

BEGEGNUNG und GESPRÄCH

OEKUMENISCHE BEITRÄGE ZU ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

Ausgabe 23

Oktober 1974

therapeutisch orientierter Religionsunterricht

Grundprinzipien der Erziehungsziele

Einer der wesentlichsten Punkte unserer Gesamterziehung ist die Erziehung des Menschen zur Realität. Unter Realität verstehen wir die Auseinandersetzung des einzelnen sowohl mit den persönlichen Trieben, Strebungen und Wünschen, als auch mit den Anforderungen der Außenwelt (Einflüsse des Milieus, Beruf, Familie, Mitmenschen, Reize und Anmutungen). Dem Menschen ist es mit Hilfe seiner geistigen Kräfte gegeben, zwischen subjektiven und objektiven Erleben seine Persönlichkeit auszubauen. Oberstes Ziel eines jeden Menschen ist die personale Gewissensentscheidung, die unabhängig von Äußerlichkeiten, sich nach objektiv ethischen Zielen orientiert, die Gesamtpersönlichkeit in dem Prozeß der Entscheidungen berücksichtigt und sich nach einer göttlichen Instanz ausrichtet.

Dieses Persönlichkeitsziel ist verschiedenen Entwicklungsphasen unterworfen. Nur der Mensch stößt zu personaler Entscheidungsfähigkeit durch, der gelernt und erfahren hat, daß er ein „Ich“ besitzt, daß er eine gewisse Autonomie in Entscheidungssituationen hat. Diese Auto-

nomie ist wesentlich an eine unabhängige Individualität gebunden, die sich ständig bemüht, ein persönliches Wertesystem aufzubauen. Voraussetzung zu einer unabhängigen Individualität ist die Erforschung, Kenntnis und Annahme aller persönlichen Triebe und Strömungen. Die Annahme der eigenen Individualität führt entweder zur legitimen Versagung von Triebimpulsen oder zu deren zielbetonten Verwirklichung. Die Annahme der eigenen Individualität schließt neurotische Verdrängung aus und akzeptiert voll das Prinzip der Realität. Gelingt die Annahme der eigenen Individualität nicht, bleibt das einzelne „Ich“ im Oppositionismus fixiert, der Zugang zur Personalität bleibt verschlossen.

Bevor das einzelne „Ich“ in Abhebung von seiner Mitwelt seine Individualität erfährt, muß es sich in seiner Mitwelt und seiner Gemeinschaft eingebettet und akzeptiert gefühlt haben. In dieser Entwicklungsphase bestimmt primär das Verhalten einer Gruppe oder Gemeinschaft die Entscheidungen des einzelnen. Ein tragender Gemeinschaftssinn ermöglicht die notwendige soziale Bereit-

schaft des Menschen, mangelnder Gemeinschaftssinn führt nur zum reinen Gefälligkeitszwang. Das soziale Feld hat in dieser Phase eine dominierende Stellung.

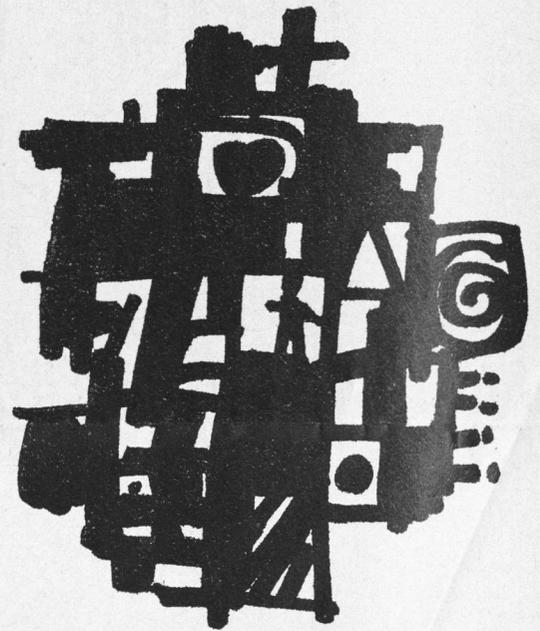
Wie und ob sich das einzelne „Ich“ in eine Gemeinschaft einfügen kann, hängt davon ab, wie sich das Ich vom Über-Ich lösen kann. Unter dem Über-Ich verstehen wir alle Bezugspersonen, deren Verhalten für das Ich von Wichtigkeit ist. Das einzelne Ich nimmt das Verhalten des Über-Ichs an und verhält sich seinerseits wiederum so wie sein Über-Ich. Die Angst vor der Stärke des Über-Ichs spielt in dieser Phase eine Hauptrolle. Von diesem Über-Ich will man geliebt werden, man will oft seinen überhöhten Forderungen gerecht werden, man fürchtet sich vor dem Liebesverlust, die Strafangst lastet permanent auf dem einzelnen Ich. Erst wenn wir in der Erziehungsarbeit die einzelnen Über-Ich-Träger kennen, ist es uns möglich, die Angst aus der Über-Ich-Stärke abzubauen. Dieser Abbau der Angst gelingt nur, wenn sich das einzelne Ich nach einem Leitbild orientieren kann, von dem es sich angenommen und geliebt weiß! Fällt dieses liebende und lebenswerte Leitbild aus, so kommt es zu einer externen Autoritätshörigkeit, das heißt zum Gehorsam und des Gehorsams willen, die Prinzipien des Leitbildes können nicht integriert werden.

Die Ausrichtung auf ein Leitbild hängt ihrerseits wieder wesentlich von der Erfahrung und Einstellung des gesamten Umfeldes ab. Die Ersterfahrungen des Menschen im Werterleben der Bezugspersonen sind prägende Fundamente in jedem einzelnen Ich. Ob ein Kind grundsätzlich angenommen wird, wie die Einstellung dem Kinde gegenüber realisiert wird, welche Maßstäbe an den Menschen herangetragen werden, all dies sind entscheidende Weichenstellungen, ob ein Mensch zu einer sicheren Gewöhnung oder zu einer unpersönlichen Dressur kommt.

Wenn wir die bisherigen Überlegungen zusammenfassen, dann folgt für die Erziehung allgemein:

1. Voraussetzung jeder Erziehung ist die Mühe um die Lösung der Sinnfrage des Lebens. Die Art und Weise der Lösung dieser Sinnfrage legt die Grundprinzipien aller erzieherischer Bemühungen zugrunde.

