

Hypnose und Kognition  
Band 7, Heft 1, April 1990

## Entwicklungspsychologische Überlegungen zur Hypnotherapie bei Kindern und Jugendlichen

Karl-Ludwig Holtz

*Denn symbolisch erdeuten läßt sich schließlich alles aus allem; und eine vorgefaßte Meinung oder eine bestimmte Hypothese legt dann leicht die Wege der Interpretation von vornherein fest...*  
William Stern 1927, S. 251

*Zusammenfassung: Nach der Frage, ob das therapeutische Vorgehen Ericksons als theorielos anzusehen ist, werden einige seiner Vorannahmen diskutiert, die als Hinweise auf einen systematischen Eklektizismus gedeutet werden, der therapeutische Strategien unterschiedlicher Schulrichtungen zu integrieren erlaubt. Diese Vorannahmen werden im folgenden in einer Theorie der Persönlichkeitsentwicklung zusammengefaßt, die es gestatten soll, therapeutische Strategien bei Kindern und Jugendlichen angemessener zu planen. Beispiele für die Bereiche der Trance-Induktion sowie Konstruktion von Metaphern und Geschichten schließen sich an.*

"Reichliche Beispiele" für eine allzu großzügige Interpretation der Äußerungen kindlicher Phantasie fand der Entwicklungspsychologe William Stern in den "verschiedenen psychoanalytischen Schulen" (Stern, 1927). Dieses und das Eingangszitat mag manchem Hypnotherapeuten vertraut klingen, hatte doch auch M.H. Erickson mehrfach vor den Gefahren vorschneller theoriengeleiteter Hypothesenbildung gewarnt. So etwa, wenn er, wie im Motto zu einem Kongreßbericht zitiert (Zeig 1985), dafür eintritt, Psychotherapie aufgrund der Einzigartigkeit menschlicher Bedürfnisse zu entwickeln, "und nicht so sehr die Person so zurechtzustutzen, daß sie in das Prokrustes-Bett einer hypothetischen Theorie menschlichen Verhaltens paßt." Wir sollten uns jedoch davor hüten, diese Äußerungen ebenso vorschnell als Beleg dafür zu nehmen, Stern wie Erickson würden einem theorielosen Vorgehen das Wort reden. Es gibt zahlreiche Hinweise darauf, daß beide nicht davon ausgingen, man könne theorielos menschliches Verhalten angemessen wahrnehmen. Demgegenüber gibt es aber zahlreiche Hinweise, daß einige der Interpreten und Schüler Ericksons so tun, als ließe sich ein Dogma der "unbefleckten Erkenntnis" (Nietzsche) in der Beschreibung, Erklärung und Änderung menschlichen Verhaltens sinnvoll einhalten ("There is no theory like no-theory").

Akzeptiert man diese Annahme, präsentiert sich Erickson nicht so sehr als ein "modern-day Theseus, [...] der ein großes Vergnügen daran hatte, Theorien in ihrem

eigenen Prokrustes-Bett zurechtzustutzen" (C. Stern 1985, S. 79), als vielmehr, um in der antiken Mythologie zu bleiben, als "modern-day Odysseus", der versucht, seine Gefährten einigermaßen sicher zwischen den Gefahren der Szylla einer beliebigen naiven Therapienübernahme und der Charybdis eines nur seiner eigenen Schule verpflichteten Purismus hindurchzusteuern. (Es muß jedoch daran erinnert werden, daß auch der alte Odysseus das Navigationsproblem nur dadurch löste, daß er bewußt die Gefahren der Szylla verharmloste. Sechs seiner Gefährten wurden von diesem Ungeheuer gefressen, eine Statistik über Therapieerfolge der Ericksonianer, welche einem *naiven Eklektizismus* huldigen, ist mir nicht bekannt). Es ist daher Zeit, sich verstärkt mit den theoretischen Vorannahmen *Ericksonischer Strategien* auseinanderzusetzen, m.a.W. zwischen naiver Übernahme aller möglichen Therapien und Beschränkung auf *die eine* Therapieschule einen dritten Weg zu finden, der als *systematischer Eklektizismus* eine plausible Konstruktion von Wirklichkeit als theoretische Voraussetzung akzeptiert. Fragen wir also nach den Vorannahmen, die Ericksons Therapien geleitet haben könnten und stellen wir uns dann die Frage, inwieweit diese geeignet sind, die Entwicklung und Verbesserung von Verfahren zur Therapie bei Kindern und Jugendlichen im Sinne eines systematischen Vorgehens zu erleichtern.

### "Erickson always used Ericksonian approaches"

Gordon (1985) diskutiert 5 Vorannahmen, die den psychotherapeutischen Strategien nach Erickson zugrunde liegen sollen: 1) Jedes Individuum hat ein einzigartiges Modell von Welt; 2) jede Interaktion beinhaltet auch Manipulation; 3) es gibt einen unbewußten Bereich menschlichen Geistes, der beeinflußt werden kann; 4) Erfahrung und Verhalten sind strukturiert, d.h. Informationsverarbeitung und Verhaltensorganisation folgen spezifischen Mustern; 5) Änderungen in diesen Bereichen sind das Ergebnis von Erfahrungen (S. 73).

Ich möchte diese Prämissen (interpretiert durch weitere mir bekannte Äußerungen Ericksons) in drei Leitideen therapeutischen Handelns zusammenfassen:

1. Erleben und Verhalten eines Individuums sind weder beliebig noch im wesentlichen durch die jeweilige Situation determiniert. Die Konsistenz im Erleben und Verhalten ist auf eine zentrale Instanz zurückzuführen, welche die persönliche Realität (das jeweilige Modell von Welt) konstruiert und eigenes wie fremdes Verhalten vorhersagbar erscheinen läßt. Es besteht die Tendenz, Widersprüche in der Wahrnehmung von Selbst und Umwelt durch Weiterentwicklung dieser zentralen Instanz aufzulösen. Therapie kann eine solche Methode sein, die persönliche Identität (siehe v. a. Erickson & Rossi 1981, Kap. 9 u. 10) wiederherzustellen.
2. Entwicklung ist im wesentlichen erfahrungsabhängig, sie zielt darauf ab, die Identität des Organismus aufrechtzuerhalten bzw. zu vervollkommen. Dies gelingt u.a. dadurch, daß stimmigere Formen der Organisation von Person und Umwelt angestrebt werden. Therapie kann die Entwicklung unterstützen, indem sie Hilfen zur Bedeutungsbildung und Verhaltensorganisation anbietet, wenn die Person

oder die Agenten der Bedeutungsbildung (Familie, Schule usw.) dazu nicht in der Lage sind, bzw. in der Lage waren.

3. Da auch das Unbewußte (unconscious mind) zur Bedeutungsbildung und Verhaltensorganisation beiträgt, können auch dessen Ressourcen genutzt werden, um Entwicklung zu unterstützen. Das Unbewußte kann ferner aktiviert werden, um Integrationsprozesse (unbewußte Lernvorgänge) anzuregen.

Diese Synopse der Vorannahmen Ericksonischer Strategien läßt unschwer die Grundzüge einer *Theorie der Persönlichkeitsentwicklung* erkennen, die den geschilderten Ansatz auch für eine Therapie bei Kindern und Jugendlichen angemessen erscheinen läßt. Mehr noch: sie macht deutlich, daß therapeutische Strategien, mit denen sich auch andere Schulrichtungen identifizieren, dann in eine systematische *Ericksonische Strategie* integriert werden können, wenn sie den genannten Prämissen entsprechen.

Betrachten wir andere therapeutische Schulen, die in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als erfolgreich angesehen werden, dann lassen sich hier unschwer ähnliche theoretische Elemente erkennen:

*persönlichkeitstheoretisch*: die Annahme einer zentralen Instanz, in der sich die subjektiven Bedeutungen von Person und Umwelt bündeln (z.B. *Ich, Selbst, Identität*) und ferner

*entwicklungstheoretisch*: Aussagen über Entwicklungsprozesse, die zu einer Differenzierung bzw. Integration dieser Instanzen führen (z.B. *Aktualisierungstendenz, Objektbeziehungen*).

Zusammenfassend läßt sich demnach die Hypothese aufstellen, daß erfolgversprechende Therapien für Heranwachsende sich auf eine Theorie der Persönlichkeitsentwicklung beziehen sollten.

