

Evamaria Simon

Berührungen in der Tiefe

Prätherapeutische Aspekte bei Godly Play

In einer Godly Play-Einheit mit Erwachsenen spielte eine Frau mit dem Material vom Guten Hirten: Sie ließ die Schafe zum frischen Wasser, auf die Weide gehen und auf Felsen klettern, dabei fiel ein Schaf runter und wurde dann weggetragen. Der Wolf aber stand schon da und der Hirte konnte das Schaf gerade noch retten. Die Frau erzählte hinterher berührt, sie hätte seit vielen Jahren das erste Mal wieder „richtig gespielt“.

Was kommt in einem solchen Berührtsein zum Ausdruck? Es scheint zu den Kennzeichen von Godly Play zu gehören, dass die Praxis dieses Konzeptes bei Teilnehmenden und Leitenden tiefe Dimensionen einbezieht, sei es im Spiel oder im Phantasieren, sei es in der Identifikation mit Teilen der Geschichte oder mit dem Material. Kinder wie Erwachsene inszenieren im Spiel Aspekte ihrer inneren Dynamik, der eigenen Lebensgeschichte, der aktuellen Beziehungsmöglichkeiten. Im Prozess werden Gefühle, Gedanken, Impulse auf die Ebene der Spielfiguren übertragen. Eine Auseinandersetzung geschieht weniger mit Worten, als mit Gesten bzw. Handlungen. Dabei wird das jeweilige aktuell ansprechende, inszenierte Thema bearbeitet. Diese Dynamik hat m. E. prätherapeutischen Charakter.

Was bedeutet dies für Erwachsene, die Godly Play-Einheiten leiten? Muss jemand, der mit Godly Play arbeitet, immer auch (er)kennen können, was geschieht? Was könnte er wahrnehmen, um die ablaufenden Prozesse angemessen begleiten zu können? Könnte die Arbeit mit Godly Play vielleicht sogar schaden, wenn sie nicht angemessen begleitet wird? In bisherigen Ausbildungsprozessen für Godly Play fehlt meist die Zeit, um der Wahrnehmungskompetenz der leitenden Personen die Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, die ihr gebührt. Dies gilt besonders hinsichtlich der schwach vorstrukturierten Spiel- und Kreativphase, die ich deshalb in diesem Beitrag besonders durch Beispiele vergegenwärtigen werde.

Der folgende Beitrag soll insgesamt die Wahrnehmung für die ungeplanten und unplanbaren Prozesse im Raum schärfen und damit die Achtung vor dem je eigenen inneren Prozess dessen, der mit Godly Play arbeitet. Dazu nehme ich im Folgenden exemplarisch die Spiel- und Kreativphase von Godly Play-Einheiten in den Blick, um an Szenen aus der Praxis ausgewählte Aspekte prätherapeutischer Prozesse aufzuzeigen. Der Schärfung der Wahrnehmung dient schließlich eine Schrittfolge, die ich unter 3.1 skizziere. Gleichzeitig markiere ich Ansatzpunkte im Konzept, die eine besondere prätherapeutische Beachtung brauchen.

Die Beispiele, die geschildert werden, stammen aus der Arbeit mit Grundschulklassen, mit Kindern im Kindergartenalter und Erwachsenen im Fortbildungskontext.

1. PRÄTHERAPEUTISCHE PROZESSE BEI GODLY PLAY?

Die Frage nach prätherapeutischen Aspekten soll hier zunächst den Begriff der „Therapie“ in einem sehr allgemeinen Sinn auf pädagogische/ andragogische Arbeitsfelder anwenden.¹ In der Praxis von Godly Play entstehen spontan Situationen, die im Spiel Lösungswege und Lösungen

¹ Wenn ich nach prätherapeutischen Aspekten frage, dann nicht mit dem Ziel einer genauen Wurzelanalyse oder Bezugnahme zu möglichen therapeutischen oder religionspädagogischen Konzepten, die möglicherweise Überschneidungen mit Godly Play aufweisen.

erarbeiten lassen für Krisen und Problemlagen der Teilnehmenden. Diese Lösungssuche geschieht in einem pädagogischen (Gruppen-)Setting. Die Sprache, die verwendet wird, ist die Sprache des Spiels mit Materialien oder der Gestaltung; nur wenige Worte genügen, Gesten und Handlungen sind wichtig. Dabei wird das jeweilige aktuell ansprechende, inszenierte Thema im Probehandeln bearbeitet.

Allerdings folgt aus diesem Bezug des „Therapeutischen“ auf das pädagogische Feld auch eine Begrenzung. Godly Play ist ein religionspädagogischer Ansatz – und kein psychotherapeutisches Konzept, das mit Diagnosen und entsprechenden Interventionen arbeitet. Die Fachlichkeit derer, die mit Godly Play arbeiten, ist keine therapeutische. Daraus folgt zunächst einmal: Sie sollten sich der Grenzen ihrer Rollengestaltung wirklich bewusst sein; deshalb frage ich „nur“ nach prä-therapeutischen Aspekten.

Aber die Prozesse, die zu beobachten und zu begleiten sind, sind eben doch Tiefenarbeitsprozesse: berührendes, manchmal aufdeckendes, heilendes Geschehen im Innern von Menschen und im Miteinander zwischen Menschen und zwischen Mensch und Gott.

Auch Berryman verweist auf eine Reihe solcher „besonderen Situationen“ (Berryman, 2006a, 100–102: Godly Play im Krankenhaus, in der Öffentlichkeit und Zuhause) und setzt sich zugleich von spieltherapeutischen Konzepten ab, weil er für therapeutische Prozesse den seelsorgerlichen oder existentiell-spirituellen Charakter ausschließt: „Aber was war zu tun, wenn die ausgesprochene oder unausgesprochene Frage des Kindes lautet: Werde ich sterben?“ (ebd. 102). Wenn ich in diesem Beitrag nach den prätherapeutischen Aspekten bei Godly Play frage, dann mit dem Anspruch, dass weder therapeutische noch pädagogische Arbeit solche existentiellen Fragen ausblenden darf, sondern sie erwarten, aushalten und in der Fragehaltung unterstützen muss.

