

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Departement 2, Studiengang Psychomotoriktherapie Teilzeit 1217

Bachelor-Arbeit

Die Wirkung des Puppenspiels in der Psychomotoriktherapie

Fallstudie bei einem sozial unsicheren Kind



Eingereicht von: Cornelia Muntwyler-Engelhard

Begleitung: Karoline Sammann

4. Januar 2017

*"Eine Puppe in der Hand... ist vorerst nur ein Ding.
Wenn das Spiel beginnt, wird sie zu einer Person. Zu DER Person!
Und dann - und das ist etwas Magisches - schlüpft man in sie hinein.
Das ist zugleich eindrucklich und aufregend."*

Georges Lafaye, Marionettenspieler

Anmerkung:

In der vorliegenden Arbeit werden wenn möglich geschlechtsneutrale Begriffe und Formulierungen verwendet. Ansonsten wird der Einfachheit halber die weibliche Form verwendet, soweit es sich nicht um Zitate handelt. Das männliche Pendant ist jeweils mitgemeint.

Abstract

In dieser Fallstudie wurde der therapeutische Prozess eines 5 Jahre 8 Monate alten Mädchens mit einer sozialen Unsicherheit untersucht, das sich vor allem bei neuen motorischen Anforderungen oft ganz verweigerte. Bei einer schwierigen Kontaktaufnahme mit dem Kind zeigte sich nach Einbezug von Handpuppen in die Therapie eine schnelle Verbesserung des kommunikativen und des motorischen Verhaltens. Ziel dieser Untersuchung war es, die Faktoren zu eruieren, welche der Wirksamkeit der Puppen zugrunde liegen. Die Videoaufnahmen von drei aufeinanderfolgenden Lektionen ab Beginn des Einsatzes der Handpuppentherapie wurden transkribiert, und der therapeutisch-kommunikative sowie der motorische Lernprozess analysiert. Die Analyse zeigt, dass die Puppen mittels Schaffen der nötigen Distanz als Intermediärobjekt und der Stimmungsaufheiterung die therapeutische Beziehung erleichtert haben. Die Handpuppen ermöglichten auch eine intensive Therapie mittels Modelllernen und eine Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung des Kindes.

Dank

Ich danke Karoline Sammann für ihre Beratung und Unterstützung während des Entstehens der vorliegenden Arbeit. Sie hat mir geholfen, zielgerichtet und strukturiert vorzugehen und mir dabei genug Freiraum gelassen, die Bachelor-Arbeit selbständig zu gestalten.

Ein herzliches Dankeschön geht auch an meinen Mann, der während meines ganzen Studiums voll hinter mir gestanden ist und immer an mich geglaubt hat. Auch danke ich meinen Kindern für ihr Verständnis und ihre Geduld, die sie mir während den letzten vier Jahren entgegengebracht haben. An dieser Stelle danke ich insbesondere meiner Tochter für das Korrekturlesen.

Nicht zuletzt geht mein Dank an das Mädchen in der Fallstudie und deren Mutter, ohne deren aktive Mitwirkung ich nicht solch tolle Stunden hätte miterleben können. Die Lektionen waren für mich sehr bereichernd und das nachträgliche Studium der Lektionen und der Theorien haben mir viele wichtige Erkenntnisse für meine zukünftige Arbeit als Psychomotoriktherapeutin gegeben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	8
1.1	Problemstellung.....	8
1.2	Forschungsfragen.....	9
1.3	Aufbau der Arbeit.....	9
2	Theoretische Grundlagen.....	10
2.1	Soziale Unsicherheit.....	10
2.1.1	Definition und Klassifikation.....	10
2.1.2	Symptome.....	11
2.1.3	Ursachen.....	12
2.1.4	Interventionsverfahren.....	12
2.2	Das pädagogisch-therapeutische Puppenspiel.....	12
2.2.1	Einleitung.....	12
2.2.2	Einsatzgebiete der Puppen in der Therapie.....	13
2.2.3	Gestaltung der Puppentherapie.....	14
2.2.4	Wirkungsbereiche und Entwicklungsdimensionen.....	15
2.2.5	Konkreter Nutzen der Puppe in der Therapie.....	17
2.3	Psychomotorische Ansätze.....	18
2.3.1	Psychomotorische Übungsbehandlung von Jonny Kiphard.....	18
2.3.2	Kindzentrierte psychomotorische Entwicklungsförderung von R. Zimmer.....	19
2.4	Theorien und Konzepte der Therapie und des Lernens.....	21
2.4.1	Die Persönlichkeitstheorie von Carl Rogers.....	21
2.4.2	Die therapeutische Allianz.....	22
2.4.3	Sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura.....	22
3	Präsentation des Falls.....	25
3.1	Zuweisungsgrund, Anamnese und Beobachtungen der Therapeutin.....	25

3.2	Beschreibung der ersten fünf Therapiektionen	27
4	Methodisches Vorgehen	28
4.1	Design der Studie	28
4.2	Datenaufbereitung	28
4.2.1	Transkription.....	28
4.2.2	Transkriptionsregeln	29
4.3	Datenauswertung.....	29
4.4	Fragebogen	29
5	Resultate.....	31
5.1	Verlauf der Therapie	31
5.2	Handpuppen und Attributionen.....	33
5.3	Sozial- und Kommunikationsverhalten	36
5.3.1	Auf Fragen antworten	36
5.3.2	Mit Unsicherheiten und Unklarheiten umgehen.....	39
5.3.3	Eigene Meinung vertreten	41
5.3.4	Aktives Kommunikationsverhalten	42
5.3.5	Soziales Verhalten	44
5.3.6	Sich selbstsicher und stark fühlen, Freude zeigen	46
5.3.7	Selbsterkenntnis, Kognition, Distanzierung von den Puppen	48
5.3.8	Mit Lob umgehen	50
5.4	Grobmotorisches Lernen.....	51
5.4.1	Identifikation mit der Puppe, Hineinleben in die Puppe	51
5.4.2	Verschiedene Puppen haben unterschiedliche Fähigkeiten, erst kleine dann grössere Hürden	52
5.4.3	Puppe als Begleiter für gemeinsame Aktivitäten	53
5.4.4	Puppe bewegen, Puppe ist schwächer, ihr helfen, sie instruieren	54
5.4.5	Puppe als Anregung für Problemlösungen und Erhöhung der Handlungskompetenz	54
5.4.6	Puppe geht voraus, Kind hinterher.....	55
5.4.7	Kind macht den Puppen etwas vor.....	55

5.4.8	Puppe als Modell, Freude für erreichtes Ziel.....	56
5.4.9	Lob vor Publikum	56
5.4.10	Entspannte Atmosphäre, Humor	57
5.4.11	Kind geht ohne Puppe, nimmt Zepter in die Hand.....	57
5.4.12	Anwendung des Gelernten am Beispiel Affenschwanzschwingen.....	58
5.5	Beobachtete Veränderungen durch die Mutter und die Kindergärtnerin	60
6	Diskussion	61
7	Literaturliste	64
8	Anhang	67
8.1	Elterneinverständnis	68
8.2	Fragebogen Elterngespräch.....	70
8.3	Fragebogen Kindergärtnerin	75
8.4	Transkripte.....	83

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Spricht man mit Leuten ausserhalb des therapeutischen oder pädagogischen Bereichs über Kinder, die einer Therapie bedürfen, denken diese meist an aggressive oder unruhige Kinder, die den Unterricht durcheinanderbringen. Man erinnert sich vielleicht aus der eigenen Schulzeit an solche Kinder. Seit das kindliche Wohl eine grössere Aufmerksamkeit in der Schule erlangt hat, wissen wir, dass auch eine andere Gruppe von Kindern spezielle Aufmerksamkeit und Unterstützung braucht. Es handelt sich um die übermässig scheuen, ängstlichen Kinder, die sich nichts zutrauen, und oft zu Aussenseiter werden. Viele von diesen Kindern erfüllen das Bild der sozialen Unsicherheit. Die Häufigkeitsangaben schwanken (vgl. Petermann & Petermann, 2015), aber es dürfte etwa ein Kind pro Schulklasse betreffen. Ein Hauptproblem, das sich in dieser Gruppe stellt, ist das Vermeidungsverhalten, welches dazu führt, dass soziale und motorische Fertigkeiten zu wenig geübt werden können, und sich die Probleme dadurch noch verstärken. Ein wichtiger Aspekt ist auch, dass diese Kinder, wenn sie nicht behandelt werden, häufig auch langfristig Symptome aus dem Formenkreis der Angststörungen aufweisen, so dass eine zielgerichtete Therapie wichtig ist.

In der Psychomotoriktherapie, die im Schnittpunkt zwischen motorischer und psychologischer Therapie liegt, werden regelmässig Kinder mit übermässiger Angst vor sozialen Interaktionen und motorischen Aktivitäten behandelt. Dabei kann die Kontaktaufnahme gerade bei jüngeren Kindern mit sozialer Unsicherheit stark erschwert sein. Innerhalb des selbständigen Praktikums zur Ausbildung als Psychomotoriktherapeutin an der Hochschule für Heilpädagogik habe ich mit einem Mädchen gearbeitet, das das Bild der sozialen Unsicherheit erfüllte. Der Zugang zu diesem Kind gestaltete sich in den ersten Therapiestunden als sehr schwierig. Nach Einbezug von Handpuppen in die Therapie hatte sich die Situation sehr schnell verbessert, und es sind ein intensiver kommunikativer Prozess und ein intensives motorisches Training in Gang gekommen. Diese faszinierende Veränderung weckte mein Interesse, genauer zu verstehen, auf welche Weise die Puppen in der Therapie wirken, und ob spezifische Faktoren dazu beigetragen haben, dass diese schnellen Veränderungen bei diesem Kind beobachtet werden konnten.

1.2 Forschungsfragen

- 1) Wie erklärt man sich allgemein, dass Puppen in der Therapie mit Kindern wirken?
- 2) Gibt es spezifische psychologische oder lerntheoretische Konstrukte, welche die günstige Wirkung der Puppen auf das Resultat der Psychomotoriktherapie erklären können?
- 3) Kann man diese Zusammenhänge empirisch, d. h. aufgrund der Analyse des therapeutischen Prozesses belegen?

1.3 Aufbau der Arbeit

Im theoretischen Teil der Arbeit stelle ich zuerst das Bild der sozialen Unsicherheit vor. Anhand der Literatur wird anschliessend ein Überblick über die therapeutischen Einsatzfelder von Puppen, der Gestaltung der Puppentherapie und der Wirkungsweise der Puppen gegeben. Es folgt ein Kapitel über psychomotorische Ansätze, wobei sich zeigte, dass sich daraus keine wesentlichen Erkenntnisse für den Wirkmechanismus des therapeutisch-pädagogischen Puppenspiels ergaben. Da mich die bis zu diesem Zeitpunkt gefundenen Erklärungen, wieso die Handpuppentherapie so gut gewirkt hat, nicht befriedigten, bin ich einen Schritt zurück getreten und habe evaluiert, ob psychologische und lerntheoretische Ansätze geeignet sind, die Wirkung des Puppenspiels zu erklären. Deswegen sind im folgenden Kapitel die Persönlichkeitstheorie von Rogers, das Konzept der therapeutischen Allianz sowie die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura beschrieben. Im darauf folgenden Kapitel wird der Fall dargestellt. Es werden die Ausgangslage und der Verlauf während der ersten 5 Therapiestunden geschildert, die noch ohne regelmässigen Einsatz von Handpuppen durchgeführt wurden. Anschliessend wird das methodische Vorgehen bei der Analyse des therapeutischen Prozesses dargestellt. Abschliessend folgen eine detaillierte Darstellung der Resultate und die Diskussion.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Soziale Unsicherheit

2.1.1 Definition und Klassifikation

Bei der "Sozialen Unsicherheit" handelt es sich um eine Verhaltensauffälligkeit, bei welcher sich Kinder in sozialen Interaktionen übermässig schüchtern und ängstlich verhalten, und ein Vermeidungsverhalten aufweisen. Gemäss Petermann und Petermann (2015) handelt es sich dabei um eine *Sammelbezeichnung* für Verhaltensweisen, die Aspekte einer sozialen Angststörung, Trennungsangst sowie einer generalisierten Angststörung beinhalten. Es werden daher die drei genannten Angststörungen kurz erläutert.

