen Beteiligungen durch eine Überdidaktisierung, Classroom-Management und – nicht zuletzt – vielfältige Formen der Verhaltensmodifikation bekämpft (Nye et al. 2016). Die mannigfaltigen Steuerungsinstrumente können demnach einerseits als Fantasien der Kontrolle, gleichsam aber auch als „Masken der Scham“ (Wurmser 1993) interpretiert werden. Auch Reischl (2022) weist darauf hin, dass ein nicht symbolisierungsfähiges Schamgefühl bei Lehrkräften handlungsleitend sein kann, agierte Beschämung aber zugleich als durchaus bewusstes pädagogisches Prinzip eingesetzt wird. Die konstitutive Unsicherheit der Schule kann, da sie nicht anerkannt wird, die Selbstachtung von Lehrkräften erheblich beschädigen. Scham ist dann also kein Schutz der Integrität, sondern dringt ein in zentrale Anteile des Selbsterlebens und muss – so die hier vertretene These – über die o.g. Interventionstechniken in sozial anerkannter Form externalisiert werden. Es sind demnach strukturell legitimierte Reaktionen wie Abwertung, leistungsorientiertes Loben, Token-Systeme und Aus-

---

3 Im Rahmen dieses Beitrags kommt es hier notwendigerweise zu fachlichen Verkürzungen. Scham kann in nach Wurmser (1993) auch progressionsfördernden Charakter haben. Im vorliegenden Zusammenhang beschränke ich mich auf Formen der häufig als traumatisch bezeichneten Scham, die durch extreme Formen der Verletzung der Selbstachtung und der eigenen Grenzen hervorgerufen werden. Den aktiven Vorgang zwischen zwei Menschen, der diesen Affekt hervorruft, bezeichne ich als „Beschämung“.

schluss, die auf selbst erlittene Verletzung mit der Beschämung von Kindern (als professionelle Maske der Scham) reagieren.<sup>4</sup>

## 4 „Spiele“ der Disziplinierung und Beschämung

Was aber hat dies nun mit dem Thema „Spiel“ zu tun? Zunächst einmal ist es auffällig, dass sich das „Spiel“ terminologisch in zahlreichen Interventionsmaßnahmen wiederfindet, u.a. in der so schlichten wie in den Schulen sehr präsenten Sammlung „Schwierige Schüler – Grundschule“ (Hartke et al. 2017). Insbesondere Rollenspielanteile lassen sich dabei in mannigfaltigen Maßnahmen identifizieren, wiederum überaus schlicht theoretisch gekoppelt an die Notwendigkeit der (kognitiven) Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten. Es drängt sich somit die Frage auf, wie diese Orientierung am „Spiel“ psychoanalytisch-pädagogisch verstanden werden kann.

„Spiel“, so eine erste These, hebt die Dressur und Anpassungsforderung der Interventionsmaßnahmen auf die Ebene von etwas vermeintlich Lustvollem. So klingt es wie etwas, das das Kind tut, um autonom innere Konflikte zu verarbeiten. Dabei handelt es sich im Sinne Zulligers (2022: 117) allerdings um streng reproduktive Spiele, denn die Regeln werden nicht nur von Erwachsenen festgelegt, sondern ihre Einhaltung wird auch überwacht. Die Lehrkräfte können, so kann begründet interpretiert werden, die aggressive Reaktion auf selbst erlebten Kontakt mit verinnerlichter Scham auslagern auf ein vermeintlich spielerisches Miteinander mit klaren Regeln. Das „Spiel“ erlaubt also eine Unterwerfung der Kinder und Jugendlichen unter disziplinierende Logiken, ohne, dass diese im dyadischen relationalen Kontext durchgesetzt würden. Der Konflikt, der sich aus eigenen pädagogischen Idealen einerseits und Schamdynamiken als Folge von Übertragungs- und institutionellen Prozessen andererseits ergibt, erscheint durch den Rückzug auf das „Spiel“ bewältigbar. Denn das Setting „Spiel“ legitimiert die agierte Beschämung und die generative Macht-Ohnmacht-Konstellation.

Zugleich bekommen Peers vielfach die Aufgabe, stellvertretend zu überwachen. Jenes Gefühl der Überwachung durch Gleichrangige wird, so das Ziel der „Spiele“, von den störenden Individuen verinnerlicht. Nicht umsonst kommen ohnehin belastete Kinder und Jugendliche gerade im Kontext vermeintlich spielerischer Auseinandersetzungen nicht selten zu der Auffassung, „zu doof zu sein.“

---

4 Um Missverständnisse auszuschließen: Es gibt selbstverständlich immer auch Gegenbewegungen, demokratische Formen des Miteinanders in der Schule und Versuche, dem extremen Druck zu entkommen.

Ein gutes Beispiel für die Widersprüchlichkeit solcher „spielerischen“ pädagogischen Interventionsmaßnahmen bildet das KlasseKinderSpiel (ursprünglich Good Behavior Game; Hagen et al. 2020). Die Widersprüchlichkeit ergibt sich dabei aus dem Ziel, belastete und als störend empfundene Kinder gerade nicht individuell zu disziplinieren, sie gleichzeitig aber einer potentiell beschämenden Gruppendynamik auszusetzen. Dabei handelt es sich um ein so genanntes „Interdependentes Gruppenkontingenzverfahren“; erfordert demnach ein „kollektives Level von Gruppenverhalten“ (ebd.: 163). In fest definierten Zeiten während des Unterrichts wird die Einhaltung vorab festgelegter Regeln überwacht; bei Regelübertreten wird die ganze Teilgruppe mit so genannten Fouls sanktioniert. Auch entsprechende Belohnungen gibt es nicht für Individuen, sondern nur für die gesamte Teilgruppe. „Durch das Setzen von Hinweisreizen, Kontingenz-Erzeugung, soll das affektive Verhalten zurück ins Bewusstsein geholt und schließlich mit einer Konsequenz erzeugt werden“ (ebd.).

Es gibt also, so ließe sich interpretieren, die Annahme, dass als auffällig erlebtes Verhalten unbewusst bedingt ist. Jedoch sei eine Bewusstmachung dadurch zu erreichen, dass die Gruppe ausreichend Druck auf das einzelne Kind ausübe und eine Anpassung an die Regeln eine Belohnung verspreche. Durch den Einsatz gruppenbezogener Rückmeldungen sollen belastete Kinder darüber hinaus weniger individuumsbezogene negative Rückmeldungen erhalten (ebd.: 164). Vielmehr meldet die Lehrkraft der ganzen Gruppe ein „Foul“ zurück, wenn eine Regel von einem oder mehreren Gruppenmitgliedern nicht eingehalten wurde.

Es drängen sich einige Fragen auf, auf die sich aus den Anleitungen zum KlasseKinderSpiel sowie aus dem hier zitierten Fachartikel keine Antworten ableiten lassen:

- Sind die Regeln wirklich und für alle Kinder so eindeutig?
- Welche Macht hat die Lehrkraft, die die „Fouls“ vergibt? Wie steht es um die subjektive Einschätzung von Regeleinhaltung und -übertritt?
- Was passiert mit Kindern, die wiederholend den Erfolg der Gruppe gefährden?

Auch jenseits psychoanalytisch-pädagogischer Überlegungen müssten diese Fragen empirisch genauer untersucht werden. Während die Autor:innen (165f.) eine angloamerikanisch geprägte Studienlage rezipieren, die auf einen Rückgang externalisierender Verhaltensprobleme durch das Good Behavior Game verweisen, lassen sich mit Blick auf Erleben hoch belasteter Schüler:innen und ihrer Lehrkräfte bislang keine empirischen Aussagen treffen.

Theoriegeleitet und mit Blick auf oben eingebrachte Überlegungen kann eine temporäre Entlastungsfunktion der Lehrkraft wie auch der Gesamtgruppe durch das KlasseKinderSpiel angenommen werden. Ausgrenzung, Beschä-

mung und Sündenbockdynamik werden durch die Spielregeln legitimiert, wodurch im lerntheoretischen Sinn das Selbstwirksamkeitserleben der Lehrkraft gesteigert werden kann. Die Anteile der Lehrkraft an Problemlagen innerhalb der Klasse werden aufgrund der Fokussierung auf Spielregeln und Belohnungssysteme nahezu komplett ausgeklammert.<sup>5</sup> Konflikte der Fachkräfte mit dem pädagogischen Ich-Ideal und dem unbewusst repräsentierten Über-Ich werden auf diesem Weg kurzfristig unterdrückt, äußern sich aber umso wirkmächtiger, wenn das „Spiel“ seine antizipierte Wirkung verfehlt.

Eine solche kritische Perspektive ist übrigens kein Widerspruch dazu, dass es häufig gerade engagierte Lehrkräfte sind, die solcherart Präventions- und Interventionskonzepte in ihrem Unterricht einsetzen. Dass die Zeiten eines solchen „Trainingsspiels“ vor dem Hintergrund intensiver Gruppen- und Beziehungsarbeit zumindest für einen Großteil der Gruppe auch sinnstiftenden Charakter haben können, steht nicht im Widerspruch zu den Überlegungen der latenten Bedeutung für „Störer“ (die erheblich beeinträchtigten Schüler:innen) und „Gestörte“ (die Lehrkräfte und ihre inneren Anteile).

## 5 Abschließende Gedanken: Das Spiel als Teil einer institutionell legitimierten Grundeinstellung

Im hier aufgezeigten Verständnis steht die starke Verwicklung tief verinnerlichter Schamaffekte bei Lehrkräften, seien sie individuell- oder berufsbiografisch bedingt, mit institutionellen Legitimierungen von Beschämungen, die sich in vermeintlichen „Spielen“ der Disziplinierung zeigen, im Fokus. Die Vermeidung der Anerkennung von Scham als Aspekt der pädagogischen Arbeit insbesondere mit hoch belasteten jungen Menschen in der Aus- und Weiterbildung führt zu einer spezifischen „Maske der Scham“ in Form von machtvollen, scheinbar unangreifbaren Handlungsmustern. Da die Disziplinierungs- und Dressurmaßnahmen, so die These, in Konflikt mit den gleichsam vorhandenen pädagogischen Idealen der Fachkräfte geraten, bieten „Spiele“ und andere auf die Gruppe bezogene Interaktionsformen einen Ausweg: Sie legitimieren machtvolle, potentiell beschämende pädagogische Zugriffe, in dem sie den Trainings- und Disziplinierungsprogrammen etwas vermeintlich Lustvolles zuschreiben.

Die im Kontext Schule dahinterstehenden Dynamiken verweisen teils auf Grundeinstellungen im Sinne Bions (1990: 46ff.), bei denen die Gruppe der

---

5 In der Arbeit mit Lehrkräften formuliere ich, D.Z., häufig den Satz: „Bei schlechtem Unterricht gibt es auch ein Recht auf Störungen“, worauf teils mit Schmunzeln, teils mit heftiger Irritation reagiert wird.

Schüler:innen mit Problemlagen aggressiv bekämpft werden muss. Damit sind strukturelle und interpersonale Aspekte des Miteinander benannt, die nicht zuletzt von der Konfrontativen Pädagogik popularisiert werden. In der Terminologie der Vertreter:innen der Konfrontativen Pädagogik erscheinen Schüler:innen mit auffälligem Verhalten meist als zu bekämpfender Feind: „Sie interpretieren Freundlichkeit und Milde als Schwäche. Sie rechnen die empathische Kompetenz der Erzieher leider dem Repertoire der ‚Loser‘ zu.“ (Weidner 2013: 31).

Dabei handelt es sich zweifelsohne um extreme, pädagogisch mehr als fragwürdige Haltungen bestimmter Vertreter:innen punitiver Strategien in der Pädagogik. Keinesfalls kann es darum gehen, wissenschaftliche Vertreter:innen oben genannter Interventionskonzepte und diese nutzende Praktiker:innen einseitig als sich im Kampfmodus befindend zu klassifizieren. Dennoch: jene Grundhaltung gegenüber Kindern und Jugendlichen infiltriert die allgemeine Schulpädagogik, was sich an zahlreichen Fortbildungen zu Konzepten wie „Bei Stopp ist Schluss“ zeigt (kritisch dazu Herz/Heuer 2014). Sie müssen gerade deshalb im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung und Institutionsentwicklung kritisch reflektiert werden. Es ist Auftrag der Psychoanalytischen Pädagogik, differenzierter an anspruchsvollen, zugleich nicht-übergriffigen Konzepten der Integration von Selbstreflexionsanteilen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zu arbeiten.

## Literatur

- Bion, Wilfried R. (1990): Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brandl, Yvonne (2019): Der Gruppenanalytische Beobachtungsdialog. In: Gruppenpsychother. Gruppendynamik 55, S. 330-351.
- Cremer-Schäfer, Helga (2019): Wer ist interessiert an und anfällig für „Punitivität“? Bemerkungen zu Unterschieden und Verwandtschaften von Herrschaftstechniken. In: Widersprüche 39, S. 45-57.
- Dörr, Margret (2010): Über die Verhüllung der Scham in der spätmodernen Gesellschaft und Auswirkungen auf die pädagogische Praxis. In: Dörr, Margret /Herz, Birgit (Hrsg.): „Unkulturen“ in Bildung und Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191-207.
- Dörr, Margret (2013): Das Ethos des sozialen Ortes ‚Heim‘ und die Haltung von PädagogInnen. Eine notwendige und doch störbare Einheit. In: Lang, Birgit/Schirmer, Claudia/Lang, Thomas/Hair, Ingeborg Andreae de/Wahle, Thomas/Bausum, Jacob/Weiß, Wilma/Schmid, Marc (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine

- Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 14-31.
- Figdor, Helmut (2012): Wie werden aus Pädagogen „Psychoanalytische Pädagogen“? In: Datler, Wilfried/Finger-Trescher, Urte/Gstach, Johannes (Hrsg.): Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen – Anwenden. Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik, Band 20. Gießen: Psychosozial, S. 121-156.
- Fingscheidt, Nora (2019): Systemsprenger.
- Freyberg, Thomas von/Wolff, A. (2006): Verstrickung und Verweigerung. Konfliktgeschichten nicht-beschulbarer Jugendlicher. In: Gentner, Cortina/Mertens, Martin (Hrsg.): Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis. Münster/Westfalen: Waxmann, S. 57-78.
- Göppel, Rolf (2010): Von der „sittlichen Verwilderung“ zu „Verhaltensstörungen“ – Zur Begriffs- und Ideengeschichte der pädagogischen Reflexion über „schwierige“ Kinder. In: Ahrbeck, Bernd/Willmann, Marc (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 11-20.
- Gratz, Wolfgang (2020): Jugendstrafvollzug als dynamisches Organisieren – ein realisierbares Konzept? In: Sonderpädagogische Förderung heute 65, 3, S. 234-245.
- Hagen, Tobias/Hennemann, Thomas/Hillenbrand, Clemens/Rietz, Christian/Hövel, Dennis C. (2020): TEACH-WELL – Psychische Gesundheit und Wohlbefinden im Klassenraum durch das Good Behavior Game. In: ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen 2, S. 160-171.
- Hartke, Bodo/Blumenthal, Yvonne/Carnein, Oliver/Vrban, Robert (2017): Schwierige Schüler – Sekundarstufe. 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten 5.-10. Klasse. Hamburg: Persen.
- Herz, Birgit/Heuer, Sven (2014): Eine Pädagogik der Beschämung? Emotionale Gewalt als Disziplinartechnik. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 83, 3, S. 246-249.
- Herz, Birgit/Hoffmann, Svenja Nike (Hrsg.) (2023): Kinder in Not. Pädagogik bei Verhaltensstörungen zwischen Kindeswohl, Inklusion und Kinder- und Jugendstärkungsgesetz und Umweltzerstörung, Armut und Krieg. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heuer, Sven (2021): Strafe als pädagogisches Prinzip. Kritik einer sozialen Praxis. Dialog Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hierdeis, Helmwart/Walter, Hansjörg (2022): Zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck. Versuch einer brieflichen Rekonstruktion. In: Gstach, Johannes/Neudecker, Barbara/Trunkenpolz, Kathrin (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik Zwischen Theorie und Praxis. Festschrift für Wilfried Datler. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 41-60.
- King, Vera (2012): Pädagogische Generativität: Nähe, Distanz und Ambivalenz in professionellen Generationenbeziehungen. In: Dörr, Margret/Müller, Burkhard

- (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 3., aktualisierte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 62-75.
- Kizilhan, Jan Ilhan (2018): Überlegungen zur -transgenerationalen Transmission von Traumatisierungen und Traumabehandlung. In: Trauma und Gewalt 12, 03, S. 202-212.
- Kollinger, Beatrice (2023): Traumasensible Professionalisierung in der Grundschule. Eine qualitative Studie zum Rollenverständnis von Lehramtsstudierenden. Angewandte Sexualwissenschaft. Gießen, Baden-Baden: Psychosozial-Verlag.
- Kratz, Marian/Zimmermann, David (2024): Reflexionsräume als soziale Gebilde. In: Kratz, Marian/Finger-Trescher, Urte (Hrsg.): Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen-Potentiale-Reflexionen. Gießen. Psychosozial-Verlag, i.E.
- Lutz, Tillmann (2019): Autoritäre Stufenmodelle zur Verhaltensanpassung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Widersprüche, 154, S. 69-82.
- Nye, Elizabeth/Gardner, Frances/Hansford, Lorraine/Edwards, Vanessa/Hayes, Rachel/Ford, Tamsin (2016): Classroom behaviour management strategies in response to problematic behaviours of primary school children with special educational needs: views of special educational needs coordinators. In: Emotional and Behavioural Difficulties 21, 1, S. 43-60.
- Oberhoff, Bernd (2009): Übertragung und Gegenübertragung in der Supervision. Theorie und Praxis. Münster: Daedalus-Verl.
- Reischl, Julia (2022): Beschämung als manipulativer Akt von Lehrpersonen im Schulunterricht. In: Empirische Pädagogik 36, 4, S. 499-518.
- Schmidt-Löw-Beer, C./Datler, W. (2012): Das Konzept der projektiven Identifizierung lehren. Ein interaktives didaktisches Modell. In: Datler, W./Finger-Trescher, U./Gstach, J. (Hrsg.): Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen – Anwenden. Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik, Band 20. Gießen: Psychosozial, S. 169-194.
- Steiner, Manuela (2020): Das Unbewusste im Klassenzimmer. Aggressive Gegenübertragungsreaktionen von Fachkräften in pädagogischen Handlungsfeldern. Gießen: Psychosozial.
- Studener-Kuras, R. (2022): Mind the Gap – psychoanalytisch-pädagogische Qualifizierung zwischen Theorie und Praxis. Ein kurzer Einblick in ein Qualifizierungsprojekt für Kitas in Offenbach. In: Gstach, Johannes/Neudecker, Barbara/Trunkenpolz, Kathrin (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik Zwischen Theorie und Praxis. Festschrift Für Wilfried Datler. S. 383-402.
- Weidner, Jens (2013): Konfrontative Pädagogik (KP). Ein Plädoyer für eine gerade Linie mit Herz – auch im schulischen Alltag. In: Kilb, Rainer/Weidner, Jens/Gall, Reiner (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining. Pädagogisches Training. Weinheim: Beltz, S. 29-43.
- Wurmser, Léon (1993): Die Maske der Scham. Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Zimmermann, David (2022a): Pädagogische Beziehungen im Jugendstrafvollzug. Tiefenhermeneutische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zimmermann, David (2022b): Psychoanalytisch-pädagogische Professionalisierung in der Lehrer\*innenbildung nach Bologna. In: Gstach, Johannes/Neudecker,

- Barbara/Trunkenpolz, Kathrin (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik Zwischen Theorie und Praxis. Festschrift für Wilfried Datler. Wiesbaden: Springer, S. 311-326.
- Zimmermann, David (2023): Globale Krisen und relationale Extremerfahrungen von Kindern und Jugendlichen: Antwortversuche einer kritisch-reflexiven Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: Herz, Birgit/Hoffmann, Svenja Nike (Hrsg.): Kinder in Not. Pädagogik bei Verhaltensstörungen zwischen Kindeswohl, Inklusion und Kinder- und Jugendstärkungsgesetz und Umweltzerstörung, Armut und Krieg. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17-29.
- Zimmermann, David (2024): Psychoanalytische Pädagogik im Kontext von Traumapädagogik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, im Erscheinen (online).
- Zulliger, Hans (2022): Das produktive Kinderspiel in der psychotherapeutischen Praxis. In: Zulliger, Hans (Hrsg.): Das magische Denken des Kindes. Beiträge zur Psychoanalytischen Pädagogik und Kinderpsychotherapie. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 117-125.