2. DIE SPIEL- UND KREATIVPHASE UNTER PRÄTHERAPEUTISCHEM BLICK

Der Ablauf einer Godly Play-Einheit bietet in allen Phasen einer Einheit Gestaltungsraum für Prozesse, die prätherapeutische Aspekte haben. Ich nehme hier exemplarisch die Spiel- und Kreativ-Phase in den Blick.

In therapeutischen und prätherapeutischen Prozessen mit Kindern ist *Spiel* eine zentrale Kommunikationsform. Freies Spiel der Kinder ist Symbolarbeit. Für die innere und äußere Kommunikation der Kinder ist es in solchen Prozessen nicht notwendig, dass sie diese Symbolarbeit im Spielverlauf auf eine kognitive Deutungsebene heben. Indem sie das Spiel spielen, geschieht Veränderung: darstellende Eröffnung, Diagnose, Klarheit, Problemlösung, Neuorientierung. Vergleichbar sind die Schritte der Veränderung im gestaltenden kreativen Prozess. Berryman nennt 5 Schritte für den kreativen Prozess solcher Auseinandersetzung: 1. Störung 2. Suche nach neuem Sinnrahmen 3. Einsicht 4. Möglichkeit neuen Ausdrucks 5. Prüfen der neuen Entdeckung (vgl. hierzu den Beitrag von Barryman im vorliegenden Band, 113 f.).²

In der Spiel- und Kreativphase bietet der Ansatz Kindern wie Erwachsenen die Möglichkeit, verschiedene Formen des Spiels zu ergreifen: a) die vorher erzählte Geschichte mit Material nachspielen oder umspielen, b) eine eigene Geschichte mit (verfremdetem) selbst gewähltem Material spielen, c) eine eigene Geschichte mit selbst gestaltetem Material spielen

2 Vgl. Berryman, 2006a, 48(–58), Berryman stützt sich hierbei auf James E. Loder: *The Transforming Moment*, San Francisco 1981.

oder gestalten d) einen eigenen Prozess abstrakt ausdrücken in Spiel oder Gestaltung. Dabei ist es möglich, allein zu arbeiten oder im Team – beide Formen sind zu beobachten. Im Unterschied zur Spieltherapie geschieht bei Godly Play in den Prozess eines Kindes hinein keine bewusste Impulsgabe durch einen erwachsenen kompetenten Begleiter. Dennoch haben beobachtete Prozesse der einzelnen Kinder oder Kinderteams eine große Tiefe. Ein Grund dafür ist die vorausgesetzte grundsätzliche Bereitschaft zum Spiel und damit zur Kommunikation der Kinder. Ein weiterer Grund ist die Tatsache, dass der Prozess in der Erzählung bzw. Darbietung schon beginnt, in der Ergründungsphase fortgesetzt bzw. verändert wird, und dass das Material der Geschichten in Wort, Geste und Material symbolische Tiefe hat. Dadurch wird es möglich, dass die verschiedenen existentiellen Ebenen (einschließlich der Spiritualität) miteinander in Beziehung kommen. Gegensätzliche frühere Erfahrungen der Kinder drängen nach Veränderung, nach Verknüpfung oder Neuordnung. Ich halte auch den Grad an Präsenz und Abstinenz der erwachsenen Begleiterinnen der Kinder (in Bezug auf eine direkte Impulsgabe) für einen wichtigen Faktor, der sich ähnlich der therapeutischen Beziehung auf die Prozesse der Kinder auswirkt.

2.1 Der Aufforderungscharakter des Materials

Die Spielenden spielen einen Sachverhalt, der sich in ihnen vorfindet, der „auffordert“. Im therapeutischen Kontext ist das der Aufforderungscharakter eines Problems oder einer zu lösenden Situation, das innere „Material“. Das Material eines Godly Play-Raumes spiegelt etwas von solchem Material wider, und beides drängt sich mit dem „Berühren“ auf: mit dem Hören und Sehen der präsentierten Geschichte, mit dem Ansehen des Materials in den Regalen, mit dem Berühren von Gestaltungsmaterial, mit dem Wahrnehmen eines Materials/einer Szene eines anderen ... Ein Kind, was nicht spielt, erhält den Impuls, an den Regalen entlangzugehen und zu sehen, ob es von etwas gelockt wird, ob etwas nach ihm ruft. Was „lockt oder ruft“, ist manchmal das äußere Material, seine Funktionalität, seine sensitive Wahrnehmung und dabei ebenso das innere Material: die Andockstelle in der Geschichte, im Erleben, in der Erfahrung.

Ein Junge sitzt allein da, sagt traurig, er wisse nicht, was er tun soll. Ich biete ihm an, sich allein zu setzen und zu horchen, was ihn reizt oder lockt. Er sitzt eine Weile (ich warte auch auf Abstand), aber kein Material lockt ihn, auch nicht das Kreativmaterial. Ich setze mich neben ihn, frage ihn, ob er eine Geschichte hören möchte? Er verneint. Ich warte. Ich schlage ihm vor, einmal etwas mit geschlossenen Augen zu versuchen, vielleicht käme ihm dann eine Idee. Vorsichtig (aber deutlich erleichtert) lässt er sich darauf ein: Ich drücke ihm einen Batzen blaue Knete in die Hand, die er langsam testend zwischen den Fingern bewegt, dann aber umgehend beginnt, eine Figur daraus zu kneten, die als eine Figur leicht erkennbar ist. Ich sage ihm: „Ich sehe schon was.“ Er sagt mit geschlossenen Augen: „Ich auch.“ Er legt die Figur vorsichtig ab, nimmt einen restlichen Batzen und formt weiter. Am Ende ist es ein Soldat auf einem Streitwagen. Als die beiden fertig sind, setzt er sie als Denkmal hin, und es kommt ein zweites Kind dazu, um mit ihm weiterzukneten. Er genießt die Teamarbeit, und die beiden entwerfen eine ganze Szene mit Soldaten vor dem (geschlossenen) Schilfmeer und Volk Gottes hinter dem Schilfmeer. Es ist derselbe Junge, der im Ergründungsgespräch die Szene der Verfolgung streichen wollte, „weil dann die ägyptischen Soldaten nicht sterben müssten“.