Trennungsangst

Unter Trennungsangst wird eine übermässige Angst von einer Trennung von zu Hause oder von einer wichtigen Bezugsperson verstanden. Das Kind leidet unter einer überwältigenden Furcht, dass es wichtige Bezugspersonen verlieren oder durch eine Katastrophe von ihnen getrennt werden könnte. In gravierenden Fällen kann dies dazu führen, dass Kinder den Schulbesuch verweigern (vgl. Essau, 2014).

Soziale Angststörung

Die Soziale Angststörung weist zwei zentrale Aspekte auf: Die Fremdenangst und die Bewertungsangst (vgl. Petermann & Petermann, 2015). Bei der *Fremdenangst* handelt es sich um eine übermässige Angst vor unvertrauten Erwachsenen oder Kindern. Der Kontakt innerhalb der Familie und im vertrauten Kreis ist unauffällig (vgl. Petermann & Petermann, 2015). Das Kind versucht, Kontakte mit fremden Menschen zu vermeiden. Ist ein Kontakt unvermeidbar, reagieren die Kinder gehemmt mit schweigendem, zurückweichendem oder weinendem Verhalten, bis hin zu Wutanfällen und Erstarrungen. Bei der *Bewertungsangst* ist die Angst vor negativer Bewertung durch Dritte in sozial hervorgehobenen Situationen zentral. Die Kinder sorgen sich übermässig, ob ihr Verhalten von den anderen als angemessen angesehen wird und sie ängstigen sich davor, sich zu blamieren oder für dumm gehalten zu werden. In solch ängstigenden Situationen reagieren die Kinder mit Schweigen oder sie sprechen sehr leise und undeutlich (vgl. Petermann & Petermann, 2015).

Generalisiert Angststörung

Auch bei der generalisierten Angststörung treten Ängste in sozialen Situationen auf, sind jedoch nicht auf diese beschränkt. So haben solche Kinder oft generell Angst, den Anforderungen im Alltag nicht gewachsen zu sein. Auch sorgen sie sich um die Zukunft, z.B. an einer unheilbaren Krankheit zu erkranken, oder dass eine Naturkatastrophe eintreten

könnte. Es fällt ihnen schwer, sich zu entspannen, und es treten häufig körperliche Symptome auf wie Bauch- und Kopfschmerzen oder Übelkeit auf. Einschlafschwierigkeiten und ein unruhiger Schlaf sind weitere häufige Symptome, was in der Folge zu einem Mangel an Energie und Reizbarkeit führt (vgl. Petermann & Petermann, 2015).

Ob bei den Ängsten die Kriterien einer klassifizierbaren Angststörung erfüllt sind, muss in einer mehrdimensionalen Diagnostik ausführlich getestet werden, worauf in dieser Arbeit aber nicht eingegangen wird. Generell kann gesagt werden, dass Angst ein pathologisches Ausmass annimmt, wenn die Dauer der Ängste die altersüblichen Phasen deutlich übertreffen und so stark ausgeprägt sind, dass die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes beeinträchtigt wird.

2.1.2 Symptome

Die Symptome der sozialen Unsicherheit finden sich in vier Bereichen (vgl. Petermann & Petermann, 2015):

- 1) *Emotionale Symptome*: Scham, Angst, Weinen
- 2) *Körperliche Reaktionen*: Herzklopfen, Hyperventilation, Bauchweh, Zittern, Schwitzen
- 3) *Kognitive Verzerrungen*: Je nach Angststörung weisen die kognitiven Verzerrungen verschiedene Inhalte auf und beziehen sich auf verschiedene Situationen, Ereignisse oder Personen: Unbegründete Sorge um die engsten Bezugspersonen (Trennungsangst), Selbstzweifel, Misserfolgserwartungen und Selbstunsicherheit; erhöhte Selbstaufmerksamkeit, mit dem Gefühl verbunden, dauernd beobachtet zu werden; das Gefühl, von den anderen für dumm gehalten zu werden, unrealistisch hohe Erwartung an sich selbst. Die obengenannten Symptome führen zu einem ausgeprägten
- 4) *Vermeidungs- und Sicherheitsverhalten*: Trennung von wichtigen Bezugspersonen wird vermieden (Trennungsangst), das Kind meidet oder verweigert den Kontakt mit wenig vertrauten Personen oder unbekanntem Situationen.

Dieses Vermeidungs- und Sicherheitsverhalten führt fast zwangsläufig in eine Abwärtsspirale, da neue Kompetenzen weniger trainiert werden können, und so die Versagensangst noch verstärkt wird. So entstehen sowohl Fertigungsdefizite als auch Entwicklungsrückstände im sozio-emotionalen Bereich. Es können aber auch Defizite in den Entwicklungsbereichen der expressiven Sprache, Kognition oder Motorik als negative Folge einer Angststörung auftreten (vgl. Petermann & Petermann, 2015).

2.1.3 Ursachen

Ursächlich spielen bei der sozialen Unsicherheit biologische, psychologische und soziale Risikofaktoren eine Rolle, die in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen:

Biologischen Risikofaktoren: Je nach Studie und Angsttyp wird diese auf zwischen 1 und 25% geschätzt. Als wichtiger nicht-erblicher Faktor gilt die Frühgeburtlichkeit. Frühgeborene weisen ca. viermal häufiger Angstkrankheiten auf als andere Kinder und Jugendliche.

Psychologische Faktoren, welche die soziale Unsicherheit begünstigen, können das Modellernen von einem ängstlichen Elternteil sein und die fehlende Gelegenheit zum sozialen Lernen durch Überfürsorglichkeit. Auch ungünstige Konditionierungssituationen wie Mangel an positiver Verstärkung können eine Rolle spielen.

Soziale Faktoren, die mit sozialer Unsicherheit verbunden sind, sind psychiatrische Erkrankung der Eltern, häusliche Gewalt, mangelnde Erziehungskompetenz sowie ein negatives Lebensereignis (vgl. Essau, 2014). Ungünstige Erfahrungen und negative Erlebnisse in der Peer Gruppe können die Symptome zusätzlich noch verstärken.

2.1.4 Interventionsverfahren

Von psychologischer Seite her sind verschiedene Ansätze erfolgversprechend. So verwendet z.B. Petermann in seinem Programm ein Training der sozialen Fertigkeiten, "da das sozial unsichere Verhalten in erster Linie durch die Vermeidung von Sozialkontakten und von sozialen Anforderungen aufrechterhalten wird" (Petermann & Petermann, 2015, S. 61). Teilweise wird die Therapie mit einer Expositionsbehandlung ergänzt. Andere Therapien sind aus dem Bereich der kognitiven Verhaltenstherapie, Entspannungsverfahren, Modellernen sowie kombinierte Interventionen (vgl. Petermann & Petermann, 2015).

2.2 Das pädagogisch-therapeutische Puppenspiel

2.2.1 Einleitung

Puppen üben seit Menschengedenken eine faszinierende und magische Anziehung auf den Menschen aus. Puppen sind schon aus der Zeit 1000 v. Chr. als bemalte hölzerne Puppen nachweisbar (vgl. Ammon, 1983, S.75). Es gibt eine Reihe von verschiedenen Puppenformen mit ganz unterschiedlichen Facetten wie Holzpuppen, Marionetten, Stabpuppen, Stoffpuppen, Handpuppen oder Fingerpuppen (vgl. Goetze, 2002) sowie eine grosse Anzahl verschiedener Puppenspiele, vom indonesischen Wayangspiel, in dem Puppen helfende oder bedrohliche Mächte verkörpern (vgl. Pfeiffer, 1983) bis hin zum Marionettenspiel oder dem klassischen Kasperltheater, welches Aspekte der Unterhaltung und des künstlerischen Schaffens beinhaltet.

Die Literatur über das Puppenspiel ist ausserordentlich fragmentiert. Puppen spielen eine Rolle in der Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Völkerkunde und in vielen weiteren Bereichen. Zudem sind viele Quellen älter und schlecht zugänglich, und bei der Suche im Internet verstecken sich wesentliche Arbeiten in der grossen Masse von populärpsychologischen und -pädagogischen Arbeiten. Es scheint, dass beinahe jedermann etwas zu Puppen zu sagen hat. Dies weist auf die grosse Rolle der Puppen in unserer Gesellschaft hin.

Der erste dokumentierte Einsatz von Puppen als therapeutisches Mittel bei Kindern wird Woltermann zugeschrieben, der ausgehend von einem psychoanalytischen Hintergrund mithilfe von Puppen hospitalisierten Kindern half, mit Krankheit und Trennung von den Eltern umzugehen (vgl. Woltermann, 1940). Die Puppe wurde später in der humanistischen Kinderspieltherapie 1947 durch Axline bei "Der Fall Thomas" beschrieben, wo Marionetten dem verhaltensauffälligen 12-jährigen Jungen halfen, seine Gefühle zu verarbeiten (vgl. Axline, 2010, S.33-51). Später fanden Puppen auch Eingang in die Pädagogik, z.B. in das in den USA früher verbreitete Kit "Developing Understanding of Self and Others" (vgl. Dinkmeyer, 1970), das ausgiebig Puppen einsetzte, im Bestreben, das Selbstkonzept und die Sozialisierung zu verbessern.

Obwohl die Nutzung von Puppen im therapeutischen Bereich somit eine lange Tradition hat und die praktische Relevanz sowohl von Therapeutinnen als auch von Pädagoginnen aus den unterschiedlichsten Berufsfeldern als hoch bezeichnet wird, "geht wenig solides Basiswissen zum Puppenspiel aus der Fachliteratur hervor und die Akteure, die Puppen einsetzen, gehen häufig bezüglich Auswahl der Puppen und Bearbeitung von Spielthemen intuitiv vor" (Goetze, 2002). Das therapeutische Puppenspiel ist keine eigenständige Therapieform und eine schriftliche Festlegung der Praxeologie fehlt weitgehend (vgl. Gauda, 2007). Es ist erstaunlich, dass bei der ausgedehnten Literatursuche keine Studien gefunden werden konnten, die versuchten, den Nutzen der Puppe insgesamt oder in einzelnen Teilbereichen wissenschaftlich klar zu belegen. Auch fanden sich nur einzelne Arbeiten, die die Wirkung der Puppen in Analogieschlüssen explizit auf wissenschaftlich belegte Wirkprinzipien zurückführen.

2.2.2 Einsatzgebiete der Puppen in der Therapie

Puppen kommen therapeutisch vor allem in 4 Hauptfeldern zum Einsatz:

1) Die Puppe als diagnostische Hilfe in der Kinderpsychotherapie

Das kindliche Spiel wurde bereits früh in der Kinderpsychoanalyse eingesetzt. Eine prominente Vertreterin war M. Klein, die beschreibt, dass Kinder Spielzeuge, v.a. auch Puppen, brauchen, um Personen ihres Umfeldes darzustellen, und dass das Spiel so zum Aufdecken ihrer Ängste und zur Einschätzung der Entwicklungsstufe ihres Egos nützlich sei (vgl. Klein,

1929). Unter anderen verwendeten auch Irvin und Shapiro Puppen im Rahmen eines psychologischen diagnostischen Verfahrens (vgl. Irvin & Shapiro, 1975).