2. In der Auslieferung des einzelnen an seine Bezugspersonen erlebt das Ich die Lösung der Grundfrage der Geborgenheit. Das Erlebnis der Geborgenheit ist Voraussetzung des Glauben- und Vertrauenkönnens.
3. In der tragenden Gemeinschaft erlebt das Ich seine Zuordnung auf andere. Das Ich wird aus einer Egozentrität befreit und lernt, sich in der Gemeinschaft als Ich anzunehmen.
4. Im Erlebnis der Autonomie erlebt das Ich die Kraft der Freiheit und Gestaltungsmacht. Das Ich erlebt sich „bei seinem Namen gerufen“. Das Ich erlebt sich selbstfremd, ja – sagend oder sich selbst einschränkend.
5. In der Persönlichkeit integriert das Ich sämtliche Teilziele seiner Entwicklung und richtet sich nach Werten, die das einzelne Ich zwar annehmen, aber auch einordnen in einen ewigen Zusammenhang.



Die Rolle der Tiefenpsychologie für den Religionsunterricht

Tiefenpsychologie ist der Bereich der Psychologie, der menschliches Erleben und Verhalten mit unbewußten Phänomenen zu erklären versucht. Die angewandte Tiefenpsychologie ist die Psychotherapie, die die Heilung seelischer Fehlformen anstrebt. Seelische Fehlformen entstehen, wenn dem menschlichen Ich die Eingliederung in die menschliche Umwelt nicht oder nur zum Teil gelingt. Diese Konfliktsituationen werden hervorgerufen einmal vom Erleben der Überstärke von Reizen und irritierenden Außenwelteindrücken als auch durch die erlebte Überstärke aller Beziehungspersonen; diese Überstärke kann durch Überbesorgtheit erdrückend oder durch Liebesentzug und Härte ausliefernd sein. Die Konfliktsituation wird weiterhin hervorgerufen durch das Erlebnis persönlicher Schwäche, sei es geistigintellektueller Art oder vital-kräftefähig. Jeder Mensch reagiert auf Konflikte mit Abwehr; diese Abwehr führt durch unkon-

trollierten Zustand zu den Abwehrmechanismen, deren Ziel die Verschleierung der Konfliktsituation mit dem Erlebnis persönlicher Niederlage ist. Diese Abwehrmechanismen sind verschiedener Art (A. Freud, Das Ich und die Abwehrmechanismen): das Nicht-wahr-haben-wollen von Regungen führt zur Verdrängung, die nachträgliche Scheinbegründung für Aktionen nennen wir Rationalisierung, unter Substitution verstehen wir die Verschiebung eines Affektes auf Ersatzpersonen oder Ersatzdinge, bekannt ist die Sublimierung, das heißt die Überführung primitiver Regungen in sozial hochbewertete Fähigkeiten, in der Projektion schreiben wir eigene Regungen anderen Menschen zu, durch die Identifizierung machen wir uns aus Schwäche fremde Anschauungen bei Aufgabe eigener Ansprüche zueigen, wir wenden die Aggressionen eher nach innen gegen uns selbst als der Außenwelt standzuhalten, durch besondere Aktionen machen wir in

der Überkompensation einen Minderwertigkeitskomplex wett, um einen Konflikt zu entgehen, ziehen wir uns in der Regression auf frühere Verhaltensmuster zurück und wir wandeln psychische Spannungen in körperliche Symptome in der Konversion um. Das menschliche Ich hat immer ein Ziel vor Augen: die Ich-Sicherung. Diese Ich-Sicherung wird entweder durch Herrschaftsanspruch (streng oder mit Raffinesse) oder durch Unterwürfigkeitssignale (Rückversicherung, Hilflosigkeit) angestrebt.

Menschlichkeit entsteht nur in der Möglichkeit der Entwicklung durch liebendes Urvertrauen. Der Mensch des Herrschaftsanspruchs bedarf primärer Abreaktion und danach ermutigender Einübung in wertiges Verhalten, der Mensch der Unterwürfigkeitssignale bedarf primärer Hilfestellung und danach ermutigender Einübung in selbstbewußtes Verhalten.

Theologie ist die Wissenschaft von den Glaubenswahrheiten, die von der göttlichen Offenbarung ausgehend den Menschen in seiner ganzen Existenz als Bewußtwerdung der Schöpfung umfaßt. Theologie erhält ihre Lebensverwirklichung in der gelebten Religion. Religion ist ein ganzheitliches Phänomen, das den einzelnen in seiner persönlichen Existenz und in seiner Gliedschaft mit dem Gesamtkosmos erfassen will. Es gibt keinen religionsneutralen Ort menschlicher Existenz. Religion will entsprechend der menschlichen Natur geistig verstanden und seelisch vollzogen werden. Religion ist, wie die menschliche Existenz, auf Zwischenmenschlichkeit angewiesen. Religion will ihrem Wesen nach menschliche Existenz auf ein letztgültiges Ziel ausrichten. Diese Ausrichtung unterliegt der mitmenschlichen Beziehung, der seelischen Entwicklung und Einstellung und der intellektuellen Wahrheitssuche. Religion unterliegt wegen ihres totalen Verpflichtungscharakters in besonderer Weise den psychologischen Abwehrmechanismen. Religiosität wird stark von seelischen Fehlformen gefährdet. Jede religiöse Äußerung muß auch mit psychologischen, speziell tiefenpsychologischen Betrachtungsweisen kontrollierbar sein.

Ein Religionslehrer will Glaubenswahrheiten geistig einsichtig und seelisch vollziehbar machen. Jede Religionspädagogik muß lernpsychologische, tiefenpsychologische und verhaltenspsychologische Aspekte berücksichtigen. Die geistigen Kräfte sind oft geschwächt oder gestört. Die seelischen Kräfte können sich relativ leicht durchsetzen. Die relative Dominanz der Tiefenschicht bedingt auch die Gefahr der Dominanz psychischer Abwehrmechanismen in sich. Die Arbeit an der Tiefenschicht des Menschen ist Grundbedingung eines jeden Erziehers, in besonderer Weise jedes Religionslehrers. Jeder Religionslehrer muß daher tiefenpsychologische Kenntnisse und Kenntnisse über tiefenpsychologische Anwendungsmethoden haben. Religiöse Haltung gibt jedem Menschen Halt und eine Lebenslinie. Nur wenige Menschen kommen zu einer bewußten Lebenslinie. Religion ist für viele Jugendliche die einzige Chance, ihr Leben nach einem letztlich gültigen Lebenssinn auszurichten. Religion gibt dem Menschen aus seinem Unbewußten, aus seiner Triebwelt heraus Stütze und Halt. Religion hat eine therapeutische Erziehungsfunktion aus der Tiefenschicht heraus. Religion kann jedoch erst realisiert werden, wenn wir auf seelische Vollziehbarkeit, ihre geistige Verstehbarkeit und ihre praktische Realisierbarkeit achten.