In der erzählten Szene und im nachfolgenden Gruppengespräch war im Innern des Jungen etwas in Gefahr geraten, abgelehnt zu werden. Es war ein Aspekt der Geschichte vom Exodus: das Vorhandensein von Soldaten mitsamt der aggressiven Komponente und der Schutzkomponente, vielleicht auch der Aspekt der Zugehörigkeit zu einer anderen Gruppe (Ägypter). Möglicherweise war auch im weiteren Erfahrungshorizont dieses Jungen genau dieser Aspekt in Gefahr, durch Abwertung oder Ablehnung verloren zu gehen.

Es ist an dieser Stelle nicht möglich und nicht nötig, die Deutungsaspekte dieser Szene wirklich zu fassen. Wichtig ist der Prozess selbst, seine emotionale Besetzung und seine Lösungsmöglichkeit.

2.2 Darstellende Eröffnung, Klarheit und Aufbau der Szene bzw. des Handlungsablaufs

Ein 5-Jähriger wählte das Gleichnis vom Guten Hirten und versteckte immer das schwarze Schaf unter den gefährlichen Orten. Der Hirte musste tief drunter gehen und es wirklich suchen und war selber ganz verschwunden. Das Wasser oder die Weideplätze spielten keine Rolle.

Hier zeigte sich, wo der Fokus für den Jungen lag und welche besondere Gestalt im inneren Erleben die Rettung des Hirten hatte: Beinahe wäre der Hirte selber verloren, er war nicht mehr zu sehen. Die Lösung aber war: (Nur) mit dieser Art zu suchen, fand er das Schaf.

Zwei 4-Jährige spielten die Geschichte vom Guten Hirten teils wortwörtlich nach, der Junge wollte sie „ganz richtig“ spielen, das Mädchen nicht, sie rangen dann darum, wer welche Rolle spielt: Das Mädchen sollte die Schafe spielen, der Junge wollte den Hirten spielen, sie wohl auch. Das Mädchen legte mal den Hirten ins Wasser, mal ließ es den Hirten im Gatter. Das war ein Konflikt, den sie miteinander nicht lösten. Dann kam noch ein Kind dazu, das mitspielen wollte. Da zwischen den beiden ersten Kindern inzwischen sehr stark das Problem aufgetaucht war, wer den Wolf spielen sollte, übernahm das „neue“ Kind, um nur mitspielen zu können, diese Rolle.

Dieses Beispiel steht für einen wichtigen Sachverhalt: „... im Unterschied zu Erwachsenen ist es Kindern schwer, sich mit ihrer Schattenseite bewusst auseinanderzusetzen, indem sie sich mit negativen/minderwertigen Rollen identifizieren. Vermutlich auch, weil sie das auf Grund ihrer altersbedingten, oftmals auch brüchigen Ich-Entwicklung überfordern würde. Viel lieber spielen sie ressourcenorientiert und wählen gute und großartige Rollen, in denen sich ihr Ich-Ideal leben lässt, wodurch ihr Ich gestärkt wird. Das gilt allerdings nicht ohne Weiteres für Kinder mit traumatischen Opfererlebnissen. Sie identifizieren sich häufig mit dem Aggressor, agieren aus dieser omnipotent-destruktiven Rolle und weisen dem Therapeut eine Opferrolle zu ...“ (Aichinger/Holl 2002, 91). Was hier über die Rollen gesagt wird, gilt auch für das Spiel von szenischen Elementen, die entweder nicht gespielt werden oder gewusst/bewusst als Geheimnis stehen bleiben:

Beim Kneten nach der Geschichte des Guten Hirten knetete ein Kind die Szene mit Wiese, Sonne und Wasser, der Hirte mittendrin, aber ohne gefährliche Orte. Es sagte: „Danach gehen die Schafe mit dem Hirten nach Hause.“ Ein Mädchen, 6 Jahre, knetete ein Tor, dahinter (abstrakt geformte) Gestalten, neben dem Tor auch, es sagte: „Das ist das Tor, aber mehr will ich nicht verraten.“

2.3 Konfliktbewältigung bzw. Problemlösung – Veränderung der Struktur der Handlung

In einer Gruppe Viertklässler spielten drei Kinder nach dem Hören der Geschichte vom Exodus die Handlung des Durchzugs durchs Schilfmeer „um“: Sie begannen mit der Handlung am Dornbusch, wo Gott zu Mose gesprochen hatte, er solle das Volk befreien. Auf dem Weg zwischen Dornbusch und Schilfmeer wurden die Plagen mit Fröschen und blutigen Fischen dargestellt. Das Volk Gottes nahm sich ein Boot und floh durch das Schilfmeer. Dann kamen die „boat-people“, wie sie von da an genannt wurden, in einem neuen Land an (helles Filzstück) und wurden empfangen und schilderten ihr Schicksal. Die dort Lebenden gaben ihnen freiwillig Platz und sie bekamen Zelte aus Brot (Mazzen) und schöne Bäume mit Früchten. Ein Engel saß oben im Baum und passte von nun an immer auf sie auf. Die Wege zwischen dem einen und anderen Ort, besonders auch dem Dornbusch waren sehr wichtig, wurden mehrfach gegangen.

Ein Problem ergab sich für die Kinder aus der genaueren Kenntnis der Geschichte: Sie kannten alle Teile der Vorgeschichte und da sie ihnen in der gehörten Erzählung fehlten, ergänzten sie sie. Den schwierigen Durchzug durchs Meer interpretierten sie um in der Weise, wie sie es sich vorstellen konnten – eine Flucht im Boot. Ein anderes Problem zeigte sich aber nach dem Durchzug durchs Schilfmeer. Hier endete die erzählte Geschichte mit dem Tanz und Gesang des Volkes Gottes. Problematisch war für die Kinder die offene Situation an dieser Stelle. Die Bezeichnung „boat-people“ machte deutlich, dass diese Situation für sie defizitär blieb, trotz Rettung. Die Kinder lösten die Situation, indem sie die Ankunft in einem paradiesischen Land gestalteten, wo die Zelte aus Brot waren, die Früchte besonders und die Einwohner sie willkommen hießen. Der Engel im Baum, der zukünftig aufpasste, hatte zukünftige Veränderungen im Blick zu behalten, falls sie sich nicht mehr so gut verstanden.