2) Die Puppe als Mittel zum Ausdruck der Gefühle in belastenden Situationen

In vielen psychotherapeutischen Arbeiten wird dargestellt, dass die Puppe hilft, eigene Gefühle in psychisch belastenden Situationen auszudrücken, so zum Beispiel bei familiären Konflikten (vgl. Axline, 1947/2010, S.33-51) oder bei Kindern mit Gewalterfahrung (vgl. Oaklander, 1997). Die belastenden Situationen können dann im Spiel durch kognitive und emotionale Prozesse verarbeitet werden.

3) Die Puppe als Mittel zur Erleichterung der affektiven Kontaktaufnahme mit dem Kind

Unabhängig vom Bereich, ob psychotherapeutisch - oft im Rahmen der Kinderspieltherapie - oder pädagogisch, wird beschrieben, dass die Puppe eine grosse Hilfe ist, um mit Kindern in Kontakt zu treten. Es wird immer wieder betont, wie hilfreich Puppen zu Beginn der Therapie bei schüchternen, zurückgezogenen Kindern sind.

4) Die Puppe im pädagogischen Kontext

Puppen werden häufig in Kindergärten und zum Teil in den unteren Stufen der Grundschule eingesetzt. Neben der erleichterten Kontaktaufnahme zum Kind wird festgehalten, dass die Anwesenheit einer Puppe zu einer fröhlichen und entspannten Stimmung beiträgt, was sich günstig auf die Aufmerksamkeit der Kinder und damit das Lernen auswirkt (vgl. Legutke & Vogt, 2011; Remer & Tzriel, 2015;). Zudem werden bei jüngeren Kindern durch experimentierende Erfahrungen im Puppenspiel Verhaltensänderungen angestrebt (vgl. Simon, 2008, S. 17).

2.2.3 Gestaltung der Puppentherapie

Der therapeutische Einsatz von Puppen ist in der Regel ab einem Alter von 4 Jahren sinnvoll, gegen oben ist das Alter prinzipiell offen, wobei Kinder bis zum Alter von 10 Jahren oft gut auf Puppen reagieren (vgl. Gauda, 2007, S. 131).

Von Seiten der Therapeutin ist es wichtig, dass sie Freude am Spiel mit Puppen hat. Wesentlich ist auch, dass sie flexibel auf die spontane Entwicklung des Spiels eingehen kann, ohne dabei das Ziel aus den Augen zu verlieren (vgl. Carter & Mason, 1998).

Die Art der Kommunikation mittels Puppen unterscheidet sich nicht grundsätzlich von jener ohne Puppen, und hängt vom Kontext der Therapie ab. Wichtig sind auch hier die allgemeinen therapeutischen Prinzipien wie die positive empathische Haltung der Therapeutin (vgl. Carter & Mason, 1998). Im eher psychotherapeutischen Bereich spielen Paraphrasieren, Spiegeln, Doppeln und anderes mehr die zentrale Rolle. Im pädagogischen Bereich steht die

Einbindung der Puppe in einen angestrebten Lernprozess im Vordergrund. Mittels Attributionstechnik kann die Therapeutin einer Puppe bestimmte Persönlichkeitseigenschaften zuschreiben, indem sie z.B. sagt: "Das ist der Löwe, der ist ganz mutig, er probiert gerne neue Sachen aus", oder im Sinne einer Selbstattribution in der Rolle als Puppe: "Ich bin der Löwe und bin ganz mutig" (vgl. Petzold, 1987). Dabei wird bei ängstlichen und scheuen Kindern empfohlen, am Anfang den Puppen keine zu dominante Persönlichkeit zu attribuieren (vgl. James & Myer, 1987). Wenn das Kind eine Puppe frei wählt, deren Persönlichkeitskonturen noch nicht klar sind, kann die Therapeutin die Puppe des Kindes z.B. fragen: "Ja wer bist denn du?" und vielleicht weiter: "Was machst du gerne?". Durch diese Identifikationstechnik können Eigenschaften bekräftigt, verstärkt, aber auch differenziert werden (vgl. Petzold, 1987, S. 445). Bei der Wahl der Puppe ist es sinnvoll, das Puppenmodell entsprechend den vorgesehenen Eigenschaften auszuwählen. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass es nicht schlimm ist, wenn die Puppen nicht ganz passen, da Kinder keine Mühe haben, den Puppen die zuge dachte Rolle zuzuschreiben bzw. sich mit diesen zu identifizieren (vgl. Ellwanger & Grömminger, 1989). Oft werden Handpuppen verwendet, weil diese von der Grösse her praktisch sind und leicht lebhaft in Szene gesetzt werden können (vgl. Carter & Mason, 1998; Ellwanger & Grömminger, 1989, S. 27).

Bezüglich der Technik des Puppenspiels wird empfohlen, dass die Puppe nicht statisch, sondern in Bewegung sein sollte, um die Aufmerksamkeit hoch zu halten. Es wird mit einer verstellten Stimme, zum Teil etwas übertrieben, gesprochen. Puppen ermöglichen, eine humorvolle Atmosphäre zu schaffen, was die Therapeutin wenn möglich einbringen sollte. Humorvolle Äusserungen wie z.B. Übertreibungen oder beabsichtigte Ungeschicklichkeiten können zu einer gelösten Stimmung beitragen und damit zu einer entspannten, lernbegünstigenden Grundstimmung beitragen (vgl. Simon & Weiss, 2008, S. 67). Gerade für gehemmte und unsichere Kinder können die Anstiftung und das Vorleben von Rollenmodellen sehr hilfreich sein, um ins Spiel zu finden. Im Puppenspiel "kann der Elefant der Therapeutin z.B. in einen Dorn treten und sich klagend überlegen, ob der Bär ihm wohl helfen könnte. Damit ermöglicht er dem Kinde eine Helferrolle" (Weiss, Erat & Kleiner, 2008, S. 113). Generell soll die Puppe beim Sprechen das Kind anschauen. Bei grossen Puppen wird darauf hingewiesen, dass man beim Sprechen als Puppe den Unterkiefer und nicht den Oberkiefer der Puppe bewegen soll, damit es realistisch aussieht und die Puppe beim Sprechen nicht mit dem Kopf wackelt.

2.2.4 Wirkungsbereiche und Entwicklungsdimensionen

Die Wirkung der Puppe lässt sich hauptsächlich durch ihre Rolle als intermediäres Objekt erklären (vgl. Rojas-Bermudez, 1969). Dies bedeutet, dass die Puppe eine doppelte Rolle einnimmt. Sie stellt in wechselndem Ausmass einen Teil vom Kind dar, das sich auf die

Puppe projiziert und mit ihr identifiziert, und gleichzeitig eine Person ausserhalb des Ichs, von der sich das Kind distanzieren kann. So kann ein Kind zum Beispiel etwas aus seinem Inneren in der Rolle der Puppe sagen, ohne das Gefühl zu haben, für den Inhalt verantwortlich zu sein, da ja die Puppe und nicht es selbst dies gesagt hat. Das Mass der Identifikation und Projektion und der Distanzierung kann durch das Kind dabei ganz dynamisch gewechselt werden, so dass es sich dabei jeweils wohlfühlen kann.

Gemäss Fooken wirkt das Puppenspiel mittels der Puppe als Intermediärobjekt in fünf Dimensionen (vgl. Fooken, 2012):

1) Selbstprozesse

a) Identitätsprozesse: Durch die Kommunikation mit der Puppe findet das Kind mit dem dialogischen Gegenüber einen Zugang zu seiner eigenen Innenwelt.

b) Kompetenzgefühl, Kontrollerleben, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen: Das Kind fühlt sich im Umgang mit Erwachsenen und grossen Kindern unterlegen. Da die Puppe klein ist, und die Eigenschaften der Puppe vom Kind selbst gestaltet werden können, erfährt es im Spiel mit der Puppe ein Kompetenzgewinn und eine verbesserte Selbstwirksamkeit.

2) Intersubjektivität (zwischenmenschliche Bereiche)

a) Empathie, Perspektivenübernahme und Bindung: Zum einen kann sich allein durch die Existenz der Puppe eine Beziehung zu realen Menschen, z.B. die Therapeutin, leichter aufbauen. Zum anderen kann die Erfahrung mit Puppen die Bezüge und Bindungen zu anderen Menschen verbessern.

b) Kommunikative Interaktion: Im Spiel mit der Puppe werden Kommunikationen erprobt und Interaktionen inszeniert. Zudem kann über die Puppe ein Kontakt mit anderen Menschen hergestellt werden.

3) Nachahmung, Lernen, Differenzierung

Einflüsse von der Aussenwelt werden aufgegriffen und über das Spiel mit der Puppe in die eigenen Handlungsstrukturen integriert.

4) Bewältigung von Bedrohungen, Angst und Konflikten

Mit der Puppe kann das Kind unverarbeitete und verunsichernde Gefühle durchspielen und mögliche Lösungen sowie Formen von Trost erproben.

5) Imagination, Fantasie und Kreativität

Im intermediären Raum der Puppenwelt sind die Gedanken, Gefühle und Handlungen frei, so dass alles Unmögliche, Verbotene und Unerfüllbare sanktionsfrei gedanklich durchgespielt werden kann.

2.2.5 Konkreter Nutzen der Puppe in der Therapie

Der konkrete Nutzen, der sich aus den oben aufgeführten Wirkungsbereichen im therapeutischen Einsatz von Puppen ergeben kann, ist im Folgenden zusammengestellt und lehnt sich an Weinberger (2015, S. 185f) und Fooken (2012, S. 28ff) an.

Reguliert die Stimmung und Befindlichkeit

Puppen haben einen starken Aufforderungscharakter (vgl. Goetze, 2002; Petzold, 2013). Die Anwesenheit von Puppen trägt oft zu einer guten Grundstimmung bei (vgl. Remer & Tzuriel, 2015). Sie geben im Sinne von Protektionspuppen (vgl. Petzold, 1987) auch Sicherheit und können so im Spiel entspannend und tröstend wirken. Überdies können Puppen die Stimmungen des Menschen (wider)spiegeln und aufnehmen (Projektionspuppen), und z.B. als aggressive Puppe (Aggressionspuppe) ungestraft die Stimmung des Kindes reflektieren.

Erleichtert die Kontaktaufnahme mit der Aussenwelt

Mit Hilfe der Puppe wird Distanz geschaffen. Das Sprechen wird vom Kind auf die Puppe übertragen, was die Sprechhemmung senkt, da der Fokus auf dem Intermediärobjekt liegt, und die Kontaktaufnahme zur sozialen Aussenwelt erleichtert. Auch gelingt es Aussenstehenden häufig leichter, mit dem Kind über das Medium Puppe in Kontakt zu treten. Das direkte Ansprechen des ängstlichen Kindes wird von diesem als Eindringen in einen persönlichen Bereich empfunden, und die Kontaktaufnahme mittels des Intermediärobjekts Puppe schafft auch hier die nötige Distanz (vgl. Rojas-Bermudez, 1983). Diese indirekte Kommunikation ist speziell bei ängstlichen oder verschlossenen Kindern eine grosse Hilfe.