Beispiele für eine mehr oder weniger geglückte Integration entwicklungsorientierter Grundprinzipien sind etwa die neo-analytische Ich-Psychologie (Anna Freud 1936, Hartmann 1939, Erikson 1950), die ebenfalls psychoanalytisch orientierte Theorie der Objektbeziehungen (z.B. Winnicott 1965, Mahler 1968), aber auch existentialistisch-phänomenologische Ansätze als Vorläufer und in der Tradition von Carl Rogers (z.B. Maslow 1954, Binswanger 1942) - die Auflistung ließe sich sicherlich auch mit einigen kognitiv orientierten Therapieformen fortsetzen (vgl. hierzu ausführlicher Kegan 1986).

Aus den genannten Überlegungen können wir folgern, daß eine Weiterentwicklung und Verfeinerung der Methoden, auch und vor allem für die Arbeit mit Heranwachsenden, dann erfolgreich ist, wenn es uns gelingt, neuere Befunde aus Theorien zur (Persönlichkeits-) Entwicklung zu integrieren. Gelingt dies nicht und übertragen wir nur die Strategien einer Erwachsenen-Therapie irgendwie entwicklungsangemessen auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, dann ähnelt unsere Herangehensweise den künstlerischen Produkten des Mittelalters, in denen Kinder stets als klein geratene Erwachsene dargestellt werden. Selbst einer Therapietheorie, die eindeutig als

entwicklungsorientiert gilt, der Theorie Freuds machte W. Stern (1927) den Vorwurf, das psychoanalytische Bild der Kindheit sei, bezogen auf den Umgang mit frühkindlichen Erinnerungen und Konflikten, eine "Rückwärtsprojektion" der erwachsenen Persönlichkeitsstruktur in frühe Phasen der Ontogenese.

Es ist unsere Auffassung, daß wir nur dann den Fehler, Kinder wie miniaturisierte Erwachsene zu behandeln, vermeiden können, wenn wir uns in unseren therapeutischen Prämissen von einer Theorie der Persönlichkeitsentwicklung leiten lassen, in welche neuere entwicklungspsychologische Befunde integriert werden können. Die nachfolgenden Überlegungen sollen hierzu einen Beitrag leisten.

Akzeptiert man die geschilderten Prämissen einer Theorie der Persönlichkeitsentwicklung, dann lassen sich Hinweise auf eine Ausgestaltung psychotherapeutischer Verfahren für Kinder und Jugendliche am ehesten aus zwei entwicklungsorientierten Fragestellungen ableiten:

Wie entwickelt sich die Wahrnehmung und Organisation von Bedeutungen (aus diesen Befunden lassen sich Hinweise für therapeutische Strategien der Trance-Induktion, der Präsentation von Metaphern und Geschichten usw. ableiten)?

Wie entwickelt sich die zentrale Instanz der Bedeutungsintegration, also das *Selbst*, das *Ich* etc.? (Hieraus lassen sich inhaltliche Hinweise zur Art der Bedeutungszuweisung, zum jeweiligen Modell von Welt und damit zu den Inhalten der Metaphern und Geschichten gewinnen.) Auf diesen Aspekt werde ich in einem getrennten Beitrag eingehen.

### Erreiche die Aufmerksamkeit des Patienten

Dieses Prinzip sieht Erickson (1958, zit. nach Mrochen 1989) als grundlegend für die Arbeit mit Kindern an. Soll es jedoch keine Binsenweisheit bleiben, wird man der Frage nachgehen müssen, wie Aufmerksamkeit auf unterschiedlichen Altersstufen (d.h. in entwicklungspsychologischer Sicht) zielgerichtet angesprochen werden sollte.

Ross (1976) hat aufgrund empirischer Beobachtungen drei verschiedene *Phasen der Aufmerksamkeitsentwicklung* ausgemacht: Der Phase *über-exklusiver* Aufmerksamkeitssteuerung (Vorschulalter), in der das Kind von einzelnen Aspekten seiner Umwelt "gefangen genommen" wird, folgt die Phase der *über-inklusive* Aufmerksamkeit, die sich durch eine Beachtung (z.T. übermäßig) vieler situativer Aspekte auszeichnet. Offensichtlich ist diese Art der Aufmerksamkeitssteuerung als *Dezentrierung* eine Voraussetzung für die Phase der *konkreten Operationen* im Sinne Piagets<sup>1</sup>. Etwa im 12. Lebensjahr (unter durchschnittlichen Bedingungen) wird die über-exklusive Wahrnehmungsbereitschaft von einer *selektiven* Aufmerksamkeitssteuerung abgelöst, in der vorwiegend die relevanten Aspekte einer Situation Beachtung finden.

Welche Konsequenzen für eine Therapieplanung im Sinne Ericksons lassen sich aus diesen Überlegungen ableiten? Im Zusammenhang mit Ausführungen zur Entwick-

<sup>1</sup> vergl. "Dezentrierung bei Piaget" in Peter, B. (1987). Dissoziation in kognitiven Therapien. HyKog, 4(1), S. 26 ff (Anm. d. Hrsg.)

lung des Metaphernverständnisses (Holtz 1990b) haben wir darauf hingewiesen, daß in der *über-exklusiven* Phase eine Trance-Induktion am ehesten durch deutliche äußere Anreize zu erreichen sein dürfte (Bilder, Geschichten, Puppen). In der *über-inklusive* Phase wird eine Induktion mithilfe konkreter *innerer Vorstellungen* angezeigt sein. Hier empfiehlt sich der Einsatz von Imaginationsverfahren, da hier wahrscheinlich konkrete Vorstellungen sehr intensiv mit vielen Einzelaspekten angereichert werden. In der dritten Phase ist es möglich, die Fähigkeiten zur *selektiven Aufmerksamkeit* durch *metaphorische* Bilder, Paradoxien, Widersprüche zu einer Beschäftigung mit inneren Zuständen zu nutzen.

Hinweise zur Bestätigung dieser Hypothesen finden sich auch in der Literatur zur Hypnotherapie bei Kindern. So berichten Hilgard & Morgan (zit. nach Gardner & Olness 1981, S. 33): "Für das Kind der Altersgruppe 4-6 sind formale hypnotische Vorgehensweisen bis auf wenige Ausnahmen nicht angebracht. [...] Diese Gruppe reagiert eher auf eine Art *Protohypnose*, bei der die Ablenkung zunächst einmal in der externen Situation erfolgt. D.h., das sehr junge Kind kann am besten durch eine Geschichte oder durch ein gemeinsames Sprachspiel mit einem freundlichen Erwachsenen abgelenkt werden (*distraction*) und weniger durch die eigene Phantasie oder durch Vorstellen früherer Erfahrungen. Nach und nach kann der Inhalt der äußeren Stimulation so geändert werden, daß das Kind zunehmend mehr Kontrolle über seine eigenen Vorstellungen erhält" (S. 286).

#### Aufmerksamkeitssteuerung durch direkte und indirekte Suggestionen

Anhand einiger Beispiele, die z.T. bei Erickson und bei seinen Schülern berichtet werden, soll noch einmal auf die Nutzung der genannten Arten der Aufmerksamkeitssteuerung in therapeutischen Strategien eingegangen werden.

In einem beeindruckenden Filmbeitrag der *Canadian Cancer Society* ("No Fears, No Tears") können anhand der dort demonstrierten Schmerztherapie einige der genannten Induktionsmethoden nachvollzogen werden. Bei jüngeren (*über-exklusiven*) Kindern wird die erwähnte Art der Aufmerksamkeitsfixierung durch äußere Hinweisreize (auch durch Puppen, attraktive Bilder etc.) genutzt. Bereits W. Stern (1927) geht in einem eigenen Kapitel auf die Entwicklung der Suggestibilität ein und erwähnt bei kleinen Kindern die "Suggestivkur, um die vielen Leiden und Schmerzen [...] zu heilen." Suggestion ist für ihn - und auch hier dürfte Übereinstimmung mit Erickson bestehen - "Erweckung einer gleichsinnigen Stellungnahme mit Hilfe einer inneren Nachahmung", wobei die "innere" im Gegensatz zur "einfachen" Nachahmung, zumindest mit zunehmendem Alter, "aus einer inneren Neusynthese des Verhaltens resultiert", die das Individuum eigenständig zu leisten hat (Erickson & Rossi, 1981, S.23). Und die Suggestiv-Therapie des Kinderzimmers sieht Stern in einem Entwicklungs-Kontinuum: "Vom Gesund-Pusten zum Gesund-Beten ist nur ein Schritt" (1927, S. 416 ff).