Ein besonderer Aspekt waren die Weg-Wiederholungen. In diesen Wiederholungen wurde m. E. eingeübt und verknüpft. Immer wieder wurde der Fortgang der Geschichte unterbrochen, um noch mal an die alten Orte zurückzugehen. Wie ein Ritus wurde der Weg vom Dornbusch über das Meer in das neue Land gegangen. Schließlich wurde ein direkter Weg zwischen neuem Land und Dornbusch eröffnet. Diese Art der „Weglösung“, die dann fast rituell eingeübt wurde, habe ich noch mehrfach auch in anderen Geschichten beobachtet.

2.4 Interaktive Aspekte bei Godly Play

2.4.1 Interaktive Aspekte des Geschehens in der Gesamtgruppe

Thema der Darbietung waren „Die Zehn besten Wege“, eine Einführung in die Zehn Gebote, in einer Gruppe Drittklässler. Die Ergründungsphase war sehr diffus emotional aufgeladen schon bei der Frage nach dem „liebsten“ und nach dem „wichtigsten Gebot“, wo beide Male „nicht töten“, „nicht stehlen“ und „nicht die Ehe brechen“ genannt wurden. Beim Spiel lag eine hohe aggressive Energie im Raum, die ausging von einer Gruppe Jungen in einer Ecke des Raums, die laut redend und agierend gemeinsam kneteten. Beim Näherkommen erzählten sie mir, was die von ihnen gekneteten „Alleskönner“ alles konnten: Alle Eigenschaften waren hoch aggressiv, machtbesetzt, es waren ausschließlich Männer. Sie stellten sie mir mit aggressiver Lust vor, sie waren aber auch potenzierte „Schutzgötter“. Die Frage kam zwischen ihnen auf: Was passiert, wenn keiner mehr stärker ist als sie?

Schon im Ergründungsgespräch war mein Eindruck, dass die genannten drei wichtigen Verbote die existentielle Angst und Gefährdung aufgerufen hatten, in der Menschen sich befinden, wenn die Möglichkeit besteht, dass diese Verbote nicht gelten. Das gestaltende Spiel der Jungen agierte mit dem Omnipotenzwunsch auf diesen Krisenfall. Gleichzeitig spielte neben dem Wunsch nach einer starken Gemeinschaft dieser Jungen auch die Konkurrenz eine Rolle (Wer ist der Stärkste? Wer kann wen töten?). Die Jungen agierten stellvertretend mit ihren Knetfiguren und das flexible Material ermöglichte die stetige Verwandlung der Wesen wie durch Zauber. Sie hielten das Spiel in einer versuchten, aber nicht gelingenden Gratwanderung, die beständig zwischen Konkurrenz und Gemeinschaftserfahrung (Unterstützung) hin- und herwechselte, worin sich mir auch die Angstbesetzung beider Erfahrungen bei den Jungen zeigte.

Es ist möglich, dass sich bei ihnen mit der Aggressivität ein Teilaspekt der ganzen Gruppe fokussierte, die daneben allein oder in kleinen Gruppen ihre eigenen Themen bewegte. Meine Reaktion, zu dieser Gruppe zu gehen, war ursächlich auch im Schutz der anderen begründet. In einem Gruppenprozess, der die Gruppe zielorientiert arbeiten ließe, hätten diese Jungen einen noch höheren Störfaktor verkörpert. So hatte ich den Eindruck, dass sie ein Thema der Gesamtgruppe übernahmen und ausagierten. Dieses Thema war vielleicht bei vielen latent vorhanden, was sie durch das stellvertretende Spiel der Jungen weder selber so stark spielen, noch ausgrenzen mussten.

In dieser Phase haben Kinder als Themen-Protagonisten nicht die Möglichkeit, mit den anderen Gruppenteilen in eine Kommunikation verbaler Art zu kommen. Das wäre besonders dann wichtig, wenn Aspekte stark abgewehrt werden. Ich habe aber den Eindruck, dass es eine Art nonverbale Kommunikation der Themenaspekte innerhalb der Gesamtgruppe gibt, die weder verbal noch gestisch kommuniziert wird, sondern sich interpersonell im Raum inszeniert. Die Kinder nehmen die Prozesse der Anderen wahr (z. B. im Herumgehen Einzelner, in stiller Beobachtung, beim Wunsch nach Mitspielen, Mitgestalten), normalerweise ohne gegenseitige größere Störungen. In festen Kindergruppen, v. a. im Schulkontext, wird deutlich auch der Wunsch nach Vorstellung der Ergebnisse ausgesprochen (z. B. beim Fest, was bei Godly Play nicht vorgesehen ist). Hier zeigte sich zwar v. a. bei älteren Grundschulkindern ein Leistungs- oder Konkurrenzaspekt. Aber ich habe darin auch wahrgenommen, dass die Kinder diese Vorstellung von Geschichten (freiwillig) wünschen, um die verschiedenen, auch widersprechenden Aspekte der ganz unterschiedlichen Arbeiten der Gesamtgruppe unbewusst zusammenzufügen. Wenn schon keine Auseinandersetzung verbaler Art möglich ist, bewerte ich solche Wünsche dennoch positiv. Kinder nehmen hier ihren eigenen Prozess verantwortlich in den Blick und versuchen, widersprüchliche oder getrennte Aspekte einer Gesamtgruppe zusammenzubringen. Eine enge Handhabung der „Regeln“ von Godly Play wäre hier nicht förderlich.

Wenn einzelne Teilgruppen fremde, gefährliche oder Angst machende Aspekte von Themen identifikatorisch übernehmen, dann setzt sich die Gesamtgruppe mit diesen Teilgruppen in dieser Phase des Gesamtprozesses nur sehr vorsichtig auseinander. Stärker und direkter ist die Kommunikation solcher Aspekte im Gespräch in der Ergründungsphase. Aber das bedeutet nicht, dass diese eher vorsichtige nonverbale Kommunikation nicht doch auf lange Sicht zu einer Integration solcher sonst ausgrenzenden Aspekte führen kann. Ich schätze die langsamen Prozesse in (Langzeit-)Gruppen eher als Chance ein.