# Spiel mit Wörtern – Überlegungen zur Funktion von literarischem Schreiben. Am Beispiel einer schulischen Arbeitsgemeinschaft

*Achim Würker*

**Zusammenfassung:** Am Beispiel einer schulischen Arbeitsgemeinschaft wird die Bedeutung von literarischem Schreiben als ein „Spiel mit Wörtern“ verdeutlicht. Grundlage sind psychoanalytische Überlegungen zu Spiel, Phantasie und Kreativität beispielsweise von Sigmund Freud, Donald Winnicotts Bestimmung der Qualität intermediärer Räume und Alfred Lorenzers Konzept präsentativer Symbolisierungen. Am Schluss steht die Anregung, die Erkenntnisse über die Relevanz einer selbstreflexiven Entfaltung in intermediären Räumen auf die Ausbildung von Pädagog:innen zu übertragen.

**Schlüsselwörter:** Spiel, Phantasie, Kreativität, präsentative Symbolik, Literatur, Adoleszenz, pädagogische Qualifikation

**Abstract:** The importance of literary writing as a “game with words” is illustrated using the example of a school study group. It is based on psychoanalytical considerations on play, fantasy and creativity, for example by Sigmund Freud, Donald Winnicott’s definition of the quality of intermediate spaces and Alfred Lorenzer’s concept of presentational symbolization. In conclusion, the author suggests that the findings on the relevance of self-reflective development in intermediate spaces should be transferred to the training of educators.

**Keywords:** play, imagination, creativity, presentational symbolism, literature, adolescence, pedagogical qualification

# 1 Annäherung

Ich beginne mit einer Anregung zu einem Gedankenspiel: Stellen Sie sich vor, Sie werden mit der Aufgabe konfrontiert, ein Haiku zu schreiben. Es wird Ihnen erklärt, dass ein Haiku (俳句) ein Kurzgedicht ist, das aus drei Versen besteht, deren Länge mit 5, 7, 5 Silben festgelegt ist. Zusätzlich wird die erste Zeile vorgegeben. Sie soll lauten: *Ta-gungs-ge-sche-hen*. Hinzuzufügen wären die siebensilbige zweite und die fünfsilbige dritte Zeile, also:

*Ta-gungs-ge-sche-hen*  
-----  
-----

Sie sollten wenigstens kurz gedanklich den Versuch machen, die Zeilen für sich stimmig zu füllen, bevor Sie meine Vorschläge zur Kenntnis nehmen. Vier Variationen möchte ich vorstellen:

*Tagungsgeschehen*  
*Jahrmarkt der Eitelkeiten*  
*Sprachpirouetten*

*Tagungsgeschehen*  
*Blütenideen in der Luft*  
*Der kargen Räume*

*Tagungsgeschehen*  
*Gedankenflüsse reißen*  
*Mich zu dem Neuen*

*Tagungsgeschehen*  
*Sprachschwerter klirren in der*  
*Hörsaalarena*

Zunächst möchte ich lediglich hervorheben, wie hier Assoziationen evoziert werden und metaphorische Sprache ins Spiel kommt. Wenn im ersten Haiku die Worte „Eitelkeiten“ und „Pirouette“ verwendet werden, so entsteht vor dem inneren Auge eine soziale Situation, in der Egoismen und Narzissen dominieren. Gleichzeitig verweist „Jahrmarkt“ auf ein soziales, buntes Treiben, auf Vergnügen. Im zweiten Kurzgedicht weckt das Wort „Blüten“ im Zusammenhang mit „Ideen“ Eindrücke von bunten, zarten Gebilden. Die Metapher „Flüsse“ im dritten Haiku lässt an eine Bewegung, eine Dynamik denken, die mitreißt. Und im letzten Haiku wird mit den Worten „Schwerter“ und „Arena“ eine Sphäre des Kampfes und der Feindschaft evoziert.

Bevor ich auf diese Haikus zurückkomme, möchte ich zunächst eine schulische Arbeitsgemeinschaft vorstellen, in der solche Texte geschrieben und be-

sprochen wurden. Anschließend daran werde ich bezugnehmend auf Freud, Zulliger, Winnicott, Belgrad und besonders Lorenzer zeigen, inwiefern es bei der Klärung der subjektiven Bedeutung literarischen Schreibens aufschlussreich ist, auf den Spielbegriff bzw. eine psychoanalytische Spieltheorie Bezug zu nehmen.

## 2 Arbeitsgemeinschaft „Literarisches Schreiben“

Ich schildere im Folgenden eine Arbeitsgemeinschaft, die ich lange geleitet habe. Sie wurde als freiwillig zu wählende Zusatzveranstaltung zum Unterricht an einem Altsprachlichen Gymnasium für Schüler:innen der Sekundarstufen I und II (Schwerpunkt S II) angeboten. Die Teilnahme wurde im Zeugnis, ergänzt durch eine Bewertung, bestätigt. Zwar wäre also eine Bewertungsdifferenzierung möglich gewesen, aber ich umging sie, indem ich einheitlich die Floskel „mit sehr gutem Erfolg teilgenommen“ nutzte. Ich wollte damit eine Assoziation zum Notensystem verhindern bzw. keinen Konkurrenz- oder Leistungsdruck entstehen lassen. Nicht nur in diesem Zusammenhang bemühte ich mich um Distanz zum „normalen“ Schulalltag, sondern auch der Termin (wir trafen uns jeweils an Samstagvormittagen) und der Ort der Treffen (eine kleine Schülermensa außerhalb des Schulgeländes) waren entsprechend gewählt. Bedeutsam war es darüber hinaus, dass sowohl die Teilnehmer:innen als auch ich selbst Obst und Kuchen mitbrachten sowie im Raum Wasser und Kaffee aus einer Espressomaschine zur Verfügung standen. Diese „orale Settingbedingung“ trug dazu bei, einen bedürfnisorientierten Rahmen zu schaffen, der kontrastierte mit dem Essverbot im Unterricht.

Zum Ablauf der Treffen: Alle, die zu Hause etwas geschrieben hatten, trugen in einer ersten Arbeitsphase ihre mitgebrachten Texte vor, und wir besprachen sie. Oft gab es vom letzten Treffen her eine vereinbarte Anregung, beispielsweise die Vorgabe eines Themas, Motivs oder einer formalen Anweisung. Selbstverständlich galt immer auch die Anregung, neben diesen Aufgabenstellungen weitere Texte zu schreiben. Nach der ersten Besprechungsrunde vereinbarten wir eine bestimmte Vorgabe für eine Schreibphase, für die wir uns im Raum zur Einzelarbeit verteilten. Zu einer abgesprochenen Zeit kamen wir wieder zusammen und lasen die entstandenen Texte vor. Sie waren Bezugspunkt von mehr oder weniger ausführlichen Diskussionen über Inhalt und Form. Das Treffen endete mit der erneuten Vereinbarung einer Vorgabe für individuelles Schreiben bis zum nächsten Treffen. Einmal im Jahr planten wir einen Wochenend-Workshop in einer Jugendherberge im Umkreis von etwa 30 km. Er war gefüllt mit mehreren Schreib- und Besprechungsblöcken sowie gemeinsamem Essen und einem abendlich/nächtlichen „geselligen Beisam-

mensein“, bei dem oft kurze Nonsens-Texte geschrieben und vorgetragen wurden.

### 3 Psychoanalytische Reflexion zum Thema „Spiel“

Um die subjektive Bedeutung für die Teilnehmer:innen an einer solchen Arbeitsgemeinschaft zu beleuchten, möchte ich in aller Kürze auf wesentliche Aspekte einer psychoanalytischen Theorie von Spiel und Phantasie, Kreativität und Literatur hinweisen.

Ich beginne mit Sigmund Freud, konkret mit dem Blick auf dessen Abhandlung „Der Dichter und das Phantasieren“. Er holt außerordentlich nüchtern die hohe Literatur aus der Sphäre entrückter Erhabenheit in die des Vertrauten: „Der Dichter tut nun dasselbe wie das spielende Kind [...]“ (Freud 1969: 172). Freud verweist auf Tagtraum und Phantasie als psychische Leistungen in der lebensgeschichtlichen Tradition des Spiels:

„Der Heranwachsende hört [...] auf zu spielen [...]; anstatt zu *spielen*, *phantasiert* er jetzt“ (ebd.: 172). Die große Leistung des Dichters, die ihn vom spielenden Kind wie vom phantasierenden Erwachsenen abhebt, ist die soziale bzw. kommunikative Qualität seiner Werke: „Wenn aber der Dichter uns seine Spiele vorspielt [...], so empfinden wir hohe [...] Lust“ (ebd.: 179).

Hans Zulliger vertieft das Verständnis für das spielende Kind: „Kinder sind imstande, *magisch*, zauberisch zu denken und ein jegliches Ding gemäß ihren Wünschen in deren Bedeutung umzuwandeln“ (Zulliger 2022: 110). Diese zauberisch-magische Art zu denken, sieht er verknüpft mit der Entwicklung des psychischen Apparats: „Unbewusstes und Bewusstes sind im Kind noch nicht so sehr wie bei den Erwachsenen voneinander geschieden. *Anstelle des Begriffs steht das Bild* – genau gleich wie in unseren Träumen“ (ebd.: 113). Diese spezielle Wahrnehmungs- und Artikulationsfähigkeit bedeute, dass „[a]llen [...] Spielen [...] eine *Symbolik*, die der Traumsymbolik [...] verwandt [...] ist“ (ebd.: 118), eignet.

Donald Winnicott geht der Bedeutung des Spiels, bezogen auf Entfaltung und Kreativität, nach:

„Gerade im Spielen und nur im Spielen kann das Kind und der Erwachsene sich kreativ entfalten und seine ganze Persönlichkeit einsetzen, und nur in der kreativen Entfaltung kann das Individuum sich selbst entdecken“ (Winnicott 2022: 66).

Mit dem Begriff des „intermediären Raums“ analysiert er die Kontextbedingungen, die Spiel und Kreativität ermöglichen. Er charakterisiert ihn als „*jene[n] Bereich, der dem Kind zwischen primärer Kreativität und auf Realitätsprüfung beruhender, objektiver Wahrnehmung zugestanden wird*“ (ebd.:

21). Er spricht von einem „„Spielplatz“, weil an dieser Stelle das Spiel beginnt“ (ebd.: 59), und er betont, dass Spiele auch eine wichtige soziale Funktion besitzen können, indem sie „zu Gruppenbeziehungen“ (ebd.: 52) führen. Wichtig ist ihm die affektive Seite des Spiels: „Das Spiel führt zu heftiger Erregung“ weil „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“ (ebd.: 59). So könne es auch „beängstigend wirken“ (ebd.: 62).

Jürgen Belgrad verbindet den Spielbegriff mit dem der Identität. Er erläutert ähnlich wie Zulliger und Winnicott die jeweilige Besonderheit des Spiels, die eine Einordnung unmöglich macht und damit eindimensionale Bestimmungen fragwürdig werden lässt. Denn:

„es werden ebenso die nicht sichtbare eigene Welt und unsere persönlichsten Erlebnisse thematisiert. Insofern läßt sich das Spiel weder unter ‚Schein‘ noch unter ‚Realität‘, weder unter ‚Ernst‘ noch unter ‚Spaß‘, weder unter ‚Zweckfreiheit‘ noch unter ‚Lernen‘, weder unter ‚frei‘ noch unter ‚Regel‘ *eindeutig* verbuchen. Im Spiel verschränken sich diese Momente zu einem in die eine oder andere Richtung verschobenen und bunt schillernden Gebilde“ (Belgrad 1992: 194).

Allen genannten Bestimmungen der Bedeutung von Spiel liegt die psychoanalytische Annahme zugrunde, dass sich die subjektive Struktur von Kindheit an bildet und jede früheren Strukturbildungen alle späteren Bildungen beeinflussen bzw. begleiten – keine Lebensphase geht einfach unter, keine gemachte Erfahrung verschwindet.

Die Erkenntnisse –

- Es besteht ein Zusammenhang von Spiel, Phantasie und Dichtung.
- Eine dem Spiel eigene Logik existiert abseits von rationalem Denken.
- Das Spiel kann als kreative Entfaltung in einem intermediären Raum verstanden werden.
- In einem solchen Raum kann das Spiel sowohl eine soziale als auch eine affektive Qualität entfalten.
- Es erlaubt eine Artikulation von Vorstellungen und Handeln entsprechend diesen Vorstellungen jenseits gängiger Logik oder klarer Einordnungen. –

lassen sich mit Alfred Lorenzers symboltheoretischer Auffassung des Spiels verknüpfen und präzisieren. Oft zitierte Lorenzer Goethe als literarischen Gewährsmann dessen, was er psychoanalytisch zu verdeutlichen sich anschickte: „Und wenn der Mensch verstummt in seiner Qual, gab mir ein Gott zu sagen, was ich leide“ (Goethe 1997: 205)<sup>1</sup>. Lorenzer betonte damit, dass er einer besonderen Artikulations- und Kommunikationsfähigkeit auf den Grund gehen wollte, die über den allgemein sozialen Bewusstseinshorizont hinausgeht. Auf der Grundlage seiner sozialisationstheoretischen Überlegungen und insbeson-

---

1 Zitiert ist die „Elegie“; Im Tasso heißt die fast gleichlautende Passage am Schluss: „[...] wie ich leide“ (Goethe 1997a: 402).

dere seiner Symboltheorie weist er auf den Doppelcharakter literarischer Sprachverwendung hin: Sie besitze sowohl Wesenszüge des Diskursiven als auch des Präsentativen (vgl. Lorenzer 1981: 155-162). Im Unterschied zur diskursiv-rationalen Sprache sei bei der Literatur eine sinnlich bildhaft-szenische Qualität der Mitteilung ausschlaggebend für die Artikulation von Bedeutungen, die dem Gefühlsleben bzw. Unbewussten nahestehen. Unterhalb eines manifesten, im Wesentlichen an die diskursive Sprachordnung geknüpften, dem Bewusstsein bzw. Vorbewussten nahestehenden Sinns entfalte sich in einem Spielraum der Phantasie ein latenter Sinn, der die Wirkung des Textes präge (vgl. Lorenzer 1986). Dieser Doppelcharakter literarischer Kommunikation ermögliche es, über existierendes Bewusstsein hinauszugehen und sowohl eine subjektive Problematisierung von Lebensverhältnissen zu leisten als auch utopische Entwürfe zu artikulieren (vgl. Lorenzer/Würker 2013). Lorenzer macht durch diese allgemeine Bestimmung ein Potential deutlich, dessen Realisierung es jeweils interpretierend zu klären gilt. Nur indem der latente Sinn tiefenhermeneutisch erkundet wird, kann letztlich triftig abgewogen werden, inwiefern und mit welcher Reichweite in der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text subjektive Konflikte verstehbar und perspektivisch Reflexionsräume geöffnet werden.

## 4 Zurück zur Arbeitsgemeinschaft „Literarisches Schreiben“

Zunächst eine Bemerkung zum Alter der Teilnehmer:innen: Es ist von Bedeutung, dass sie sich in einer Lebensphase verunsichernder physischer und seelischer Umbrüche befinden, die als Pubertät oder Adoleszenz bezeichnet werden kann. Sie ist von Ablösungsprozessen und Neuorientierungen mit entsprechenden Konflikten und Unsicherheiten geprägt. Interessant ist, dass auch der Winnicott'sche Begriff des „Übergangsraums“ als Metapher für diese Phase verwendet wird:

„Die Adoleszenz ist in mehrfacher Hinsicht ein Übergangsraum. In dieser Lebensperiode findet nicht nur der Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenleben statt, sie ist zugleich der Übergang von einer Generation zur nächsten, sie ist das Gewahrwerden von Geschichtlichkeit und Vergänglichkeit, sie ist eine Periode der Emanzipation und des Aufbaus der Identität“ (Hauser/Schambeck 2010: 8).

Auch wenn man die Begriffsnutzung dahingehend präzisiert, dass die Adoleszenz zwar ein Übergang darstellt, aber es der Übergangsräume bedarf, um die konfliktbehaftete Übergänge zu bewältigen, lässt sich der Gedanke von Susanne Hauser und Franz Schambeck gut auf die Teilnehmer:innen der Arbeitsgemeinschaft beziehen: Sie sind in einem Alter, in dem vielfältige Prob-

lemlagen, oft schambehaftet, zur Geltung drängen, die Artikulation bzw. Mitteilung kaum möglich ist, so dass Spielräume für Ausdruck und Ausprobieren besonders wichtig sind. Solche Spielräume aber bietet schulischer Unterricht – geprägt durch Leistungs- und Konkurrenzstrukturen – nicht, eher sind es Peer-Gruppen und die sozialen Netzwerke, in denen eine Konfliktbearbeitung zumindest angestrebt werden kann. Die beschriebene Arbeitsgemeinschaft gewinnt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung durch die literarische Artikulationsmöglichkeit, die ihr Zentrum bildet.

Ich nutze die eingangs aufgeführten Haikus, um auszumalen, welche Verständigungen in der Gruppe durch solche Texte ermöglicht werden. Stellt man sich vor, die Kurzgedichte wären von verschiedenen Gruppenmitgliedern eingebracht worden, so entstünde eine Auseinandersetzung mit vier unterschiedlichen Entwürfen im Hinblick auf die Situation Tagungsgeschehen:

- Jahrmarkt (soziales buntes Treiben, Vergnügen)
- Blüten (Naturschönheit, bunte, zarte Gebilde)
- Flüsse (mitreißend, dynamisch, Bewegung)
- Schwerter, Arena (Kampf, Konkurrenz).

Im Gespräch würden die Gedichttexte subjektiv kommentiert, beispielsweise im Hinblick auf ihre ästhetische Stimmigkeit mit Formulierungen wie „Gefällt mir gut“ oder „finde ich sprachlich nicht so toll“. Darüber hinaus würden aber die inhaltlichen Unterschiede in Blick genommen. So würde etwa gefragt, welche Erfahrungen zu den jeweiligen Wertungen geführt haben. So kämen die jeweiligen „Lebensentwürfe“ ins Spiel, würden innerlich erwogen und zum Teil artikuliert. Ausschlaggebend ist dabei, dass jenseits rationaler bzw. definierter Maßstäbe Schwerpunkte zustande kommen, Assoziationen und Irritationen den Fluss des Gesprächs bestimmen, sich Gefühlsmäßiges mit Gedanklichem mischt. Dabei bleibt offen, wann es naheliegt, zur Besprechung anderer Texte überzugehen. Zeitlicher Rahmen und inhaltliche Fokussierungen ergeben sich aus den Neigungen der Gesprächsteilnehmer:innen.