Auch bei Erickson finden wir Beispiele für die Nutzung *über-exklusiver* Aufmerksamkeit. So berichtet er etwa über seine Strategie bei der Schmerzkontrolle der starken Lippenverletzung seines dreijährigen Sohnes Robert (vgl. auch Mrochen in diesem Heft). Erickson nutzt den verletzungsbedingten Schock.

Zunächst wird die Aufmerksamkeit des Jungen auf die Schmerzen fokussiert, dann werden verbal Veränderungsmöglichkeiten signalisiert, schrittweise wird die Aufmerksamkeit über die Farbe und Qualität des Blutes hin zu den interessanten Mustern, hervorgerufen durch das Nähen der Wunde, gelenkt. Erickson geht über das hinaus, was seit Großmutterzeiten im Umgang mit Schmerzen (z.B. Wegpusten) üblich ist. Er nutzt die *über-exklusive* Aufmerksamkeit des Kindes, um es schrittweise von Schmerz und Angst über Aspekte der Veränderung (*Hoffnung*) zu distanzierter Neugier und Konzentration auf Heilungsansätze zu führen.

Im Stadium *über-inklusive* Aufmerksamkeitssteuerung, d.h. also etwa mit Beginn der Schulzeit, gewinnen die Suggestionen eine neue Qualität. Die nun bevorzugte Integration unterschiedlicher Aspekte einer Situation gestattet es, Geschichten und Vorstellungsbilder zu entwickeln, in denen verschiedene situative Elemente zielgerichtet miteinander verknüpft werden. In der Schmerztherapie etwa können Vorstellungen aktiviert werden, in denen Körperteile in der Gesamtsituation dissoziiert, in denen Schmerzen in ihrer Qualität und in ihrer Intensität variiert und so in der Vorstellung als psychophysischer Aspekt der Gesamtperson und als manipulierbar erlebt werden.

Vor einigen Tagen kommt meine Tochter Lena (8 Jahre) mit starken Nackenschmerzen aus der Schule nach Hause. Über Verletzungen kann sie nichts berichten, plötzlich seien die Schmerzen in der Musikstunde aufgetreten. Nachmittags versucht sie noch einmal mit ihrer Freundin zu spielen. Gegenwärtig sind bei beiden Ritterspiele aktuell. Sie geht mit Schwert und Schild bewaffnet in den Garten, nach kurzer Zeit jedoch kommt sie wieder herein, kann sich kaum bewegen, sie läßt sich auf das Sofa setzen, jede Bewegung des Kopfes bereitet offensichtlich starke Schmerzen. Eine telefonische Anfrage beim Hausarzt, - es ist Mittwoch und keine Sprechstunde - ergibt folgende Diagnose: Es handelt sich offensichtlich um ein "orthopädisches" Problem, einen Schiefhals, der am nächsten Tag durch einen Facharzt abgeklärt werden sollte. Bis dahin soll Lena den Nacken wärmen (IR-Licht) und bei sehr starken Schmerzen ein Medikament einnehmen, auch um etwaigen Verspannungen entgegenzuwirken. Trotz Infrarot-Bestrahlung lassen die Schmerzen nicht nach. Lena bittet mich, ihr etwas zu Trinken einzufloßen. Aufgrund der Schmerzen und der Verspannungen gelingt mir dies nicht und ich mache ihr den Vorschlag, ihr eine Geschichte zu erzählen und dabei den Nacken wieder locker zu machen. Sie willigt ein und ich sage ihr, wir müßten uns die Geschichte ganz lebendig ausmalen, aber da sie ja so gut malen könne, würde sie das wohl sehr gut schaffen. Sie brauche die Augen auch nur dann zuzumachen, wenn sie sich die Geschichte nicht so ganz vorstellen könne. Ich erzähle ihr die Geschichte vom Ritter Linus, der von einem siegreich beendeten Turnier nach Hause kommt, aber im letzten Kampf noch einen Schlag gegen den Hals, *gerade an der Stelle* erhalten hat und sich vor Schmerzen nicht so ganz darüber freuen kann, daß ihm die Leute auf seiner Burg zjubeln. Zuhause stellt Ritter Linus fest, daß sein Helm durch den Schlag eine solche Beule erhalten hat, daß diese schmerzhaft auf den Hals drückt. Ritter Linus befiehlt seinem Knappen, ihm beim Ablegen des Helmes behilflich zu sein und diesen dann langsam zum Garderobenhaken zu tragen, um ihn dort aufzuhängen. Linus stellt fest, daß mit zunehmender Entfernung des Helmes die Schmerzen nachlassen: Die Verformung des Helmes hat offensichtlich die Schmerzen bewirkt. Lena lacht bei der Weiterentwicklung der Geschichte. Ich fordere sie auf, sich hinzusetzen, dabei aber den Helm am Garderobenhaken nicht aus den Augen zu lassen. Sie setzt sich auf, relativ schmerzfrei, und trinkt aus einer Tasse Tee. Ich beobachte sie weiter und als sie sich wieder, durch Rollen des Kopfes angedeutet, ihrem Nacken zuwendet, frage ich, was denn ihre Ritterrüstung mache. Sie schaut in die imaginierte Richtung und antwortet mir: Der Schmied ist gerade da und macht die Beule aus dem Helm. Kurze Zeit später steht sie auf, um sich auf das Zubettgehen vorzubereiten.

Die Integration unterschiedlicher Vorstellungsebenen kann genutzt werden, indem etwa indirekte Suggestionen über Einstreu-Techniken oder eingebettete Anweisungen in die Vorstellungen einbezogen werden. Dennoch sollte in dieser Phase darauf

geachtet werden, daß die Suggestionen noch keine metaphorischen Verknüpfungen unterschiedlicher Betrachtungsebenen enthalten (s.u.). Wann immer möglich sollten die Einstreutechniken assoziativ wirken und beiläufig direkte Botschaften vermitteln, die nicht erst über formale Denkopoperationen in ihrer Bedeutung entschlüsselt werden müssen. So gab etwa Erickson einem zehnjährigen Mädchen, das bei einem Vortrag vor Ärzten anwesend war und von Erickson behandelt werden wollte, ohne daß sein Vorgehen als "Behandlung erkennbar sei" (Erickson & Rossi 1981, S. 329 ff) posthypnotische Anweisungen, indem er vordergründig den anwesenden Ärzten einen Vortrag über hypnotische Amnesie und posthypnotische Suggestionen hielt ohne das Mädchen in irgendeiner Form anzusprechen.

Erst im Übergang zur Phase selektiver Aufmerksamkeitssteuerung, so steht zu vermuten, ist eine systematische Verwendung von Wortspielen und Metaphern angezeigt. Diese Kommunikationsformen, die aufgrund der "multiplen Ebenen der Bedeutung und Kommunikation [...] unbewußte Suchvorgänge" (Erickson & Rossi, 1981, S. 75) auslösen sollen, können vermutlich erst dann erfolgreich sein, wenn die kognitiven Voraussetzungen dafür gegeben sind, daß unterschiedliche Bedeutungsebenen in Bezug auf relevante Gemeinsamkeiten miteinander verglichen werden können. Hierauf soll im Zusammenhang mit der Verwendung von Metaphern noch einmal eingegangen werden.

In einem bereits klassischen Beispiel zur Schmerztherapie wird der Übergang von rein assoziativen eingebetteten Anweisungen zu metaphorischen Verknüpfungen (im folgenden etwa die Metapher des Wachsens) offenkundig: Erickson erzählt einem an Krebs erkrankten Blumenzüchter zum Zwecke hypnotischer Schmerzkontrolle scheinbar beiläufig etwas über Wachstum und Wesen von Tomatenpflanzen und bettet in diesen mehrstündigen Monolog (z.T. durch einen anderen Tonfall hervorgehoben) spezielle Informationen über Schmerzkontrolle, Hoffnung und Wohlbefinden ein, die "sowohl im Kontext des Monologes über Tomatenpflanzen einen Sinn ergeben und zusätzlich den eigentlich wesentlichen therapeutischen Sinngehalt transportieren: "[...] du legst den Samen in die Erde und du *kannst Hoffnung haben*, daß er wachsen wird und eine Tomatenpflanze werden wird, die mit ihren Früchten *Zufriedenheit und Erquickung* bringen wird [...] man könnte vielleicht sagen - und das ist wie ein Kind gesprochen - vielleicht könnte man sagen, die Tomatenpflanzen *Sie fühlen sich wohl und voller Frieden*, während sie wachsen [...]" (vgl. ausführlich Peter, 1988, S. 235).