Jede Erziehung vollzieht sich im Spannungsfeld der Identifizierung und des Widerstandes. Schon das Kleinkind nimmt das gesamte Humanfeld, in dem es steht, auf,

richtet sich danach ein (introjiert seine Bezugspersonen) und verhält sich wie seine Leitbilder (projiziert übernommenen Verhaltensmuster). Diese Identifizierung führt zur Gewöhnung. Es gibt also keine Erziehung ohne Gewöhnung.

Kommt es zu einer neuen Situationskonfrontation und dabei zu keiner neuen Identifikationsmöglichkeit, reagiert jeder Mensch mit Widerstand. Der Widerstand ist also ein wesentlicher Faktor jeder Erziehung, da der Lernprozeß als Ziel die adäquate Möglichkeit ständiger Neueinstellungen hat. Dieser Widerstand kann sich positiv auswirken, wenn er bearbeitet wird. Vorerst kann sich dieser Widerstand passiv in einer sogenannten Interessenlosigkeit zeigen oder aktiv in Aggressivität austoben. Gehen wir von den Tatsachen aus, daß sehr oft nicht mehr gelebte Religiosität unsere Familien und unsere Umwelt prägen, dann ist es verständlich, ja notwendig, daß bei Konfrontationen mit dem Religiösen sich Widerstand meldet, nicht nur in der Schule!

Die Kinderpsychotherapie gibt jedem Religionslehrer eine Fülle von Möglichkeiten in die Hand, den Unterricht therapeutisch auszurichten.

Jeder Lehrer erlebt einmal, daß es in der Klasse drunter und drüber geht, daß Kinder sich hemmungslos benehmen, andere Kinder anfallen oder irgendwelche Sachwerte zerstören. Manchmal wird so ein Klassenraum zum Aggressionsraum. Die Therapie versteht unter Aggressionsraum die Möglichkeit hemmungslosen Austobens, ohne Sachwerte zu zerstören. Triebimpulse und Affekte sollen sich ungehindert austoben. Die Form des Aggressionsraumes kann auch der Religionslehrer anwenden, wenn sich die Thematik für diese Art eignet. Diagnostisch und therapeutisch fruchtbar ist die völlige freie Gestaltung der Stunde bei Themen wie „Freizeit“, „Fasching“, „Wut“ und ähnlichem. Versuche mit einer 4. Klasse Sonderschule L und einer 9. Klasse Sonderschule L zeigten, daß jüngere Kinder sich meist in aggressiven Kriegsspielen abreagiert haben, während die älteren Schüler nichts mit der Möglichkeit sich auszutoben anfangen konnten; die Unfähigkeit zum Agieren führt schließlich meist zum Ansatz von Schlägereien. durch die Reflexion mit den Schülern über die aggressiven Äußerungen kommen wir sehr schnell auf die psychische Situationsgestimmtheit, deren Lösung uns den Weg zum religiösen Aufnehmen bereiten kann. Die Ausdrucksform des Aggressionsraumes ermöglicht uns den Zugang zur seelischen Lage des Kindes.

Eine zweite Form des Ausdrucksverfahrens sind die freien Assoziationen. Unter freien Assoziationen versteht man die ungehemmte Äußerung aller Gedanken, wobei nicht unbedingt auf sinnvolle Reihenfolge geachtet wird, scheinbar sinnlose Gedankengänge haben die gleiche Berechtigung. Die freien Assoziationen ermöglichen die Begegnung mit dem eigenen seelischen Erleben und können somit zur Möglichkeit der Befreiung und Neuordnung führen. Ihre letzte Vollendung erhalten die freien Assoziationen in der Meditation. Das Ausdrucksprinzip seelischer Gestimmtheiten in den freien Assoziationen wird so zum Gestaltungs- oder Darstellungsprinzip neuer seelischer Haltungen in der Meditation.

Die gleiche Spannweite von Ausdrucksverfahren bis zur Gestaltung zeichnen die therapeutischen Mittel der Körperbewegung bzw. Rhythmik aus, der Bildgestaltung, des sprachlichen Schaffens und des freien Phantasiespiels. Rhythmik kann in einem Extremfall zum Toben ausarten,

in der höchsten Gestaltung wird es zur kunstvollen Darstellung sinnvoller Ganzheiten. Die Bildgestaltung ist gleichfalls in der freien Zeichnung, im Fingerfarbmalen, in der Musik-Mal-Komposition und im Werken Ausdruck inneren Zustandes, verlangt daher wie freie Assoziationen oder Träume eine Aussage des Kindes und eine Deutung, sei es mit dem Kind oder nur für den Lehrer allein. Gerade die Bildgestaltung kann zur Kreativität des Kunstwerkes weiterführen. Das sprachliche Schaffen kann als Ausdruck von der Zote und dem Pamphlet über Tagebücherschreiben, Traumberichte bis zum Gedicht und Kunstroman führen. Das freie Phantasiespiel erlaubt indirekt im Sandkastenspiel, im Handpuppenspiel oder direkt im psychodramatischen Geschehen die Realisierung aller Strebungen im Spiel, es gibt aber auch die Möglichkeit der Korrektur und des Sich-kennen-lernens. Therapie bedeutet nicht nur Passivität des Lehrers, der Lehrer soll und muß auch aktiv werden, jedoch muß er den richtigen Zeitpunkt seiner Aktivität als Angebot an das Kind finden. Der betonte Zuspruch vor allem bei Kindern, deren Selbstständigkeit weit zurückgeblieben ist, ist durchaus angepaßt, ebenso der beiläufige Zuspruch bei Kindern, die unter starker psychischer Belastung stehen oder das direkte Gespräch mit Kindern und Jugendlichen.

Darüber hinaus hat die Begegnung mit geistigen Werten eine starke therapeutische Wirkung. Wir denken an musikalische Werke, an Filme, Photoreportagen und Kunstbetrachtungen. Die eigentliche therapeutische Wirkung dieser geistigen Werte setzt jedoch erst ein, wenn das Kind in den Ausdrucksverfahren die Abwehrhaltung zum großen Teil gelöst hat.