Zusammenfassend lassen sich folgende Bezüge zu den erwähnten theoretischen Überlegungen zur Bedeutung von Spiel, Phantasie, Literatur zur AG-Arbeit hervorheben:

1. „Intermediärer Raum/Spielplatz“: In der AG bewegen sich die Teilnehmenden in einem sprachlichen „Frei-Raum“, in dem Normen diskursiver Logik in den Hintergrund treten.
2. „Präsentative Symbolisierung“: Der Vorrang präsentativ-bildhafter Sprachgebilde erlaubt eine Zuwendung zu bewusstseinsfernen, gefühl-nahen Vorstellungen, wobei es zu einem Pendeln zwischen spontanen Assoziationen und ästhetischer Wahrnehmung einerseits und Gedanklichem andererseits kommen kann.
3. So bildet das Primat des Szenischen eine Annäherung an Primärprozesshaftes bzw. er entfaltet sich als eine „Via regia zum Unbewussten“.

Dabei lassen sich drei Ebenen der (Selbst-)Verständigung unterscheiden: Zunächst begleiteten Selbstreflexionsprozesse das Anfertigen der Texte selbst: Die Konzentration auf innere Vorstellungswelten und die Suche nach der ihnen angemessenen ästhetisch-sprachlichen Form erweitert die alltäglichen Deutungsmuster. Zweitens regt das Anhören und die stille Auseinandersetzung mit den präsentierten fremden Texten dazu an, sich in die vorgeführten Szenen zu versetzen und deren Verknüpfung mit eigenen Erfahrungen und Phantasien zu ertasten. Im Gespräch schließlich werden die zunächst inneren Wahrnehmungen und Reflexionen in eine soziale Kommunikation eingebracht und können in einen erweiterten, überindividuellen Rahmen gestellt werden: Die Reaktionen der anderen spiegeln und erläutern die eigenen Lebensentwürfe und weiten so den eigenen Horizont.

## 5 Ein „Fall“

Meine abstrakten Überlegungen bringen es mit sich, dass sie im Wesentlichen Möglichkeiten bzw. Perspektiven verdeutlichen. Zur Frage, inwieweit die Teilnehmenden tatsächlich durch die Auseinandersetzung mit eigenen oder fremden Texten zu Selbstreflexion und Identitätsvergewisserung/-bildung angeregt werden, mag folgender „Fall“ einen Hinweis geben. Ich schildere ein Gespräch mit einer ehemaligen AG-Teilnehmerin:

Eine ehemalige Schülerin – ich nenne sie im Folgenden M. –, die die Literatur-AG vor etwa zwanzig Jahren über drei Jahre hinweg besucht hatte, frage ich nach ihren Erinnerungen an die AG. Daraufhin erzählt sie mir, dass sie damals den Umzug von Berlin nach Darmstadt habe verkraften müssen. Besonders schmerzlich sei die Trennung von ihrem Freundeskreis gewesen, in dem sie sich sehr wohlgefühlt habe. Zusammen mit ihrer besten Freundin hätten sie in einer kleinen Gruppe viel zusammen gemacht: philosophiert und Gedichte geschrieben, viel geredet, aber auch „viel Unsinn“ gemacht, und sie seien politisch unterwegs gewesen und hätten Demos besucht. Dann habe sie mit ihrer Mutter nach Darmstadt ziehen müssen und sei in das dortige Altsprachliche Gymnasium eingetreten, wo sie sich sehr unwohl gefühlt habe. Die meisten Lehrkräfte seien ihr im Vergleich mit denen in Berlin verknöchert und abweisend vorgekommen, die Mitschüler:innen hätten sie nicht positiv aufgenommen, sie sei sich gemobbt vorgekommen, hätte sich als Außenseiterin gefühlt. M. gesteht, dass sie möglicherweise daran nicht ganz schuldlos war, weil sie den Abschied von ihren Freundinnen und Freunden nicht verkraften konnte und ihrerseits nicht sonderlich offen gewesen sei. In dieser Situation jedenfalls sei die Arbeitsgemeinschaft „Literarisches Schreiben“ der einzige Lichtblick für sie gewesen, weil dort die Atmosphäre, die Gespräche in der Gruppe, das Anfertigen der Texte und ihre Besprechung eine Ähnlichkeit mit Berlin besessen hätten: Sie habe sich aufgehoben gefühlt und sich immer gefreut, wenn das nächste Treffen anstand (schon auf dem Weg zum Treffen habe sie sich „beschwingt und frei gefühlt“).

M. kontrastiert zwei Szenarien: einerseits Berlin, das wichtige Zusammensein in der Peergroup, und andererseits Darmstadt und ihre Außenseiterposition in

der neuen Klasse. Dabei macht sie ihre Wertungen durch die Schilderung von Erlebnisweisen nachvollziehbar: in Berlin die soziale Geborgenheit und die anspruchsvolle Vielfalt der Gesprächsthemen und der Aktionsformen, in Darmstadt Verknöcherung und sozialer Ausschluss. Wenn sie dann von dem „Lichtblick AG“ spricht, so verschärft diese Metapher den Kontrast zur düsteren Tristesse, die die zuvor geschilderte Situation prägt. Über den Vergleich mit Berlin wird die Bedeutung der AG verdeutlicht: „Atmosphäre, die Gespräche in der Gruppe, das Anfertigen der Texte und ihre Besprechung“ ermöglichen der Erzählerin, „sich beschwingt und frei“ zu fühlen.

Die Normen des Schulbetriebs, die Konzentration auf Rationales und Diskursives, auf Leistungsmessung sowie die durch die Struktur der Institution geprägten sozialen Umgangsformen werden einem sozialen Raum gegenübergestellt, der durch Vertrautheit, Offenheit und Vielfalt, gepaart mit einem Gefühl von Freiheit, gekennzeichnet ist. Die erwähnte Verknüpfung von Adoleszenz mit Winnicotts „Übergangsraum“ findet in der Schilderung der Lebenssituation in Berlin eine Bestätigung, und diese überträgt sich über die szenische Verknüpfung auf die Arbeitsgemeinschaft: Sie erscheint – metaphorisch gesprochen – als „Insel“ in der neuen Lebenssituation am neuen Wohn- und Schulort, auf der eine ähnliche Entfaltung wie in der früheren Peergroup möglich ist.

## 6 Textbeispiele

Eine weitere Veranschaulichung der subjektiven Bedeutung der Arbeitsgemeinschaft können Texte bilden, die unter den Bedingungen dieses „Übergangsraums“ entstanden sind. Ich möchte vier Gedichttexte, die in der AG entstanden und in einem Sammelband, herausgegeben von Dieter Zeitz und Fritz Deppert (2017) erschienen sind, präsentieren. Damit möchte ich zweierlei andeuten: erstens die Qualität der Texte im Hinblick auf die Thematisierung von Problemen und zweitens die Fruchtbarkeit der Gespräche, zu denen die Texte anregen.

Kennst Du das

Kennst du das,  
wenn der gelbe Mond ein Muster vorgibt,  
wohin die Schatten zu fallen haben.  
Und zwischen dem Rot der Blätter  
kein Platz mehr ist für den Vogel,  
der morgens den Sommernächten nachtrauert.  
Kannst Du verstehen,

wie ein Baum mit krummem Stamm  
der Schönheit gelber Forsythien trotzt und schief steht,  
weil er am Hang gewachsen ist.  
Wir möchten wissen, weshalb wir uns nach dem Licht sehnen  
und gerne Gesellschaft haben  
und im Leben anderer eine Rolle spielen.  
Und wir suchen uns irgendwo eine Lücke.  
(Matusiak 2017: 10)

### Vorzeigemodell

Dieser Text ist  
fairtrade,  
gluten-, zucker- und alkoholfrei,  
vegan und in Rohkostqualität,  
ohne Kunststoffe, Aluminium,  
Weichmacher\*innen  
oder Geschmacksverstärker\*innen,  
umweltfreundlich, biologisch abbaubar  
und aus nachhaltigen Rohstoffen.  
Dieser Text ist politisch korrekt,  
frei von Rassismus, Sexismus  
und Homophobie,  
tolerant, gebildet, intelligent,  
vielseitig begabt, höflich,  
spricht many different languages,  
ist engagiert,  
sportlich, gut aussehend,  
nicht zu freizügig,  
liebt Kinder  
und nimmt keine Drogen.  
(Harres 2017: 51)

### Loblied an das Irgendwo

Fliegen. Wind. Tränende Augen. Kindliches Lachen.  
Ode an das Irgendwo  
Dort wo Peter Pan zuhause ist  
Dort spielt er  
Mit den verwunschenen Jungen  
Dort wo man nie erwachsen wird  
Ode an das Irgendwo  
Dort wo Kinderseelen sorglos sind

Dort ruhen sie  
Und werden zurück gelassen  
Damit sie nie erwachsen werden  
Fliegen. Wind. Tränende Augen. Kindliches Lachen.  
Am ersten Stern rechts und dann immer der Nase nach.  
Bis man zurückkommt.  
Die Gedanken voller Souvenirs.  
(Häusler 2017: 32)

Ständig

Ständig lachen,  
um nicht weinen zu müssen.

Ständig unter vielen,  
um nicht allein zu sein.

Ständig ein Teil von allem,  
um gebraucht zu werden.

Ständig umarmen,  
um nicht loslassen zu brauchen.

Ständig alles tun,  
um nicht entscheiden zu müssen.

Ständig dabei,  
sich selbst aus dem Weg zu gehen.  
(Woydt 2017: 28)

Selbstverständlich hatten nicht alle Schülertexte aus der Arbeitsgemeinschaft das Niveau der hier ausgewählten, dennoch zeigen die Beispiele, wie „das Spiel mit Wörtern“ eine Artikulation von Konflikthaftem ermöglichte. Dabei macht es die literarische Qualität der Texte notwendig, den Begriff „Spiel“ zu rechtfertigen, denn die Texte dokumentieren ja nicht etwa lustige Sprachspiele, die die Assoziation bereits im Begriff transportieren. Erst die psychoanalytische Sicht auf die Abkunft des Literarischen von Spiel und der Zusammenhang von Phantasie und Kreativität lässt es sinnvoll werden, auch diese Gedichte als „Spiel mit Wörtern“ zu verstehen. Jeder dieser Texte wäre es wert, ausführlich interpretiert zu werden. Weil das aber einen eigenen Aufsatz erforderte, möchte ich nur kurz auf die Probleme und Themen hinweisen, die hier spielerisch mit Worten zur Geltung gebracht werden:

Die sinnlichen Bilder von „*Kennst Du das*“ vermitteln ein Gefühl von der Spannung zwischen dem Einzigartigen, Abweichenden und der Möglichkeit

von Integration, und sie verweisen auf eine Suche nach Lücken, Zwischenräumen und Nischen. Ähnlich und doch auch ganz anders in Form und Inhalt der satirische Text „Vorzeigemodell“, der sich mit einem aktuellen Normierungsprozess auseinandersetzt: Durch die variationsreiche Aufzählung von Legitimationen – wie das Abhaken einer Checkliste der Korrektheit – werden die Maßstäbe fragwürdig, die zu Konformität drängen. Dabei erzeugt der ironische Tonfall eine Leichtigkeit, hinter der die ernste Frage nach Anpassungsnötigungen für das lyrische Ich aufschimmert. „Loblied an das Irgendwo“ thematisiert die Trauer um den Verlust von Sorglosigkeit, wie sie dem Kindlichen eigen ist. Die Nötigung, erwachsen zu werden, wird verknüpft mit der Sehnsucht und der Hoffnung, wieder Zugang zu einer ähnlichen und vielleicht durch Erfahrungen bereicherten Kindlichkeit zu erlangen. „Ständig“ lässt den Gegensatz zwischen einem fassadenhaften sozialkonformen Verhalten und dessen Abwehrfunktion nachfühlen. Erneut geht es um die Diskrepanz zwischen innerer Bedürftigkeit und einer Normerfüllung, die zu Entfremdungsgefühlen führt.

Als Vorgaben von Gesprächen regten die lyrischen Versuche einen assoziativen Erfahrungsaustausch an, führten zu Fragen wie zum Beispiel: Wer hatte welche Erfahrungen mit Fremdbestimmung und Nötigung zu Konformität gemacht, wer denkt traurig über den Verlust der Kindheit nach usw. Die Spannung zwischen Innenwelt und äußerer Welt, zwischen Empfindlichkeit sowie Unsicherheit und erwarteter Erwachsenenvernunft kam ins Spiel. Dabei – ich erwähnte es bereits – waren es die Schüler:innen selbst, die bestimmten, wie tiefgehend in den Gesprächen nach dem Vortrag der Texte die präsentierten Gefühls- und Problemwelten diskutiert wurden. Der „Tiefgang“ der Reflexionen ergab sich jeweils aus dem Engagement, das die Texte in der Gruppe wachrief. Ich als Moderator hatte die Aufgabe, hierfür den Raum offen zu halten. Bezeichnenderweise kann ich mich an keine Situation erinnern, in der ich genötigt war, den Raum zu begrenzen, weil ich spürte, dass die Offenbarungen in den Texten und Gesprächen Einzelne überforderten. Der Bezug zu den Texten besaß eine Schutzfunktion für alle Beteiligten: Er funktionierte als Triangulierung, die einen sowohl offenen als auch taktvollen Austausch erleichterte.

## 7 Schlussfolgerungen

Diese theoretisch gerahmte Darstellung einer schulischen Arbeitsgemeinschaft, in der unter dem Motto „Literarisches Schreiben“ das Spiel mit Wörtern – und gleichzeitig mit Vorstellungen/Phantasien – gespielt werden konnte, verdeutlicht die Bedeutung „Intermediärer Räume“ für Selbstreflexion und Selbst-Bildung von Jugendlichen. Bewusstseinsferne Konfliktlagen können erfüllt und artikuliert und identitätsverunsichernde Problemlagen jenseits eines therapeutischen Settings bearbeitet werden. Die literarischen Gebilde, die

entstehen, treten auch ihren Autor:innen selbst als triangulierende Momente entgegen. Gleichzeitig dokumentieren sie den Erfolg einer individuellen Gestaltungsleistung und bilden Ansatzpunkte für einen sozialen Austausch, der es ermöglicht, Isolation zu überwinden und Integration zu bewirken.

Diese Überlegungen legen eine Erweiterung nahe: Was ich im konkreten Fall im Hinblick auf die Identitätsentwicklung von Schüler:innen hervorgehoben habe, lässt sich produktiv auch auf die Qualifizierungsprozesse für soziale und pädagogische Berufe beziehen (vgl. Würker 2007, 2023). Alle, die wissenschaftlich und praktisch mit Menschen in einer sozialen besonders in einer pädagogischen Professionalität zu tun haben, bedürfen einer Selbstbewusstheit, die vor irrationalen Abwehrprozessen schützt. Der förderliche Umgang mit einem Gegenüber erfordert eine offene, selbstreflexive Vergewisserung von blockierenden Abwehrneigungen in einem intermediären Raum. Eine Realisierungsmöglichkeit wären Veranstaltungen in Aus- und Fortbildung, die dem Vorbild der dargestellten Arbeitsgemeinschaft ähneln.

## Literatur

- Belgrad, Jürgen (1992): Identität als Spiel. Eine Kritik des Identitätskonzepts von Jürgen Habermas. Opladen: Westdeutscher Verlag. 1. Auflage.
- Freud, Sigmund (1969): Der Dichter und das Phantasieren. In: Ders.: Bildende Kunst und Literatur. Studienausgabe Bd. X, hrsg. von Alexander Mitscherlich/Angela Richards/James Strachey. Frankfurt/M.: Fischer-Verlag, S. 169-179.
- Goethe, Johann Wolfgang (1997): Gedichte, Versepen. Frankfurt/M.: Insel-Verlag.
- Goethe, Johann Wolfgang (1997a): Dramen, Novellen. Frankfurt/M.: Insel-Verlag.
- Harres, Lisa (2017): Vorzeigemodell. In: Zeitz, Dieter/Deppert, Fritz (Hrsg.): Blühende Tinte. Lyrik und Prosa von Schülerinnen und Schülern. Darmstadt: Justus von Liebig-Verlag. 1. Auflage, S. 51.
- Häusler, Meret (2017): Loblied an das Irgendwo. In: Zeitz, Dieter/Deppert, Fritz (Hrsg.): Blühende Tinte. Lyrik und Prosa von Schülerinnen und Schülern. Darmstadt: Justus von Liebig-Verlag. 1. Auflage, S. 32.
- Hauser, Susanne/Schambeck, Franz (2010): Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Übergangsraum Adoleszenz. Entwicklung, Dynamik und Behandlungstechnik Jugendlicher und junger Erwachsener. Frankfurt/M.: Brandes u. Apsel-Verlag. 1. Auflage, S. 7-12.
- Heß, Moritz/Würker, Achim (2024) In: Kratz, Marian/Finger-Trescher, Urte (Hrsg.): Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 30. Gießen: Psychosozial-Verlag. 1. Auflage, S. 141-168.
- Lorenzer, Alfred (1981): Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt. 1. Auflage.

- Lorenzer, Alfred (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: Ders. (Hrsg.): Kultur-Analysen. Frankfurt/M.: Fischer-Verlag. 1. Ausgabe, S. 11-98.
- Lorenzer, Alfred/Würker, Achim (2013): Tiefenhermeneutische Literaturinterpretation. In: Reinke, Ellen (Hrsg.): Alfred Lorenzer. Zur Aktualität seines interdisziplinären Ansatzes. Gießen: Psychosozial-Verlag. 1. Auflage, S. 185-210.
- Matusiak, Lea (2017): Kennst Du das. In: Zeitz, Dieter/Deppert, Fritz (Hrsg.): Blühende Tinte. Lyrik und Prosa von Schülerinnen und Schülern. Darmstadt: Justus von Liebig-Verlag. 1. Auflage, S. 10.
- Winnicott, Donald W. (2022): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag. 17. Auflage.
- Woydt, Jana (2017): Ständig. In: Zeitz, Dieter/Deppert, Fritz (Hrsg.): Blühende Tinte. Lyrik und Prosa von Schülerinnen und Schülern. Darmstadt: Justus von Liebig-Verlag. 1. Auflage, S. 28.
- Würker, Achim (2007): Lehrerbildung und Szenisches Verstehen. Professionalisierung durch psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag. 1. Auflage.
- Würker, Achim (2023): Literarisches Erleben, Selbstreflexion und pädagogische Kompetenz. In: Göppel, Rolf/Gstach, Johannes/Wininger, Michael (Hrsg.): Aufwachsen zwischen Pandemie und Klimakrise. Pädagogische Arbeit in Zeiten großer Verunsicherung. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 29. Gießen: Psychosozial-Verlag. 1. Auflage, S. 291-307.
- Zulliger, Hans (2022): Das magische Denken des Kindes. Beiträge zur Psychoanalytischen Pädagogik und Kinderpsychotherapie. Gießen: Psychosozial-Verlag. 1. Auflage.