### Konfusion zur Intensivierung von Trance und inneren Suchprozessen

Kehren wir noch kurz zum Stadium der über-exklusiven Aufmerksamkeitssteuerung zurück. Was passiert, wenn Suggestionen eingesetzt werden, die offensichtlich nach unseren bisherigen Überlegungen der jeweiligen Phase der Aufmerksamkeitssteuerung nicht angemessen sind? Es steht zu vermuten, daß solche Anweisungen, in denen unterschiedliche Ebenen oder Perspektiven eines Sachverhalts nach- bzw. nebeneinander dargeboten werden, leicht zu *Konfusionen* führen, die zwar nicht unbedingt eine Übernahme der intendierten Botschaft bewirken, jedoch als Vehikel zur

Intensivierung der Trance dienen und damit u.a. zum Außerkräftsetzen von Widerständen führen können. Erickson berichtet in diesem Zusammenhang von der Wahlfreiheit, die ihm sein Vater bei der Mithilfe in der Landwirtschaft ließ: "Würdest Du die Ferkel und Küken vor dem Frühstück versorgen und danach die Kühe melken und den Rasen mähen oder willst du lieber vorher den Rasen mähen, die Kühe melken und nach dem Frühstück die Ferkel versorgen und die Küken füttern?" (zit. nach Mrochen, 1989, S. 186).

### Welche Art von Suggestionen ist wann und wie wirksam?

Die Kindheitserinnerung Ericksons wirft die Frage auf, ob es spezifische Formen direkter oder indirekter Suggestionen gibt, die auf den jeweiligen Altersstufen besonders wirksam sind. Lankton & Lankton haben 1987 eine Systematik indirekter Suggestionen vorgelegt (vgl. auch Erickson & Rossi 1981), über deren spezifische Wirksamkeit man spekulieren kann: Auf der Ebene über-exklusiver Aufmerksamkeit sind wahrscheinlich Suggestionen geeignet, die die Aufmerksamkeit auf einen gewünschten Bereich *fokussieren*, z.B. "Kinder, die zu mir kommen, fangen oft ganz von allein an, mir etwas über ... zu erzählen".

*Verbindungen vergleichbarer Alternativen*, wie sie in dem obigen Beispiel von Ericksons Vater eingesetzt wurden, sind auf dieser Entwicklungsstufe wahrscheinlich ebenfalls wirksam, da hier eine Wahlfreiheit suggeriert wird, obwohl die zentrale Aufforderung, auf die sich die Aufmerksamkeit richten soll, nicht in Frage steht: "Willst du mit deiner Puppe oder deinem Teddybär ins Bett gehen?" (statt: "Gehst du jetzt schlafen?") oder "Vielleicht willst du deine Augen schließen, wenn ich mit meiner Geschichte beginne oder vielleicht möchtest du erst dann die Augen zumachen, wenn du zu Beginn der Geschichte überlegst, ob du eine ähnliche schon mal gehört hast?"

*Implikationen*, in denen verschiedene Informationen durch besondere Konjunktionen (z.B. sobald, während) zu einer Einheit verbunden werden, sind offenbar in diesem Alter besonders wirksam, vor allem, wenn über Verneinungen zusätzliche Widerstände aufgefangen werden können. Dies ist besonders erfolgreich, wenn widerstreitende Tendenzen nur durch die gleichzeitige Berücksichtigung beider Teile der Bedingungssätze aufgehoben werden können. "Und während man sich immer wohler fühlt, wie vor dem Einschlafen, merkt man, daß die Augenlider immer schwerer werden".

Auf einer Tagung, bei der es um therapeutische Konzepte bei verhaltensauffälligen Kindern ging, berichtete ein Lehrer, der Entspannungsübungen und Meditationen in seiner Klasse durchführt, daß er große Probleme damit habe, die Schüler zum Schließen der Augen zu bewegen. Wir spielten daraufhin für unterschiedliche Altersstufen unterschiedliche Suggestionenformen durch, wobei ich zunächst darauf hinwies, daß es nicht unbedingt nötig sei, auf ein Schließen der Augen hinzuwirken, da Entspannung und Trance auch bei geöffneten Augen stattfinden können. Für Drittklässler, mit denen der Lehrer arbeitete und die sich wahrscheinlich schon im Stadium über-inklusive Aufmerksamkeitssteuerung befanden, entwickelten wir einige Suggestionen, in denen im Gegensatz zu Suggestionen der vorausgehenden Phase u.a. *Suggestionen mit allen möglichen Alternativen* (Lankton & Lankton 1987, S. 248) genutzt wurden, z.B.: "Du brauchst dich nicht zu entspannen, bis du das wirklich willst und du brauchst deine

Augen nicht eher zu schließen, bis du herausgefunden hast, ob sich zuerst das eine Auge und dann das andere oder ob sich beide gleichzeitig schließen wollen oder ob sie erst einmal blinzeln und angenehm schwer werden wollen, bis du eine Reihenfolge herausgefunden hast, wie sie sich am angenehmsten schließen..." Wie mir später berichtet wurde, waren diese Suggestionen erfolgreicher, wobei sicherlich auch der indirekte Umgang mit dem Widerstand der Schüler eine Rolle gespielt haben dürfte, da hier über Verneinungen diese Haltung der Schüler zusätzlich genutzt wurde (s.a. Erickson & Rossi 1981, S. 56f).

Bei Heranwachsenden in der Phase der *selektiven Aufmerksamkeit* können nun verstärkt Suggestionenformen gewählt werden, in denen unterschiedliche Perspektiven (z.B. bewußt-unbewußt, außen-innen), aber auch die Verbindung von zunächst widersprüchlichen Aussagen (z.B. "je mehr Zeit wir uns jetzt nehmen umso schneller werden wir zum Ziel kommen") verwendet werden, da hier in der gedanklichen Synthese der selektiven Strategie innere Suchprozesse ausgelöst werden. Hierzu gehören auch die *Non-Sequitur-Verbindungen* (Lankton & Lankton 1987), d.h. Suggestionen, die als vermeintliche Alternativen angeboten werden, obwohl es die Reformulierung des gleichen Sachverhalts, günstigstenfalls unter einer zusätzlichen Perspektive, ist; z.B. "Möchtest du jetzt deine Augen schließen oder aber versuchen, alle äußeren Störreize auszublenden, um dich einfacher auf deine inneren Vorstellungen konzentrieren zu können?" Auch Suggestionen dieser Art beziehen den jeweiligen Widerstand der Heranwachsenden ein.

Die genannten Beispiele mögen in diesem Zusammenhang genügen, um Anregungen zu geben, wie man unterschiedliche Bevorzugungen der Aufmerksamkeitssteuerung nutzen kann. Es handelt sich hierbei zu einem großen Teil um Einzelfall-Erfahrungen, die einer weiteren empirischen Überprüfung bedürfen. Es wäre lohnenswert, eine Systematik der in der Literatur verwendeten Trance-Induktionen bzw. Suggestionen zu erstellen und diese unter entwicklungspsychologischen Aspekten zu untersuchen.

#### *Exkurs: Kontrasuggestionen*

Ehe wir uns der inhaltlichen Seite von Metaphern und Geschichten zuwenden, soll noch kurz ein Phänomen in der therapeutischen Kommunikation erwähnt werden, das in bestimmten Entwicklungsphasen besonders bemerkenswert ist: Eine *negativistische* Grundhaltung gegenüber Anregungen und Wünschen der Bezugspersonen, welche offensichtlich eine wichtige Funktion auf dem Wege zur Selbständigkeit erfüllt. Bereits W. Stern hat sich in dem erwähnten Buch zur *Psychologie der frühen Kindheit* unter dem Abschnitt *Kontrasuggestion* mit diesem Sachverhalt auseinandergesetzt:

"Hier wird eine Stellungnahme gewählt, die der des Vorbildes entgegengesetzt ist; anstelle der Hingebung tritt also die ausgesprochene Opposition, welche diktiert ist von einem heftigen Selbständigkeitsstreben des Kindes. Ihre Ausführung zeigt aber die völlige Unselbständigkeit; denn die Stellungnahme ist ja nicht aus dem inneren Erleben des Kindes abgeleitet, sondern lediglich durch das Vorbild hervorgerufen, genau so wie bei der direkten Suggestion; das einzige, sehr dürftige Eigene, was das Kind hinzu tut, ist, daß es seiner Stellungnahme das entgegengesetzte Vorzeichen

gibt. Die Kontrasuggestibilität ist also nichts als ein Wolfsfell, das das Lamm sich umhängt, die Fiktion einer Stärke, die nur das Bewußtsein der Schwäche verhüllen soll" (1927, S. 423).