Stärkt die Beziehung und gemeinsame Aktivitäten

Wegen der erleichterten Kontaktaufnahme durch die Puppen kann die Beziehung zwischen Therapeutin und Kind gestärkt werden und somit das Bestreiten von gemeinsamen Aktivitäten und neuen Erfahrungen erleichtert werden.

Erleichtert das Nachdenken und fördert die Selbstreflexion

Das Kind kann durch Identifikation mit einer Puppenfigur angeregt werden, sich selbst zu explorieren und aufkommende Gedanken und Erkenntnisse zu äussern. Die Puppe kann zu einem imaginären Gefährten werden und so die Kommunikation mit sich selbst fördern und dadurch das eigene Nachdenken erleichtern.

Baut kommunikatives Verhalten auf

Die Anonymität der Puppe hilft, Gefühle und Gedanken auszusprechen. Im Spiel mit den Puppen kann das Kind üben, seine eigenen Ideen und Wünsche mitzuteilen und dem Gegenüber sagen, was es möchte und was nicht.

Fördert soziale Fertigkeiten

Im Spiel mit der Puppe kann das Kind neue Verhaltensweisen ausprobieren, üben und sich aneignen. So kann das ängstliche Kind im Spiel üben, sich zur Wehr zu setzen oder auf Gefühle des Gegenübers einzugehen.

Erleichtert das Lösen von Problemen und erhöht die Handlungskompetenz

In inszenierten Spielszenen kann das Kind angeregt werden, mit Hilfe der Puppe neue Herangehensweisen für das Bewältigen von Aufgaben auszuprobieren und neue Problemlösungen zu entwickeln. Die Puppen bieten sich an, eigene Gedanken zu äussern; dadurch können sich neue Handlungsmuster herausbilden resp. geübt werden.

Erleichtert die Arbeit am Selbstwert

Da das Kind der Puppe die nötige Stärke bzw. Schwäche zuschreiben kann, und die Puppe nicht widerspricht, kann es diese bemuttern, belehren oder tadeln. Das Kind kann sich der Puppe überlegen fühlen, und sich im Imaginationsspiel von diesen auch bewundern lassen.

2.3 Psychomotorische Ansätze

Psychische und motorische Eigenschaften sind eng miteinander verknüpft. Motorische Defizite können sich sehr ungünstig auf das Selbstvertrauen und allgemein auf das Wohlbefinden auswirken. Andererseits können psychische Eigenschaften, z.B. Ängstlichkeit, psychische Anspannung oder ein fehlendes Selbstwertgefühl die motorischen Fähigkeiten eines Kindes ungünstig beeinflussen. Die Psychomotoriktherapie befasst sich mit der Motorik, der Psyche und deren Wechselwirkung, um durch eine geeignete Therapie das Wohlbefinden der behandelten Kinder zu verbessern und die Kinder in ihrer Handlungskompetenz zu stärken.

Seit dem Beginn der Psychomotoriktherapie ab 1955 in Deutschland ist das theoretische Fundament durch verschiedene theoretische Ansätze stets erweitert worden. Exemplarisch werde ich kurz zwei Ansätze der Psychomotoriktherapie beschreiben. Der erste hat den Fokus, zumindest in der Anfangszeit, mehr auf die motorische Therapie gelegt. Der zweite nimmt eine breitere Perspektive ein, mit stärkerer Berücksichtigung des gesundheitlichen Gesamtaspektes, und hat zu einer grossen Verbreitung gefunden.

2.3.1 Psychomotorische Übungsbehandlung von Jonny Kiphard

Kiphard gilt als Urvater der Psychomotoriktherapie in Deutschland. Vor seiner Ausbildung zum Sportlehrer arbeitete er mehrere Jahre als Artist und Akrobat in einem Zirkus (vgl. Schäfer, 2011). Nach dem Studium nahm er eine Stelle als Bewegungsfachmann in einem interdisziplinären Team einer Jugendklinik für bewegungs- und verhaltensauffällige Kinder

an, wo ein ganzheitliches, klinisch-heilpädagogisches Konzept entwickelt werden sollte. Kiphard berichtet, dass er zu Beginn mit leistungsbetonten sportlichen Lerninhalten bei diesen Kindern nicht zum Ziel kam; vielmehr führte zum Ziel, wenn die Kinder mit Rollenspielen - Indianern, Fabeltieren, Clowns - aktiviert werden konnten.

In den Jahren 1958-59 führte Kiphard eine grössere Studie durch, wo er sein Psychomotorikkonzept mit motorischen, psychologischen und neurologischen Tests überprüfte. Es zeigte sich, dass sich die motorischen Fähigkeiten signifikant verbesserten. "Das wesentliche aber war die unerwartete Verhaltensbesserung im Sinne einer Stärkung und Stabilisierung der innerseelischen Kräfte bei gleichzeitiger Abnahme der psychischen Desintegration" (Kiphard, 2004). Dies zeigte auf, wie stark die spielerisch gestaltete körperliche Aktivität einen günstigen Einfluss auf die Psyche dieser Kinder hatte. Als klassische Veröffentlichung von Kiphard gilt "Bewegung heilt. Psychomotorische Übungsbehandlung bei entwicklungs-rückständigen Kindern" aus dem Jahr 1960 (vgl. Hünekens & Kiphard, 1960). Dabei handelt es sich um eine Fibel mit Übungen aus vier Handlungsfeldern: Sinnes- und Körperschemaübungen, Übungen der Behutsamkeit und Selbstbeherrschung, rhythmisch-musikalische Übungen und Übungen des Erfindens und Darstellens, was die Multidimensionalität seines Therapieansatzes zeigt. Kiphard führte 1961 das Trampolin in seine Therapie ein "mit dem Ziel der lustbetonten und spielerischen Förderung der Gesamtkörperkoordination" (Kiphard, 2004).

Im Verlauf der 80er Jahre wurde der therapeutische Ansatz von Kiphard durch neuere, breiter abgestützte Ansätze abgelöst, da er als zu Defizit orientiert empfunden wurde. Zudem hatte der Ansatz eine eher schwache theoretische Basis. Kiphard sagt selbst, dass die Psychomotoriktherapie, wie er sie ins Leben gerufen hatte, und welche sich wegen ihrer guten Resultate in Deutschland schnell ausbreitete, eine Praxeologie sei, also eine Methode, die aus der Praxiserfahrung stamme, und dass erst sekundär nach Ansätzen gesucht wurde, die deren gute Wirksamkeit erklären sollten. Es ist interessant, dass viele Schlagwörter von späteren Ansätzen wie dem Begegnen des Kindes mit Empathie, dem Anregen der Phantasie oder die Stärkung des Selbstbewusstsein des Kindes bereits ein Teil des therapeutischen Alltags im Team von Kiphard ausmachte (vgl. Schäfer, 2011), ohne dass diese jedoch auf einer elaborierten theoretische Begründung fussten. Zudem hatte seine Therapie eine klar erkennbare Kontur, so dass viele Beobachter seiner Therapie diese als Vorbild übernehmen konnten.

2.3.2 Kindzentrierte psychomotorische Entwicklungsförderung von R. Zimmer

Ausgehend von der Beobachtung, dass Kinder mit Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten oft ein negatives Bild von sich selbst und eine unrealistische Selbsteinschätzung ha-

ben, hat sich der kindzentrierte Psychomotorikansatz entwickelt (vgl. Zimmer, 2004). Dabei wird eine Stärkung des Selbstbewusstseins in den Vordergrund der bewegungstherapeutischen Arbeit gestellt. Dies betrifft insbesondere Kinder, die Probleme im Umgang mit anderen haben, sich schlecht anpassen können, ängstlich oder aggressiv sind, sich zurückziehen und den Kontakt mit anderen meiden (vgl. Zimmer, 2004).

Der kindzentrierte psychomotorische Ansatz lehnt sich stark an das humanistische Menschenbild mit der personenzentrierten Psychotherapie von Carl Rogers (vgl. Rogers, 1956) und an die nicht-direktive Spieltherapie von dessen Schülerin Virginia Axline (vgl. Axline, 2012) an. Zudem verweist Zimmer auf die Rolle der Psychomotoriktherapie als eine Therapie zur gesamtheitlichen Entwicklungs- bzw. Gesundheitsförderung (vgl. Antonowski, 1993; Zimmer, 2012). Eine grosse Rolle spielt dabei für Zimmer die Psychomotoriktherapie als Methode zur Verbesserung des Selbstkonzeptes (Zimmer, 2012, S. 50ff), das sie unter anderem durch eine Stärkung von Selbstwirksamkeitserfahrungen (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002; Zimmer, 2012, S. 64ff) und über die Stärkung von personalen Ressourcen anstrebt (vgl. Zimmer 2012, S. 35).

Der Ansatz von Zimmer ist sehr umfassend, und es wird eine Vielzahl von theoretischen Konzepten einbezogen bzw. angesprochen. Als Nachteil könnte man betrachten, dass ob der globalen Perspektive auf die Psychomotoriktherapie einschliesslich Begriffe wie "ganzheitliche Gesundheitsförderung" und "Methode zur Persönlichkeitsentwicklung" konkrete methodisch begründete Umsetzungsstrategien weniger im Fokus stehen.

In Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit geben die Psychomotorikschulen von Kiphard und Zimmer wenig Anhaltspunkte für den Puppeneinsatz. In der psychomotorischen Übungstherapie von Kiphard finden sich keine Hinweise, dass Puppen eine Rolle spielten. Von Zimmer gibt es ein neues Buch zur Förderung von Bewegung, Sprache und Literacy im Kindergarten, wo zwei Handpuppen eine grosse Rolle spielen (vgl. Zimmer, 2013). Deren Einsatz wird jedoch nicht begründet. In der psychomotorischen Therapie spielen Puppen bei Zimmer keine dokumentierte Rolle, z.B. werden Handpuppen oder ähnliches nicht bei den Materialien, die im Übungsraum vorhanden sein sollten, aufgeführt (vgl. Zimmer 2012, S. 146).

2.4 Theorien und Konzepte der Therapie und des Lernens

2.4.1 Die Persönlichkeitstheorie von Carl Rogers

Die humanistische Psychologie von Carl Rogers geht davon aus, dass der Mensch an sich gut ist. Jeder Mensch hat von sich ein Selbstbild, das auf seinen aktuellen Erfahrungen basiert, und ein Idealselbst, so wie er gerne sein möchte. Je stärker das gegenwärtige Selbstbild einer Person von ihrem Idealbild abweicht, desto stärker ist sie im Zustand der Inkongruenz, wo sie sich nicht wohl fühlt, ängstlich und verletzlich ist. Jede Person, sei dies ein Kind oder ein Erwachsener mit oder ohne Therapie hat jedoch die innewohnende Tendenz, sich in Richtung seines Idealselbsts hin zu entwickeln (zu aktualisieren), und die Person spürt selbst, was dazu notwendig ist. Damit eine konstruktive Persönlichkeitsveränderung im Rahmen einer Therapie stattfinden kann, müssen folgende Bedingungen erfüllt sein (vgl. Rogers, 1956):

- 1) die Therapeutin muss authentisch sein
- 2) die Therapeutin muss sich der Klientin uneingeschränkt positiv zuwenden
- 3) die Therapeutin muss empathisch sein

Rogers beschreibt die Authentizität (genuineness, congruence) so, dass die Therapeutin in der Therapie ganz und gar sich selbst sein sollte, das Gegenteil von einer Fassade zu präsentieren. Uneingeschränkte positive Zuwendung heisst, dass die Klientin unabhängig von ihren Gefühlen und Gedanken bewertungsfrei und warm akzeptiert wird, dass also die positive Zuwendung nicht an Bedingungen geknüpft ist. Empathie beschreibt Rogers so, dass die Therapeutin die private Welt der Klientin wie seine eigene spüren sollte, ohne jedoch die "als ob" Qualität zu verlieren. Als Nebenbedingung führt Rogers an, dass die Klientin die Akzeptanz und die Empathie der Therapeutin wahrnehmen können muss.