## **4 Diskursfeld Psychoanalytische Pädagogik**



# Empirische Forschung mit psychoanalytisch orientierten Methoden: ein Überblick über theoretische Zugänge

*Lisa Janotta*

**Zusammenfassung:** In der psychoanalytisch-pädagogischen Forschung ist es gängig, gegenstandsbezogene und theoretische Überlegungen anhand von empirischen Datenanalysen zu fundieren. Obwohl ein empirischer Zugang via Fallvignetten Bestandteil der Disziplin ist, fehlt es doch bisher an einer systematischen Aufarbeitung unterschiedlicher psychoanalytischer fundierter Forschungszugänge im Sinne sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodologien. Mit diesem Beitrag werden die bisher etablierten, sowie entstehenden empirischen Forschungsmethoden vorgestellt und ins Verhältnis gesetzt.

**Schlüsselbegriffe:** Psychoanalytische Forschung, Empirie, Szenisches Verstehen, Tiefenhermeneutik, Empirische Hermeneutik, Analyse des Begehrens

**Abstract:** In psychoanalytic pedagogical research, it is common practice to resort to empirical data analysis. Although an empirical approach is an integral part of the discipline, there is, however, a lack of systematic processing of various psychoanalytically based empirical research approaches. This article juxtaposes the established and emerging methods.

**Keywords:** Psychoanalytical Research, Empirical Research, Scenic Understanding, Depth Hermeneutics, Empirical Hermeneutics, Analysis of the desire

# 1 Einleitung

In der psychoanalytischen Pädagogik gehört es – pädagogisch-praktisch, sowie im Bereich der wissenschaftlichen Disziplinentwicklung – zur grundlegenden Fertigkeit, theoretische Konzepte für die empirische Forschung nutzbar zu machen und die Dynamik des Unbewussten in der empirisch beobachtbaren Welt zu analysieren. Auf diese Weise werden die Entwicklung von Individuen, zwischenmenschliche Interaktionen und das Handeln in Organisationen mit psychoanalytischem Interesse untersucht, um daran anschließend psychoanalytisch-pädagogische Theoriebildung fortzuschreiben. Dabei hat die Tiefenhermeneutik eine zentrale Stellung inne. Allerdings finden sich in der sozialwissenschaftlichen Empirie auch andere Zugänge, die ihrerseits sehr unterschiedlich weit als ‚Forschungsmethoden‘ entwickelt wurden. Für diese fehlt es bisher an einer systematischen Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen theoretischen Hintergründen und damit auch an einer systematischen Klärung, in welcher Hinsicht sich der theoretische bzw. empirische Gegenstand dieser Forschungsmethoden unterscheidet.

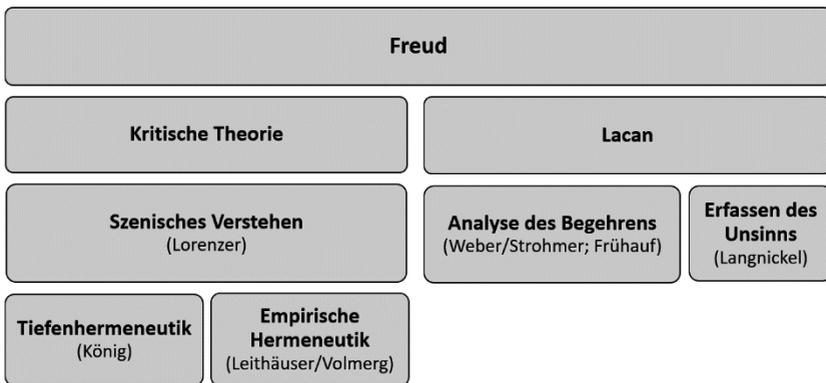
Der vorliegende Beitrag<sup>1</sup> möchte diese Leerstelle aufgreifen und solche Forschungszugänge vorstellen, die ab den 1970er Jahren als psychoanalytisch orientierte empirische Methoden der Sozialwissenschaft entwickelt wurden<sup>2</sup>. Die Auswahl fällt hier einerseits auf die lorenzianisch informierten Methoden des Szenische Verstehens (Lorenzer 2000), die Tiefenhermeneutik (König (2019) sowie die Empirische Hermeneutik (Leithäuser/Volmerg 1979); andererseits auf die lacanianische orientierte Interpretation der Psychoanalyse und die an sie angelehnte Analyse des Begehrens (Weber/Strohmer 2015; Frühauf 2021). Die Forschungszugänge werden hinsichtlich ihres theoretischen und empirischen Gegenstands sowie ihrer methodischen Verfahren vorgestellt. Dazu wird zunächst in die Entwicklung der Forschungsmethoden unter historischen Gesichtspunkten eingeführt (2). Anschließend werden die den Methoden zugrundeliegenden Methodologien vorgestellt (3), um sie abschließend miteinander zu vergleichen (4).

- 
- 1 Ich danke Marie Frühauf, Marian Kratz sowie den Herausgebenden Pierre-Carl Link und Tillmann Kreuzer für wertvolle Hinweise zum Manuskript.
  - 2 Ich werde im Folgenden weder auf die vielfältigen literaturwissenschaftlichen psychoanalytischen Forschungsmethoden (bspw. Würker 1993) eingehen, noch auf die ethnomethodologischen Forschungsmethoden (Adler 1993; Reichmayr 1995). Nicht zuletzt müssen psychoanalytisch orientierte Zugänge zur Auswertung von bild- bzw. videobasierten Daten aus Platzgründen ausgespart bleiben.

## 2 Zur Entstehung psychoanalytisch orientierter empirischer Forschungsmethoden

Psychoanalytisch orientierte empirische Forschungsmethoden greifen Sigmund Freuds Erbe in verschiedenen Akzentuierungen auf. Dabei beziehen sie sich entweder direkt auf den Begründer der Psychoanalyse, oder aber knüpfen an bereits bestehende Linien der Methodenentwicklung an.

Abbildung 1: Methodengenesse



Quelle: eigene Darstellung

Eine prominente Theorielinie, in der auch die empirische Forschung einen zentralen Stellenwert hatte, ist die Kritische Theorie (vgl. Abb. 1). Ihre Vertreter:innen – u.a. Theodor Adorno und Else Frenkel-Brunswik – verbanden Überlegungen der Psychoanalyse mit Konzepten materialistischer Gesellschaftstheorie (Adorno 1952; vgl. Jay 1991). Besonders prominent für die daran anknüpfende empirische Forschung sind die quantitativen Untersuchungen zur autoritären Persönlichkeit von Adorno et al. (1950) sowie deren zeitgenössischen Aktualisierung in der Studie Decker/Brähler (2020).

Alfred Lorenzer knüpfte an das klassentheoretisch motivierte Anliegen der Kritischen Theorie an (vgl. van Gelder 2022: 79), um mittels einer (stets ungeschlossenen, vgl. Lorenzer 1978: 128) kritisch-hermeneutischen Strukturanalyse die „subjektiven Mystifikationen bürgerlicher Psychologie und Psychoanalyse“ in einer Art und Weise zu überwinden, wie Karl Marx die „objektiven Mystifikationen“ in der politischen Ökonomie auflöste (ebd.: 127; vgl. Zepf 2022). Seine Sozialisationstheorie setzte das Interesse für psychische Strukturen in Relation zu Klassenverhältnissen ins Zentrum. Darüber hinaus entwickelte Lorenzer eine neue psychoanalytische Symboltheorie im An-

schluss an Ernst Cassirer und Susanne Katherina Langer (vgl. König et al. 2020: 41). Lorenzer selbst hat die bereits praktizierten analytischen Verfahren als *Szenisches Verstehen* rekonstruiert und theoretisch begründet, aber nie eine eigene sozialwissenschaftliche empirische Forschungsmethode entwickelt. Dies nahmen dann andere im Anschluss an Lorenzers vor.

So wurde der Lorenzer-Schüler Hans-Dieter König unter anderem durch seine forschungspragmatische Ausformulierung der auf dem Szenischen Verstehen basierenden *Tiefenhermeneutik* als Methode bekannt (vgl. König 1997, 2019).

Ebenfalls an Lorenzer schließen Thomas Leithäuser und Birgit Volmerg (1978, 1988) mit ihrer Entwicklung der Methode der *Empirischen Hermeneutik* an. Ihr Anspruch ist die Begründung der Hermeneutik als sozialwissenschaftliche Methode.

Neben der lorenzianischen Tradition wurde jüngst auch auf Basis der psychoanalytischen Theorielinie Jacques Lacans eine empirische Methodik entworfen (vgl. Abb. 1). Lacan zog seinerzeit zur Freud-Lektüre einerseits Alexandre Kojévés Hegelrezeption (Lacan 2019; vgl. Evans 2017: 122), andererseits zeichen- und sprachtheoretische Überlegungen von Ferdinand de Saussure (Lacan 2015, Evans 2017: 257) und Claude Lévi-Strauss (vgl. Evans 2017: 247) hinzu. Entsprechend nahm sein Konzept eine andere sprachtheoretische Wendung als dasjenige Lorenzers. Lacan selbst hat keine empirische Forschungsmethode entworfen. Jedoch haben literaturwissenschaftliche und pädagogische Studien an seine theoretischen Konzepte angeknüpft und damit erste Unternehmungen zur Entwicklung einer sozialwissenschaftlichen empirischen Methode in Gang gesetzt. Bisher liegen im Bereich der Sozialpädagogik zwei empirische Studien vor, die sich lacanianisch orientieren (Althaus 2007; Frühauf 2021). Jean-Marie Weber und Julia Strohmer (2015) erforschten außerdem den Bezug von Lehrkräften zu ‚Wissen‘ und folgen einer lacanianischen Epistemologie. Zudem formulierte Robert Langnickel (2021) in seiner lacanianisch orientierten Schrift zum *gespaltenen Subjekt* einen empirischen Forschungszugang, der die „strukturelle Psychoanalytische Hermeneutik als Erfassen des Unsinn“ (ebd.: 47) mit klassischer Hermeneutik und foucaultscher Dispositivanalyse trianguliert und theoriebildend fruchtbar macht. Anders als in die letztgenannte Schrift, betreiben Weber/Strohmer (2015) und insbesondere Frühauf (2021) allerdings dezidiert Methodenentwicklung für ihre Arbeit mit empirischen Daten. Daher wird im Folgenden ausschließlich das von Weber, Strohmer und Frühauf entwickelte Konzept der *Analyse des Begehrens* als Forschungsmethodik vorgestellt.

### 3 Methodologien

Wie werden die unterschiedlichen empirischen Zugänge konzipiert und welche Gegenstände werden von den jeweiligen Ansätzen in den Blick genommen? Im Folgenden wird in die qualitativen psychoanalytisch orientierten Forschungsmethoden eingeführt. Hierbei fällt Wahl auf das Prinzip des *Szenischen Verstehens* sowie die daran anknüpfende *Tiefenhermeneutik*; außerdem wird die ebenfalls lorenzianische Methode *Empirische Hermeneutik* vorgestellt (3.1). In der lacanianischen Tradition wird die *Analyse des Begehrens* in Rekurs auf Frühauf (2021) und Weber/Strohmer (2015) dargelegt.

#### 3.1 Alfred Lorenzer: Szenisches Verstehen

Um die an Lorenzer anschließenden Methodologien zu verstehen, müssen hier zunächst die Grundzüge seiner materialistischen Sozialisationstheorie (Lorenzer 1972) skizziert werden, in denen er sein Verständnis von der Ausbildung psychischer Strukturen im Verhältnis zum familialen und gesellschaftlichen Umfeld darlegt. Sozialisation beginnt, so Lorenzer, in der Mutter-Kind-Dyade – der Terminus ‚Mutter‘ bezeichnet das primäre Bezugsobjekt. In Abgrenzung von familialistischen Entwicklungsmodellen betont Lorenzer, dass die Mutter als ein durch primäre und sekundäre Sozialisation vergesellschaftetes Wesen zu betrachten sei. Innerhalb der Dyade ereignen sich nun im Wechselspiel von kindlich-organismischen Bedürfnissen und der mütterlichen Erfüllung beziehungsweise Versagung Erfahrungen von vorsprachlichen Interaktionsformen. Im Moment der Einführung d.h., dem Erlernen von Sprache entsteht das Potential, die erlebten Interaktionsformen zu benennen und zu verallgemeinern. Dabei bleibt die sprachliche Erfahrung eng mit der Einführungssituation in der Dyade und den darin präsenten Emotionen verknüpft. Idealtypisch entwickelt sich im Laufe des Aufwachsens ein mehr oder minder freies, wenn auch nicht spannungsfreies Sprachspiel, in dem das Kind lernt, mittels diskursiver Symbole sowie emotionsgebunden zu kommunizieren.

Für die Sprachentwicklung ist zu reflektieren, dass heranwachsenden Menschen niemals alle Erfahrungen gleichermaßen symbolisiert und damit ‚bewusst‘ werden. Die Mehrheit der Erfahrungen, die sich aus den vorsprachlichen Interaktionsformen speist, bleibt vielmehr un-symbolisiert und damit im Bereich des dynamischen Unbewussten. Zudem folgt aus der Weiterentwicklung des Kindes, dass ehemals symbolisierte Erfahrungen, sobald sie nicht mehr gebraucht werden, in den Bereich der sogenannten Protosymbole verschoben werden. Diese können mit etwas Hinwendung wieder symbolisiert werden. Erlebt ein Mensch Verbote oder Traumatisierungen, kann es weiterhin

geschehen, dass ehemals symbolisierte Interaktionserfahrungen exkommuniziert werden. Diese Erfahrungen wiederholen sich dann in sogenannten Klischees; das idealtypisch freie Sprachspiel verkommt zu einer emotionsfreien Zeichennutzung. Nicht zuletzt übernimmt Lorenzer das von Langer (1942) kulturtheoretisch entwickelte Konzept präsentativer Symbole: Diese bezeichnen Erfahrungsqualitäten, die im Rahmen der kulturellen Bedingtheit der Welt noch keine Symbolisierung erfahren haben, aber bspw. mittels Musik und Kunst ausgedrückt werden können.

Lorenzers hermeneutisches Erkenntnisprinzip, das *Szenische Verstehen* (Lorenzer 2000), basiert auf seiner Sozialisations- und Symboltheorie und fokussiert die Möglichkeiten der Bewusstwerdung unbewusster Dynamiken. Er entwickelt das hermeneutische Prinzip entlang zweierlei Interessen:

- Dies ist zum einen die Methode des Heilens – der *therapeutische Prozess*, durch den nicht-symbolisierte (d.h. unbewusste) Erfahrungen in den Bereich des Symbolischen aufgenommen bzw. wiederaufgenommen werden sollen. Um dies zu fördern, ist die Analytikerin in der Therapie zunächst angehalten, an den inneren Szenen des Analysanden teilzuhaben. Durch das teilhabende Zuhören kann sie die Sprach- und Interaktionsformen in einer psychoanalytischen Weise erfassen, die über bloß logisches Verstehen hinausgeht (vgl. Lorenzer 2000: 148) und dem Analysanden entsprechende Deutungsangebote zu machen. In Anlehnung an Sigmund Freud und später Georges Devereux (1967) geht Lorenzer davon aus, dass in diesem Geschehen Übertragungen und Gegenübertragungen stattfinden – und diese als Erkenntnisquelle für das Verstehen der (noch) nicht symbolisierten Szenen genutzt werden können (vgl. ebd.: 162).
- In seinen Überlegungen zur *Kulturanalyse* greift Lorenzer auf ebenjenes Verfahren des Szenischen Verstehens zurück, verlässt allerdings den Fokus auf die Mutter-Kind-Dyade, welche für das therapeutische Verstehen im Vordergrund stand. Er fragt nunmehr nach den sprachzerstörenden Qualitäten kultureller Restriktion und den Möglichkeiten, diese zu analysieren und sichtbar zu machen. Seine Überlegungen zielen darauf ab, in kulturellen Erzeugnissen – er bezeichnet sie als szenische Entwürfe im Gesamt der Lebensentwürfe (Lorenzer 1986: 61) – jene präsentativen Symbole bzw. Protosymbole zu entdecken, die im gegenwärtigen Gesamt der diskursiven Symbole (noch) nicht ausgedrückt werden können. Auf diese Weise soll nicht nur ein Werk, sondern auch die Qualität gesellschaftlicher Kultur erforscht werden (vgl. Lorenzer 1986: 60). Mittels einer solchen Hermeneutik soll es möglich werden, analog zur psychoanalytischen Erforschung der Persönlichkeit, „,problematische Lebensentwürfe‘ zur Debatte zu stellen, ‚versteinerte Lebensentwürfe‘ aufzulö-

sen und noch nicht bewußtseinsfähigen Praxisentwürfen einen allgemeinen Konsens zu verschaffen“ (ebd.: 66).<sup>3</sup>

### 3.1.1 Hans-Dieter König: Tiefenhermeneutik als Wirkungsanalyse

Eine methodische Anleitung zur Datenanalyse formulierte, Lorenzer nachfolgend, Hans-Dieter König mit seiner Methode der *Tiefenhermeneutik*, die auf dem Szenischen Verstehen aufbaut (König 1997, 2019). Königs Anleitung zur tiefenhermeneutischen Praxis in Forschungsgruppen umfasst 20 Auswertungsprinzipien (vgl. Tab. 1), die methodologische Setzungen (siehe die Nähe zu Lorenzers Methodologie in den Punkten 1 und 17), Verstehensprinzipien, Techniken sowie Verfahren im Gruppenprozess enthalten. Königs Methodik ist – wiederum an Devereux anknüpfend – an Übertragungsprozessen in der Auseinandersetzung mit Forschungsdaten interessiert und bindet diese systematisch in den Forschungsprozess ein.

Die von König zur Analyse genutzten Daten sind sprachliche Ausdrucksformen, von denen er annimmt, dass sie in einer „Wechselwirkung von Persönlichkeit und Kultur“ (König 2019: 25) entstehen und stets die begrenzenden Möglichkeiten kultureller Ausdrucksformen in sich tragen. In seiner Methodenentwicklung fokussiert König zunächst u.a. Texte („narrative Interviews, Gruppendiskussionen, historische Dokumente“, ebd.: 62). Darüber hinaus diskutiert er in Anlehnung an Clifford Geertz' Ethnographie die Analyse von Beobachtungen (vgl. ebd.: 63), sowie er selbst Bild- und Filmanalysen (z.B. König 1995) vornahm. Für die Methode ist die Analyse der durch die Daten hervorgerufenen Übertragungsdynamiken zentral – sie ist daher Wirkungsanalyse.

---

3 Ulrich Oevermanns *Objektive Hermeneutik* kann als Antwort auf Lorenzers tiefenhermeneutischen Entwurf verstanden werden. Er kritisiert: Das Szenische Verstehen sei ein „zutreffendes Bild der in die psychotherapeutische Kommunikation eingelagerten Prozesse des Verstehens von Seiten des Therapeuten“ (Oevermann 1993: 145), jedoch in forschungstheoretischer Hinsicht lediglich eine Abkürzungsstrategie. So ist Oevermanns Anliegen, die therapietypischen „pathologische[n]“ (Oevermann 1993: 165) Gegenübertragungen im Forschungsprozess zu kontrollieren und mittels der Sequenzanalyse die ‚objektive‘ latente Fallstruktur zu rekonstruieren. Trotz einiger konzeptionelle Nähe ist Oevermanns Verfahren allerdings nicht als psychoanalytisch (d.h., an der Analyse des Unbewussten interessiert), sondern als strukturtheoretisch zu klassifizieren.