Man muß der Interpretation Sterns nicht zustimmen, es ist jedoch sinnvoll, sich in pädagogischen wie therapeutischen settings angemessen mit dem Wolfsfell zu beschäftigen, um das Kind nicht ganz ohne Kleidung dastehen zu lassen. Von Erickson wird berichtet, daß er sich diesem Problem bereits in seiner Kindheit auf dem Bauernhof stellte, als er Tiere, die nicht in die Ställe hineinwollten, in die entgegengesetzte Richtung zerrte. Er hat diese Begebenheit in Zusammenhang mit dieser speziellen Art des Widerstandes erwähnt. Auch W. Stern hat darauf hingewiesen, daß bei "Umkehrung der suggerierenden Stellungnahme (also bei scheinbarem Eingehen auf die entgegengesetzte Streben des Kindes) flugs auch die Stellungnahme des Kindes umschlägt." Stern fährt fort:

"Es gibt einen trefflichen Münchener Bilderbogen, der besser als theoretische Erörterungen diesen Tatbestand illustriert. Ein Bauer will ein junges Schwein ins Schlachthaus bringen. Das Schwein ist störrisch und übt vor dem Eingang zum Schlachthause Widerstand. Während der Bauer es vorwärtsziehen will, strebt es mit gleicher Kraft rückwärts, und es ist kein Ende des Kampfes abzusehen. Da wendet sich der Bauer mit dem Schwein um 180°, zieht also das Tier mit aller Gewalt vom Schlachthaus hinweg - und das Schwein, das in der Kontrasuggestion beharrt, zerrt sich selbst, zur Schadenfreude des Bauern, ins Schlachthaus hinein! Die Geschichte ist nicht nur für das Tier, sondern auch für den Menschen psychologisch wahr - und pädagogisch lehrreich. So manchmal kann ein Kind, das sich eigensinnig sträubt, irgend etwas Verlangtes zu tun oder zu nehmen, schnell dahin gebracht werden, indem man es ihm scheinbar verbietet oder vorenthält" (1927, S. 423).

Wir sollten die Metapher von Schlachthaus und Gewalt in bezug auf Kindertherapie nicht weiter verfolgen. Festzuhalten gilt jedoch, daß man bisweilen kleine Tricks in Form von indirekten Suggestionen in die Therapie einbeziehen sollte, um den Widerstand des Patienten kontrolliert zu nutzen. Auch hier gilt, was Erickson & Rossi über die Nutzung von Widerständen sagen: "*Widerstand ist gewöhnlich ein Ausdruck der Individualität des Patienten!* Die Aufgabe des Therapeuten ist es, diese Individualität zu verstehen, zu akzeptieren und zu nutzen, um dem Patienten zu helfen, seine gelernten Einschränkungen zu umgehen, um seine eigenen Ziele zu erreichen (1981, S. 97)

Kehren wir noch einmal zur Aufforderung zurück, die Augen zu schließen. Eine angemessene Suggestion, in der das Kind seinen "Wolfspelz" behält, könnte dann etwa lauten: "Bald werden sich deine beiden Augen oder erst ein Auge und dann das andere schließen oder vielleicht werden sie zunächst auch nur blinzeln" oder es passiert erst mal gar nichts, aber wir werden warten und beobachten, was passiert. Vielleicht beginnen erst die Lider schwer zu werden oder du merkst, wie sie sich nach unten bewegen oder du spürst im ersten Moment erst mal gar nichts, aber worauf es eigentlich ankommt, ist nicht, ob sich die Augen schließen oder nicht oder ob sie offenbleiben oder nicht, was wichtig ist, ist vielmehr deine Fähigkeit, genau zu spüren, was für Empfindungen diese Augenbewegungen begleiten."

Es gibt in Familien bisweilen dramatische Kämpfe, in denen die Mitglieder versuchen, sich gegenseitig die "Wolfsfelle" über die Ohren zu ziehen. Da die Anlässe, in

denen die sich entwickelnde Individualität der Heranwachsenden zutage tritt, sich häufig in Ritualen auf Nebenkriegsschauplätzen abspielen (z.B. bei den Tischsitten), empfiehlt es sich oftmals, diese Rituale durch indirekte Strategien zu kanalisieren. Beiläufig erzählte Geschichten mit eingestreuten Suggestionen oder Metaphern sind hier oftmals erfolgreich und beeinträchtigen die Identitätsentwicklung der Beteiligten kaum.

### Zur Entwicklungsangemessenheit von Metaphern und Geschichten

Ähnlich wie die Stadien der Aufmerksamkeitsentwicklung und damit die Strategien zur Fokussierung der Aufmerksamkeit im Rahmen von Trance-Induktionen folgen auch das Verständnis und die Bevorzugung von Metaphern bestimmten Entwicklungsschritten. Die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Inhaltsbereichen sollen zunächst anhand einer Abbildung verdeutlicht werden, in der neben den verschiedenen Phasen der *Aufmerksamkeit* (nach Ross 1976) die Entwicklung des *Metaphernverständnisses*, wie es etwa von Vosniadou (1987) diskutiert wird, sowie die *Reaktionsbereitschaft* auf unterschiedliche Induktionstechniken im Altersverlauf (*Imagination* und *Entspannung*) nach Hilgard & Morgan (zit. in Gardner & Olness 1981) aufeinander bezogen werden. (Es muß darauf verwiesen werden, daß die Wahl der Bezugsgrößen hier zu Zwecken der Verdeutlichung sehr großzügig erfolgte.)

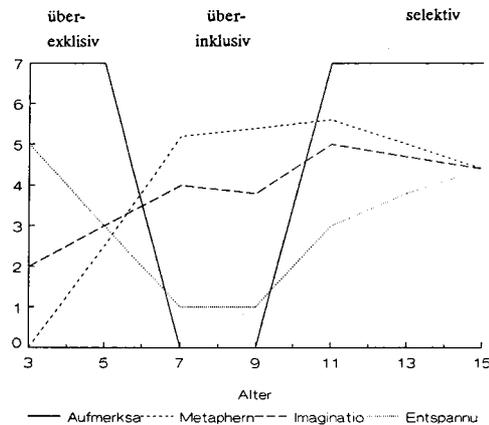


Abb.: Zusammenhänge zwischen Aufmerksamkeitssteuerung, Trance-Induktion und Metaphernverständnis

Auffällig ist zunächst, daß das Metaphernverständnis offenbar im Altersbereich der über-inklusive Aufmerksamkeitssteuerung abzunehmen scheint, um dann wieder zu Beginn der selektiven Phase anzusteigen. In diese Phase fällt jedoch auch eine erhöhte Bereitschaft, auf bildhafte Vorstellungen (Imaginationen) zu reagieren. Wie wir bereits angedeutet haben, ist diese Bevorzugung u.a. auf die intensive Anreicherung innerer Vorstellungsbilder durch Über-Inklusivität zurückzuführen. Wie wir an anderer Stelle unter Bezug auf Piaget ausführlich diskutiert haben (Holtz 1990b),

begünstigen die Phasen der über-inklusive und der selektiven Aufmerksamkeitssteuerung sehr spezifische und unterscheidbare Formen von Metaphern. Die über-inklusive Phase fällt dagegen mit der Phase zusammen (sie bedingen sich z.T. wechselseitig), in der Bilder wörtlich genommen werden, in der Imaginationen sehr konkreter innerer Bilder die ganze Aufmerksamkeit absorbieren können.

Die Metaphern der über-exklusiven Phase sind im wesentlichen bildhafte Vorstellungen, in denen verschiedene Gegenstandsbereiche anhand (zumeist) eines äußerlichen Merkmals gleichgesetzt werden, z.B. "Der Mond ist eine gebogene Banane". Oder es erfolgen in der Phantasie symbolische Umbenennungen, z.B. stellt der Bauklotz im Spiel ein Auto dar. Meine jüngste Tochter teilt mir beispielsweise mit, daß sich im Garten eine Blütenknospe geöffnet habe. Ich frage: "Bei welcher Blume?" und sie antwortet, indem sie ihre Haare nach allen Seiten auseinanderzieht: "Bei der, die hier oben so gelb ist!" In den genannten Beispielen werden attributive äußere Merkmale aus verschiedenen Gegenstandsbereichen gleichgesetzt, wobei die über-exklusive Beschäftigung mit diesem Merkmal dazu führen mag, daß die anderen unterschiedlichen Merkmale nebensächlich und für die Vorstellung noch nicht einmal störend wirken.