Rogers postuliert, dass jeder dieser Faktoren vorhanden sein muss, um eine Therapie erfolgreich gestalten zu können, und dass keine weiteren Faktoren notwendig sind, damit eine Therapie gelingt. Es ist wenig bestritten, dass diese Faktoren notwendig im therapeutischen Prozess sind. Dagegen wird das pointierte Postulat von Rogers, dass diese Faktoren hinreichend für den Therapieerfolg seien, von vielen Therapeutinnen nicht geteilt (vgl. Watson, 2007). Ein Einwand unteren anderen ist, dass über die von Rogers aufgeführten notwendigen und hinreichenden Faktoren hinaus oft eine zusätzliche Stimulation und Führung der Klientin hilft, den therapeutischen Prozess voranzubringen. Es ist jedoch eindrücklich, welcher starken Effekt die drei Bedingungen auf das therapeutische Resultat haben, wie dies in Meta-Analysen von therapeutischen Studien gezeigt wurde (vgl. Wampold, 2015).

Zusammenfassend sind Empathie, positive Zuwendung und Authentizität sehr wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Therapie. Zudem ist es notwendig, dass das Kind diese Zuwendung auch spüren kann.

2.4.2 Die therapeutische Allianz

Das Mass der Zusammenarbeit zwischen Therapeutin und Klientin spielt eine massgebliche Rolle, ob eine Therapie wirksam ist (Ardito & Rabellino, 2011). Diese therapeutische Allianz besteht gemäss Bordin aus drei wichtigen Elementen: Die Übereinstimmung im Ziel der Therapie, die Übereinstimmung in den Aufgaben, die zum Erreichen dieses Ziels notwendig sind, und die hierfür notwendige persönliche positive Bindung zwischen Patientin und Therapeutin (vgl. Bordin, 1979). Diese Allianz, in welcher die Patientin und die Therapeut am gleichen Strick ziehen, und zusammen die Aufgaben auf dem Weg zum Ziel lösen wollen, ist ein wissenschaftlich belegter Faktor, um ein positives therapeutisches Resultat zu erreichen (vgl. Wampold, 2015). Ein positiver Effekt der therapeutischen Allianz wurde auch bei Kindern nachgewiesen. Es wurde darauf hingewiesen, dass in der Kindertherapie eine Allianz nicht nur zwischen Therapeut und Kind, sondern auch mit den Eltern bestehen muss, so dass drei Parteien das gleiche Ziel mit den gleichen Mitteln erreichen möchten (vgl. Shirk, Karver & Brown, 2011).

Das Konzept der therapeutischen Allianz hat als Begriff schon einen hohen Anschauungswert: Die Therapeutin verbündet sich mit Kind und Eltern zum Erlangen eines gemeinsamen Ziels. Es macht bewusst, wie wichtig es ist, die Therapie auf die spezifischen Bedürfnisse und Möglichkeiten des Kindes, der Eltern und nicht zuletzt auch auf die Möglichkeiten die Therapeutin abzustimmen.

2.4.3 Sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura

Die sozial-kognitive Lerntheorie von A. Bandura ist eine umfassende Theorie des Lernens im sozialen Umfeld. Zwei Kernelemente der Theorie sind das Modelllernen und die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit.

Modelllernen

Ein Grossteil dessen, was der Mensch lernt, basiert nicht auf "Versuch und Irrtum", sondern auf der Nachahmung von Vorbildern. Bandura hat den Prozess des Modelllernens detailliert untersucht, und eine entsprechende Theorie formuliert (vgl. Bandura, 1969). Der Prozess des Modelllernens hat vier Unterprozesse:

- 1) Aufmerksamkeitsprozesse: Der Beobachter beobachtet Verhaltensweisen, die seine Aufmerksamkeit gewinnen und aufrechterhalten.

- 2) Gedächtnisprozess: Das beobachtete Verhalten wird abgespeichert und mit bestehendem Wissen verknüpft.
- 3) Reproduktionsprozess: Der Beobachter ist in der Lage, das Gelernte mental oder verbal zu reproduzieren.
- 4) Motivationsprozesse: Sie sind notwendig, damit der Beobachter das Verhalten reproduziert. Beim Motivationsprozess werden 4 Verstärkungsfaktoren unterschieden: 1) Die Attraktivität des Modells und dessen Verhaltens; 2) Die Konsequenzen des Verhaltens für das Modell (stellvertretende Verstärkung); 3) Die Konsequenzen, die der Beobachter für sein Verhalten erwartet; und 4) ob sich der Beobachter zutraut, dieses Verhalten in der Realität umzusetzen.

Modelllernen ist nicht auf menschliche Vorbilder beschränkt. So hat Bandura gezeigt, dass in einem Film, wo das Modell als Comic-Figur dargestellt ist, einen gleich grossen Lerneffekt hat wie eine reelle Person (vgl. Bandura, Ross & Ross, 1963).

Selbstwirksamkeit

Albert Bandura hat das Konzept der Selbstwirksamkeit eingeführt (vgl. Bandura, 1977), das eine wichtige Rolle in Theorie und Praxis von Verhaltensänderungen spielt. Als Selbstwirksamkeit (self-efficacy; perceived self-efficacy; self-efficacy expectation) wird die Überzeugung verstanden, dass man selbst erfolgreich eine bestimmte Handlung auszuführen kann, und damit ein angestrebtes Resultat erreicht. Um ein Ziel zu erreichen, braucht man bestimmte Fähigkeiten, und man muss sich einen Gewinn durch das Erreichen des Ziels versprechen. Neben diesen Faktoren ist die Wirksamkeitserwartung des eigenen Handelns eine Hauptdeterminante, welche Tätigkeiten Menschen wählen bzw. vermeiden, wie stark sie sich dabei anstrengen, und wie lange sie versuchen, das angestrebte Ziel zu erreichen.

Bandura beschreibt vier Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung:

- 1) Erfolgserlebnisse: Wenn es gelingt, eine Aufgabe zu meistern (mastery experience), stärkt dies das Vertrauen in sich, diese oder ähnliche Aufgaben in Zukunft wieder zu bewältigen. Aufgaben zu meistern ist die stärkste Quelle, sich als selbstwirksam wahrzunehmen. Wenn man dagegen scheitert, kann dies die Selbstwirksamkeit schwächen.
- 2) Stellvertreter-Erfahrung: Personen verlassen sich nicht nur auf eigene positive Erfahrungen. Wenn man eine andere Person sieht, die ohne negative Konsequenzen eine bedrohliche Aktivität meistert, kann das im Beobachter die Erwartung wecken, dass er dies mit genügend Intensität und Ausdauer auch schaffen kann. Die daraus resultierende Selbstwirksamkeitserwartung ist jedoch schwächer und wahrscheinlich weniger nachhaltig als wenn man das Erfolgserlebnis selbst hat.
- 3) Verbale Überzeugung: Verbale Überzeugung hilft durch Suggestion zu glauben, dass man eine schwierige Aufgabe bewältigen kann. Dieser Effekt scheint isoliert wenig nach-

haltig zu sein. Er kann jedoch als vorübergehende Hilfe dazu führen, dass gestellte leichtere Ziele erreicht werden können, deren Erreichen dann ihrerseits die Selbstwirksamkeit verbessern.

- 4) Körperlicher Zustand: Körperliche Zustände, die sich in Schwitzen, Zittern, Herzrasen oder Müdigkeit manifestieren, wirken sich negativ auf Leistung und auf die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit aus.

Als 5. zusätzliche Quelle der Selbstwirksamkeit kann die Grundstimmung angeführt werden. Ein freudiges Gefühl erhöht die Selbstwirksamkeitserwartung, wogegen ein trauriges Gefühl diese vermindert (vgl. Kavanagh & Bower, 1985).

Shunk hat in mehreren Studien untersucht, bei welcher Art von Modellen Kinder die grösste Selbstwirksamkeitserwartung entwickeln. Es zeigte sich, dass Kindermodelle generell besser sind als Lehrermodelle; dass es besser ist, mehrere Modelle anzubieten; und dass bei Kindern mit Selbstzweifeln ein "Coping" Modell, das sich zuerst mit der Lösung des Problems schwertut, dieses dann schlussendlich jedoch bewältigt, besser wirkt als ein Modell, das von Anfang an das Problem selbstsicher angeht. In dieser Untersuchung hatten diese lernschwachen Kinder das Gefühl, dass sie kompetenter seien als das "Coping" Modell, was möglicherweise ein Grund war, wieso sich dieses Modell besonders günstig auf die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit der Kinder ausgewirkt hatte (vgl. Shunk, 1995). Verglichen mit allgemeinen Zielen ("mache dein bestes") erhöht die Vorgabe von spezifischen Zielen die Selbstwirksamkeit. Zudem wurde belegt, dass das Setzen von Nahzielen die Selbstwirksamkeit verbessert, wohingegen für Fernziele kein Effekt gefunden wurde (vgl. Shunk, 1989).

3 Präsentation des Falls

3.1 Zuweisungsgrund, Anamnese und Beobachtungen der Therapeutin

Zuweisungsgrund

Alessia¹ ist zum Zeitpunkt des Therapieeintrittes 5 Jahre und 8 Monate alt und besucht den zweiten Kindergarten. Sie wurde von der Kindergärtnerin angemeldet aufgrund folgender Indikationen:

- Reagiert bei neuen Aufgaben oder Arbeitsaufträgen oft mit Weinen oder Verkriechen.
- Wenn Alessia nicht weiter weiss, bleibt sie oft stehen und wartet.
- Wenn man fragt, ob man ihr helfen könne, fängt sie manchmal an zu weinen.
- Beim Spielen schaut sie oft den anderen Kindern zu und beteiligt sich nicht am Spiel.
- Besonders das Turnen ist für Alessia ein negatives Erlebnis, da sie viele Dinge gar nicht erst probiert und zu weinen anfängt.
- Wenn etwas nicht auf Anhieb gelingt, könne sie regelrecht "täubele" und mache keinen zweiten Versuch.
- Braucht einen spielerischen Anreiz oder Erfolgsaussichten, um eine Aufgabe in Angriff zu nehmen.
- Als Ressourcen werden ihre guten sprachlichen Fähigkeiten genannt

Anamnese

Alessia kam in der 34. SW als Frühgeburt zur Welt. Ihre motorische und sprachliche Entwicklung war tendenziell verzögert. Das familiäre Umfeld ist intakt, sie lebt mit ihren Eltern und dem 3 Jahren jüngeren Bruder, mit dem sie sich gut versteht, zusammen. Die Mutter ist sehr fürsorglich und macht sich viele Gedanken zu Alessias Wohlergehen.

Zu Hause machte Alessia gerne Rollenspiele mit ihrem kleinen Bruder, und sie spiele gerne mit Stofftieren. Dort gehe Alessia auch an neue Aufgaben heran. Sobald sie jedoch diese nicht auf Anhieb bewältigen könne, breche sie die Tätigkeit ab, und wolle es kein weiteres Mal mehr versuchen. Bei Tätigkeiten, die Alessia beherrsche, zeige sie jedoch eine grosse Ausdauer. Bezüglich der sozialen Interaktion gibt die Mutter an, dass zu Beginn des Kindergartens Alessia öfters von Kolleginnen angerufen worden sei. Diese Anrufe blieben aber seit längerer Zeit aus. Wenn Alessia Kindergartenkinder auf der Strasse treffe und diese sie rufen und ihr zuwinken, verhalte sich Alessia still und wende sich verlegen ab.