2.4.2 Interaktive Aspekte des Spiels Einzelner bzw. des Spiels in Teilgruppen

Wie im Alltagsspiel von Kindern in Kleingruppen gestalten Kinder bei Godly Play ihr Spiel, indem einer der „Bestimmer“ ist, d. h. ein Kind die Leitungsrolle übernimmt in der Gestaltung des Spiels. Die Spielhandlung entfaltet sich aber auch dialogisch zwischen den Spielenden. Typisch ist im ersten Fall, dass oft die leitenden Kinder auch die Protagonisten des Spiels sind: Sie spielen ihr Spiel. Sie wählen das Material und führen die mitspielenden Kinder in die entsprechend nötigen Rollen ein. In dem Moment, wo sich entscheidet, wer sich von welchem Material auffordern lässt, entscheidet sich auch in einer quasi stillen Schwerpunktsetzung,³ bei wem ein Fokus liegt und welchen Grad an Bestimmung oder Dialog diese Schwerpunktsetzung durch andere Spielende verträgt. Es ist nicht so, dass die einfach nur Mitspielenden dabei nicht zu ihren eigenen Prozessen kämen. Sie wählen die Mitspielerrolle, die ihnen auf andere Weise Raum für ein eigenes Spiel bietet. Interaktiv nehmen diese Kinder Aspekte des gespielten Themas ein, die sie durch ihr Spiel deutlicher herausbringen, als es der Protagonist allein könnte.⁴ Meistens sind Protagonistenspiele nicht eindeutig geleitet, sondern interaktiv. Aber auch wenn die Spielhandlung dialogisch entsteht, übernehmen einzelne Kinder Protagonisten- und Leitungsrolle, sie stärken und kommunizieren die jeweiligen „Gegenrollen“ und machen so eine Auseinandersetzung möglich. Beide, Protagonisten und Mitspieler bringen

3 Diese Schwerpunktsetzung/Schwerpunktfindung wird beim Psychodrama Soziometrie genannt (s. Teckemeyer, 2004, 60 f.).

4 Vgl. L. Teckemeyer, 2004, 58 f.: Teckemeyer unterscheidet nach Zeintlinger-Hochreiter, ebd., für das Psychodrama die Rollen des Protagonisten, des Psychodramaleiter und der Hilfs-Ichs, die nicht die vorgegebenen Rollen nachspielen, sondern sie in Kreativität deutlicher gestalten.

für sie selbst wichtige szenische Elemente und Lösungen ins Spiel. Das bedeutet aber, dass die Gesamtszenarie sowohl die innere Szenerie der Protagonisten wie der Mitspielenden spiegelt. Wenn der Prozess zu fremd wird, trennen sich die Gruppen bzw. entstehen Konflikte. Dann gelingt es nicht, diese inneren Aspekte wirklich in eine Kommunikation zu bringen. Das Maß dieser Kommunikation mit den je eigenen Aspekten der bewegten Themen bestimmen die Kinder selbst. Diese Selbstbestimmung schützt die Einzelnen und regelt das Maß des inneren Prozesses. Das folgende Beispiel zeigt ein Spiel mit viel Spieldruck, d. h. einem starken inneren Aufforderungscharakter zu diesem Spiel, bei dem ein Teil der Lösung im Prozess des Spielens-Könnens bzw. Erzählen-Könnens und (von mir) Gesehenwerdens bestand und der Schutz vor sich und den anderen nur noch durch Umwidmung („unheimlich komische Geschichte“) möglich war:

Ein Mädchen, 10 J., versuchte „seine“ Geschichte mit zwei anderen Mädchen zu spielen, die sich aber nicht auf diese Geschichte einlassen wollten. So spielten sie nacheinander zwei Geschichten, sahen sich aber gegenseitig zu. Das Mädchen sicherte sich bei mir ab, ob sie „auch eine unheimlich komische Geschichte“ spielen dürfe. Sie spielte die Geschichte in der Wüstenkiste mit dem Material des Exodus, nahm aber ein Schaf dazu: Ein Schaf hat sich auf dem Friedhof verirrt und hat ein Loch nicht gesehen. Es ist hineingefallen. Ein Sandsturm kommt und weht es zu. Leute kommen und sind ganz traurig wegen des Schafes. Erst sind es nur einzelne Leute, dann sind es ganz viele Leute, die alle um das Schaf weinen. Das Loch im Sand, in das das Schaf fiel, ist mit dem blauen Filz ausgekleidet, durch das eben in der präsentierten Geschichte noch Mose mit dem Volk in die Freiheit zog. Beim Erzählen wurde das Mädchen immer trauriger.

Hier steht die Frage nach einer angemessenen Reaktion auf solche Geschichte. Sie wurde vertrauten Menschen gezeigt, und sie wurde erzählt. Das genügte dem Mädchen. Es war ihm wichtig, ein Gegenüber zu haben und diese Geschichte spielen zu *dürfen*. Manchmal wird eine Problemlage nur aufgestellt, manchmal wird sie zum offenen Konflikt gebracht, manchmal wird sie verändert bzw. gelöst.

Beim Gleichnis von der Perle bastelte ein Mädchen, 11 J., erst mit viel Eifer viele Engel, die sie dann im weißen Kreis rings um den Kaufmann mit der Perle herum aufstellte. Sie erzählte, dass da ein Mann war, „der das ganze Schöne, (die Perle) was der Kaufmann hat, klauen wollte“. Der Räuber bekam in ihrer Gestaltung noch ein Messer und eine Fessel, er blieb aber draußen (außerhalb des weißen Kreises der Perle).

Es ist bemerkenswert, welche Ressourcen die Kinder als Einzelne zur Lösung heranziehen. Zu diesen Ressourcen gehören häufig religiöse bzw. spirituelle Erfahrungen, die zur Lösung von Problemlagen benannt werden bzw. gesetzt werden. Auch die Gestaltung von Gottesdarstellungen oder Gottes-Symbolen beobachte ich häufig.