Wir müssen auch der Wissensvermittlung eine therapeutische Wirkung anerkennen, wenn sie in kindgemäßer Form und als Anknüpfung auf die Situation des Kindes und seiner Lebenswelt durchgeführt wird. Wissen wird somit Hilfe für die Lebensbewältigung. Dieses Wissen wird natürlich auch von Abwehrhaltungen eingeschränkt. Vorbedingungen für die therapeutische Wirkung der Wissensvermittlung ist die Möglichkeit des Kindes, im Ausdrucksverfahren zuerst affektiv Stellung zu nehmen.

Die Psychotherapie hilft uns mit ihren Methoden zu einem ganzheitlichen Religionsunterricht. Wir müssen im Religionsunterricht eine religiöse Thematik bieten, die kindgemäß ist. Der Schüler muß jedoch die Möglichkeit der affektiven Stellungnahme haben. Die affektive Stellungnahme wird durch die Arbeitsweisen des Ausdrucksverfahrens realisiert. Der Lehrer wird mit der Realität der Schüler konfrontiert und kann somit seinen Unterricht kontrollieren. Er geht erst weiter, wenn die affektive Seite einigermaßen gelöst ist und somit eine Katharsis der Umwelteinflüsse und Triebwelt eingesetzt hat. Die Klärung der affektiven Seite läßt nun eine echte, sachbezogene Konfrontation mit der religiösen Thematik zu, die entweder erneut dargelegt wird oder durch Lernprogramme dem Schüler geboten wird. Religionsunterricht kann daher auf die Intensivierung des Wissens nicht verzichten. Die sachbezogene Konfrontation erlaubt in dieser Erarbeitungsphase die Anwendung der therapeutischen Möglichkeiten der geistigen Werte. Erst jetzt ist ein affektgereinigter Dialog möglich. Religion will gelebt werden. Nach der Erarbeitungsphase verlangt eine ganzheitliche Katechese nach religiöser Darstellung und Realsituation. Religionsunterricht muß zu einer religiösen Haltung führen.

Grundriß des therapeutisch orientierten Religionsunterrichts

Erziehungsziele

Katharsis der Umwelt und Triebwelt:
Befähigung zum affektgereinigten Dialog

Intensivierung des Wissens:
Befähigung, Zusammenhänge zu erkennen und zu einer Überzeugung zu gelangen

Operationalisierung:
Befähigung zu einer religiösen Haltung

Methodische Einzelschritte

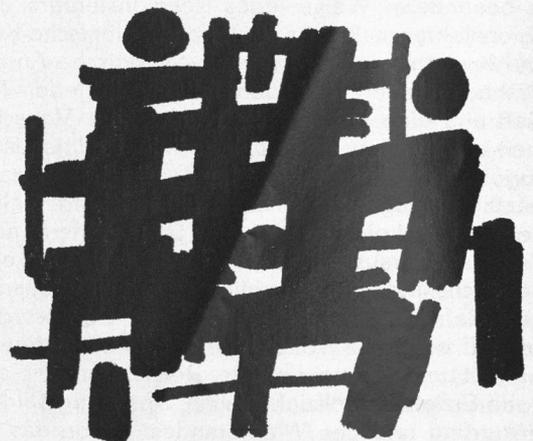
Erstkonfrontation mit dem Thema:
Darbietung
z. B. Erzählung
Bildbetrachtung
Erlesen

Affektiv-emotionale Konfrontation mit dem Thema:
Ausdrucksprinzip
z. B. durch Aussprache
freie Assoziationen
schriftliche Stellungnahme
freie Zeichnung
Musik – Malen
Psychodrama – Soziodrama
Sandkastenspiel
Handpuppenspiel

Kognitive Konfrontation mit dem Thema:
Erarbeitungsprinzip
z. B. durch erneute zusammenfassende
Darbietung
Lernprogramme
Lichtbilder
Kunstbetrachtung
Photoreportagen
Filme
Hörspiele
Musikalische Werke
symbolisches Zeichnen
freies Gestalten und Werken
Musik – Lied

Realisierung:
Darstellungsprinzip
z. B. durch Meditation
Kunst
Gebet
Wortgottesdienst in der Schule
Kirchliche Angebote im Pfarreirraum

Oskar Randak



Freie Assoziationen im Religionsunterricht

Ein Erfahrungsbericht

Folgende Religionsstunden wurden während eines Praktikums in einer 9. Klasse einer Lernbehindertenschule gehalten. Dem Versuch lag die Annahme zugrunde, daß den Schülern durch das Aussprechen spontaner Einfälle zu jedem Unterrichtsthema eine kathartische Möglichkeit geboten wird, d. h. es sollte die Voraussetzung für die Chance einer Bewußtwerdung persönlicher Problematik und damit einer möglichen Stellungnahme dazu geschaffen werden. Dies wiederum soll zu einer versachlichten Beschäftigung mit dem Lehrinhalt des Unterrichts führen – ohne das Hindernis unbewußter und damit unbewältigter negativer Affekte.

1. Stunde:

Als Thema hatte ich den Religionsunterricht in der Schule gewählt in der Annahme, damit einige negative Erfahrungen der Schüler zu provozieren.

Ich frage nach Einfällen und Gedanken zum Wort „Religionsunterricht“.

- Wir lernen über die Kirche und die Christen.
- Wir lernen von Gott, von der Bibel, von Jesus.

Auf die Frage nach positiven oder negativen Erfahrungen mit dem RU reagieren die Schüler kaum. Es sei gut, Bescheid zu wissen, um später mal mitreden zu können.

R: Das find ich für'n Schmarrn, daß evangelische Pfarrer heiraten dürfen und katholische nicht.

Ich bemerke, daß die Kirche es so bestimme.

R: Ja und warum?

S: Weil es früher so Brauch war.

S: Das kommt von früher her, von den alten Pfarrern, die sind jetzt noch an der Stella da . . .

R hatte ein provozierendes Stichwort gebracht. Fast 50 Minuten lang redet die Klasse über das Thema Zölibat, über den Papst und über Möglichkeiten, wie die Pfarrer eine Lockerung dieser in den Augen der Schüler unmöglichen Bestimmung erreichen könnten. Die Pfarrer sollten z. B. geschlossen beim Papst erscheinen und mit ihm über dieses Thema diskutieren. Ich weise darauf hin, daß der Papst auf einer Bischofsversammlung eine Diskussion darüber untersagt hatte.