¹ Der Name wurde aus Datenschutzgründen geändert

Eigene Beobachtungen sowie Therapieziele

Im Erstkontakt in der psychomotorischen Abklärung macht Alessia einen interessierten Eindruck und hört aufmerksam zu. In der offenen Spielsituation bewegt sie sich zögerlich und zurückhaltend und kann sich auch nach längerer Zeit nicht für ein Spiel entscheiden. Sie wirkt gehemmt und blockiert und geht auf keinen meiner Spielvorschläge ein. Erst als ich ihr konkret die Auswahl zwischen zwei Spielen nenne, kann sie sich entscheiden. Sie verhält sich kooperativ und motiviert, und man merkt, dass sie sich Mühe gibt und es gut machen möchte. Bei Aufgaben, die ihr leicht fallen und die sie auch schon kennt, wie z.B. das Perlen auffädeln, zeigt sie eine grosse Ausdauer. Ein gewisses Vermeidungsverhalten ist bei Tätigkeiten zu beobachten, die sie sich entweder nicht zutraut oder die sie aus anderen Gründen nicht machen will. Zum Beispiel kann ich Alessia beim grafomotorischen Komplexbild nicht dazu bewegen, den überkreuzten Zaun zu zeichnen, obwohl sie diesen vorgängig problemlos benannt hatte. Für die getesteten Bereiche in der Fein- und Grobmotorik liegen ihre Werte alle im mittleren Normbereich.

Um mir ein besseres Bild über Alessia machen zu können, mache ich einen Besuch im Kindergarten. Alessia bewegt sich sehr verhalten und mit einer leicht geduckten Haltung im Kindergartenraum. Im "Znünikreis" sass sie abseits und unterhielt sich mit keinem anderen Kind, auch wirkte sie abwesend. Bei klar aufgetragenen Aufgaben, die Alessia bewältigen konnte, wirkte sie konzentriert und ausdauernd. Sobald sie Tätigkeiten, die Eigeninitiative erfordern, ausführen sollte, wirkte sie verloren und schien nicht mehr weiter zu wissen. Als beim Turnen ein "Fangis" (Fangen) gespielt wurde, blieb sie wie versteinert stehen und begann zu weinen. Und als sie ein schwieriges Hüpfmuster nachmachen sollte, verweigerte sie sich zuerst und legte sich dann auf den Boden und weinte erneut.

Zusammenfassend handelt es sich bei Alessia um ein Kind, welches das Bild der sozialen Unsicherheit erfüllt. Besonders ausgeprägt ist ihre Unsicherheit und niedrige Frustrationstoleranz im Zusammenhang mit neuen körperlichen Aktivitäten. Als Ressourcen bestehen die grosse Ausdauer bei Aufgaben, die sie sich zutraut, die guten sprachlichen Fähigkeiten und ihre normalen grob- und feinmotorischen Fähigkeiten. Zudem bestehen intakte familiäre Verhältnisse mit einer guten Unterstützung durch die Eltern.

Als oberstes Therapieziel wurde angestrebt, das Selbstvertrauen von Alessia zu stärken, damit sie sich an neue Herausforderungen heranwagt. Im Weiteren standen die Förderung der Eigeninitiative und Explorationsfreude im Fokus, die Erweiterung ihres Bewegungsrepertoires sowie die Förderung der Strichführung und des Zeichnens von Grundformen.

3.2 Beschreibung der ersten fünf Therapiektionen

In den ersten Lektionen standen das gegenseitige Kennenlernen und der Beziehungsaufbau im Zentrum. Dies gestaltete sich anfangs als recht schwierig, da sich Alessia sehr zurückhaltend verhielt, kaum gesprochen hat und den Kopf meist abgewendet gehalten hatte. Intuitiv habe ich zu den Handpuppen gegriffen und so konnte ich Alessia allmählich etwas aus ihrer Reserve locken. Es hat von mir sehr viel Geduld und Aufmerksamkeit gefordert, da Alessia auf die meisten Fragen stumm blieb. Zögerlich liess sie sich auf Aufgaben ein wie z.B. ein Haus mit Klötzen bauen. Am Ende der Lektionen hat sie jeweils etwas am Tisch gezeichnet und hat sich dabei sehr viel Mühe gegeben. In der fünften Lektion sind wir gleich nach der Begrüssungsrunde an den Tisch zum Fingerstempeln gegangen. Beim gemeinsamen Anschauen des dazugehörigen Büchleins wirkte sie abwesend und hat kein Wort gesprochen. Die Lektion entwickelte sich sehr harzig und Alessia wirkte sehr freudlos. Auf die Frage, was sie noch stempeln wolle, hat sie lange nachgedacht, dann hat sich plötzlich ihr Blick erhellt und sie hat gesagt, dass sie den Tieren ein Haus bauen wolle. Daraufhin haben wir zusammen mit verschiedenen Plüschtieren und Handpuppen gespielt. Dabei hatte sich ihre Stimmung merklich aufgehellt und sie wirkte entspannt. Nach dieser Lektion habe ich beschlossen, die Grafomotorik erst mal beiseite zu lassen, und den Fokus auf die Stärkung ihres Selbstvertrauens zu legen. Ich habe mir vorgenommen, ihr anhand des Buches "Mutig, mutig" (vgl. Pauli & Schärer, 2006) die unterschiedlichen Fähigkeiten von verschiedenen Tieren aufzuzeigen und dann zusammen mit den Tieren ähnliche Mutproben zu bestreiten.

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Design der Studie

Bei dieser Studie handelt es sich um eine explorative Analyse des therapeutischen Prozesses während einer pädagogisch-therapeutischen Puppentherapie. Insgesamt wurden drei hintereinander folgende Therapielectionen analysiert, welche auf Video aufgenommen wurden, und für den Zweck dieser Studie transkribiert wurden. Die erste Videoaufnahme ist die sechste Lektion nach Therapiestart. Die ersten 5 Lektionen wurden im Kap. 3.2 kurz beschrieben. In der ersten analysierten Lektion wurde das Puppenspiel eingeführt, und in der letzten analysierten Lektion wurde dieses durch das Kind spontan durch ein reales Spiel bzw. Üben abgelöst.

Ziel der Studie war, eine Einsicht in den Wirkmechanismus des Puppenspiels zu gewinnen. Es bestanden keine vornherein festgelegten Hypothesen. Die Analyse des Videomaterials bzw. dessen Transkripte und die Suche nach Erklärungsmodellen beeinflussten sich gegenseitig.

4.2 Datenaufbereitung

4.2.1 Transkription

Für die Verschriftlichung der Videoaufnahmen wurde das Transkriptionsprogramm *f4transkript* (vgl. Dresing & Pehl, 2015) verwendet. Mit Hilfe dieses Programms können z.B. automatisch Zeitmarken gesetzt werden, Sprecherwechsel nach jedem Absatz automatisch eingeführt, Textbausteine erstellt und abgerufen werden oder die Sprechgeschwindigkeit eingestellt werden.

Um die Gespräche möglichst authentisch zu widerspiegeln, habe ich den Schweizerdialekt beibehalten und bin sehr detailtreu vorgegangen. So wurden zum Beispiel auch die "Ähs" und "Mmmhs" transkribiert und das Stottern, da diese "Lückenfüller" nebst dem sprachlichen Ausdruck auch wichtige Hinweise auf die Denkvorgänge und die Gefühle des Sprechers geben. Dort wo mir der Lesefluss durch viele "Ähs" und "Mmmhs" als sehr eingeschränkt erschien, habe ich in seltenen Fällen minime Anpassungen oder Auslassungen gemacht. Ich bin mir bewusst, dass das Lesen des Schweizerdeutschen, insbesondere dem "Züridütsch", für den Leser anstrengend sein kann, nicht zuletzt auch deshalb, da keine einheitliche Notation dafür existiert. Nichts desto trotz habe ich mich für die Notation in Schweizerdeutsch entschieden, da die Authentizität der Transkripte oberste Priorität hatte.

Im Transkript sind mit "Seerosen" gefüllte Dynair Therapiekissen gemeint. Bei "Flusssteinen" handelt es sich um Plastikelemente zum Balancieren. Unter dem Begriff Puppe fallen alle Arten von Handpuppen sowie Plüschtiere des Kindes.

4.2.2 Transkriptionsregeln

Zur Transkription gibt es unterschiedliche Notationssysteme mit unterschiedlichem Detaillierungsgrad. Ein Standardsystem hat sich bisher nicht durchgesetzt, da die Ausführlichkeit und Detailtreue auch stark vom Forschungsinteresse und der Fragestellung abhängen. Es war mir wichtig, mit möglichst wenig Sonderzeichen auszukommen, um den Lesefluss nicht unnötig zu erschweren. In Anlehnung auf verschiedene vorhandene Notationen (vgl. Bohnsack, 2011; Kuckartz, 2012) habe ich folgendes Notationssystem entwickelt:

<u>unterstrichen</u>	betont
fett	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke)
[...]	Auslassungen
(lacht)	nicht sprachliche Äusserungen, Ergänzungen zum besseren Verständnis der Stelle
(3)	Pause (Dauer in Sekunden)
(.)	Kurze Pause; kurzes Absetzen im Redefluss
(3; wühlt in der Kiste)	Dauer der Redepause; Angabe, was währenddessen gemacht wird

Folgende Abkürzungen gelten:

T	Therapeutin (Cornelia Muntwyler)
k	Kind (Alessia)
M	Mutter des Kindes
T (Als Frosch)	Therapeutin in der Rolle eines Tieres (Name der Puppe)
k (Als Dino)	Kind in der Rolle eines Tieres (Name der Puppe)

4.3 Datenauswertung

Der Inhalt der Kommunikation wurde induktiv gruppiert, das heisst, die Bildung von Kategorien ergaben sich während des Analyseprozesses. Dabei ergab sich zuerst eine grosse Zahl von Kategorien, wobei anschliessend ein Teil von sich überschneidenden Kategorien wieder zusammengelegt werden konnten. Dabei fanden sich 2 übergeordnete Kategorien, die eine "Sozial- und Kommunikationsverhalten", die andere "Grobmotorisches Lernen" mit jeweils mehreren Untergruppen. Entlang dieser Kategorisierung bzw. Gruppierung wird der therapeutische Prozess mit entsprechenden Beispielen dargestellt.

4.4 Fragebogen

Um zu evaluieren, ob die Fortschritte im Therapieraum sich auch auf das Verhalten im Alltag günstig auswirken, wurden je ein Fragebogen für die Eltern und einer für die Kindergärtnerin

erstellt. Die Fragen wurden aufgrund der beschriebenen Problematik des Anmeldeschreibens sowie aus den Beobachtungen aus meinem Kindergartenbesuch und der Therapie generiert. Allgemeine Fragen zum Verhalten des Kindes sind in beiden Fragebögen identisch, spezifischere Fragen wie z.B. zur sozialen Interaktion, sind auf den Befragungspartner angepasst und weisen einen unterschiedlichen Detaillierungsgrad auf. Bei der Aufbereitung der Fragen sowie spezifischen inhaltlichen Aspekten betreffend sozial unsicheren Verhaltens habe ich mich an den Explorationsbogen für Eltern und dem Eltern- und Lehrertagebuch aus dem Programm "Mutig werden mit Til Tiger" von Ahrens-Eipper (vgl. Ahrens-Eipper 2010) angelehnt. Die Kindergärtnerin hat den Fragebogen ohne mein Beisein ausgefüllt, mit der Mutter bin ich die Fragen in einem persönlichen Gespräch durchgegangen.