3. FOLGERUNGEN FÜR DIE WAHRNEHMUNG DES SPIELS IM PRÄTHERAPEUTISCHEN KONTEXT

Die geschilderten Szenen zeigen keine Ausnahme-Beispiele gelungenen Spiels mit besonderer Tiefendimension neben anderen „weniger wertvollen“ Beispielen. Mein Eindruck ist, dass bei Godly Play das Spiel im Raum grundsätzlich eine Tiefendimension hat. Aber was gespielt wird, nehmen begleitende Personen unterschiedlich wahr. Damit hat die Begleitung eine unterschiedliche Qualität. Es ergeben sich wichtige Folgerungen in Bezug auf die Kompetenz von Leitenden, v. a. auf ihre Wahrnehmungskompetenz:

1. Zweierlei Wahrnehmungsarten sind nötig, um prätherapeutische Prozesse von Kindern in Godly Play-Einheiten wahrzunehmen: eine *fokussierte* Wahrnehmung, die die einzelnen Kinder und ihre Interaktionen wahrnimmt und eine *diffuse* Wahrnehmung, ein Gewährwerden dessen, was ist, ohne einen bestimmten zielgerichteten Fokus zu verfolgen (in der Gestaltpädagogik mit „awareness“ beschrieben (Reichel/Scala 1999, 19).
2. Leitende bei Godly Play sollten beide Wahrnehmungsarten auf zwei Ebenen einüben: das Gewährwerden des *eigenen* Prozesses und das Gewährwerden der Prozesse in der *Gruppe bzw. im Raum*.
3. Die Ausbildung der Erzählerin zum Erzählen bzw. die funktionale Rolleneinübung der Tür-Person genügt nicht. Selbsterfahrungen im Spiel von Erwachsenen sind nötig. Erwachsene sollten aber v. a. Wahrnehmen üben können. Der Lehr-Lernprozess einer Fortbildungsgruppe ermöglichte einen Dialog von Wahrnehmung und Selbsterfahrung im Spiel.

3.1 Schritte der Wahrnehmung

Für die fokussierte Wahrnehmung können Übungen und Beobachtungsraster den Beobachtenden helfen, trotz subjektiver „Brillen“ und situativer Grenzen zu einer bewussten Wahrnehmung der Kinder als Subjekte ihrer Prozesse zu kommen. Es gibt solche Beobachtungsraster für die Beobachtung therapeutischer Prozesse. Hier wird in die Beschreibung beobachteter Phänomene nicht nur das gesprochene Wort einbezogen. Auch Gestik, Mimik, Körpererfahrung, Bildgestaltung und -szenik, Spielszenik usw. der Klienten werden beschrieben, und auch die innere gefühlte Reaktion des Therapeuten selbst ist von großer Bedeutung (Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene). Dazu kommt, dass unterschiedliche Erfahrungsebenen von Wirklichkeit Grundlage für eine solche Arbeit sein können wie z. B. Alltagsszene und Traum, verinnerlichte Erfahrungsmuster, Erleben in therapeutischer Tiefenarbeit und konkrete Begegnung von Therapeut und Klient.

In spieltherapeutischer Literatur (z. B. Krucker 1997, 49) wurde für das therapeutische Verstehen und Handeln ein didaktisches Modell beschrieben, um dem Therapeuten Verstehen und Handeln zu ermöglichen. Für Godly Play könnte es hilfreich sein, in Bezug auf das Einüben von Wahrnehmung sich an solchem Raster zu orientieren, *ohne* zugleich eine therapeutisch diagnostisierende Haltung und Handlungsweise einzunehmen. Darum beschreibe ich im Folgenden diejenigen Schritten des Modells, die die Wahrnehmung des Kindes und seines Prozesses betreffen.

Folgende *vier Aspekte von Wahrnehmung* werden in einer Schrittfolge benannt (ebd. 50 ff.):

1. Schritte der Analyse: Spielaufbau, Figurenwahl, Themenwahl, Szene (formal und inhaltlich), Beobachtung der Identifikation bzw. der Bedeutung der Figuren
2. Beobachtung des Spielprozesses: Wo liegt der Fokus? Gibt es eine Problemlage?
3. Gibt es Lösungsstrukturen?
4. Die Frage nach Metakommunikation; das wäre bei Godly Play: Kommunikation im Raum, zu den Begleiterinnen, zum Material und der präsentierten Geschichte.

*Zur Analyse:*⁵

Zu 1. *Spielaufbau*: Wichtige Beobachtungen sind die Frage nach einem Rahmen des Spiels (bei Godly Play ist das oft die Filzunterlage) und dem, was innerhalb bzw. außerhalb des Rahmens

⁵ Die Fragen der Analyse sind natürlich nicht an das Kind zu richten. Der Beobachtende richtet die Fragen an seine eigene Wahrnehmung. Ich habe diese Analyse hier auf das Setting der Spiel- und Kreativphase bei Godly Play übertragen.

geschichte, die Frage nach der Raumbeanspruchung, nach der Mitte- oder Randorientierung des Gespielten im gewählten Rahmen.

Figurenwahl: Welches Spiel-Material (Figuren, Unterlagen) wird gewählt? Kennt das Kind die Ursprungsgeschichte, zu der dieses Material genutzt wird? Wie ist die gespielte Figur aktuell besetzt? Werden Figuren bewusst ausgelassen oder dazugeholt oder dazugestaltet? Welche Figur ist Protagonist, welche Gegenspieler? Wer steht mit wem in welcher Beziehung? In welcher Weise/Dynamik wird mit den Figuren gespielt?

Themenwahl: Wie könnte die Geschichte heißen (Überschrift bzw. Thema)? Wird die dargebotene Geschichte in irgendeiner Form wieder erkennbar? Wird in einer ganz anderen Geschichte etwas aus der dargebotenen Geschichte wieder erkennbar? Welcher thematische Aspekt wird so wieder erkannt?

Szene: Was wird anfänglich aufgebaut? Von wo nach wo wird die Handlung in welcher Reihenfolge aufgebaut? Wo liegt ein Schwerpunkt? (thematisch und oder formal)

Zu 2. Zum Spielverlauf:

Wie entwickelt sich die ursprüngliche Situation? Entstehen Konflikte? Erfindet jemand Abwandlungen von der Ursprungsgeschichte? Gibt es später Hinzukommendes? Kann man verdeckte Konflikte beobachten oder auffallend harmonische Stellen?

Zu 3. Zur Lösungsstruktur:

Wie wird nach der Problemlage weitergespielt? Wiederholen Kinder Handlung? Verändern sich Rollenbeziehungen?

Zu 4. Zur Metakommunikation:

Wird während des Spiels Kontakt aufgenommen zu anderen? Kommentieren die Kinder die Spielhandlung nach außen? Brechen Teilnehmende ihr Spiel abrupt ab, wechseln sie die Gruppe oder das Material? Wird auf Störung reagiert? Locken Kinder andere ins eigene Spiel oder stören andere?