Tabelle 1: Auswertungsprinzipien nach König (2019: 29–36)

- |  |   |
|--|---|
| 1. <b>Konzept: Text als „Szene“</b>  | 11. <i>Verfahren</i> : Forschungstagebuch   |
| 2. <i>Prinzip</i> : wissensch. Verstehen auf lebenspraktischer Erfahrungsbasis                   | 12. Untersuchung von Schlüsselszenen  |
| 3. <i>Techniken</i> : die Daten wie Theater auf sich wirken lassen                               | 13. <i>Drei Analysen</i> : Wirkung auf die Interpret:innen; szenische Teilhabe der Interpretierenden;           |
| 4. affektives Verstehen, gleichschwebende Aufmerksamkeit, freie Assoziation                      | Kontroversen in der Gruppe  |
| 5. Aufspüren latenter Bedeutungen (Inkonsistenzen, Fehlleistungen wahrnehmen und interpretieren) | 14. Theoretisches Begreifen der Rekonstruktion  |
| 6. Irritationen ernst nehmen   | 15. Hermeneutische Fallrekonstruktion   |
| 7. <i>Verfahren</i> : freie Diskussion in der Gruppe   | 16. knappe Darstellung Ergebnisse   |
| 8. dabei zuerst Blitzlicht-Runde   | <b>17. Vermittlung der lebenspraktischen Erfahrung mit psychoanalytischer (Persönlichkeits-/Kultur-)Theorie</b> |
| 9. Gruppendiskussion aufzeichnen   | 18. Abduktives Schließen  |
| 10. <i>Prinzip</i> : alle Aspekte des Textes untersuchen   | 19. Reliabilität: Prüfung der gefundenen Interpretationen   |
|  | 20. Validität: Nachvollziehbarkeit prüfen   |

Quelle: eigene Darstellung

### 3.1.2 *Thomas Leithäuser und Birgit Volmerg: Empirische Hermeneutik als Textanalyse*

Einen weiteren, an Lorenzer anknüpfenden Vorschlag zur Methodenentwicklung machen Thomas Leithäuser und Birgit Volmerg. Ihr Ziel ist, die „psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren“ (Leithäuser/Volmerg 1979) zu etablieren. Sie bauen ihre Theorie auf (Hegelschen) bewusstseins- und sprachtheoretischen Überlegungen auf – „Der Name trennt vom Objekt, er ist keine Brücke zu ihm“ (ebd.: 22) – und sensibilisieren für die Trennung des Bewusstseins (der Bereich der Namen bzw. Symbole) vom „Reich der Bilder“ resp. vom „Primärprozess“ und dem „archaisch Unbewußte[n]“ (ebd.: 23). In erkenntnistheoretischer Hinsicht entwickeln sie außerdem marxische Ideologiekritik weiter und diskutieren, dass falsche Ideologie (i.S. falscher Metaerzählungen) und falsches Alltagsbewusstsein gleichermaßen die Erkenntnisprozesse und freien Sprachspiele der Menschen brechen.

In diesem Sinne interessieren sich Leithäuser und Volmerg für Fragen der gesellschaftlichen Vermittlung der Sprachspiele (vgl. ebd.: 78). Um einen Zugang zu jenen Wünschen und Phantasien zu erlangen, die dem Bewusstsein (noch) nicht zugänglich sind und nicht auf direkte Weise sprachlich ausge-

drückt werden (können), entwickeln sie ihre Hermeneutik, mittels der sie das Nicht-Gesagte und Verdrängte aufspüren wollen. Sie greifen Lorenzers Konzeptionen auf, nehmen aber *nur* gesellschaftliches Unbewusstes in den Blick. Methodologisch zentral ist der an Lorenzer angelehnte Begriff des Protosymbols – bzw. in der vergleichend herangezogenen Terminologie Habermas' der Begriff des Paläosymbols. Die hiermit bezeichneten noch-nicht symbolisierten Erfahrungen haben, so die Überlegung, einen rein gesellschaftlichen Charakter. Sie drängen nach Ausdruck. In der Regel verhindern gesellschaftliche Restriktionen aber, dass sie direkt ‚zur Sprache‘ kommen; stattdessen zeigen sie sich indirekt in einer besonders aktiven Phantasie- und Sprechfähigkeit, die bei genauerer Betrachtung ‚unlogisch‘ wirkt (vgl. ebd.: 100). In die Kommunikation schleichen sich Pseudo-Prädikatoren (i.S.v. fehlleitenden Bezeichnungen) ein. Pseudo-Prädikatoren sind ihrerseits affektiv und assoziativ aufgeladen<sup>4</sup> sind und versperren außerdem den Zugang eigentlich interessierenden erkenntnisversprechenden Proto- bzw. Paläosymbolen.

Eine Analyse der spezifischen Qualität der deformierten Sprachspiele kann Zugang zu den unbewussten Erfahrungen und Phantasien eröffnen. Die empirische Hermeneutik basiert darauf, Thematisierungs- und Dethematisierungsprozesse in Texten (z.B. einer Gruppendiskussion, ebd.: 56) zu verfolgen und auf diese Weise die verdrängten bzw. unterdrückten Phantasien zu rekonstruieren. Ihr Vorgehen ist dabei rein sprachanalytisch: Im Gegensatz zu Lorenzer und König beziehen Leithäuser und Volmerg keine Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse in die Forschungsmethodik ein<sup>5</sup>, sondern entwickeln eine inhalts- und formorientierte Textanalyse von (verschriftlichten) Sprachspielen.

### 3.2 Anschlüsse and Jaques Lacan: Analyse des Begehrens als Analyse der Rhetorik

Während die bisher ausgearbeiteten psychoanalytisch orientierten Forschungsmethoden in der Pädagogik vielfach erprobt und/oder methodisch ausgearbei-

- 
- 4 Es würde sich lohnen, die Differenzen zu Lorenzers Annahmen über emotionsgebundenes resp. affektives Sprechen in Relation zu Protosymbolen, präsentativen Symbolen und Klischees herauszuarbeiten. Dies muss aus Platzgründen aber an anderer Stelle geschehen.
  - 5 In ihrem späteren Einführungsbuch (1988) greifen Leithäuser und Volmerg dann tatsächlich Devereux' Überlegungen zu Angst und Abwehr im Forschungsprozess auf. Sie betonen die Notwendigkeit, sich auch emotional auf den Forschungsprozess einzulassen (ebd.: 274), sowie sie auf Lorenzers Methode des Szenischen Verstehens verweisen (vgl. ebd.: 259). Der in Anlehnung an Devereux als „reflexive Distanz“ beschriebene Umgang mit den eigenen Gefühlen im Forschungsprozess – sowie „die Fähigkeit, [...] Distanz aufgeben zu können“ (ebd.: 136) – wird allerdings nicht systematisch durch den Einbezug von Übertragungsdynamiken in die Forschungsmethodik entwickelt.

tet wurden, handelt es sich bei der empirischen Forschung in Anschluss an Jacques Lacan weniger um eine ausformulierte Methode, als vielmehr um in einzelnen Forschungsprojekten entwickelte Heuristiken. Um deren spezifischen theoretischen Fokus zu verstehen, muss zunächst in zentrale lacanianische Begriffe eingeführt werden. Der „innerste Kern“ (Evans 2017: 48) der lacanianischen Psychoanalyse ist das Konzept des *Begehrens*. Anders als Freud, konzipiert Lacan keine Bewusstseinsstufen (un- und vorbewusst im Gegensatz zu bewusst), sondern beschreibt drei psychische Instanzen: einen Bereich des *Realen* (als ein niemals der Sprache zugänglicher Bereich), des *Imaginären* (als eine Verführung oder Illusion, die zugleich zur Identifikation einlädt; vgl. ebd.: 133) und den Bereich des *Symbolischen* (als Bedingung der Kommunikation, als Gesetz und Sprache, vgl. ebd.: 275). Das Kernkonzept des *Begehrens* kann im Kontext der drei Instanzen nun als „beständige[r] ‚Druck‘, der dem Trieb zugrunde liegt“ (ebd.:48) verstanden werden; er ist dem Bereich des Symbolischen zugeordnet (vgl. Ort 2014: 66). „Ziel der psychoanalytischen Kur ist es, den Analysanten [sic] dahin zu führen, die Wahrheit über sein Begehren zu erkennen“ (ebd.: 49) – dazu muss er:sie sprechen. Paradoxaerweise wird allerdings erst *durch* dieses Sprechen, durch welches das Begehren im Bereich des Symbolischen wirkt, das Begehren in seiner Dynamik hervorgebracht und kann doch selbst *im* Sprechen niemals vollständig artikuliert werden. Das Begehren bleibt somit als ein „Rest“ bzw. „Überschuss“ stets unverstanden (vgl. Evans 2017: 49) und kann zugleich nie gestillt werden.

Auch die lacanianische Tradition ist nicht familialistisch. So wird davon ausgegangen, dass das Begehren keine „Privatsache“, sondern „ein Produkt der Gesellschaft ist“ und sich „in einer dialektischen Beziehung mit den wahrgenommenen Begehren der anderen Subjekte konstituiert“ (ebd.: 53).

Im Folgenden soll der feministisch-lacanianische Methodenentwurf<sup>6</sup> von Marie Frühauf vorgestellt und abschließend mit dem Vorgehen Webers und Strohmers (2015) verglichen werden.

Marie Frühauf (2021) analysiert Interviews mit Sozialarbeiter:innen, die eine Weiterbildung in Diversity-Sensibilität absolviert haben. Sie entwickelt eine Methode, mit deren Hilfe sie die unbewussten Phantasien der Fachkräfte untersuchen kann. Diese zeigen sich, so die theoretischen Überlegungen, nicht auf der Ebene expliziten Sprechens, sondern in der impliziten Rhetorik der Sprechenden (vgl. ebd.: 108). Von den bisher vorgestellten Methoden (vgl. 3.1) unterscheidet sich Frühaufs Analyse dadurch, dass ihr Forschungsgegenstand weder als noch-nicht symbolisierte Szenen aus dem kulturellen Leben der Sprechenden (Tiefenhermeneutik), noch als kulturell unterdrücktes Wissen

---

6 In einer weiteren feministisch gerahmten Studie untersuchte Althans (2007) das Begehren der Pionierinnen der Sozialen Arbeit als ein Begehren, das den eigenen Drang nach Bildung durch den Verweis auf die unerhörten Bedürfnisse von Menschen in Not maskierte (vgl. ebd.: 75). Allerdings wird in dieser Studie das methodische Vorgehen nicht weiter expliziert.

(empirische Hermeneutik) konzipiert ist. Dem lacanianischen Konzept folgend geht sie davon aus, dass sich das Begehren erst durch das Sprechen entfaltet. In Abgrenzung von „traditionellen hermeneutischen Verfahren“ (ebd.: 113) geht es ihr bei der Analyse des Begehrens darum, jene Momente in den Blick zu nehmen, in denen sich entfaltende Sinnebenen ins Leere laufen, sich widersprechen und sich Brüche zwischen dem Gesagten und der Rhetorik auftun (vgl. ebd.).

Sprachtheoretische Hintergrundfolie für dieses Vorgehen ist die lacanianische Überlegung zu den sprachlichen Figuren der *Metapher* und der *Metonymie*, die „das Unbewusste strukturieren“ (ebd.: 108). Während die Metapher jene Sprachfunktion ist, mit der ein Signifikant durch einen anderen ersetzt wird, bezeichnet die Trope Metonymie das Gleiten der Signifikantenkette, bei dem ein Wort mit einem weiteren und einem weiteren Wort verbunden wird (vgl. ebd.: 109). Beide Tropen werden hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Dynamik des Begehrens diskutiert (vgl. ebd.: 111). In besonderer Weise sei das Begehren allerdings „in der bedeutungsaufschiebenden metonymischen Bewegung, in einem unendlichen Verweisungszusammenhang der Signifikanten, situiert“ (ebd.).

Eine lacanianische Analyse spürt den metaphorischen und metonymischen Bewegungen der Rhetorik nach. Mit Blick auf die sozialpädagogische Studie bedeutet das: Das Begehren ist der „Modus der Bearbeitung der (unmöglichen) Frage danach was der andere will“ (ebd.: 114), was im Sinne der sozialpädagogischen Fachkräfte der Wille der Adressat:innen wäre, in ihrer „Vielfalt“ und jenseits diskriminierender Zuschreibungen anerkannt zu werden. Zugleich bleibt das Begehren zwangsläufig unerfüllt; die Fachkräfte empfinden dies als Scheitern. Im Datenmaterial rekonstruiert Frühauf die Art und Weise, wie die Fachkräfte dieses Scheitern auf ihr Unvermögen reagieren, indem sie es mit den imaginären Idealen der „Selbstbeherrschung“ verdecken (ebd.: 154).

Hervorzuheben ist, dass Frühauf in ihrer Studie nicht einzelne, familiär sozialisierte Subjekt und auch nicht gesellschaftliche Ebene als vermeintlich kulturelles Ganzes in den Blick nimmt. Vielmehr entwickelt sie eine Methode, mit der beispielsweise berufliches Sprechen erforscht werden kann: Dieses wird als ein Spezialdiskurs mit Blick auf die Dynamiken des unbewussten Begehrens methodisch fundiert analysiert. Gleichwohl wird der berufliche Diskurs im Kontext gesellschaftlicher Begehrensdiskurse situiert und reflektiert. Außerdem basiert auch ihr Vorgehen nicht auf der Analyse von (Gegen-)Übertragungen, sondern ist eine an den Text gebundene Analyse der Rhetorik.

Abschließend soll nun ein vergleichender Blick auf das methodische Vorgehen von Frühauf (2021) und die Methodenentwicklung nach Weber/Strohmer (2015) geworfen werden. Zunächst sind hier grundlegende Ähnlichkeiten festzustellen. Mit ihrem Interesse, die „Praxis des Lehrers“ als mitbestimmt durch „das unbewusste Subjekt, seinen Bezug zum Wissen und zum Begehren des

Anderen beziehungsweise zum Genießen“ (ebd.: 43) zu erforschen und im Rahmen eines Längsschnittdesigns Transformationen zu beobachten, bauen Weber und Strohmmer ebenfalls auf der Epistemologie Lacans auf. Gleichsam fokussiert die Analyse die Qualität der Signifikantenkette. Die Auswertungspraxis wird weniger als methodische Schrittfolge entworfen, als dass lacanianische Konzepte benannt werden, die die Aufmerksamkeit der Forscher:innen heuristisch lenken. So soll der „Bezug zu Diskursen“ (ebd.: 56) untersucht werden, außerdem das „Begehren zu wissen“ (ebd.: 57), nach „Meistersignifikanten“ (ebd.) gesucht werden usf. Die Forschungspraxis von Weber und Strohmmer, in der sie den Blick auf „Artikulierungen im Sprechfluss“ (ebd.: 33) lenken, ist somit der Analyse der Rhetorik nach Frühauf ähnlich. Ein Unterschied betrifft die als gemeinschaftlich ausgewiesene Praxis: Neben der Analyse durch einzelne Forscher:innen wird das Analysieren in der Gruppe als zentral erachtet. Das gemeinsame Interpretieren mündet allerdings nicht in eine Analyse von Übertragungsdynamiken, sondern bleibt fokussiert auf die im Text vorfindlichen Rhetoriken (vgl. ebd.: 57).

Ein relevanter Unterschied der Ansätze betrifft nicht zuletzt die gesellschaftstheoretische Einbettung des Forschungsgegenstands. Zwar wird das Subjekt – angelehnt an Lacan – auch von Weber und Strohmmer als eines konzipiert, das „immer in Diskurse als soziale Bande eingeschrieben [ist] beziehungsweise [sich] in diese einschreib[t]“ (ebd.: 32) und damit als grundlegend sozial entworfen ist. Allerdings liegt der Aufmerksamkeitsfokus der professionstheoretischen Studie auf dem „unbewusst[.] singuläre[n] Begehren“ und der „subjektive[n] Sinnsetzung durch den Menschen als Sprechwesen“ (ebd.: 30). Anders als Frühauf betten Weber und Strohmmer ihre Analyse also weniger in gesellschaftstheoretische Überlegungen ein. Dies zeitigt allerdings keine prinzipiellen Differenzen für die empirische Analyse des Begehrens als eine Analyse der im Interview vollzogenen Artikulierungen resp. Rhetoriken.

## 4 Vergleich und Ausblick

Stellt man die oben vorgestellten Methoden und ihre theoretischen Begründungen nebeneinander, wird deutlich sichtbar, dass die psychoanalytischen Methoden – obgleich alle am Unbewussten interessiert – ihre theoretischen und empirischen Gegenstände ganz unterschiedlich fassen und auch in den Auswertungsmethoden unterschiedliche Wege wählen (vgl. Tab. 2).

So ist der theoretische Gegenstand des Szenischen Verstehens resp. der Tiefenhermeneutik das latente, (noch) nicht symbolisierte Wissen, das im Wechselspiel mit familialen und gesellschaftlichen Räumen (noch) nicht zur Sprache gebracht werden kann. Der empirische Gegenstand sind Daten, die als

innere „Szenen“ betrachtet und analysiert werden. In der Datenauswertung werden die durch die die Interaktion mit den Daten hervorgebrachten Übertragungsprozesse (auch innerhalb der Interpretationsgruppe!) als zentrale Erkenntnisquellen genutzt.

In der empirischen Hermeneutik interessiert in erster Linie das durch gesellschaftliche Prozesse/Kultur unterdrückte vorsprachliche Wissen, die sogenannten Proto- bzw. Paläosymbole. Diese gelten als durch deformierte Sprachspiele verdeckt. Deshalb sind Sprachspiele die empirischen Gegenstände der Wahl. Leithäuser und Volmerg bauen in ihre Textanalysen im Gegensatz zu Lorenzer resp. König *keine* Analyse von Übertragungsdynamiken ein, sondern betreiben eine Analyse von Diskursbewegungen und den damit einhergehenden (De-)Thematisierungen von vorbewusstem Wissen im Text.

Der von Frühauf sowie Weber und Stroher vorgeschlagene Zugang zum lacanianisch formulierten Begehren ist über den empirischen Gegenstand menschlicher Diskurse zu wählen. Diese werden weniger familial, als vielmehr eingebunden in gesellschaftliche Kontexte verstanden. Der methodische Weg zum Begehren ist die sprachliche Analyse der im Text niedergeschlagenen Rhetorik.

*Tabelle 2:* Überblick über Forschungszugänge

	<b>Szenisches Verstehen / Tiefenhermeneutik</b>	<b>Empirische Hermeneutik</b>	<b>Analyse des Begehrens</b>
<b>theoretischer Gegenstand</b>	latentes Wissen	durch Kultur unterdrückte Paläosymbole	Begehren
<b>empirischer Gegenstand</b>	Szenen (Erzählungen / Interaktionen / Kunst)	deformierte Sprachspiele	Diskurse
<b>Auswertungs- methode</b>	Wirkungsanalyse der Übertragungsdynamiken in Interpretationsgruppen	Analyse der Diskursbewegungen im Text	Analyse der Rhetorik

Quelle: eigene Darstellung

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass psychoanalytisch orientierte Forschung kein selbsterklärendes Methodenlabel ist. Empirisch angelegten Studien obliegt es, zu erklären, welche theoretischen und empirischen Gegenstände sie in Abhängigkeit von der interessierenden Forschungsfrage scharfstellen wollen, um auf diese Weise die jeweilige Methodenwahl zu begründen. Mit der wünschenswerten Ausdifferenzierung der Methoden gilt dies umso mehr.