R: Und warum nicht? Schämt er sich? Was ist da schon dabei, wenn die darüber diskutieren?

S: Vielleicht findet er kein Weib.

A: Wenn er nicht darüber diskutieren kann, dann sollte er von seinem Amt abgesetzt werden. Dann ist er seiner Aufgabe gar nicht gewachsen. Mindestens diskutieren müßte man können.

S: Dann sollten die Pfarrer doch mal streiken . . .

Analyse:

Die Schüler reagieren affektgeladen auf das Thema Zölibat. Sie sind grundsätzlich in der gleichen Lage wie ihrer Ansicht nach der Pfarrer. Ihnen wird ständig etwas verboten, sie haben in diesem Fall die Möglichkeit der Projektion eigener Erlebnisweisen. Das affektgeladene Engagement, z. B. von R, ist eine unbewußte Reaktion auf selbst erlebte, subjektiv als sinnlos empfundene Autorität.

2. Stunde:

Zu Beginn mache ich die Schüler darauf aufmerksam, daß wir das eigentliche Thema der letzten Stunde kaum behandelt hätten, und ernte damit lauten Protest: das Besprochene gehöre sehr wohl in den RU. Wir sprechen weiter über dieses Thema. Die Schüler bleiben am Wort ‚Bibel‘ hängen, es kommen Fragen über ihren Wahrheitsgehalt, vor allem dem der Schöpfungsgeschichte. Viele Berichte werden angezweifelt, so z. B. auch die Erzählung von Noah und der Arche. A bestreitet sie am heftigsten, wobei ihm R ebenso heftig widerspricht. Es entsteht ein aufgebrachtes Streitgespräch zwischen den beiden, wobei A immer dann, wenn er kein Argument zur Hand hat, mit der Floskel: Des is doch a Schmarrn, oder? reagiert. Die beiden streiten nach der Stunde noch weiter.

Analyse:

Bemerkenswert ist das Streitgespräch zwischen R und A. Die Heftigkeit, mit der es geführt wurde, und die Beobachtung, daß die beiden nach der Stunde sogar zu raufen anfangen, legen den Schluß nahe, daß ganz handfeste persönliche Dinge mit im Spiel waren, d. h. nicht Noah und die Arche waren der Grund für die Heftigkeit des Streits.

Die Zweifel am Wahrheitsgehalt der biblischen Erzählungen erhärten die Vermutung auf eine schon in der ersten Stunde sich zeigende Autoritätsproblematik in der Klasse.

3. Stunde:

Als Thema dieser Stunde hatte ich das Gleichnis vom „barmherzigen Vater“ gewählt. Auf das Stichwort ‚Vater‘ kommen einige stereotype Antworten, er sorge und trage Verantwortung für die Familie. O provoziert Gelächter und Unruhe mit seiner Behauptung, daß der Vater uns g'macht habe. Nach kurzer Zeit stockt das Gespräch. Ich lese das Gleichnis vor. O versteht den Vater nicht, lobt vielmehr das konsequente Verhalten des älteren Bruders. Einige pflichten ihm bei. Ich versuche die Absicht Jesu beim Erzählen des Gleichnisses herauszuarbeiten. Dabei bemerke ich eine auffallende Unruhe und Passivität unter den Schülern. Die Lebhaftigkeit der beiden ersten Stunden war verschwunden. Abschließend lasse ich die Schüler ihre Einfälle zum Gleichnis zeichnen.

Analyse:

Bei der Erwähnung des Stichworts ‚Vater‘ zeigen einige Schüler offensichtliche Enttäuschung über das Thema

(„Da haben‘S uns wieder was g’sagt!“). Da ich diese Enttäuschung unbeantwortet lasse, ‚verschwinden‘ sehr viele Emotionen im Untergrund und machen sich im Verlauf der Stunde durch die schon erwähnte Unruhe bemerkbar. Die Affekte beim Hören des Wortes ‚Vater‘ bleiben „eingeklemmt“ (Freud), die große Hypothek von Assoziationen, die sich mit diesem Wort verbinden, wird nicht eingelöst. Der Vater, im weiteren Sinn die Autorität bleibt weiterhin als Grundproblem in der Klasse erkennbar.

4. Stunde:

Ich möchte auf das genannte Thema eingehen und biete zu Beginn als Provokation ein Streitgespräch zwischen Vater und Sohn, an dessen Ende der Vater dem Sohn die Gitarre wegnimmt, um sie einzuschließen (aus: „Anpassung oder Wagnis“, S. 4).

Ein Schüler rügt zunächst das Verhalten des Sohnes als ‚schlechten Eindruck‘. Ein zweiter gibt zu bedenken, daß der Vater auch nicht gerade höflich handelt, wenn er seine Mutter vor die Tür setzt. Ein Mädchen würde es nicht wagen, dem Vater zu widersprechen. Ein anderer würde einen Kompromiß versuchen: einige Zeit zur Oma, die übrige zum Freund (der Vater verlangt, daß der Sohn zusammen mit den Eltern am Festtag die Oma besucht). Diese Tendenz ist bei der Mehrzahl der Schüler während des ganzen Gesprächs zu erkennen: sie scheuen die offene Konfrontation mit dem Vater. Ich will etwas über sein Verhalten wissen.

R: Der ist ja kindisch. Der meint, wenn er jetzt zur Oma geht, dann müssen die anderen auch gehen. Das ist ja ein Witz.

Die andere Möglichkeit, die mir im Verlauf des Gesprächs auffällt, ist der Versuch, den Vater anzuschwindeln: man täuscht Kopfweh und Übelkeit vor, läßt die Eltern zuerst gehen und haut dann zum Freund ab. Einer will die Gitarre verstecken, ein anderer noch ein bißchen üben, ein dritter sich in seinem Zimmer einsperren, ein vierter geht auf’s Clo. Die Klasse wird nicht müde, Wege auszutüfteln, wie sie den Vater übers Ohr hauen könnten. Ich gebe der Klasse meinen Eindruck wider.

R: Der läßt dich ja nicht weggehen. Der sagt höchstens, jetzt gehst grad mit Fleiß mit.

S: Der Vater hat g’sagt, du gehst mit. Da kann ich nicht sagen: jetzt geh ich zu meinem Freund.

L: Du könntest das nicht sagen.