Das Ziel dieser vier Schritte liegt in einer geschärften Wahrnehmung, um Kinder zu *begleiten* – nicht, um sie diagnostisch zu beobachten und dadurch ihren Prozess zu verändern. Begleiten bedeutet hier, ein Begleitungsangebot zu *ermöglichen*. Wenn Kinder nahe Begleitung wünschen, werden sie das zeigen, wenn sie ferne Begleitung wünschen, ist ihnen diese Form der Präsenz sicher. Ein weiteres Ziel geschulter Wahrnehmung ist der Perspektivenwechsel der Erwachsenen im Blick auf das Kind als Subjekt seines Handelns, Lernens, Veränderens.

Am Anfang von Godly Play-Fortbildungen fällt oft der Satz: „Das ist doch noch keine Geschichte für ...-Jährige!“ Die Erwachsenen haben dabei die Zielgruppen der eigenen Arbeit vor Augen. Wenn sie geschult das Spiel wahrnehmen, dann merken Leitende, in welcher Weise und welcher Tiefe Kinder berührt werden. Damit verändert sich längerfristig auch das innere Bild vom Kind.

Die skizzierten Schritte der Wahrnehmung sollten anfangs vielleicht nur auf Teile der Szenerie angewendet werden oder wenn Kinder einen Erwachsenen bewusst ins Spiel holen. Man kann einzelne Aspekte einüben. Man kann beobachtend präsent sein und sehen und beobachtete Bilder dabei im Inneren ablegen, um sie erst nach der Stunde in den analytischen Blick zu nehmen. Sinnvoll ist es, gesehene Geschichten anschließend aufzuschreiben und dann noch einmal genauer zu befragen. Insgesamt sollten die Schritte eher eine Haltung schulen. Als Haltung ermöglichen sie, aufmerksamer im Raum präsent zu sein, Prozesse stärker wahrzunehmen und Kindern über längere Zeit begleitend zur Seite zu sein, ohne „einzugreifen“.

Man kann einwenden, dass mit diesen Schritten eine fokussierte Wahrnehmung eingeübt

wird, die eine gleichzeitige offene, nicht-fokussierte Gewährwerdung der ganzen Gruppe im Raum nicht möglich macht – obwohl dies in der Anfangszeit einer Wahrnehmungsvertiefung immer auch nötig ist. Meiner Erfahrung nach es ist erst aus der geübten, fokussierten Wahrnehmung heraus möglich, zwischen dieser fokussierten und einer nicht-fokussierten offeneren Gewährwerdung hin und her zu wechseln.

3.2 Ansatzpunkte besonderer prätherapeutischer Verantwortlichkeit

Am Schluss meiner Ausführungen möchte ich zwei Aspekte von Godly Play als Orte besonderer prätherapeutischer Verantwortlichkeit kennzeichnen.

3.2.1 Beziehungsgestaltung

In Godly Play-Einheiten ist die Beziehungsgestaltung von Seiten der begleitenden Erwachsenen zu den Kindern durch zwei unterschiedliche Rollen beschrieben (vgl. Berryman 2006a, 92 ff.): die Erzählerin und die Türperson bzw. Gruppenperson.⁶ Allerdings haben beide Rollen in der Spiel- und Kreativphase einen überwiegend abstinenteren Charakter, um den Kindern ihren eigenen Prozess zu ermöglichen. Auch in therapeutischen Prozessen mit Kindern spielt die Beziehungsgestaltung eine wichtige Rolle. Das Kind anzunehmen, wie es ist, es nicht bewusst verändern zu wollen, es gewähren zu lassen – das sind mögliche Grundsätze solcher nicht-direktiven therapeutischen Arbeit (Krucker 1997, 29). In beiden Rollenbeschreibungen bei Godly Play finden sich im Gesamtablauf einer Godly Play-Einheit sowohl die Abstinenz von bewusster Einflussnahme auf den Prozess des Kindes bzw. Erwachsenen als auch eine strukturierende Einflussnahme. Das ergibt in der Praxis eine gewisse Rollenunsicherheit, die manche Leitende zu durchgängig stärkeren Impulsen verführt, manche Leitenden aber auch ganz und gar zur Abstinenz von ihrer Leitungsaufgabe verführt.

Exemplarische Themen von Leitung wie „Macht und Ohnmacht“, „narzisstische Kränkungen“ u. a. sollten bereits in der Fortbildung vorkommen, um die Leitende zum selbstverantwortlichen Umgang mit eigenen inneren Prozessen zu ermutigen.

3.2.2 Selbstverantwortlichkeit und Verantwortungsübernahme

Essentiell wichtig ist bei Godly Play die Selbstverantwortlichkeit des Kindes für seinen Prozess, seine Öffnung bzw. seinen Selbstschutz. Hier findet sich aber auch eine kritische Stelle der prätherapeutischen Verantwortlichkeit der Leitenden: Eine direkte oder indirekte Intervention von Erwachsenen ist nur bedingt möglich. Das betreffende Kind sollte deutlich gemacht haben, dass es eine Intervention wünscht oder erwartet.⁷

Wenn ein Kind diese Begleitung braucht und wünscht und die Erwachsene sich ihm zuwendet, verändert sich die Gewichtung der Begleitung der anderen Kinder im Raum. Gleichzeitig erfährt nicht nur eine *Person*, sondern erfahren auch bestimmte innere *Themen* im Raum eine stärkere Zuwendung. Hier ist es wichtig, dass die andere erwachsene Person diese Gewichtungsverlagerung bei der Restgruppe besonders wahrnimmt und begleitet. Das bedeutet ein sehr gutes nonverbales Zusammenspiel beider Erwachsener.

6 Die Rolle der *doorperson* möchte ich an dieser Stelle nicht, wie sonst in der deutschen Übersetzung, mit *Türperson*, sondern mit *Gruppenperson* bezeichnen (vgl. Berryman 2006a, 92). Damit möchte ich verdeutlichen, dass der Fokus der Tätigkeit dieser Person hauptsächlich bei der *Gruppe* liegt und erst sekundär bei deren zu schützender Tür oder Schwelle. Die Benennung eines Gegenstandes oder Handlungsortes im Rollentitel betont nicht stark genug die Subjektorientierung des Konzeptes von Godly Play, sondern eine Sachhaltigkeit, wie es eher von kerygmatisch ausgerichteten Ansätzen zu erwarten wäre.