Mit Blick auf die hier vorgestellten Methoden bleibt abschließend darauf hinzuweisen, dass Studien, die an die Hermeneutiken nach Lorenzer oder Leithäuser und Volmerg anschließen, ausarbeiten sollten, wie mit dem klassenthe-

oretischen Erbe dieser Ansätze umgegangen werden soll. So ist beispielsweise für Leihhäuser und Volmerg die marxistisch orientierte Überlegung zum falschen Alltagsbewusstsein in der Methodenbegründung zentral (s.o.). Für die Methodenweiterentwicklung bliebe zu prüfen, ob hier bereits Anpassungen an erneuerte, ökonomisch eingebettete Sozialisationstheorien vorgenommen wurden – und wie sich dies forschungsmethodologisch niederschlagen könnte.

Für die Methodenentwicklung im Anschluss an die lacanianische Psychoanalyse ist zu hoffen, dass Vorschläge wie die von Strohmer/Weber (2015) und Frühauf (2021), aber auch Langnickel (2021) aufgegriffen und im Sinne einer Forschungsmethode weiterentwickelt werden.

## Literatur

- Adler, Matthias (1993): Ethnopschoanalyse. Stuttgart/New York: Schattauer.
- Adorno, Theodor W./Frenkel-Brunswik, Else/Levinson, Daniel J./Sanford, R. Nevitt (1950): *The Authoritarian Personality*. New York: Harper and Brothers.
- Adorno, Theodor W. (1952): Zum Verhältnis von Psychoanalyse und Gesellschaftstheorie. In: *Psyche*, 6. Jg., H. 1, S. 1–18
- Althans, Birgit (2007): *Das maskierte Begehren*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hrsg.) (2020): *Autoritäre Dynamiken*. Gießen. [https://www.boell.de/de/2020/11/09/autoritaere-dynamiken-alte-ressentiments-neue-radikalitaet?dimension1=ds\\_leipziger\\_studie](https://www.boell.de/de/2020/11/09/autoritaere-dynamiken-alte-ressentiments-neue-radikalitaet?dimension1=ds_leipziger_studie) (3.1.2024)
- Devereux, George (1967): *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. München: Hanser.
- Evans, Dylan (2017): *Wörterbuch der Lacan'schen Psychoanalyse*. 2. Aufl. Wien: Turia + Kant.
- Frühauf, Marie (2021): *Das Begehren der Vielfalt*. Bielefeld: Transcript.
- Gelder, Frederik v. (2022): Alfred Lorenzers Symboltheorie und der Übergang zum Materialismus. In: Dörr, Margret/Schmid Noerr, Gunzelin/Würker, Achim (Hrsg.): *Zwang und Utopie*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 79–92.
- Jay, Martin (1991): *Dialektische Phantasie: die Geschichte der Frankfurter Schule und des Instituts für Sozialforschung*. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbücher.
- König, Hans-Dieter (1995): Die Holocaust-Überlebende und der grinsende Neonazi. Tiefenhermeneutische Rekonstruktion einer Szenensequenz aus dem Bonengel-Film *Beruf Neonazi*. In: *Psychosozial*, 18. Jg., H. 61, S. 13–25
- König, Hans-Dieter (1997): Tiefenhermeneutik als Methode kultursoziologischer Forschung. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*. Opladen: Leske Budrich, S. 213–241.
- König, Hans-Dieter (2019): *Dichte Interpretation*. In: König, Julia/Burgermeister, Nicole/Brunner, Markus/Berg, Philipp/König, Hans-Dieter (Hrsg.). *Dichte Interpretation*. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–86.

- König, Hans-Dieter/König, Julia/Lohl, Jan/Winter, Sebastian (2020): Alfred Lorenzer zur Einführung. Opladen: B. Budrich.
- Lacan, Jacques (2015): Das Seminar, Buch 11 (1963-1964): Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Wien/Berlin: Turia + Kant
- Lacan, Jacques (2019): Das Seminar. Buch 1 (1953-1954): Freuds technische Schriften. Wien/Berlin: Turia + Kant.
- Langer, Susanne K. (1942): Philosophy in a New Key. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Langnickel, Robert (2021): Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts. Opladen: Barbara Budrich
- Leithäuser, Thomas/Volmerg, Birgit (1979): Anleitung zur empirischen Hermeneutik: psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Leithäuser, Thomas/Volmerg, Birgit (1988): Psychoanalyse in der Sozialforschung: eine Einführung am Beispiel einer Sozialpsychologie der Arbeit. Opladen: Westdt. Verlag.
- Lorenzer, Alfred (1972): Zur Begründung einer materialistischen Sozialisierungstheorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred (1978): Grundprobleme einer materialistischen Sozialisierungstheorie (1973). In: Götz, Bernd/Kaltschmid, Jochen (Hrsg.): Sozialisierung und Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 117–128.
- Lorenzer, Alfred (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: König, Hans-Dieter (Hrsg.): Kultur-Analysen. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 11–98.
- Lorenzer, Alfred (2000): Das szenische Verstehen. In: Sprachzerstörung und Rekonstruktion: Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. 5. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 138–194.
- Oevermann, Ulrich (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. In: Jung, Thomas/Müller-Doohm, Stean (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 106–189.
- Ort, Nina (2014): Das Symbolische und das Signifikante: eine Einführung in Lacans Zeichentheorie. Wien: Turia + Kant.
- Reichmayr, Johannes (1995): Einführung in die Ethnopsychanalyse. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Weber, Jean-Marie/Strohmer, Julia (2015): Der Bezug zum Wissen in der Lehrerbildung. Berlin: Frank & Timme.
- Würker, Achim (1993): Das Verhängnis der Wünsche. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Zepf, Siegfried (2022): Was ist aus Lorenzers Verständnis der Psychoanalyse für die Psychoanalyse heute geworden? In: Dörr, Margret/Schmid Noerr, Gunzelin/Würker, Achim (Hrsg.): Zwang und Utopie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 22–32.



# Die Bedeutung sexueller Fantasien in sexualpädagogischen Kontexten: Eine kritische Kommentierung über Versuche der Neutralisierung von Fremdheitserfahrungen als Verhinderung von sexueller Bildung

*Yannick Zengler*

**Zusammenfassung:** In diesem Beitrag soll am Beispiel der sexuellen Bildungs- und Beratungswebseite *lilli.ch* die Thematisierung von sexuellen Fantasien in sexualpädagogischen Angeboten in den Blick genommen und kritisch diskutiert werden. Zunächst wird dazu aus einer psychoanalytischen und phänomenologischen Perspektive das Verhältnis von Fantasien, Sexualität und sexueller Bildung umrissen. Im Anschluss wird sich dem Material zugewendet und gezeigt, wie auf der Plattform sexuelle Fantasien zum Thema gemacht werden, wie sich dort an die Ratsuchenden gewendet wird und welche Antworten und Perspektiven ihnen geboten werden. Dies mündet in der These, dass die Handlungsvorschläge von *lilli.ch* einem Versuch gleichkommen, das unheimliche Fremde von sexuellen Fantasien in ein konfliktfreies Wohlbefinden aufzulösen, was die Möglichkeit eines tatsächlichen sexuellen Bildungsprozesses verschließen würde.

**Schlüsselwörter:** Sexualpädagogik; sexuelle Fantasien; Fremdheit; Responsivität; Sexocorporel

**Abstract:** This article takes the example of the sex education and counselling website *lilli.ch* to examine and critically discuss the thematization of sexual fantasies in sex education services. First, the relationship between fantasies, sexuality and sex education is outlined from a psychoanalytical and phenomenological perspective. Next through an analysis of the platform's content it is shown how sexual fantasies are made a topic, how advice is provided to those seeking guidance, and what responses and perspectives are offered to them. This leads to the thesis that the recommendations for action provided by *lilli.ch* appear to attempt to dissolve the uncanny alienness of sexual fantasies into a conflict-free well-being, which would hinder the possibility of a genuine sexual education process (in the sense of the German term ‚Bildung‘).

**Keywords:** Sex education; sexual fantasies; alienness; responsiveness; Sexocorporel

# 1 Zum Verhältnis von Sexualität, Fantasien und sexueller Bildung

Die menschliche Sexualität ist eine hochkomplexe Angelegenheit, will man sie nicht auf äußerlich beobachtbares Verhalten, messbare Körperreaktionen oder zugeschriebene Funktionen beschränken. Der Sexualforscher Eberhard Schorsch<sup>1</sup> formulierte 1978 in Abgrenzung zu solchen reduktionistischen Verständnissen, dass Sexualität als Möglichkeit des Erlebens

„vollkommen in Beschlag genommen [wird] von dem, was das Menschliche ausmacht: Sie wird in Dienst genommen von Phantasie, Erinnerung, Innenwelt, wird zu einer Funktion von eigenen und individuellen Gefühlen, Wünschen, Sehnsüchten, Hoffnungen, Ängsten, Konflikten, Risiken und Gefahren, die alle in der eigenen Geschichte wurzeln. Dieses In-Beschlag-Nehmen und In-den-Dienst-Treten geschieht in einem solchen Ausmaß, daß die biologische Funktion, das somatische Substrat zweitrangig wird“ (Schorsch 1993a: 38).

Das spezifisch Menschliche, die „entscheidende Dimension der Sexualität“ wie es Schorsch später formuliert, ist also „die Phantasie“ (ebd.: 42). Ilka Quindeau (2014: 73) macht darauf aufmerksam, dass durch die Fantasie das Sexuelle in Form sexueller Erregung und Lust auch ohne äußere Stimulation von Nervenenden spür- und erlebbar wird. Ebenso braucht es für eine sexuelle Erregung nicht notwendigerweise die Wahrnehmung visueller, akustischer oder anderer Sinnesreize. Weitergehend zeigt Quindeau auf, dass ohne Fantasietätigkeit sexuelle Erregung nicht möglich ist. Selbst eine technisch ausgefeilte Stimulation des Genitals mit geschickten Handbewegungen oder das Betrachten von pornografischem Material voller visueller Reize wird ohne eine entsprechende Interaktion mit den Fantasien der betrachtenden Person lustlos bleiben (vgl. ebd.: 74).

So zentral sexuelle Fantasien für die menschliche Sexualität auch sind, ist es für die sexualpädagogische Praxis ein Wagnis, sie innerhalb pädagogischer

---

1 Der Aufarbeitungsprozess des Umgangs mit sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten nimmt zunehmend auch die Bedeutung von wissenschaftlichen Diskursen in den Blick. Gefragt wird, inwieweit bestimmte Annahmen und Narrative sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Abhängigkeitsverhältnissen ermöglicht oder begünstigt haben (vgl. Kleinau/Tervooren 2024). In den 1970er Jahren vertrat auch Eberhard Schorsch im sexualwissenschaftlichen Diskurs zur Pädosexualität die Position, dass (pädo-)sexuelle Handlungen von Erwachsenen an Kindern unschädlich seien (vgl. Friedrichs 2017: 30). Später distanzierte sich Schorsch von dieser Ansicht, blieb dabei jedoch ambivalent und problematisierte eher das Sexualstrafrecht als die Folgen sexueller Gewalt für die Betroffenen (vgl. Schorsch 1993b: 171). Diese ambivalente Distanzierung findet sich im selben Band wie der Aufsatz, aus dem oben zitiert wird. Die Erziehungs- und Sexualwissenschaft sind aufgerufen, sich kritisch mit ihren Wissensbeständen auseinanderzusetzen. Ein erster Schritt dazu kann in der gegenwärtigen Situation die Sichtbarmachung entsprechender Schriften sein. Vor diesem Hintergrund habe ich mich zu diesem Hinweis entschieden, auch wenn der vorliegende Artikel nur am Rande die Thematik der sexuellen Gewalt im Generationenverhältnis berührt.

Kontexte als Bezugspunkt und Gegenstand sexueller Bildungsprozesse aufzurufen; verweisen sexuelle Fantasien aus psychoanalytischer Perspektive mehr noch als andere Dimensionen der Sexualität auf das individuelle sexuelle Geworden- und das aktuelle und sich immer in Veränderung befindende sexuelle Dasein eines Menschen samt dessen Wünschen, Bedürfnissen und Konflikten. Sexuelle Fantasien werden folglich in besonderer Weise dem „Bereich der Innerlichkeit“ zugeordnet, wie es Leon Wurmser (1993: 56) nennt, der dadurch gekennzeichnet ist, dass Schamgefühle eine schützende Grenze um ihn ziehen. Gleichzeitig treten sie der fantasierenden Person aber als etwas Fremdes gegenüber, sie und ihre erregende Wirkung (und worauf diese sich bezieht) entziehen sich dem Bewusstsein und können von diesem nie ganz erfasst werden - sonst wäre ihre erregende Wirkung auch dahin (vgl. Stoller 2014: 103 ff.).

Nach Sigmund Freud (1908) entfalten sich Fantasien wie das *kindliche Spiel*, bei dem das Kind „die Dinge seiner Welt in eine neue, ihm gefällige Ordnung versetzt“ (ebd.: 214), im Konflikt zwischen Triebwünschen und Realitätsanforderungen. Nachdem der\*die Erwachsene das lustvolle kindliche Spiel schmerzhaft aufgeben musste, setzen Fantasien die Inszenierung der Wunscherfüllung in verstellter Form auf imaginärer Ebene weiterhin fort, für die Erwachsene sich nunmehr jedoch schämen (vgl. ebd.: 215). Fantasien sind dabei nicht statisch, sondern stehen in einem dreifachen Verhältnis zu der Zeit (vgl. ebd.: 217 f.). In ihrer Arbeit zu *sexuellen Fantasien* arbeitet Quinseau (2014: 73 ff.) dies so aus: Ausgelöst durch einen Anspruch aus der unbefriedigenden Gegenwart, der einen Wunsch evoziert, greift die sich bildende sexuelle Fantasie auf eine in die Vergangenheit führende Erinnerungsspur zurück, die bis zu einer unbewusst gewordenen (meist) infantilen Befriedigungserfahrung führt, bei dem das nachträglich Erwünschte bereits erfüllt gewesen war, und entwirft unter dem Eindruck der Ansprüche aus der einer ständigen Umschrift unterworfenen Vergangenheit und einer sich immer in Veränderung befindenden Gegenwart eine zukünftige Szene, in der dieser Wunsch wieder erfüllt sein wird. Das sich in den ursprünglichen infantilen Befriedigungserfahrungen konstituierende sexuelle Begehren kann dabei nach Jean Laplanche (2004) *Allgemeinen Verführungstheorie* als eine Antwort des Kleinkindes auf die in der asymmetrischen Interaktion mit den Bezugspersonen erlebten, aber nicht vollständig zu verarbeitenden rätselhaften Botschaften der Erwachsenen begriffen werden. Diese treten dem Kleinkind als etwas Fremdes gegenüber, da sie von dem sexuellen Unbewussten der Erwachsenen durchzogen sind (vgl. ebd.: 899). In dieser Dimension hat Sexualität ihren Ursprung also nicht in biologischen Instinkten, sondern in dem Getroffensein durch besagte Ansprüche, auf die das Subjekt mit der Herausbildung der eigenen Begehrensstruktur reagiert (vgl. ebd.), die Quinseau (2014: 63 f.) zufolge einer permanenten Umschrift unterliegt.

Ein besonderer „Knotenpunkt von Umschriften“ (ebd.: 63) stellt die Adoleszenz dar. Ineinander verschränkt ergeben sich einerseits durch die hormo-

nelle und genitale Entwicklung sowie andererseits durch die stärker greifenden geschlechtsspezifischen gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen neue sexuelle Wahrnehmungen, die die Heranwachsenden zu neuen Antworten nötigen (vgl. ebd.: 64 f.). Dies bewirkt eine Umschrift der „polymorph perversen“ (Freud 1905: 136) infantilen Sexualorganisation, die durch gleichermaßen aktive wie rezeptive Ausprägungen verschiedener Lustmodalitäten (orale, anale, urethrale, genitale usw.) sowie durch das ödipale Begehren gekennzeichnet war, was nun insgesamt anders verarbeitet werden muss (vgl. Quindeau 2014: 39 ff.). Gemäß des Konzepts der „zentralen Onaniephantasie“ (Laufer 1980) nehmen sexuelle Fantasien dabei die Funktion eines imaginären „Probierhandelns“ (ebd.: 369) ein, welche Formen der Kompromissbildung vor den Verboten des Über-Ichs (noch) standhalten können. Zudem können in sexuellen Fantasien einerseits biografische Traumata und Konflikte in verschlüsselter Weise angespielt werden (vgl. Stoller 1986, 2014), andererseits können sich in ihnen Sehnsüchte nach infantiler Vollkommenheit und früheren Glückszuständen symbolisch ausdrücken (vgl. Schorsch 1993a). Dabei reinszenieren sexuelle Fantasien i.d.R. weder Geschehenes originalgetreu wieder noch müssen sie abbilden, was sich eine Person tatsächlich zur Umsetzung wünscht. Im Bereich der Fantasie kann mit Quindeau (2014: 81) gesprochen vielmehr das zum Ausdruck gelangen, was in der Realität momentan keinen Raum erhalten kann oder darf.

Es wird deutlich, dass sexuelle Fantasien in einem engen Verhältnis zum Unbewussten stehen, das sich dem Phänomenologen Bernhard Waldenfels (vgl. 2019: 18) zufolge als eine besondere Form des Fremden in uns verstehen lässt. Sexualität selbst lässt sich in Anschluss an ihm als etwas „genuin responsiv“ (ebd.: 78) Angelegtes begreifen. Ausgangspunkt und Motor der sexuellen Entwicklung ist ein Getroffensein von etwas Fremdem, was das Subjekt immer wieder neu zu einer Antwort fordert. Das Moment der Widerfahrnis, das jeder sexuellen Erregung nach wie vor innewohnt, lässt sich mit Waldenfels als „Pathos“ (ebd.: 258) betiteln, die „Response“ (ebd.: 255) beschreibt wiederum einen „Grundzug des menschlichen Verhaltens und Erlebens“, der auch in seiner leiblichen Dimension „unser gesamtes Verhalten zur Welt, zu uns selbst und zu den Anderen“ (ebd.) betreffen kann. Bildungstheoretisch gewendet liegen hier Verknüpfungen zu Hans-Christoph Kollers (2018) *Theorie transformativer Bildungsprozesse* vor, die danach fragt, auf welcher Art und Weise Erfahrungen zu einem Ausgangspunkt für ein verändertes Welt- und Selbstverhältnis werden können.

Insgesamt bieten also sexuelle Fantasien insbesondere in der Adoleszenz das Potenzial zu irritieren, zu verunsichern oder zumindest Fragen zu evozieren. Daher verdient es Beachtung, wenn Bildungs- und Beratungsangebote sexuelle Fantasien als Thema explizit aufwerfen. Bezogen auf das bereits dargelegte Schampotenzial, das das Thema in besonderer Weise aufweisen kann, haben in dieser Hinsicht digitale Angebote sicherlich einige Vorteile: So kön-

nen bspw. Adressat\*innen aus einem diversen Angebot wählen, sich anonym, niedrigschwellig und entsprechend ihrer Interessen Wissen aneignen oder direkt persönliche Fragen an eine Redaktion stellen (vgl. Döring 2022). Diese Vorteile macht sich auch die schweizerische sexuelle Bildungs- und Beratungsplattform *lilli.ch* zu Nutze, deren Thematisierung von sexuellen Fantasien im Folgenden im Erkenntnisinteresse dieses Beitrages stehen soll.