5 Resultate

5.1 Verlauf der Therapie

Die Fallstudie erstreckt sich über drei Lektionen innerhalb vier Wochen. In der ersten Lektion wird die Phase des "Mutigwerdens" mit dem Buch "Mutig, mutig" von Lorenz Pauli und Kathrin Schärer initialisiert (vgl. Pauli & Schärer, 2006). Die Therapeutin hat für die Tiere, die im Buch vorkommen, die entsprechenden Handpuppen bereitgelegt; einen Frosch, eine Maus, eine Schnecke und als Stellvertreter für den Vogel im Buch eine Eule. Nach Erzählen der ersten drei Seiten, bevor der eigentliche Wettkampf der Tiere im Buch beginnt, ergreift Alessia die Initiative und sagt, dass ihr mitgebrachter Dinosaurier eine Idee hätte, was die Tiere machen könnten. Die Therapeutin geht darauf ein und so begeben sich Alessia und die Therapeutin zusammen mit den Handpuppen und dem Dinosaurier auf Entdeckungsreise. In der Rolle des Dinosauriers begleitet Alessia die übrigen Puppen; sie bewegt die Puppen beim Hinunterrutschen, sie hilft ihnen beim Klettern und spricht ihnen Mut zu, wenn sie sich ängstlich zeigen. Gegen Ende der Lektion nimmt die Therapeutin das Thema "Hängematte" ins Visier. In der vorangegangenen Lektion wollte Alessia nicht in die Hängematte, sei es aus Angst davor oder weil sie etwas anderes spielen wollte. Die Therapeutin hat dies bei der Rückmeldung an die Mutter unter anderem erwähnt. Anfangs dieser Lektion hat Alessia gesagt, dass ihr die Mutter geflüstert hätte, dass sie heute vielleicht mal ganz mutig sei und in die Hängematte gehe. Als die Therapeutin Alessia nun darauf anspricht, weicht sie erst aus. Als sie dann aber realisiert, dass die Handpuppen auch ganz mutig waren und dass sie es mit Hilfe ihres Dinosauriers geschafft haben, die steile Rutschbahn "hinunterzusausen", sagt sie in der Rolle des Dinosauriers ganz bestimmt: "Ja, ja ich tuen eigentlich da dä Alessia Muet geh!" Danach geht sie in die Hängematte, lässt sich immer wilder schaukeln und lacht dazu ausgiebig und fröhlich.

In den nächsten zwei Lektionen geht die Abenteuerreise weiter. Alessia nimmt jeweils ein Plüschtier von zu Hause mit. In der zweiten Lektion ist es ein kleiner, Handbreit grosser Delfin und in der dritten ein kleiner Affe. Alessia identifiziert sich sehr stark mit ihren eigenen Puppen und schreibt ihnen starke und beschützende Eigenschaften zu. Mit dabei sind auch die Handpuppen der Therapeutin. Der Frosch der Therapeutin gibt sich mutig, vorlaut und prahlerisch und die Maus ängstlich und zurückhaltend. Die Schnecke und die Eule weisen weniger prägnante Eigenschaften auf. Alessia fühlt sich sehr angesprochen von den Handpuppen und geht mit Hilfe ihrer mitgebrachten Plüschtiere aktiv auf sie zu. Mit Hilfe der Puppen wagt sich Alessia an neue Aufgaben heran; sei es auf die Sprossenwand zu klettern, von einem hohen Bock zu springen oder auf wackligen Steinen zu balancieren. Die Puppen nehmen dabei verschiedene Funktionen wahr; erst nimmt sie die Puppen als Begleiter mit

auf Entdeckungsreise, um zu sehen, was man machen könnte. Dann bewegt sie die Puppen z.B. über die Flusssteine, formuliert laut ihre Gedanken, wie man etwas angehen könnte, sie instruiert die Puppen und zeigt es ihnen vor. Gegen Mitte der dritten Lektion legt sie ihren Affen beiseite und auch der Frosch, der bis anhin für Alessia eine zentrale Vorbildrolle eingenommen hatte, ist für sie bedeutungslos geworden. Sie übt ohne Beisein einer Handpuppe oder ihres Affen das Schwingen am Affenschwanz. Sie steckt sich selber höhere Ziele; so möchte sie z.B. nach dem Affenschwanzschwingen wieder auf dem Startbock landen, was ihr nach mehrmaligen Versuchen erst nicht gelingt. Sie übt hartnäckig weiter, bis sie es schafft und als die Mutter zur Türe hereinkommt ruft sie laut und lachend: "Mama, äs macht Spass. Ich chan vo da und dänn da und dänn wieder stah." Und etwas später: "Ich hans chönä!"

Welche Faktoren zu dieser schnellen Entwicklung beigetragen haben, werden in den nächsten zwei Kapiteln näher beschrieben. Erst wird eine Übersicht der beteiligten Handpuppen und Plüschtiere von Alessia gegeben mit den entsprechenden Attributionen und wichtigsten Reaktionen. Danach werden die Veränderungen im Sozial- und Kommunikationsverhalten mit Hilfe der Puppen aufgezeigt und zum Schluss wird versucht, mit einigen prägnanten Beispielen aufzuzeigen, welche Faktoren dazu beigetragen haben, dass Alessia sich an neue motorische Aufgaben herangewagt hat und Freude an der Bewegung gefunden hat.

5.2 Handpuppen und Attributionen

Von der Therapeutin ausgewählte Handpuppen

Handpuppe	Zugeschriebene Eigenschaften durch die Therapeutin	Erste Reaktionen vom Kind	Spätere Reaktionen vom Kind
 <p>Lektionen 1, 2, 3</p>	<p>Mutig, frech, vorlaut, hartnäckig, witzig, will immer dabei sein, viele Ideen, selbstsicher, prahlerisch</p>	<ul style="list-style-type: none"> - fühlt sich angezogen, lacht und sagt: "Än Frosch, än Luschtigä" - schlüpft spontan in die Frosch-Handpuppe - schaut und hört dem Frosch aufmerksam zu - ahmt den Frosch nach - fragt den Frosch nach Ideen - widerspricht - sagt in der Rolle des Dinos zum Frosch: "Ich bin dä Muetigscht!" 	<ul style="list-style-type: none"> - lässt eigenen Delfin vom Frosch beschützen - motiviert Frosch, als dieser Unsicherheit zeigt und sagt: "Du bisch doch dä Muetigscht, gang du zerscht." - sucht Anerkennung beim Frosch: "Häsch gseh wie stark ich bin?" - Lacht und sagt als Puppe zum Frosch: "D Alessia isch ä bitzeli wiiter gsih." - pariert den Frosch: "Dini Müggli sind dafür au chli komisch."
 <p>Lektionen 1, 2</p>	<p>Ängstlich, zaghaft, jüngstes und kleinstes Tier im Therapieraum bis der kleine Delfin gekommen ist</p>	<ul style="list-style-type: none"> - tröstet die Maus und hilft ihr - ermutigt die Maus - fragt die Maus nach ihren Wünschen - fürsorglich, beschützt die Maus 	<ul style="list-style-type: none"> - leicht ungeduldig - leicht genervt: "Ja was du immer seisch". - fühlt sich stärker als die Maus
 <p>Lektionen 1, 2</p>	<p>Ruhige Ausstrahlung, tiefe Stimme, sicherheitsdenkend, eher etwas müde, kann gut kriechen aber kommt nicht vom Fleck, ist langsam</p>	<ul style="list-style-type: none"> - begrüsst die Schnecke - zieht sie ins Spiel mit ein - sagt, die Schnecke könne sich "im Hüsli" verstecken 	<ul style="list-style-type: none"> - keine ersichtliche Änderung - Schnecke nimmt "Nebenrolle" ein
 <p>Lektionen 1, 2</p>	<p>Altklug, weise, ruhig, leicht ängstlich, kann dafür fliegen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - geht auf die Eule ein - zieht sie ins Spiel mit ein 	<ul style="list-style-type: none"> - ermutigt die Eule in der Rolle einer Puppe, vom Bock zu springen: "Wänn du's gmacht häsch, dänn froisch dich!"

Vom Kind mitgebrachte Plüschtiere

Plüschtier	Zugeschriebene Eigenschaften durch das Kind	Erste Handlungen durch das Kind	Spätere Handlungen durch das Kind (in gleicher Lektion)
 <p>Lektion 1</p>	<p>Mittelgross, schwer, stark, kann andere Puppen beschützen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - hilft in der Begrüssungsrunde als Intermediärojekt: "Frög dä Dino." - zieht übrige Puppen ins Spiel mit ein, bietet seine Höhle für alle an - ermutigt die Puppen beim Rutschen - schaut, dass alle Puppen an die Reihe kommen - kümmert sich um ängstliche Puppen, beruhigt sie - Beschützer 	<ul style="list-style-type: none"> - geht mit Puppen auf Entdeckungsreise, fühlt sich stark und geht den Puppenn voraus - fragt andere Puppen, wenn es nicht weiter weiss - widerspricht Frosch: "Ich han ä besseri Idee!" - provoziert Frosch: "Nei, ich bin dä Muetigscht!" - Unterstützer, Anführer, Mutigster - Selbsterkenntnis in der Rolle des Dinos: "Ja <u>ich</u> tuen da dä Alessia eigentlich Muät gäh."
 <p>Lektion 2</p>	<p>Ganz winzig und klein, ist kleiner wie die Maus, kann schwimmen und gut Sprünge machen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - begrüsst die anderen Puppen - fordert den Frosch auf, die Eule zu begrüssen - besteht darauf, alle Puppen zu begrüssen - macht Schwimm- und Sprungbewegungen mit dem Delfin - versteckt den Delfin im Schneckenhaus, lacht - sehr kommunikativ - erzählt in der Rolle des Delfins, was Alessia letztes Mal alles gemacht hat 	<ul style="list-style-type: none"> - nimmt den Delfin auf Entdeckungsreise mit - sucht Anerkennung vom Frosch: "Lueg emal wie höch dass ich uecho bin." - antwortet auf Provokation vom Frosch: "Chlini Sachä sind dafür ganz stark, gross." - ermutigt die Eule, vom Bock zu springen: "Wänn du's gmacht häsch, dänn froisch du dich!"

Plüschtier	Zugeschriebene Eigenschaften durch das Kind	Erste Handlungen durch das Kind	Spätere Handlungen durch das Kind (in gleicher Lektion)
 <p>Lektion 3</p>	<p>Kann gut klettern, an Ästen schwingen und darüber springen, hat kuscheliges Fell, isst gerne Bananen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Richtigstellung der Tatsachen in der Rolle des Affen: "Ich bin sletscht Mal nöd debi gseh." - Alessia erklärt dem Affen, was letztes Mal gemacht wurde - nimmt den Affen und Frosch auf Entdeckungsreise mit - gibt Instruktionen, wie man klettert - hilft dem Frosch als dieser sich unsicher zeigt - mit Hilfe des Affen geht Alessia zuerst - fragt den Frosch um Rat 	<ul style="list-style-type: none"> - Bezug zur Realität: "Dä Aff kännst nur so Sachä verussä." - sucht in der Rolle des Affen Bestätigung von der Therapeutin: "Lueg emal. Ich han dä Frosch ghebed." - hat in der Rolle des Affens viele Ideen für weitere Aktivitäten - bewegt Puppen, nimmt sie als Begleiter mit, macht es ihnen vor und gibt Anweisungen - legt den Affen beiseite, bringt eigene Ideen und macht alle Aktivitäten ohne ihn oder den Frosch

5.3 Sozial- und Kommunikationsverhalten

5.3.1 Auf Fragen antworten

Eine wichtige Rolle für die soziale Interaktion ist die Fähigkeit, auf Fragen zu antworten. Dies bereite Alessia anfangs der Therapie grosse Schwierigkeiten. Auch auf einfache geschlossene Fragen, auf die sie jeweils nur mit "ja" oder "nein" hätte antworten können, blieb sie stumm oder antwortete verzögert, unsicher und mit abgewendetem Blick, was die Beziehungsaufnahme stark erschwerte.