7 Hier erinnere ich an die jeweils ersten Beispiele in Kap. 2.1 und 2.3.

Eine dynamische Balance von Selbst, Gruppe und beiden Leitenden muss erst nach und nach aufgebaut werden. Wenn Kinder oder Erwachsene Godly Play zum ersten Mal in einer Fremdgruppe begegnen und das Maß an Öffnung und Sicherung noch nicht austariert haben, ergeben sich manchmal Probleme. *Nur* in Erwachsenengruppen beobachtet man neben der bewussten Verschließung/Sicherung im Prozess manchmal auch ein Übermaß an Öffnung. Dann verbindet sich mit der subjektbezogenen Tiefendimension der Erzählung mitunter eine Rollenphantasie in Bezug auf die Erzählerin durch den ganzen weiteren Godly Play-Prozess: Sie möge sich ganz der Person widmen bzw. ganz die Verantwortung für diese Person und ihr Agieren übernehmen. Hier besteht auf Grund der Tiefendimension die Versuchung zur Verantwortungsübernahme durch die Leitenden anstelle der Teilnehmenden.

Bei Kindern tritt eine ähnliche Rollenphantasie auf, wenn z. B. im Schulkontext bei Godly Play-Einheiten Kinder ihre eigenen Geschichten präsentieren können, weil sie das im Setting der Schule gewohnt sind. Hier dominieren möglicherweise Kinder andere Kinder. Die leitende Person hat bei beiden Beispielen die Aufgabe, die anderen Gruppenmitglieder vor Grenzüberschreitungen und Dominanz Einzelner zu schützen und den betreffenden Einzelnen wieder die Übernahme der Verantwortlichkeit für den eigenen Prozess zu ermöglichen.

Zwei weitere Problemaspekte von Selbstverantwortlichkeit und Verantwortungsübernahme sollen benannt werden; beide hängen mit der konzeptbedingten Zurückhaltung der Erwachsenen zusammen.

Zum einen kann der abstinente Charakter der Impulsgabe in Bezug auf verletzte Kinder, z. B. Kinder mit traumatischen Opfererlebnissen, sich als schwierig erweisen (Aichinger/Holl 2002, 91). Aichinger/Holl erwähnen hier die häufige Identifikation solcher Kinder mit dem Aggressor, mit omnipotenten, destruktiven Rollen, bei der dem Therapeuten (oder hier der erwachsenen Bezugsperson) die Opferrolle zugewiesen wird. Eine abstinente Impulsgabe der Leitenden unterstützte diese Rollenwahl möglicherweise, die dem Kind aber keine den Selbstwert stärkenden Ressourcen öffnet. Neben der Ahnung, dass hier ein Kind einen eigenen therapeutischen Prozess benötigte, der ein anderes Setting brauchte, sollte im Blick sein, dass ein Kind auch die Interaktion mit der/dem Leitenden als „Bühne“ seines Spiels verwenden könnte. Dies hätte im therapeutischen Einzelprozess seine Berechtigung, hat aber im pädagogischen Gruppengeschehen eine deutliche Grenze.

Weiter kann es durchaus wichtig werden, eine Gegenstimme kritisch zu Gehör zu bringen, wenn in Gruppen Teilaspekte durch Teilgruppen sehr stark ausagiert werden (s. 2.4.1).

Sowohl die Wahrnehmung verletzter Kinder als auch die Wahrnehmung der Teilgruppen könnten durch eine besondere Wahrnehmungsarbeit gestärkt werden. Immerhin wüsste man wenigstens, was gerade geschieht. Problematisch wäre es jedoch, wenn man als Leitende sich dann doch hinter einer möglichst abstinenter oder dominanter Impulsgabe verbergen würde.

In der Arbeit mit Godly Play wird mit einer prätherapeutischen Tiefendimension gerechnet. Ich möchte sogar sagen: Nicht die Unterscheidung von Tiefenerfahrungen und vielleicht kognitiven Erfahrungen oder geistlichen Erfahrungen usw. ist gewünscht, sondern ein stetes integrierendes Benutzen und Ineinander-Übergehen aller dieser Ebenen wird möglich.

Ob Erwachsene wahrnehmen was geschieht und wie sie die Beziehungen zu den Kindern gestalten, wirkt sich auf die Entfaltung wichtiger Ressourcen der Tiefe aus. Darum sollten diese Aspekte der besonderen Ausbildungsverantwortung und Praxisbegleitung unterliegen. M.E. benötigt die Praxis von Godly Play hier einen Modus der Fallarbeit, der es ermöglicht, konkrete Situationen zu verstehen, und Wahrnehmen und Reagieren in eine allmählich lernende Beziehung zu setzen.

Literatur

- Aichinger, Alfons/Walter Holl: *Kinderpsychodrama in der Familien- und Einzeltherapie im Kindergarten und in der Schule*, Mainz 2002.
- Berryman, Jerome W.: *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd.1: Einführung in Theorie und Praxis*. Hrsg. v. Steinhäuser, Martin, Leipzig 2006a.
- Ders.: *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd.2: Glaubensgeschichten*. Hrsg. v. Steinhäuser, Martin, Leipzig 2006b.
- Ders.: *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd.3: Weihnachtsfestkreis und Gleichnisse*. Hrsg. v. Steinhäuser, Martin, Leipzig 2006c.
- Ders.: *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd.4: Osterfestkreis*. Hrsg. v. Steinhäuser, Martin, Leipzig 2007.
- Krucker, Wolfgang: *Spielen als Therapie – ein szenisch-analytischer Ansatz zur Kinderpsychotherapie*, München 1997.
- Reichel, René/Scala, Eva: *Das ist Gestaltpädagogik. Grundlagen, Impulse, Methoden, Praxisfelder, Ausbildungen*, Münster 1999.
- Schweitzer, Friedrich: *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh 2004.
- Teckemeyer, Lothar: *Lernen in Szenen. Psychodrama und Religion. Eine Einführung in das Psychodrama-Lernen*, WdL12, Neukirchen 2004.