## 2 Die Onlineplattform *lilli.ch*

Auch wenn *lilli.ch* sicherlich nicht die reichweitenstärkste Plattform darstellt<sup>2</sup>, eignet sie sich, um aktuelle Tendenzen in der sexualpädagogischen Theorie und Praxis samt ihrer Probleme und Selbstwidersprüche sichtbar zu machen und sie gesellschaftskritisch einzuordnen: Dies betrifft eine unkritische Orientierung am sexuellen Gesundheitsbegriff der WHO und daran anschließende therapeutisierende Adressierungen, der Mitwirkung am gesellschaftlichen Leitgedanken der eigenverantwortlichen Selbstoptimierung – auch im sexuellen Bereich – und schließlich, wie den Adressat\*innen ein Verständnis von Sexualität nahe gelegt wird, das eine dem bewussten Willen verfügbare und von ihm nahezu restlos steuer- und modulierbare Sexualität verspricht (vgl. Hartmann/Kammholz/Zengler 2024). Für diesen Beitrag wird an dem letzten Punkt angeknüpft und in Bezug auf den Themenbereich sexuelle Fantasien dargelegt, welche Umgangsweisen *lilli.ch* den Adressat\*innen nahelegt, um auf von Fantasien ausgelöste Fremdheitserfahrungen zu reagieren.

*Lilli.ch* ist ein Webportal aus der Schweiz, das sich in erster Linie an Jugendliche und junge Erwachsene richtet. Es finden sich verschiedene Info-Artikel und Besucher\*innen der Webseite können anonym Fragen zu „Sexualität, Verhütung, Beziehung, Gewalt, Körperfragen und persönlichen Problemen“ (Lilli o.J. a) stellen, die von einem Berater\*innen-Team insbesondere aus psychologischen bzw. therapeutischen Professionen (vgl. Lilli o.J. b) öffentlich beantwortet werden. Betrieben wird die Online-Plattform von dem Züricher Verein *Lilli – Verein für Prävention und Online-Beratung junger Frauen und Männer zu Sexualität und sexueller Gewalt*. Gemäß Selbstdarstellung verfolgt *lilli.ch* in erster Linie die Ziele der „Gewaltprävention und der Förderung sexueller Gesundheit“ (ebd.). Das zentrale Ziel der Prävention sexueller Gewalt

---

2 2022 besuchten 3.188.552 Menschen die Seite und es wurden 1.500 Online-Beratungen durchgeführt (vgl. Verein Lilli 2022). Leider fehlen zum Reichweitenvergleich veröffentlichte Besucher\*innenzahlen bspw. zu der von der BZgA betriebenen Plattform *loveline.de*. Auf instagram hat *lilli.ch* 1.414 Follower\*innen. Hier zum Vergleich: Der von kommerziellen Firmen finanzierte Kanal *faqyou* hat auf instagram 40.300 Follower\*innen (Stand 27.11.2023).

verwundert auf den ersten Blick, da sich *lilli.ch* durch die breite Vielfalt der aufgegriffenen sexuellen Themen von anderen deutschsprachigen Online-Angeboten unterscheidet, die sich primär der Gewaltprävention bzw. Hilfestellung bei sexueller Gewalt verschrieben haben (bspw. *#unddu* von *innocence in danger e.V.*). Von anderen Online-Angeboten der sexuellen Bildung wiederum, die Jugendlichen Hilfe und Beratung rund um die Themen Liebe, Sex und Partnerschaft anbieten (bspw. *loveline.de* von der BZgA oder der Tiktok-Kanal *wahrscheinlich peinlich* von *FUNK*) hebt sich *lilli.ch* insbesondere durch die sexualtherapeutisch orientierte Herangehensweise an die Themen ab: Die Besonderheit bei *lilli.ch* ist der Fokus auf „konkrete Handlungsvorschläge“ und das Unterbreiten von „Übungstipps“, die gemäß Selbstdarstellung „Lernschritte“ unterstützen sollen, die „die Wahrnehmung, die Gestaltungsmöglichkeit und den Genuss der Sexualität fördern“ (ebd.). Es sollen dadurch die Handlungskompetenz der jugendlichen Leser\*innen unterstützt, sexuelle Störungen vorgebeugt und das „Zugehörigkeitsgefühl zum eigenen Geschlecht [...] intensiviert, und die sexuelle und persönliche Selbstsicherheit [...] gestärkt“ (ebd.) werden.

Die Einbettung von Hilfestellungen bei und Informationen zu sexueller Gewalt in ein umfassendes Angebot, das vielfältige sexuelle Themen und Probleme aufgreift, ist also nicht nur eine Strategie, das Angebot möglichst für viele junge Adressat\*innen ansprechend zu gestalten und dabei Präventionsbotschaften *en passant* zu unterbreiten. Vielmehr baut dies auf einer inhaltlichen Konzeption auf, die Gewaltprävention und die individuelle „Förderung der sexuellen Gesundheit und des sexuellen Wohlbefindens“ (ebd.) der Adressat\*innen durch sexualtherapeutische Anleitungen direkt miteinander verknüpft. Ein wesentlicher Bezugspunkt ist dabei der sexualtherapeutische Ansatz des sogenannten *Sexocorporel*. Vorstandsmitglied Karolin Bischof (2021: 431) spricht dabei von einer „Sexocorporel-Sexualpädagogik“ die auf der Jugendberatungswebseite zur Anwendung gelangt. Verkürzt zusammengefasst erhebt *Sexocorporel* den Anspruch, von einer „Körper-Geist-Einheit“ (ebd.) auszugehen, wobei vor allem Interventionen auf der Ebene des Körpers, die Atmung, Muskelanspannung und verschiedene „sexuelle Erregungsmodi“ (ebd.) im Zentrum stehen. Eine solche vermittelte Sichtweise, die vom Primat des Körperlichen ausgeht, findet sich auch in der Art und Weise, wie auf *lilli.ch* das Thema sexuelle Fantasien für die Adressat\*innen aufbereitet wird.

### 3 Die Thematisierung von Fantasien auf *lilli.ch*

Insgesamt nimmt das Thema sexuelle Fantasien auf *lilli.ch* einen relativ großen Raum ein: Mit dem Stichwort „Sexuelle Fantasien“ sind 17 Info-Artikel ver-

sehen und die Redaktion hat 118 Fragen von Leser\*innen mit ihren Antworten dazu veröffentlicht (vgl. Lilli o.J. c). In dem zentralen Artikel „Wie komme ich mit meinen sexuellen Fantasien besser klar?“ (Lilli o.J. d) werden einerseits entlastende und akzeptierende Botschaften vermittelt. Zunächst seien alle sexuellen Fantasien „normal“ und der Unterschied zwischen fantasierten Szenarien und tatsächlich gewünschten Erfahrungen wird hervorgehoben. Eine solche nicht-verurteilende, entdramatisierende und auf die prinzipielle Wandelbarkeit von Fantasien verweisende Perspektive, die die potenzielle Differenz zwischen dem, wie man sich in der Fantasie imaginiert und dem, wie man sich im tatsächlichen Leben verhalten und erleben möchte, betont, nehmen auch die veröffentlichten Antworten auf die Fragen der User\*innen ein. Gleichzeitig wird auch ernst genommen, dass Fantasien auch unangenehm oder als störend empfunden werden können<sup>3</sup>. Als potenziell problematisch werden dabei nur solche Konstellationen adressiert, in denen Personen nahezu ausschließlich über Straftaten fantasieren, diese Fantasien immer weiter ausbauen oder Überlegungen anstellen, wie sie sie in die Tat umsetzen können. *Lilli.ch* verweist verantwortungsvollerweise in solchen Fällen auf professionelle Hilfsangebote und wird so dem eigenen gewaltpräventiven Anspruch gerecht (vgl. Lilli o.J. f).

Diese grundsätzlich Offenheit gegenüber den eigenen Fantasien vermittelnden Botschaften steht auf der anderen Seite gegenüber, dass permanent wiederholt wird, dass der Inhalt der erregenden Imaginationen auch mit der Art und Weise zusammenhänge, wie man sich bei der Selbstbefriedigung stimulare, wie man währenddessen atme, welche Muskeln man dabei wie intensiv anspanne: „Was in deinem Kopf passiert, passt zu dem, was du mit dem Körper machst“ (Lilli o.J. d). So gingen beispielsweise lockere Bewegungen und eine tiefere Atmung eher mit „liebevolleren“ (ebd.) Fantasien einher. Daher seien die Inhalte der Fantasien über die Veränderung der Masturbationsweise auch veränderbar. So wird Personen, die sich unwohl mit ihren „harten“ (ebd.) Fantasien fühlen, bei denen beispielsweise Demütigung eine zentrale Rolle spielt, als ein Lösungsvorschlag empfohlen, bei der Selbstbefriedigung eine hohe Muskelanspannung zu reduzieren und tiefer zu atmen.

Beunruhigten Jungen und Männern, die sich durch sexuelle Fantasien, selbst penetriert zu werden, in ihrer sexuellen Orientierung verunsichert fühlen, wird einerseits erklärt, dass ihr (imaginiertes) Penetriertwerdenwollen nicht automatisch bedeute, schwul zu sein bzw. Sex mit Männern haben zu wollen; andererseits wird ausgeführt, dass auch dieser Fantasieinhalt mit der eigenen Erregungstechnik zusammenhänge. Sodann wird ihnen nahe gelegt, ihre Masturbationsweise zu verändern, um (wieder) Fantasien ums aktive Penetrieren zu erhalten:

---

3 Bspw. in der Antwort auf die Frage eines 19-Jährigen in dessen sexuellen Fantasien in letzter Zeit öfter seine 17-jährige Schwester auftaucht (vgl. Lilli o.J. e).

„Stell dir vor, du liegst auf dem Bauch, spannst die Muskeln an und drückst auf den Penis. Weil die Muskeln so angespannt sind, spürst du den Penis nicht so gut. Aber du spürst den After besser. Der After wird interessanter. Und so kann ein Bild entstehen, dass jemand in den After penetriert. Falls du auch Fantasien haben willst, dass du mit dem Penis irgendwo eindringst, kannst du das üben. Stell dir vor, du würdest bei der Selbstbefriedigung unter der Dusche stehen und deinen Penis mit Beckenbewegungen in die Hand eindringen lassen. So entstehen eher Fantasien davon, dass dein Penis irgendwo eindringt“ (Lilli o.J. d).

Inwieweit ein solcher Erklärungsansatz für den Ursprung von passiven Penetrationsfantasien bei männlichen Heranwachsenden sowie die darauf aufbauende These der selbststeuerbaren Veränderbarkeit der Fantasien sich wissenschaftlich halten lässt, sei an dieser Stelle dahingestellt. Interessanter zum Weiterdenken ist es, wie hier Jungen und Männern ein scheinbar einfacher Lösungsvorschlag nahegelegt wird, ihre offenbar durch Fantasien bedrohte oder aus den Fugen geratene Männlichkeit wieder reparieren zu können.

Dabei schreibt *lilli.ch* auf der expliziten Ebene selbstverständlich an keiner Stelle, dass es schlecht wäre, als Junge oder Mann Fantasien ums Analpenetriertwerden zu haben oder dass aufnehmender Analsex mit Männern und/oder Frauen abzuwerten wäre. Doch durch die in den entsprechenden Artikeln wiederholten Hinweise, dass durch diese oder jene Masturbationsübung auch die eigenen Fantasieinhalte geändert werden könnten, wird dem Bedürfnis sicherlich nicht weniger Adressat\*innen entsprochen (oder vielleicht wird es auch erst dadurch bei ihnen geweckt), sich Fantasien entledigen zu können, die das eigene geschlechtliche und sexuelle Selbstkonzept in Frage stellen. Dafür braucht *lilli.ch* entsprechende Normvorstellungen auch selbst nicht zu wiederholen. Es reicht aus, sich unkritisch am Ziel der Förderung des subjektiv empfundenen sexuellen Wohlbefindens der Adressat\*innen zu orientieren. So werden auch selbst explizit gegenteilige Botschaften  *nolens volens* durch die penetranten Hinweise zu den Körperübungen unterlaufen. Entsprechend schließt der Artikel mit folgendem Absatz, der in einem Versprechen zu einer besseren Hetero-Paarsexualitätskompatibilität der eigenen Fantasien mündet:

„Wir haben öfters in diesem Text darübergeschrieben, dass du deine Erregungstechnik erweitern kannst. Wenn du ein breiteres Menü an sexuellen Erregungsmöglichkeiten hast, werden deine Fantasien vielseitiger und du bist nicht so von bestimmten Bildern abhängig. Um dein Menü auszuweiten, musst du Neues ausprobieren und üben. [...] Wenn du Fantasien entwickeln möchtest, die besser in die heterosexuelle Paarsexualität mit Geschlechtsverkehr passen, empfehlen wir diese Tipps für Männer und dieses Kapitel für Frauen“ (Lilli o.J. d).

## 4 Übungstipps als Versuche der Neutralisierung von Fremdheitserfahrungen?

Legitimiert durch das Ziel der Förderung der sexuellen Gesundheit und des sexuellen Wohlbefindens richtet sich *lilli.ch* auch im Themenfeld sexuelle Fantasien mit therapeutisierenden Adressierungen<sup>4</sup> an die Nutzer\*innen. Durch sexualtherapeutische Selbstbefriedigungsübungen soll das „Menü“ der eigenen Erregungsmöglichkeiten erweitert und die Auswahl an sexuellen Fantasien vervielfältigt werden, sodass dahinter störende sexuelle Fantasien verschwinden können.

Trotz der Rede von Vielfältigkeit adressieren die beschriebenen Übungen dabei wohl in erster Linie ein Bedürfnis zur Anpassung der Fantasien an das Ideal eines reibungslosen und harmonischen heterosexuellen Geschlechtsverkehrs, bei dem das verdrängte Polymorph-Perverse und die Fantasien darum nicht zu sehr stören dürfen. Dahinter scheint eine Wunschfantasie auf, dass man durch die richtigen Masturbationsübungen das Irritierende, Fremde oder Widersprüchliche des Sexuellen ganz in den Griff bekommen könnte, sodass es sich glatt in den Dienst des eigenen bewussten Willens stellt und sich der beanspruchten sexuellen Identität anpasst.

Dies bedeutet wohl in nicht wenigen Fällen, sich den gesellschaftlich vermittelten Ansprüchen zur Genitalität zu fügen und sich widersprüchlichen Empfindungen zu entledigen - beispielsweise in Bezug auf aktive oder passive Lustmodalitäten oder inner- oder äußergenitaler Gefühlsregungen, die allen Menschen eigen sind, aber geschlechtsspezifisch unterschiedlich als befremdend wahrgenommen werden können. Das vorhin zitierte Beispiel aus *lilli.ch* mit den rezeptiven Penetrationsfantasien bei männlichen Heranwachsenden ließe sich in Anschluss an Judith Kestenberg (1993, 1994) auch als Problem der Integration von mit Weiblichkeit assoziierten innergenitalen Empfindungen lesen, dem durch den Versuch der Abänderung der befremdenden Fantasie aus dem Weg gegangen wird<sup>5</sup>. Im Anschluss an die sozialpsychologische The-

---

4 Zur Analyse und Kritik, wie sich unter den Bedingungen einer neoliberalen Gesellschaftsformation und im Anschluss an ein verändertes Gesundheitsverständnis genuin klinisch-therapeutische Formen und Praktiken der Problemwahrnehmung und -bearbeitung auch im Feld der Sozialen Arbeit ausweiten und Soziale Arbeit diese dabei als vermittelnde Profession innerhalb weiterer Lebenswelten popularisiert, vgl. Anhorn/Balzereit 2016. Bezogen auf die Entgrenzung (sexual-)therapeutischer Konzepte im Feld der Sexualpädagogik am Beispiel von *lilli.ch* vgl. Hartmann/Kammholz/Zengler 2024.

5 Auch wenn Quindeau (2014: 65 ff.) in ihrer Lesart überzeugend das Potenzial von Kestenburgs Theorem über die Notwendigkeit zur Integration innergenitaler Empfindungen bei Menschen jeden Geschlechts hervorhebt, soll an dieser Stelle nicht darüber hinweggegangen werden, dass auch Kestenburgs Arbeit von geschlechtsspezifischen Klischees und normativen Festsetzungen durchzogen ist, die in ihrer Gesellschaftlichkeit nicht reflektiert

orie von Rolf Pohl (2011: 124 ff) über die männliche Subjektconstitution, die in einer (nach wie vor) androzentrisch geprägten Gesellschaft notwendigerweise immer einen mehr oder weniger unsicheren und konflikthaftern Krisenzustand darstellt, können dabei Zweifel aufkommen, ob über diesen Weg ein ambivalentes Unbehagen bzw. Abwehrhaltung gegenüber Weiblichkeit (bzw. gegenüber eigenen mit Weiblichkeit assoziierten Fantasien) befriedet werden kann.

Auf Basis der phänomenologischen bzw. pädagogischen Überlegungen von Bernhard Waldenfels (2006, 2019) und Käthe Meyer-Drawe (2007) kann an dieser Herangehensweise grundsätzlich Folgendes kritisiert werden: Die Möglichkeit, dass eine irritierende oder zumindest Fragen aufwerfende sexuelle Fantasie zu einem Ausgangspunkt für einen sexuellen Bildungsprozess für die fantasierende Person werden kann, wird hier vorschnell verschlossen. Anstelle von *Bildung* steht ein sexuelles *Lernen* im Fokus, dass sexuellen Fantasien das unheimliche Fremde nehmen und es durch technische Bearbeitung in Wohlgefallen auflösen will. Durch die Verheißung, sich so von Abhängigkeiten befreien und sexuelle wie geschlechtliche Selbstsicherheit erlangen zu können, wird gleichzeitig ein Ideal der Selbstbeherrschung wiederholt. Mit Julia König (2015) argumentiert, die die Bedeutung der fundamentalen Angewiesenheit auf Andere und der (Grenz-)Verletzung für die Konstitution des Subjekts und seiner Sexualität herausarbeitet, zeigt sich aber insbesondere im (sexuellen) Begehren und in der Liebe, wie das Subjekt von Erfahrungen der Verletzlichkeit, der Abhängigkeit von Anderen sowie der Auflösung von Ichgrenzen getroffen wird. Aus psychoanalytischer Perspektive ist daher die Realisierbarkeit von sexueller Selbstsicherheit, sexueller Autonomie und auch sexueller Identität grundsätzlich in Frage zu stellen. Sexuelle Fantasien machen darauf aufmerksam, wenn man sie denn lässt. Gerade die Vorstellung einer (sexuellen) Identität kann dabei mit Meyer-Drawe (vgl. 2017: 86) als Instrumentalisierung des Nicht-Ich kritisiert werden, die ein Antwortfinden auf den Anspruch des Fremden verunmöglicht. Um die Möglichkeit von (sexuellen) Bildungsprozessen nicht zu verschließen, gilt es daher mit Waldenfels (2006: 9) gesprochen zu versuchen, das Fremde an und in sexuellen Fantasien weder zu neutralisieren noch zu verleugnen.

Wie lässt sich aber ein Antworten auf entsprechende Fragen von Adressat\*innen denken, das diese nicht vorschnell unter vorgegebene Ordnungsschema subsumiert und so zu einem bloßen Reagieren wird? Wie kann ein

---

werden, sondern als unvermittelte Folge anatomischer Differenzen verstanden oder unhinterfragt als notwendige Zwischenstufen eines „optimalen Entwicklungsverlauf[s]“ (Kestenberg 1994: 46) begriffen werden. Ähnliches gilt auch für das bereits erwähnte Konzept der „zentralen Onaniephantasie“ von Laufer (1980: 367), das das Genitalprimat ebenfalls als normatives Ziel setzt. Es ist interessant, wie sich diese normativen Orientierungen, die zu Recht an der klassischen psychoanalytischen Theoriebildung kritisiert werden (vgl. Heenen-Wolff 2017), auch auf lilli.ch - der oberflächlichen Rede von Vielfältigkeit zum Trotz - implizit wiederholen.