Zwischen der Tendenz zur Imagination, die in der nachfolgenden Aufmerksamkeitsphase der Über-Inklusion bevorzugt wird, und dem Umgang mit Metaphern der selektiven Phase ist ein qualitativer Unterschied festzustellen. Während Imagination vor allem die Fähigkeit erfordert, sich auf eine suggerierte Vorstellung zu *konzentrieren* - und diese durch die Anreicherung zusätzlicher Elemente noch eindrucksvoller zu gestalten -, ist es zur angemessenen Verarbeitung von Metaphern eher erforderlich, zwischen Elementen verschiedener Bilder hin und her zu springen, sie zu einander in Beziehung zu setzen bzw. Gemeinsamkeiten und Unterschiede miteinander zu vergleichen. Die Metapher "Baumstämme sind wie Strohhalme für durstige Bäume" wird beispielsweise in der frühen Phase eines äußerlichen Umgangs mit Metaphern aufgrund der äußeren Ähnlichkeit von Stamm und Strohalm verstanden, während später die Funktionen beider (sie transportieren Nahrung) ein zusätzliches Vergleichselement darstellen. Zu den attributiven Vergleichen treten dann aufgrund komplexerer kognitiver Operationen relationale und bei belebten Inhaltsbereichen auch psychologische Aspekte (z.B. "der Mensch ist der Wolf des Menschen" oder "das Kind ist der Vater des Mannes"). An den genannten Beispielen wird ferner deutlich, daß die Entwicklung des Metaphernverständnisses auch von dem jeweiligen Bereichswissen abhängig ist (s.u.). Zur ausführlicheren Diskussion der unterschiedlichen Verstehens- und Produktionsebenen von Metaphern sei auf Holtz (1990b) verwiesen. Hier sollen noch einige Konsequenzen für therapeutische Strategien diskutiert werden.

### Wie sollten Metaphern und Geschichten angemessen dargeboten werden?

Wenn Metaphern im therapeutischen Kontext Verwendung finden, sollten m.E. aufgrund verschiedener Untersuchungsergebnisse folgende Aspekte berücksichtigt werden:

1. Da *attributionale Vergleiche* (nach äußerlich-physikalischen Eigenschaften) früher verstanden werden als *relationale Metaphern*, sollte man bei jüngeren Kindern zunächst versuchen, (auch psychologische) Sachverhalte anhand konkreter, äußerlicher Merkmale zu entwickeln.

Ein gelungenes Beispiel für eine solche Darstellung ist das Buch *Selina, Pumpnickel und die Katze Flora*, in der die Geschichte eines Mädchens erzählt und anhand eindrucksvoller Bilder illustriert wird, das Angst vor einer Katze entwickelt. Je mehr sie nun vor der Katze davonläuft, desto größer wird diese. Ein Mäuserich namens Pumpnickel gibt dem Mädchen den Rat, stehen zu bleiben, auf die Katze zugehen. Als Selina diesen Rat befolgt, weicht die Katze zurück und wird wieder kleiner. Wir haben diese Geschichte wiederholt mittels Overhead-Folien bei Kindergarten-Kindern und Schulkindern in der Gruppe vorgeführt und dann gemeinsam Strategien für den Umgang mit Ängsten entwickelt.

Ebenfalls geeignet als Übergang von konkreter zu psychologischer Vermittlung von änderungsrelevanten Inhalten scheinen mir die von Mills & Crowley (1986) so genannten *Living Metaphors* zu sein. Dies sind metaphorische, aber konkret auszuführende Alltagshandlungen, die ebenfalls interne Suchprozesse über psychologische Sachverhalte auslösen und so vorbereitete Lernprozesse initiieren können (vgl. hierzu auch die strategischen Therapien nach Erickson).

Als Beispiel für das Lernen automatisierter Reaktionen sei das Vorgehen von Mills & Crowley bei dem achtjährigen John genannt, der als Bettnässer u.a. den Auftrag erhielt, abends täglich den Garten der Eltern zu *wässern*. Er sollte eine Uhr tragen und die vereinbarte Zeit genau einhalten: zunächst sollte er drei Minuten wässern, dann eine Minute unterbrechen, dann wieder vier Minuten wässern, daraufhin zwei Minuten unterbrechen, dann acht Minuten wässern und aufhören. Dem Jungen wurde dieses Timing mit dem unterschiedlichen Wasserbedarf bei verschiedenen Pflanzen erklärt. Ziel dieses Vorgehens war, bei John ein kinästhetisches Gefühl dafür zu entwickeln, daß er eine vollständige Kontrolle über das An- und Abschalten des Wassers hatte (S. 157).

Hier war die *lebendige Metapher* zweifellos eine an konkrete Handlungen geknüpfte Erfahrung zur Unterstützung einer automatisierten Kontrolle der Blasenfähigkeit. Mills & Crowley geben viele wertvolle Anregungen zur Konstruktion dieser Metaphern. So könnte man, schlagen die Autoren vor, einem Kind, das exzessiv Nägel kaut, eine Metapher über die Pflege von jungen Pflanzen im Hausgarten erzählen und es konkret anhalten, kleine Pflänzchen zu züchten und für deren Wohlergehen zu sorgen.

Eindrucksvoll ist auch die Falldarstellung eines jungen Mädchens, das sich aus Furcht, etwas Dummes zu äußern und dafür ausgelacht zu werden, nicht mehr traut, sich mit anderen (vor allem Jungen) zu verabreden: Die 15-jährige Elaina sollte nach Hause gehen und zwei Kuchen backen - einen, bei dem das Rezept perfekt eingehalten werde, und einen, bei dem sie eine Zutat verwenden solle, die den Kuchen total verderben würde. Von beiden sollte sie ein Stück zur nächsten Therapiesitzung mitbringen. Elaina hatte den zweiten Kuchen mit scharfer Sauce zubereitet. Sie berichtete, "daß es bei einem guten Rezept sehr schwer sei, einen Kuchen zu verderben." Auch der Therapeut fand den Kuchen gar nicht so schlecht. Ohne weitere Denkanstöße fand Elaina heraus, daß es mehr als einer ungeschickten Äußerung bedürfe, um bei einer Verabredung die Situation ungünstig zu gestalten.

*Lebende Metaphern* sind aufgrund ihrer *Verankerung* an äußeren Handlungen und Eigenschaften hervorragend geeignet, vor allem bei jüngeren Kindern innere Lernvorgänge über psychologische Sachverhalte zu initiieren. Die Erfahrungen zum handlungsorientierten Lernen im pädagogischen Bereich stützen diese Annahme.

2. Die obigen Beispiele für attributionale und relationale Metaphern haben auch deutlich werden lassen, daß deren Verständnis nicht unabhängig von den bisherigen Vorerfahrungen mit dem jeweiligen Gegenstand ist. Mehr noch, einige Untersuchungen zur Entwicklung des Metaphernverständnisses haben u.a. gezeigt, daß bestimmte Vermittlungsgewohnheiten das Verständnis von Metaphern erleichtern können. So analysierten Stein & Glenn (1979) die Strukturen, anhand derer Kinder Märchen für sich bedeutungsvoll organisieren. Märchen lassen sich, so die Autoren, hinsichtlich des Settings und der Episode unterscheiden. In dem Setting, das auf den Märchencharakter einstimmt und von daher mit dem Satz beginnen sollte "Es war einmal...", werden die Hauptpersonen und die Umgebung, in der sie agieren, vorgestellt. Die Episode beinhaltet (häufig in sechs unterscheidbaren Schritten) den Gang der Handlung (siehe hierzu ausführlicher Holtz 1990b). Setting wie Struktur der Episoden sind offensichtlich für Kinder, die Erfahrungen mit Märchen haben, Organisationshilfen, die offensichtlich das Verständnis für die darin enthaltenen Botschaften auch in einem relativ frühen Entwicklungsstadium erleichtern. Vergleicht man nun die entwicklungspsychologischen Befunde zur Struktur dieser Episoden mit therapie-relevanten Schritten zur Konstruktion von Märchen und Geschichten (z.B. Mills & Crowley 1986), dann lassen sich für die Konstruktion therapeutisch relevanter Geschichten einige Strukturierungsaspekte ableiten. Am Beispiel des Märchens vom häßlichen Entlein sollen diese kurz beschrieben werden:

Nach Einführung durch das Setting (s.o.) wird ein Ereignis beschrieben, das

1. metaphorisch einen Konflikt in bezug auf die Hauptperson vorstellt (*Geburt der mißgestalteten Ente*).
2. Es wird angedeutet, daß eine Änderung wünschenswert ist. Personen repräsentieren die unbewußten Prozesse der Konflikte. Positive Fähigkeiten und Ressourcen werden durch die guten (*die Mutter Ente betont die Kompetenzen ihres Kindes: "es kann aber ausgezeichnet schwimmen"*), negative Konfliktanteile durch die bedrohlichen Personen repräsentiert (*die anderen Enten äußern die Ängste und künftigen Bedrohungen*).
3. Parallele Lernsituationen werden personifiziert, in denen sich bereits Hoffnungen auf ein gutes Ende abzeichnen (*die kleine Ente schwimmt immer besser*).
4. Auf dem Wege zu dem sich abzeichnenden Ziel kommt es zu einer Krise, in welcher der Held gezwungen wird, meist über neuartige Erfahrungen, das Ziel forciert anzugehen (*die kleine Ente flieht in den Sumpf, alle anderen Vögel, die nicht gehandikapt sind, werden getötet, nur das häßliche Entlein überlebt*). Hier wird sogar die von Erickson häufig benutzte Technik des *Reframing* gewählt: "*Mein Gott, dachte das Entlein, ich bin so häßlich, mich frißt noch nicht einmal der Hund*".
5. Durch diese neuen Erfahrungen werden neue Identifikationsmöglichkeiten geschaffen, die den Helden dem Ziel näher bringen. Beim häßlichen Entlein taucht jedoch hier die Ericksonsche Variante auf, daß Bilder, die dem Wissen des Unbewußten entstammen, wenn auch noch nicht bewußt verarbeitet, neue Hoffnungen signalisieren: Das Entlein ist verzweifelt und schaut nach oben. Es sieht dort

Schwäne. "Sie stießen einen eigentümlichen Ton aus, breiteten ihre prächtigen, langen Flügel aus und flogen aus der kalten Gegend fort nach wärmeren Ländern [...] Sie stiegen so hoch, so hoch, und dem häßlichen jungen Entlein wurde gar sonderbar zumute."

6. Nachdem der Held schließlich das Ziel erreicht hat und in herausragender Weise akzeptiert wird (*spielende Kinder sagen über den neuen Schwan: "Der neue ist der schönste! So jung und so prächtig!" Und die alten Schwäne neigen sich vor ihm*), erfolgt eine Bewertung der Konfliktlösung und der Verhaltensweisen des Helden: "Es schadet nichts, in einem Entenhof geboren zu sein, wenn man nur in einem Schwanenei gelegen hat." Und trotz dieser sozialdarwinistisch-bedenklichen Aussage bleibt uns der Schwan sympathisch: "Er war allzu glücklich, aber durchaus nicht stolz."

Der geschilderte Aufbau einer Märchen-Episode (vgl. hierzu ausführlicher Mills & Crowley 1986) erleichtert offensichtlich auch bei jüngeren Kindern das Verständnis für den metaphorischen Konflikt und verfestigt Lösungsstrategien für soziale Konflikte und aktuelle Ängste, die durchaus auch präventiv wirken können, indem sie in das Handlungspotential der Kinder übernommen werden.

Was soll man jedoch tun, wenn aufgrund anderer Vorerfahrungen mit Geschichten und Metaphern, etwa durch eine überwiegende Aufnahme von Informationen über das Fernsehen, Kinder nicht mit der Struktur der erwähnten Settings und Episoden von Märchen vertraut sind? Hier muß man sich wohl auf die geänderten Gewohnheiten einstellen und Strukturelemente anbieten, die den neuen Medien entsprechen. Mills & Crowley berichten über die *Mutual Storytelling Technique* nach Gardner, der sein Geschichten-Setting mit der Einleitung beginnt: "Good morning boys and girls, I'd like to welcome you once again to Dr. Gardner's Make-Up-A-Story Television Program" und der dann mit den Kindern im Sinne von Fernseh-Sendungen Geschichten produziert. Nach unseren Erfahrungen haben sich auch Video-Aufzeichnungen verschiedener Kindergeschichten als Einstieg in eine psychologische Konfliktverarbeitung bewährt. Mit gutem Erfolg bei sozialer Unsicherheit und sozialen Ängsten (u.a. bezogen auf die Schule) haben wir die Janosch-Geschichte von Hannes Strohkopf und dem Indianer Ibi-Ubu als Einstieg in die Problematik verwendet.

3. Ein weiterer Hinweis zur Präsentation von Geschichten und Metaphern aus entwicklungspsychologischer Sicht sei abschließend erwähnt: Offenbar wird das Verständnis von Metaphern und Geschichten ebenfalls erleichtert, wenn es in einen *spielerischen Handlungskontext* (z.B. mit Spielzeug, Puppen etc.) gestellt wird (z.B. Vosniadou 1984). Wir versuchen seit einiger Zeit, mit verschiedenen Puppen und Stofftieren, die für bestimmte psychologische Sachverhalte prototypisch sind, Geschichten zu initiieren und entwickeln diese dann mit den Kindern weiter. So haben wir eine Stoff-Schildkröte, die sich in ihr Gehäuse zurückziehen kann und die verdeutlichen soll (z.B. bei hyperaktiven und aggressiven Kindern), daß es für manche Konfliktlösungsversuche besser ist, zunächst einmal innezuhalten und "tief Luft zu holen" (vgl. die Turtle-Technique nach Robin et al. 1976). Auch hier verkörpert

die Handpuppe zunächst äußere Merkmale, die für einen psychologischen Sachverhalt stehen.

### Schlußbemerkung

Die Zusammenschau verschiedener entwicklungspsychologischer und klinischer Befunde und Erfahrungen kann leicht dazu verführen, die hier dargestellten Erkenntnisse und Strategien als hinreichend gesichert und für therapeutische Strategien valide anzusehen. Die voraufgehenden Überlegungen sind nach meinem Verständnis jedoch als Hypothesen zu verstehen, die im therapeutischen Setting einer ökologisch validen Überprüfung bedürfen. Es gibt einige Mitglieder der M.E.G., die für eine empirische Forschung eintreten (z.B. Revenstorf in seinem Rückblick auf 10 Jahre M.E.G.<sup>2</sup>). Wird Erickson weiterhin so mißverstanden, daß er sich einem theorieleeren naiven Eklektizismus verpflichtet fühlte ("Therapieren lernt man nicht aus Büchern, sondern vom Leben", Rosen, 1985, S. 107), dann wird er in den Herzen seiner Adepten wohl als der große Guru weiterleben. Wenn es aber gelingt, Erickson vor allem als einen Therapeuten darzustellen, der sich in seinen Strategien von unverwechselbaren Prämissen im Sinne eines systematischen Eklektizismus leiten ließ, dann könnte er auch in unseren Köpfen innere Suchprozesse in Gang bringen, die letztendlich erst der Individualität der Patienten (und der Einzigartigkeit der Kinder) Rechnung tragen. "Individualität zu verstehen, zu akzeptieren und zu nutzen", wie Erickson es gefordert hat, wird m.E. nur dann möglich sein, wenn man von einer Theorie der Individualitätsentwicklung ausgeht, die Unterschiede nicht als Zufälligkeiten mißversteht. In der Zusammenstellung entwicklungstheoretischer Befunde bin ich davon ausgegangen, daß *Bedeutungs-Entwicklung* und *individuelle Konstruktion der Wirklichkeit* in Ericksons Meta-Theorie zwei zentrale, aufeinander bezogene Konstrukte sind, die helfen könnten, einer Beliebigkeit von Interpretationen und therapeutischen Strategien zu entgehen. Knapp eine Seite nach dem gerade erwähnten Zitat von S. Rosen kommt Erickson noch einmal zu Wort: "Mehr als fünfzig Jahre habe ich daran gearbeitet, die Lehre von der Hypnose von mystischen und unwissenschaftlichen Inhalten zu befreien" (1985, S. 108). Das Eingangsplädoyer für ein wissenschaftliches Vorgehen bei klinischen Fragestellungen von William Stern ist nun auch schon fünfzig Jahre alt.