S: Der Vater läßt mich ja nicht gehen, weil er sagt, du gehst zur Oma, oder du bleibst da. Wenn nicht, sperr ich dir die Gitarre ein.

R: Da tät ihm ja gar nichts anders übrigbleiben als mit zur Oma gehen.

R ist der einzige, der während der ganzen Stunde gereizt reagiert. Er sagt vor der Klasse, daß er Angst vor seinem Vater hat, auch kein Vertrauen zu ihm besitzt. Einige andere resignieren, wenn sie an einen Konflikt mit ihrem Vater denken. Es bleibe ihnen gar nichts anderes übrig, als seinen Willen zu tun.

S: Der Vater hat die Macht, praktisch.

R: Manche Väter lassen dich erst gar nicht zu Wort kommen.

L: Manche Väter?

R: Mein eigener Vater.

L: Er läßt dich nicht zu Wort kommen.

R: Der sagt, entweder du gehst mit, oder du kriegst eine übern Schädel.



Wir sprechen über Vertrauen zwischen Eltern und Kindern. Einer bemerkt, daß Eltern vieles in der Erziehung falsch machen würden. Viele Kinder würden sich aus Angst nicht trauen, etwas zu ihren Eltern zu sagen. Trotzdem ist die Mehrheit der Klasse der Meinung, alles ihren Eltern sagen zu können. H betont zweimal, er könne das nicht. Er stottert sehr stark. A meint abschließend, daß sein Vater viel Verständnis für ihn hätte.

Analyse

Zwei Dinge werden sichtbar:

- die Scheu vor der offenen Konfrontation,
- der Versuch, die väterliche Autorität zu umgehen.

Dahinter steckt Angst, ebenso hinter der Tatsache, daß viele einen Kompromiß versuchen.

Die Stunde versucht mit Erfolg, Probleme bewußt zu machen. Das wird bei H deutlich, noch mehr bei R. Auf seinem Zeichenblatt „Familie in Tieren“ erscheint der Vater als Affe. Das Wort streicht er durch und schreibt dafür ‚unverständlich‘ hin. Er selber kann sich nicht verwandeln, weil er kein Tier kennt, „das seine Eltern nicht versteht“, wie er auf dem Blatt vermerkt. Er äußert später den Wunsch, da wir nochmal über die gleiche Problematik reden. Das ist nur zu verständlich, denn soll ein therapeutisch orientierter RU erfolgreich sein, muß er sich über mehr als nur drei oder vier Stunden hinziehen. Denn damit, daß Schüler ihre inneren Konflikte in Worte fassen, haben sie sie noch nicht aus der Welt geschafft, wohl aber eine Möglichkeit erhalten, Unbewußtes und Nebuloses ins Licht des Bewußtseins zu holen, um damit die Chance der persönlichen Stellungnahme zu vergrößern. Zugleich erhalten sie die Möglichkeit, ihre eigenen spontanen Reaktionen zu kontrollieren und zu beurteilen. Dies alles ist ohne Zweifel ein langwieriger Prozeß, aber sicher kein Grund, die Sache selbst nicht in Angriff zu nehmen.

Notker Karcher

*

Praktische Beispiele zum Psychodrama

Freies Spiel im Religionsunterricht

Mit der 6. Klasse der Schule am Heinrich-Braun-Weg, München Hasenberg, wie auch mit der 6. Klasse unserer Heimschule (Erziehungsschwierige) habe ich versucht im Rahmen des Religionsunterrichts als sog. Vorfeldkatechese ein Thema frei spielen zu lassen.

In diesem Bericht möchte ich mich auf die Spiele mit der Heimgruppe beschränken. Die Schüler meldeten sich freiwillig zum ersten Spiel, blieben aber dann als Gruppe von 6 bis 8 Mädchen ziemlich konstant.

Zunächst werde ich eine Szene schildern, versuche sie dann zu analysieren, wobei ich herausstellen werde, welche Gefühle, Wünsche, Probleme und Konflikte angesprochen werden und welche Abwehrmechanismen wirksam werden. Gedanken über Sinn und Ziel dieses Spielens werde ich anschließen.

Das gemeinsame Thema für die Münchner Schule wie auch für die Gruppe unserer Heimschule war

„Wie es in der Familie zugeht“.

Bei jeder Zusammenkunft, bei der Heimgruppe waren es 6 Spiele, stand das gleiche Thema da. Ich gab keine weiteren Spielanweisungen. Die Gruppe, meist 6 bis 8 Kinder, waren nun sich selbst überlassen. Hier entstanden schon Konflikte: Wer nimmt welche Rolle – Wer ist überhaupt bereit zum Spielen – Wer wird angenommen? – Und dazu dieses provozierende Thema!

Mädchen A ergreift Initiative und verteilt die Rollen. Sie nimmt für sich die Rolle der Mutter. Mädchen J bestimmt sich selbst zum Vater, wird gleichzeitig aber auch von den anderen dazu gedrängt. Die „Familie“ hat 4 Kinder. Die Gruppe spielt als Familie den Tagesablauf des Heimes, zugleich treten wirkliche Familienprobleme auf:

Vater geht arbeiten, kommt bald wieder zurück, Mutter fragt ihn nach Geld. Nach dem Mittagessen verlangt Vater mit scharfem Ton Hausaufgaben. Es gibt Schläge. Nun singt die Familie Weihnachtslieder. Mutter verkündet einen Ausflug. Sie singen erneut. Vater und Mutter wollen sich unterhalten, dann will Vater wieder singen. Mutter: „Du mit deinen Liedern. Du singst bloß den ganzen Tag. Arbeiten willst du überhaupt nichts mehr, fauler Hund!“ Ein Kind verteidigt den Vater. Er selbst spricht von sich als schwerkranken Mann. Sie singen nun Schlager. Die Kinder müssen ins Bett. Mutter will sich mit Vater unterhalten. Er spricht von einem bevorstehenden Besuch.

Am gleichen Tag kommen wir nochmals zu einem Spiel zusammen. Ich gebe der Gruppe das gleiche Thema. Mädchen A, das im ersten Spiel die Rolle der Mutter hatte, kommt mit dem Wunsch, eine kleine Familie zu spielen, nur drei Personen. Sie legt gleich die Rollen fest: Mädchen J Vater (wie im ersten Spiel) Mädchen A Mutter (wie im ersten Spiel), Mädchen M ganz kleines Kind. Es sitzen noch vier Mädchen da, die aber nicht mitspielen dürfen. Sie werden nicht gewählt.