Eingehen auf Adressat\*innen aussehen, die von sexuellen Fantasien begleitenden Fremdheitserfahrungen so überwältigt scheinen, dass sie zu einer Unfähigkeit zur Antwort tendieren („Pathos ohne Response“ (Waldenfels 2019: 285))? Die Perspektive von *lilli.ch* legt den Adressat\*innen ein Reagieren nahe, das umgekehrt einer „Response ohne Pathos“ (ebd.: 286) gleichkommt und bedeuten würde, „sich von lebendigen Ansprüchen und Herausforderungen“ (ebd.) zu lösen und sich einer Apathie anzunähern, „die eine leibhaftige Unansprechbarkeit erzeugt“ (ebd.). Sexuelle Erregung soll dabei zu etwas werden, über das man als „Chef“ (Lilli o.J. e) verfügt, wobei kein Platz gelassen wird für die Dimension im Erleben sexueller Lust, die als etwas erscheint, was einem widerfährt, ohne dass es vom Bewusstsein gänzlich erfasst werden kann<sup>6</sup>. Im Gegensatz dazu bräuchte es ein *pädagogisches* Eingehen, das Adressat\*innen darin unterstützt, eine eigene Antwort auf die Ansprüche des Fremden zu finden, und sie darin begleitet. Hier liegen Ansatzpunkte für eine noch zu entwickelnde *responsiv* angelegte sexuelle Bildungstheorie, die sich diesen Fragen zu widmen hätte<sup>7</sup>.

- 
- 6 Konkret bezogen auf das hier diskutierte Beispiel: Womöglich können sich zwar bei den empfohlenen Körperübungen erwünschte Bilder im Kopf vom aktiven Penetrieren einstellen, ob diese aber dann in diesem Szenario als lustvoll empfunden werden, steht auf einem anderen Blatt.
  - 7 Waldenfels (2019: 284 ff.) formuliert erste Überlegungen für eine psychoanalytisch-fundierte „responsive Therapie“, die Pate für die Idee eines responsiv angelegten sexuellen Bildungsbegriff stand. Mir ginge es bei einem solchen Ansatz aber dezidiert um eine pädagogische Perspektive, die jenseits klinischer Problemstellungen Fremdheitserfahrungen im, durch und mit dem Sexuellen als anthropologische Grundbedingung begreift und sie in Bezug zu Fragestellungen von Erziehung, Bildung und pädagogischen Beziehungen setzen möchte.

# Literatur

- Anhorn, Roland/Balzereit, Marcus (2016): Die ‚Arbeit am Sozialen‘ als ‚Arbeit am Selbst‘ – Herrschaft, Soziale Arbeit und die therapeutische Regierungsweise im Neo-Liberalismus: Einführende Skizzierung eines Theorie- und Forschungsprogramms. In: dies. (Hrsg.): Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit. Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 3-203. DOI [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10870-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10870-0_1).
- Bischof, Karolin (2021): Wissenschaftliche Grundlagen des Sexocorporel. In: Voß, Heinz-Jürgen (Hrsg.): Die deutschsprachige Sexualwissenschaft. Bestandsaufnahme und Ausblick. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 423-446. DOI <https://doi.org/10.30820/9783837976977-423>.
- Döring, Nicola (2022): Sexuelle Bildungsangebote in sozialen Medien. mediendiskurs, 102, S. 44-49.
- Freud, Sigmund (1905): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. In: GW V. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 27-145.
- Freud, Sigmund (1908): Der Dichter und das Phantasieren. In: GW VII. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 213–223.
- Friedrichs, Jan-Hendrik (2017): Delinquenz, Geschlecht und die Grenzen des Sagbaren. Sexualwissenschaftliche Diskursstränge zur Pädophilie in ausgewählten Periodika, 1960-1995. Zeitschrift für Sexualforschung 30, 2, S. 161-182.
- Hartmann, Anna/Kammholz, Marco/Zengler, Yannick (2024): ‚Übe dich im Genuss!‘ Zur Optimierung sexueller Lust in sexualpädagogischen Angeboten am Beispiel von lilli.ch. Soziale Passagen 16, 1.
- Heenen-Wolff, Susann (2017): Unbehagen in der Tradition: Kritische Anmerkungen zu normativen Konzepten von Männlichkeit und Weiblichkeit in der Psychoanalyse. In: Hutfless, Esther/Zach, Barbara (Hrsg.): Queering Psychoanalysis. Psychoanalyse und Queer Theory - Transdisziplinäre Verschränkungen. 2. Auf. Wien: Zaglossus, S. 97-131.
- Kestenberg, Judith S. (1993): Innen und außen – männlich und weiblich [Teil 1]. Jahrbuch der Psychoanalyse, Band 31, S. 151-188.
- Kestenberg, Judith S. (1994): Innen und außen – männlich und weiblich [Teil 2]. Jahrbuch der Psychoanalyse, Band 32, S. 40-73.
- Kleinau, Elke/Tervooren, Anja (2024): Einleitung. Erziehungswissenschaft, 68, S. 7-14.
- König, Julia (2015): Szenen sexueller Verletzlichkeit als intergenerationelles Problem. In: Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (Hrsg.): Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 191-207. DOI [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07057-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07057-1_11).
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Laplanche, Jean (2004): Die rätselhaften Botschaften des Anderen und ihre Konsequenzen für den Begriff des »Unbewußten« im Rahmen der Allgemeinen Verführungstheorie. PSYCHE, 9/19, S. 898-913.

- Laufer, Moses (1980): Zentrale Onaniephantasie, definitive Sexualorganisation und Adoleszenz. *PSYCHE*, 4, S. 365-384.
- Lilli (o.J. a): Home. <https://www.lilli.ch/>. [Zugriff: 27.11.2023].
- Lilli (o.J. b): Lillis Ziele und Arbeitsweise. <https://www.lilli.ch/uber-uns>. [Zugriff: 27.11.2023].
- Lilli (o.J. c): Sexuelle Fantasien. [https://www.lilli.ch/stichwort/sexuelle\\_fantasien](https://www.lilli.ch/stichwort/sexuelle_fantasien). [Zugriff: 27.11.2023].
- Lilli (o.J. d): Wie komme ich mit meinen sexuellen Fantasien besser klar?. [https://www.lilli.ch/sexuelle\\_fantasien\\_probleme](https://www.lilli.ch/sexuelle_fantasien_probleme). [Zugriff: 27.11.2023].
- Lilli (o.J. e): Frage Nr. 36474 von 04.03.2023. <https://www.lilli.ch/fragen/detail/36474>. [Zugriff: 27.11.2023].
- Lilli (o.J. f): Können sexuelle Fantasien strafbar sein?. [https://www.lilli.ch/sexuelle\\_fantasie\\_straftat](https://www.lilli.ch/sexuelle_fantasie_straftat). [Zugriff: 27.11.2023].
- Meyer-Drawe, Käthe (2007): „Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen...“ – Bildung und Versagung. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript. S. 83–94. DOI <https://doi.org/10.14361/9783839405888-003>.
- Pohl, Rolf (2011): Männer - das benachteiligte Geschlecht? Weiblichkeitsabwehr und Antifeminismus im Diskurs über die Krise der Männlichkeit. In: Bereswill, Mechthild/Neuber, Anke (Hrsg.): *In der Krise? Männlichkeiten im 21. Jahrhundert*. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 104–135.
- Quindeau, Ilka (2014): *Sexualität*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schorsch, Eberhard (1993a): Die Stellung der Sexualität in der psychischen Organisation des Menschen. In: ders.: *Perversion, Liebe, Gewalt. Aufsätze zur Psychopathologie und Sozialpsychologie der Sexualität 1967–1991*. Stuttgart: Enke, S. 37-43.
- Schorsch, Eberhard (1993b): Kinderliebe. Veränderungen der gesellschaftlichen Bewertung pädosexueller Kontakte. In: ders.: *Perversion, Liebe, Gewalt. Aufsätze zur Psychopathologie und Sozialpsychologie der Sexualität 1967–1991*. Stuttgart: Enke, S. 37-43.
- Stoller, Robert J. (1986): *Sexual Excitement. Dynamics of Erotic Life*. London: Karnac Books.
- Stoller, Robert J. (2014): *Perversion. Die erotische Form von Hass*. Gießen: Psychosozial-Verlag. 3. Aufl.
- Verein Lilli (2022): *Jahresbericht 2022*. [https://www.lilli.ch/uploads/media/default/616/2022\\_Lilli\\_Jahresbericht.pdf](https://www.lilli.ch/uploads/media/default/616/2022_Lilli_Jahresbericht.pdf) [Zugriff: 27.11.2023].
- Waldenfels, Bernhard (2006): *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Waldenfels, Bernhard (2019): *Erfahrung, die zur Sprache drängt. Studien zur Psychoanalyse und Psychotherapie aus phänomenologischer Sicht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wurmser, Léon (1993): *Die Maske der Scham. Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten*. Berlin/Heidelberg: Springer. 2. Aufl.



## Autorinnen und Autoren

Angaben zu den Autorinnen und Autoren in alphabetischer Reihenfolge

*Albers, Stine*, Dr., ist als Professorin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, am Institut für Erziehungswissenschaft, im Arbeitsbereich Pädagogik und Didaktik des Sachlernens im Elementar- und Primarbereich tätig. Sie ist als psychoanalytische Sozial- und Kulturtheoretikerin affiliertes Mitglied der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung (DPV).  
Kontakt: [stine.albers@ph-ludwigsburg.de](mailto:stine.albers@ph-ludwigsburg.de)

*Behringer, Noëlle*, Prof. Dr., Professorin für Soziale Arbeit im Kontext psychischer Krisen an der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigsburg. Sie ist staatlich anerkannte Sozialpädagogin, Psychologin und tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapeutin. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik, der mentalisierungs-basierten Pädagogik und der Biografischen Selbstreflexion als Professionalisierungsanlass.  
Kontakt: [noelle.behringer@hwg-lu.de](mailto:noelle.behringer@hwg-lu.de)

*Fatke, Reinhard*, Prof. em. Dr. rer. soc., Jahrgang 1943. Studium der Pädagogik, Germanistik und Theologie. Staatsexamen für das Höhere Lehramt 1969. Postgraduate Studies (1969–1971) in New York (Columbia University) und Ann Arbor (University of Michigan). Promotion (1974) und Habilitation (1983) in Erziehungswissenschaft in Tübingen. Professor für Devianzpädagogik in Lüneburg (1983), für Sciences sociales appliquées in Fribourg (1984–1991) und für Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Sozialpädagogik an der Universität Zürich (1991–2009). Prodekan und Dekan (2004–2009) der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich. Forschungsschwerpunkte und Veröffentlichungen zu Ausdrucksformen des Kinder- und Jugendlebens (insbesondere Fantasie, Sammeln, Freundschaft), Devianz, Jugend-Suizidalität, Partizipation, Psychoanalytische Sozialpädagogik, Fritz Redl, Hans Zulliger.  
Kontakt: [fatke@ife.uzh.ch](mailto:fatke@ife.uzh.ch)

*Janotta, Lisa*, Dr., hat die Professur für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Rassismusforschung an der Universität Osnabrück inne. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Psychoanalytische Pädagogik, Demokratie, Rechtsextremismus, Professionalität und Methoden der empirischen Sozialforschung.  
Kontakt: [lisa.janotta@uni-osnabrueck.de](mailto:lisa.janotta@uni-osnabrueck.de)

*Kreuzer, Tillmann F.*, Dr. paed., Akademischer Rat an der PH Freiburg im Institut für Sonderpädagogik sowie analytischer und tiefenpsychologisch

fundierter Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut in freier Praxis. Arbeitsschwerpunkte: 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: kreuzer@ph-freiburg.de

*Langnickel, Robert*, Dr., Forscher und Projektleiter am Institut für Diversität und inklusive Bildung (IDB) sowie Dozent im Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Luzern. Habilitand an der Fakultät für Teilhabewissenschaften der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Kontakt: robert.langnickel@phlu.ch

*Link, Pierre-Carl*, forscht und lehrt als Professor für Erziehung und Bildung im Feld sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung an der HfH Zürich. Von der HfH aus vertritt er an den Pädagogischen Hochschulen Zürich, St. Gallen, Schaffhausen, Graubünden und Schwyz als Fachreferent und Modulleitung den Studienschwerpunkt Heilpädagogik im Bereich sozial-emotionale Entwicklung und Verhalten. An der HfH leitet er zudem die Fachstelle Verhaltensauffälligkeiten und herausfordernde Situationen. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Allgemeine Heilpädagogik, Pädagogik bei Verhaltensstörungen und psychoanalytische Ansätze in der Psychomotoriktherapie und Sonderpädagogik.

Kontakt: Pierre-Carl.Link@hfh.ch

*Mittlböck, Katharina*, Bildungswissenschaftlerin mit Forschungsschwerpunkt Psychoanalyse & Game Studies. Derzeit Lehraufträge Universität Innsbruck & FH Campus Wien

Kontakt: Katharina.Mittlboeck@uibk.ac.at

*Maier Diatara, Lucia*, ist Senior Lecturer am Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklung an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich. Sie lehrt und forscht zu den Themen Mentalisieren in der Psychomotoriktherapie und schulischen Heilpädagogik, Kindliches Spiel, Psychodrama und Gruppendynamik in der Theorie und Praxis der Psychomotoriktherapie.

Kontakt: Lucia.Maier@hfh.ch

*Neudecker, Barbara*, Mag.<sup>a</sup> MA, Bildungswissenschaftlerin, Psychotherapeutin im Österreichischen Verein für Individualpsychologie (ÖVIP) und Psycho-

analytisch-pädagogische Erziehungsberaterin (APP Wien). Leitung der Fachstelle für Prozessbegleitung für Kinder und Jugendliche im Bundesverband der Österreichischen Kinderschutzzentren, Lehrbeauftragte u.a. an den Universitäten Wien und Innsbruck; in eigener Praxis tätig. Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, Traumapädagogik, Kinderschutz.  
Kontakt: [barbara.neudecker@univie.ac.at](mailto:barbara.neudecker@univie.ac.at)

*Pietsch, Stefanie*, Dr. phil. (M.A. Soziale Arbeit) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Tigerherz ... wenn Eltern Krebs haben“ am Universitätsklinikum Freiburg, Forschungsreferentin an der Evangelischen Hochschule Freiburg und Coach (Schwerpunkt: Mental Health). Forschungsschwerpunkte: Anwendungsorientierte Forschung, Arts based Research, Qualitative Methoden in der Psychoonkologie.  
Kontakt: [stefanie.pietsch.tigerherz@uniklinik-freiburg.de](mailto:stefanie.pietsch.tigerherz@uniklinik-freiburg.de)

*Reisenhofer, Christin*, Mag. BA MA, ist Universitätsassistentin (prae doc) im Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Sie ist psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin (APP Wien), Kinderbeistand bei Gerichtsverfahren und Ausbildungskandidatin in der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. Arbeitsschwerpunkte: Game Studies und frühe Kindheit aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive; Young Child Observation in Forschungskontexten.  
Kontakt: [christin.reisenhofer@univie.ac.at](mailto:christin.reisenhofer@univie.ac.at)

*Theobald, Ulrich*, Prof. Dr., leitet die Arbeitsgruppe für Digitalität und Körperlichkeit am Institut für Sportwissenschaft und Motologie der Philipps-Universität Marburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Sport für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen, inklusiver Sportunterricht sowie Sportpädagogik und -didaktik mit Fokus auf digitalen Technologien.  
Kontakt: [ulrich.theobald@uni-marburg.de](mailto:ulrich.theobald@uni-marburg.de)

*Traxl, Bernd*, Dr. phil., Prof. (KH Freiburg); Psychoanalytiker für Kinder, Jugendliche und Erwachsene in eigener Praxis; Dozent und Supervisor an mehreren psychoanalytischen Instituten; Leiter der Kinderpsychoanalytischen Konferenz in Mainz, im Herausgeberrat der Zeitschrift Kinderanalyse und Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat der Zeitschrift Kinder- & Jugendlichen-Psychotherapie.  
Kontakt: [Bernd.Traxl@kh-freiburg.de](mailto:Bernd.Traxl@kh-freiburg.de)

*Schäfer Gerd E.*, Dr. Dr., UniProf. i.R. Universität zu Köln. Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Anthropologie, Bildung in der frühen Kindheit

Kontakt: [gerd-e.schaefer@uni-koeln.de](mailto:gerd-e.schaefer@uni-koeln.de)

*Würker, Achim*, Dr., Dr., StD i.R. und freier Wissenschaftler. Arbeitsschwerpunkte: Tiefenhermeneutische Kulturanalyse und Psychoanalytische Pädagogik. Als Schüler und früherer Mitarbeiter von A. Lorenzer orientiert er sich in seinen interpretativen und theoretischen Arbeiten an dessen Reflexionen zur psychoanalytischen Sozialisations- und Metatheorie sowie zur Methode (Szenisches Verstehen). Weitere Informationen zu aktuellen Arbeitsvorhaben und neuesten Publikationen: [achim-wuerker.de](mailto:achim-wuerker.de)

Kontakt: [achim.wuerker@gmx.de](mailto:achim.wuerker@gmx.de)

*Zengler, Yannick*, ist Sexualpädagoge (gsp) und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Sozialpädagogik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Er arbeitete tiefenhermeneutisch zu sexuellen Fantasien von Männern und forscht aktuell im Rahmen seines Dissertationsprojektes zu Handlungsorientierungen von pädagogischen Fachkräften der stationären Erziehungshilfe im Umgang mit Sexualität in der Einrichtung.

Kontakt: [zengler@paedagogik.uni-kiel.de](mailto:zengler@paedagogik.uni-kiel.de)

*Zimmermann, David*, ist Professor für Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen am Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Er forscht und lehrt zu den Themen Trauma, Traumapädagogik, Psychoanalytische Pädagogik und reflexive Professionalisierung. Seine Projekte verbinden eine fachwissenschaftliche Perspektive mit Lehrkräftebildung und schulischer Praxis.

Kontakt: [david.zimmermann@hu-berlin.de](mailto:david.zimmermann@hu-berlin.de)

T. F. Kreuzer, R. Langnickel, N. Behringer, P.-C. Link (Hrsg.)

## Psychoanalytische Pädagogik: Perspektiven auf das kindliche Spiel

Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Band 18

Dass der Mensch nur da ganz Mensch ist, wo er spielt, hat Schiller in seinen Briefen ‚Über die ästhetische Erziehung des Menschen‘ festgehalten. Daran anknüpfend versteht dieser Band das kindliche Spiel als Motor der geistigen und seelischen Entwicklung des Kindes. Die Beiträge führen die Lesenden in die Thematik ein, greifen die aktuelle Debatte um Gaming auf und vertiefen das Spiel theoretisch in der Verbindung von pädagogischen und therapeutischen Ansätzen.

Die Herausgeber\*innen:

**Dr. Tillmann F. Kreuzer**, Institut für Sonderpädagogik,  
Pädagogische Hochschule Freiburg

**Dr. Robert Langnickel**, Institut für Diversität und inklusive Bildung (IDB),  
Pädagogische Hochschule Luzern

**Prof. Dr. Noëlle Behringer**, Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft  
Ludwigshafen

**Prof. Pierre-Carl Link**, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH),  
Zürich

ISBN 978-3-8474-3069-8



[www.budrich.de](http://www.budrich.de)