### Literatur

- Binswanger, L. (1942). Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins. München: Reinhardt.  
 Erickson, M. H., & Rossi, E. L. (1981). Hypnotherapie. Aufbau - Beispiele - Forschungen. München: Pfeiffer.  
 Erickson, M. H., Rossi, E. L., & Rossi, S. L. (1986). Hypnose. Induktion - Psychotherapeutische Anwendung - Beispiele. München: Pfeiffer (2. Aufl.)  
 Erikson, E. H. (1950). Childhood and Society. New York: Norton.  
 Freud, Anna (1936). Das Ich und die Abwehrmechanismen. Wien: Psychoanal. Verlag.  
 Gardner, G. G. G., & Olness, K. (1981). Hypnosis and Hypnotherapy with children. Orlando: Grune & Stratton.  
 Gordon, D. (1985). The Role of Presuppositions in Ericksonian Psychotherapy. In J. K. Zeig (Ed.), Ericksonian Psychotherapy Vol.1: Structures. New York: Brunner/Mazel.

- Hartmann, H. (1939). Ego psychology and the problem of adaptation. New York: International Universities Press.
- Holtz, K. L. (1989). Hypnotherapeutische Strategien nach M.H. Erickson bei Disziplin Konflikten und Verhaltensstörungen. In H. Goetze & H. Neukäter (Eds.), Disziplin Konflikte und Verhaltensstörungen in der Schule. Oldenburg: Universitätsverlag.
- Holtz, K. L. (1989). Naiver oder systematischer Eklektizismus? Entwicklungsorientierte Überlegungen zu therapeutischen Strategien nach M.H. Erickson. In O. Sasse & N. Stoellger (Eds.), Offene Sonderpädagogik - Innovationen in sonderpädagogischer Theorie und Praxis (pp. 169 - 181). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Holtz, K. L. (1990). Metaphern und Geschichten bei Kindern und Jugendlichen - Entwicklungspsychologische und entwicklungstherapeutische Aspekte. Vortrag auf dem Ersten Europäischen Kongreß für Hypnose und Psychotherapie nach Milton H. Erickson 1989, Heidelberg. (Veröff. in Vorb.)
- Holtz, K. L., & Trenkle, B. (1988). Psychotherapeutische Strategien nach Milton H. Erickson bei "autistischen" Verhaltensweisen. Beispiele zur Wiederherstellung der Dialogfähigkeit. In G. Iben (Ed.), Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Kegan, R. (1986). Die Entwicklungsstufen des Selbst. München: Peter Kindt.
- Lankton, S. R., & Lankton, C. H. (1986). Enchantment and intervention in family therapy. Training in Ericksonian Approaches. New York: Brunner/Mazel.
- Mahler, M. S. (1979 2.Aufl.). Symbiose und Individuation. Bd.1: Psychosen im frühen Kindesalter. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Maslow, A. H. (1954). Motivation and personality. New York: Harper & Row.
- Mills, J. C., & Crowley, R. L. (1986). Therapeutic Metaphors for children and the child within. New York: Brunner/Mazel.
- Mrochen, S. (1989). Ressourcenbezogene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen - Anregungen aus den strategischen und hypnotherapeutischen Konzepten Milton H. Ericksons. In O. Sasse & N. Stoellger (Eds.), Offene Sonderpädagogik - Innovationen in sonderpädagogischer Theorie und Praxis. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Peter, B. (1988). Klinische Hypnose. In C. Kraiker & B. Peter (Hrsg.) Psychotherapieführer. München: Beck. (2. erw. Aufl.)
- Robin, A., Schneider, M. & Dolnick, M. (1976). The turtle technique: An extended case study of self-control in the classroom. Psychology in the Schools, 12, 120-128.
- Rosen, S. (1985). Philosophie und Wertesystem Milton H. Ericksons. In B. Peter (Ed.), Hypnose und Hypnotherapie nach Milton H. Erickson. Grundlagen und Anwendungsfelder. München: Pfeiffer.
- Ross, A.O. (1976). Psychological aspects of learning disabilities and reading disorders. New York: McGraw-Hill.
- Stein, N., & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), New directions in discourse processing Vol.2. Norwood NJ: Ablex Inc.
- Stern, C. R. (1985). There's No Theory Like No-Theory: The Ericksonian Approach in Perspective. In J. K. Zeig (Ed.), Ericksonian Psychotherapy Vol.1: Structures. New York: Brunner/Mazel.
- Stern, W. (1927). Psychologie der frühen Kindheit. Leipzig: Quelle & Meyer. (4. Aufl.)
- Vosniadou, S. (1987). Children and metaphors. Child Development, 58, 870-885.
- Winnicott, D. D. (1965). The maturational processes and the facilitating environment. New York: Basic Books.
- Zeig, J. K. (Ed.) (1985). Ericksonian Psychotherapy Vol.1: Structures. New York: Brunner/Mazel.

*Keywords: hypnosis, children, developmental theories, metaphors, stories*

*Summary: After discussing, whether the therapeutic procedures of Erickson are "a-theoretical", some of his presuppositions are presented. This kind of a meta-theory can lead to a "systematic eclecticism", where the therapeutic strategies of other "schools" may be integrated. The presuppositions are then combined to form a theory of personality development, that facilitates the planning of therapeutic strategies with children and adolescents. Examples for trance-induction and the construction of metaphors and stories are given*

Anschrift des Autors:  
Karl-Ludwig Holtz, Prof. Dr.  
Mozartstr. 22,  
6900 Heidelberg

## Hypnotische Verfahren in einer Gruppentherapie für Kinder mit behinderten Geschwistern

Moris Kleinhauz, Nurit Manor und Amely Inbar<sup>1</sup>

*Zusammenfassung: Es wird eine Gruppentherapie für 6 Kinder mit retardierten oder autistischen Geschwistern beschrieben, die in 7 Sitzungen zu 1½ Stunden in wöchentlichem Abstand stattfand. Die Leitung hatten ein Psychologe und der Berater der Sonderschule, an der die behinderten Geschwister dieser Kinder Unterricht hatten. Im Verlauf dieser Gruppenarbeit wurden auch hypnotische Verfahren (Entspannung, geleitete Imagination und Suggestionen) benutzt, welche sich in den folgenden Bereichen als sehr hilfreich erwiesen: (1) Die Entspannung am Beginn eines jeden Treffens wurde zu einer Art Übergangsritual, das von der Alltagssituation in die besondere Atmosphäre der Gruppe führte; (2) Entspannung half auch, Abwehr zu verringern, und machte somit inneres Material leichter zugänglich; (3) die zusätzliche geleitete Imagination in dieser Entspannung am Anfang der Gruppe ermöglichte eine rasche Lenkung der Aufmerksamkeit hin zu den zentralen Themen der Gruppe; (4) die Arbeit mit Vorstellungsbildern und Metaphern erleichterte es, Änderungen in den inneren Konzepten der Kinder wie auch in Bezug auf die konkrete familiäre Situation zu erreichen, ohne ängstigende Konfrontation, wohl aber mit konkreter Diskussion in der Familie; (5) in einem Zustand hypnotischer Entspannung konnten auch Suggestionen gegeben werden mit dem Ziel, die Reaktionsmöglichkeiten der Kinder zu erweitern und ihre Fähigkeiten zu stärken, mit der Wirklichkeit innerhalb und außerhalb ihrer Familien erfolgreich umzugehen.*

Wenn Kinder in Familien mit einem behinderten Kind aufwachsen, müssen sie lernen, mit einer komplexen und schweren Realität zurechtzukommen. Die Geburt eines behinderten Kindes stellt für das familiäre Gleichgewicht einer Bedrohung dar, denn die tägliche Fürsorge, welcher dieses behinderte Geschwister bedarf, bringt die Eltern an die Grenzen ihrer Belastbarkeit. Ein solches Geschwister in der Familie zu akzeptieren und damit ständigen familiären und sozialen Spannungen ausgesetzt zu sein, ist eine weitere emotionale Belastung. Eine Familie mit einem durch Retardierung oder Autismus behinderten Kind muß sich darüber im klaren sein, daß dieses Kind ein Leben lang abhängig sein wird; ferner muß sie eine innere Struktur besitzen, die es erlaubt, unter solchen Streßbedingungen als Familie noch lebensfähig zu sein zu können. Die gesunden Kinder solcher Familien müssen sich von klein an mit einer harten Realität auseinandersetzen, die sich aus der Sorge um das behinderte Kind ergibt; denn die Eltern investieren eine beachtliche Menge an physischer und emotionaler Kraft in diese Fürsorge, so daß das normale Kind sich oft vernachlässigt und deprimiert fühlt und als Folge davon ärgerlich und eifersüchtig ist, sich dieser

<sup>1</sup> Übersetzung von B. Peter