Mutter spielt mit dem Baby M. Sie möchte noch mit ihrem Mann ausgehen. Wohin das Kind? Zur Nachbarin. Schon ist das Kind ganz selbstverständlich dort abgeliefert. Schnell wird noch die Wohnung aufgeräumt und dann sagt die Mutter: „Ach, mein Süßer, kommen Sie doch“!

Sie gehen eingehängt in ein Gasthaus. Mutter: „Erst essen und trinken wir und dann wollen wir ein bißchen tanzen.“ . . .

Musik zum Tanzen macht A selbst. Auf dem Heimweg nehmen sie ihre Susi bei der Nachbarin mit. Diese weint und wird mit einem Stück Torte beruhigt. „Mach dich aber nicht voll!“ Dann ruft die Mutter entsetzt: „Jetzt schmiert sie sich tatsächlich ein. Ich muß sie baden.“ Mutter badet Susi. „Laß dich abtrocknen!“ Gekicher. Vater erinnert an seine Arbeit und fragt, ob die Hose geflickt sei. Mutter erschrickt. Sie will es noch in der Nacht tun. Vater kündigt an, daß er morgen nicht so früh heimkomme. Und was es zum Essen gebe, möchte er wissen. Jetzt ins Bett. Am anderen Morgen ist Vater nicht im Bett gewesen. Er wird von der Mutter hineinkommandiert. Mutter will ihn an der Arbeitsstelle entschuldigen. Mutter bezahlt die Nachbarin mit 5 DM und einer Pralinen-schachtel. Als Vater zurückkommt, überrascht ihn die Mutter: „Nächste Woche bekomme ich mein zweites Kind“. Alle sind verlegen. Mutter: „Gut, was mach ich denn da? Ach ja, ich habe ja schon alles. Windeln und das andere ist auch schon hergerichtet. Wie nennen wir das Kind? Martina.“ Vater protestiert: „Das ist ein Quatsch!“ Doch die Zuschauer wollen, daß weiter gespielt wird. Mutter schlägt vor, daß sie nun länger verheiratet sind. Vater: „Jetzt sind wir alt und grau.“ Mutter flüstert den beiden Kindern zu, daß sie etwas stehlen sollen. Als sie das aus der Küche tun, gibt es zur Strafe eine ganze Woche Geschirr abspülen.

Analyse des Spiels

Bei der Rollenverteilung ist interessant, wer aktiv wurde. Es fiel mir auf, daß fast durch alle 6 Spiele Mädchen J und Mädchen A die gleiche Rolle innehaltten. Mädchen J spielte den Vater, den Freund, den Bräutigam. Mädchen J ist ein großes, kräftiges Mischlingsmädchen. Sie wünschte ausdrücklich die Vaterrolle und wird in den folgenden Spielen immer wieder in die männliche Rolle gedrängt mit der Begründung: „Die hat fast die Größe von einem Mann“, „Der darf machen, was er will“. Außerdem sei J so groß und kräftig und habe eine dunkle Stimme. Das Mädchen gibt sich sehr burschikos. Es ist anzunehmen, daß bei J in diesem Spiel eine **Identifikation** mit ihrem Vater zum Ausdruck kommt. Js Vater ist farbiger Soldat.

Mehr noch wird die Identifikation bei Mädchen A deutlich. Sie spielt jedesmal die Mutter. Sie identifiziert sich ganz stark mit ihrer wirklichen Mutter, die 8 Kinder großgezogen hat und dazu einen sehr schwierigen, manchmal brutalen Mann erträgt. Mädchen A identifiziert sich aber auch mit ihrer 17jährigen Schwester, die seit kurzem ein Kind hat. Im Gespräch außerhalb des Spieles äußert A, daß sie selbst auch ein Kind möchte.

In den Gesprächen, die nach jedem Spiel folgen, weise ich auf die Identifikation hin. Ich frage, warum wohl A fast immer die Mutter spielen wollte. A sieht nach ihren eigenen Aussagen in einem solchen Spiel eine Vorübung für später, und daß man sich besser kennen lernt. Wichtig ist, daß der Spieler sich selbst zur Wahl seiner Rolle äußert. Tun dies nur die Mitspieler, Zuschauer oder der Gruppenleiter, dann besteht die Gefahr, daß zu viel interpretiert und projiziert wird.

Das freie Spiel soll dem Kind die Möglichkeit geben, seine Gefühle und Wünsche zum Ausdruck zu bringen. Hier im Spiel können seine Konflikte aus der Realsituation dargelegt werden. Der Hinweis am Beginn des Spie-

les: „Alles, was wir jetzt tun, ist Spiel“ gibt dem Kind einen gewissen Schutz. Es braucht nicht Angst zu haben vom Erwachsenen bestraft zu werden, vielleicht auch ausgelacht zu werden, es ist ja Spiel. Der Schüler kann für kurze Zeit realisieren, was er sonst nicht oder noch nicht hat und er fühlt sich befriedigt. Emotionelle Bedürfnisse, die vielleicht die ganze Kindheit hindurch frustriert wurden, können wenigstens zum Teil befriedigt werden; aber auch Pubertätswünsche, die noch zurückgedrängt werden müssen, dürfen hier ausgesagt, ausgespielt werden. Natürlich setzen gerade hier die **Abwehrmechanismen** stark ein.

Dazu Beispiel aus den Spielen:

Mädchen A als Mutter will sich mit Vater J unterhalten. Da will der Vater wieder singen (voraus hat die Familie schon ausgiebig Advents- und Weihnachtslieder gesungen). Hier setzt bei J der Widerstand ein. Darum schlägt sie Singen vor. Mutter A, die frustriert wird, zum Vater: „Du mit deinen Liedern! Du singst bloß den ganzen Tag, arbeiten willst Du überhaupt nichts mehr, fauler Hund!“ Die Kinder werden ins Bett gebracht, Mutter will sich wieder unterhalten mit Vater. Er weicht aufs neue aus und lenkt das Gespräch auf einen bevorstehenden Besuch. Es ist ganz eindeutig, daß sich A einen vergnüglichen Abend mit ihrem Mann wünscht, der jedoch ist gehemmt, traut sich seine Gefühle nicht äußern, wehrt ab. Das freie Spiel gibt dem Schüler die Möglichkeit, Konflikte aus der Realsituation zu spielen (nicht zur Arbeit gehen, Geldnot, Kleinkind als Last für junge Eheleute). „Du mit deinen Liedern, Du singst bloß den ganzen Tag, arbeiten willst Du überhaupt nichts mehr, fauler Hund!“ In Gesprächen außerhalb des Spieles ist zu erfahren, daß unsere Kinder daheim in ihrer Familie fast täglich mit solchen Problemen konfrontiert werden.

Emotionale Bedürfnisse können im freien Spiel Befriedigung finden: Das weinende Kind wird bei der Nachbarin abgeholt, mit einem Stück Torte beruhigt, beschmiert sich zum Entsetzen der Mutter. Ob die Mutter wirklich so entsetzt ist? Zwar wird das Kind getadelt, doch scheint es, als ob das Verschmieren und die Notwendigkeit des Saubermachens beabsichtigt waren. Intensiv bemüht sich Mutter A, ihr Baby, die ziemlich dicke M zu baden, zu knutschen, zu drücken. Sie genießen diesen Körperkontakt und fühlen sich dabei geschützt, weil das Kind ja gebadet werden muß. Dies ist eine Rationalisierung, eine Form der Abwehr. Das Kichern verrät die hintergründige Absicht und läßt auf eine Befriedigung schließen.

Im Laufe des Spieles drängen sich immer wieder Wünsche und Bedürfnisse an die Oberfläche, sie erfahren Abwehr und Widerstand und werden verdrängt. Das gebadete Kind wird ins Bett gebracht. Was wollen die Eltern noch machen? Mutter A ist erwartungsvoll. Vater J kneift wieder aus und wehrt seine Gefühle ab. Statt sich seiner liebebedürftigen Frau zu widmen, erinnert er an seine Arbeit und fragt, ob seine Hose geflickt sei. Mutter wird aus ihren Träumen gerissen, erfährt den Druck des Alltags, sie erschrickt und verspricht, das Versäumte gleich nachzuholen. Wie sehr sie ihre eigenen Ansprüche und Hingabewünsche zurückdrängen muß, wird nach meiner Ansicht darin deutlich, daß sie am nächsten Tag die Familie mit der Nachricht überrascht, sie erwarte ihr zweites Kind. Vater J wehrt ganz massiv ab. Er will das Spiel abbrechen mit der Begründung: „Das ist ein Quatsch!“ Die Zuschauer wehren sich und fordern, daß weitergespielt wird. Vater J gibt dem Druck nach, bleibt beim Spiel, nimmt aber der Spielsituation das Aufrei-

zende und für die Zuschauer Interessante. Er schlägt vor, ein altes Ehepaar zu spielen: „Jetzt sind wir alt und grau.“ Vermutlich spielen bei Mädchen J starke Schuldgefühle und Triebängste eine Rolle. Sie müssen massiv zurückgedrängt werden.

Das Gespräch nach dem freien Spiel

Dem Leser ist vielleicht klar geworden, daß das freie Spiel viel an Problemen aufdeckt und den Schüler mit Dingen konfrontiert, die bis jetzt in ihm geschlummert haben, die er immer wieder zurückdrängen konnte und vor allem nicht so öffentlich zeigte, wie jetzt beim Spiel. Außerdem treten ganz massive Widerstände auf, die bearbeitet werden müssen. Das nachfolgende Gespräch ist deshalb unbedingt notwendig. Der Gruppenleiter muß warten können, bis einer der Spieler sich äußert.

Die Heimgruppe, von der ich oben ausführlich berichtet habe, kritisierte schon bei der ersten Zusammenkunft ihr eigenes Spiel. Es fiel ihnen auf, daß sie sehr viel gesungen haben. Warum wohl?: „Da geben die Kinder Ruhe“ – „Es ist mir nichts eingefallen“ – „Es gefällt mir, daß mans lernt“ – „Weil wir Lust zum Singen gehabt haben“. Bei diesen Antworten wird viel rationalisiert. Ich muß weiter fragen, vielleicht auch einfach aufdecken und sagen, was ich dazu denke. Natürlich wehrt sich der Schüler dagegen, aber das muß ich als Gruppenleiter aushalten lernen.

Das Thema „Familie“ ist ein sehr heikles Thema für die Kinder im Heim. Es hat auch die Gruppe im Hasenberg sehr provoziert. Die Folge dieser Provokation ist oft, daß die Kinder versuchen, ihre Realsituation zu überspielen und eine Idealfamilie vorzutauschen. Dies ist ein berechtigter und verständlicher Wunsch. Dann bricht ihre Wirklichkeit wieder ganz massiv durch, sie wollen sich nicht konfrontieren und verschieben oder verdrängen, oder werden aggressiv. Diese Tatsache muß unbedingt mit den Kindern im Gespräch bearbeitet werden.

Hier einige Beispiele aus der Heimgruppe: Im ersten Spiel singen sie viel und zwar immer dann, wenn der emotionale Bereich sehr angesprochen wird oder, wenn die Kluft zur Realsituation zu groß wird, oder, wenn unmittelbar voraus eine Frustration erfolgte. In einem der folgenden Spiele, als wieder das Thema „Familie“ ansteht, schlägt Mädchen J vor, das Thema zu wechseln. Sie wollen Schule spielen. Mädchen J spielt sehr selbstbewußt einen überaus autoritären Lehrer. Nebenbei erfahre ich, daß diesem Spiel unmittelbar voraus eine Auseinandersetzung mit der Klaballeiterin stattfand. Jetzt im Spiel ließ J ihre Aggression heraus. Das muß zur Sprache kommen und dem Mädchen bewußt gemacht werden. Ebenso liefen mir die Mädchen einmal vom Thema davon, sie wollten Witze erzählen. „Familie“, das reizte sie nicht, weil sie sich nicht stellen wollten. Dafür werden sie oral-aggressiv; sie erzählen derbe Witze und reagieren sich dabei ab.

Über Sinn und Ziel des Psychodramas (des freien Spiels) mit Kindern läßt sich folgendes zusammenfassend sagen:

1. Die Kinder haben die Möglichkeit, sich selbst und andere innerlich kennen zu lernen.
2. Sie erfahren, daß zwischen Spiel und Realsituation ein Unterschied ist.
3. Die Kinder fühlen eine Entspannung, wenn sie ihre Triebimpulse ausleben können.
4. Die Kinder finden die Möglichkeit, den Teil ihres Selbst auszuleben, den sie in sich hassen, verachten, fürchten und unterdrücken.

M. Esther Mayr