Die nachfolgenden Beispiele veranschaulichen die Schwierigkeiten im direkten Dialog zwischen der Therapeutin und Alessia in den ersten Lektionen, bevor mit der Intervention des "Mutigwerdens" mittels Puppenspiel gestartet wurde.

Lektion 1, Zeilen 1-8

Situation: Die Therapeutin und Alessia sitzen auf der Begrüssungsmatratze und die Therapeutin zeigt die Gefühlskarten, die in der vorangegangenen Lektion eingeführt worden sind. Alessia hat einen Plüschdinosaurier von zu Hause mit dabei.

T: Wie gahts dänn dir hütt, Alessia? (3) Magsch di no erinnere a die Chartä?

k: Ja (ganz leise).

T: Chasch du mir zeige, wies dir hütt gaht? (3) Isch amigs ä chli eifacher, wämmer ächli än Uuswahl hätt. (7) Was passt am Beschtä?

k: (6) Sölls dä Dino zerscht mal säge.

Alessia findet erst keine Worte, schweigt bis zu 7 Sekunden lang und hält den Kopf abgewendet. Mit Hilfe des Dinosauriers findet sie schliesslich einen Ausweg, der an ihrer Stelle die Frage beantworten soll. Der Dinosaurier übernimmt hier die klassische Funktion eines Intermediärobjektes, das Distanz zwischen dem Kind und der Therapeutin schafft und so für das Kind entlastend wirkt und die Kommunikation in Gang bringt. Nachdem die Therapeutin ein bisschen mit Alessia in der Rolle des Dinosauriers geplaudert hat, fragt die Therapeutin Alessia, was sie gerne machen würde.

Lektion 1, Zeilen 41-43

T: Und was machämär hütt? Häschtu än Wunsch?

k: (Alessia schweigt 10 Sekunden)

Auch diese Frage überfordert sie, obwohl sie diese einfach mit "nein" beantworten könnte. Vielleicht hat sie aber auch einen Wunsch, kann diesen aber in dieser Face-to-Face-Kommunikation nicht äussern oder es ist ihr unangenehm, dass sie keinen Wunsch hat. Nach langem Schweigen ergreift die Therapeutin die Initiative und macht einen Vorschlag:

Lektion 1, Zeilen 45-79

T: Ich han scho Ideeä zum machä, gäll. Aber du chasch au immer chli säge, was du wetsch, und dänn machämär ä chli öppis won ich wett (3). Dis Mami hätt mich gwunderig gmacht. Es hätt öppis zu dir gseit. Was hätt sie damit gmeint?

k: (7) Weiss ich jetzt nüme.

T: Weisch nüme? (3) Söll ich spöter nomal fröge?

k: Ich glaube, sie hätt mir gflüschteret, dass ich hütt muetig bin und i d Hängematte gah.

- T:** Oi, das isch aber ganz ä guäti Idee. Dänn chömer das villicht mal zäme probiere. Da muemer kei Angscht ha, ganz vorsichtig.
- k:** (Sagt etwas Unverständliches)
- T:** Häsch du jetzt scho wellä i d Hängematte gah oder.... Also ich chan dir säge, was ich mir vorgstellt han, das isch aber eifach än Idee. Ich han ä sonäs Buäch vo so Tierli, wo ebe au so muetig sind, wo so Muetprobe müend mache. Und dänn chänt ich dir die verzellä. Und die Tierli wo vorchömed, mit dänä chöntemer ä chli spilä. Die sind ä chli muetig. Und so i d Hängematte inezgah, wo so gwaggli isch, das bruucht wahrschinlin au chli muät, oder?
- k:** Mhm (bejahend).
- T:** Was meinsch? Wämmer mal aafangä mit äm Büechli?
- k:** (Nicht verständliches Gemurmel)
- T:** Ich zeig där mal, wies uusgeht, dass där chasch ä Vorschtellig machä (die Therapeutin nimmt das Buch zur Hand und legt die Froschhandpuppe auf die Matratze). Es isch äs ...
- k:** (Gigelet) Än luschtige (nimmt den Frosch in ihre Hände).
- T:** Genau. Das isch äs Buäch vomä Frosch.
- k:** Wie dä (und schlüpft mit ihrer Hand in den Frosch).

Die Fragen der Therapeutin sind Alessia unangenehm und bringen sie in Bedrängnis. Die Therapeutin nimmt Druck aus der Kommunikation indem sie Alessia Zeit gibt, später auf die Frage zu antworten, worauf Alessia der Therapeutin erzählt, was ihr die Mutter anfangs der Lektion geflüstert hat.

Nachdem Alessia den Frosch entdeckt hat, wirkt sie wie verwandelt. Der grasgrüne Frosch hat für Alessia einen grossen Aufforderungscharakter, sie lacht, äussert ihre Gedanken, ergreift ihn und schlüpft mit ihrer Hand hinein. Die Stimmung hat von einem Augenblick auf den anderen gewechselt, ist gelöst und entspannt. In der Folge entwickelt sich ein Spiel mit den Handpuppen Frosch, Maus, Eule und Schnecke, welche die Therapeutin in Anlehnung an das Buch "Mutig, mutig" bereitgelegt hat und dem Dinosaurier von Alessia. Ein Grossteil der Kommunikation findet für den Rest dieser Lektion zwischen den verschiedenen Puppen statt. Alessia hat mit Hilfe ihres Dinosauriers keinerlei Probleme mehr, auf Fragen zu antworten. Nachfolgend ein Beispiel dazu:

Lektion 1, Zeilen 91-110

- T:** Okey. Lueg ämal, die händ sich nämli da verschteckt (Therapeutin nimmt eine Handpuppen-Schnecke aus einer Höhle neben ihr). Än Schnägg..
- k:** (Als Dino) Hallo.
- T:** (Als Schnecke) Hoi. Oi, wer bisch dänn du? Dich hani no gar nie gseh da.
- k:** (Als Dino) Än Dino.
- T:** (Als Schnecke) Hoi Dino, hei ei ei, bisch du än luschtige Kärli. So nä schöni, ä lüchtendi Farb, mmh, wie seit mär därä Farb?
- k:** (Als Dino) Also welli meinsch?
- T:** (Als Schnecke) Dis Fäll.
- k:** (Als Dino) Däm seit mär violett.
- T:** (Als Schnecke) Violett, hei das isch so lässig. Ich bin halt nur bruun, dafür gsehnd mich dänn nöd alli so guät, isch au no guät.

Die folgenden Beispiele zeigen die Entwicklung auf, die in der 2. und 3. Lektion zu beobachten waren. Auf die Frage, was Alessia heute machen möchte, auf die sie in der 1. Lektion mit langem Schweigen reagiert hat, weiss sie sich mit Hilfe ihres Delfins zu helfen:

Lektion 2, Zeilen 207-214

Situation: Alessia und die Therapeutin sitzen auf der Begrüssungsmatratze. Auf der Matratze ist das Buch "Mutig, mutig" aufgestellt und drum herum sitzen die Handpuppen Frosch, Maus, Eule und Schnecke von der letzten Lektion. Alessia hat einen kleinen Plüschdelfin mitgenommen.

T: Ja was chöntemer dänn hütt muetigs machä?

k: (Als Delfin) Ja. (2) Mhm. Also ich, mär gönd (.) am beschte mal irgendwo hii, dänn fällt ois villicht öppis iih.

T: Aha, chli umälaufe, meinsch, und ä chli luege, dänn gsehmer villicht öppis.

k: (Als Delfin) Was hätt.

Im Laufe der Stunde antwortet Alessia des Öfteren auch ohne die Hilfe der Puppe, so z.B. nach der Ausführung eines Purzelbaums:

Lektion 2, Zeilen 683-686

T: Isch rutschig? (Alessia positioniert sich neu und macht den Purzelbaum die schrägliegende Matte hinunter) Super, wo häsch dänn du dä Purzelbaum so guät glärnt?

k: Häh (freudig lächelnd). Ja uf äm Bett dihei.

Anfangs der 3. Lektion antwortet sie schon zu Beginn der Stunde auf offene Fragen:

Lektion 3, Zeilen 1-11

T: Bisch grad us äm Spiel usägrisse worde im Chindsgi?

k: Ja.

T: Was händ ihr gmacht im Chindsgi?

k: (3) Mhm. Ä chli (2) ich han so, die andere händ gwäbbt und ich han ä Gschicht verzellt.

T: Du häsch ä Gschicht verzellt? Was häsch dänn du für ä Gschicht verzellt?

k: Ä Huusgschicht.

In der 3. Lektion antwortet Alessia mehrheitlich und in selbstverständlicher Weise als Kind, sogar dann, wenn die Therapeutin die Puppe von Alessia anspricht:

Lektion 3, Zeilen 679-692

T: (Als Frosch zum Affen) Ja gäll. Für dich sind Müggli komisch und für mich sind Bananä komisch. So hätt jede chli öppis anders gärn. (3; probiert ein wenig von der Banane) Wäh, das han ich nöd gärn. Wie chasch du das numä gärn ha?

k: Ja weisch, Affä händ das gärn und Frosch hätt das nöd gärn. Ähnliche Tierli händ Bananä au nöd gärn.

T: Was häsch dänn du gärn, Alessia?

k: Ja ich, ich han, also so Früchtä und au Bananä gärn und...

T: Ähä.

k: Aber Müggli und so nöd.

5.3.2 Mit Unsicherheiten und Unklarheiten umgehen

Noch schwieriger, als auf eine einfache Frage mit "ja" oder "nein" zu antworten, waren für Alessia offene Fragen, worauf sie gar keine Antwort wusste und lieber schwieg, als etwas "Falsches" zu sagen. Auch wenn sie eine Aufgabenstellung nicht genau verstanden hatte und nicht wusste, was zu tun war resp. was von ihr erwartet wurde, reagierte sie mit Schweigen, Rückzug oder mit Weinen. Dies hat mit ihrer unrealistisch hohen Selbsterwartung zu tun, die man oft bei sozial unsicheren Kindern beobachtet. Die Kinder verhalten sich dann lieber still aus Angst, sich zu blamieren oder für dumm gehalten zu werden.

Die folgenden Beispiele zeigen, wie Alessia in der 1. Lektion mit Hilfe ihres Dinosauriers solche Situationen meistern konnte.

Lektion 1, Zeilen 312-323

Situation: Die Puppen sind mit Hilfe von Alessia auf einer flachen Rutschbahn in der Dinosauerierhöhle hinuntergerutscht. Danach treffen sich alle wieder auf der Begrüssungsmatratze.

T: (Als Maus) Villicht chänted mär ja no neimet anderscht abärutschä?

k: (Als Dino) Ja, ich kann nomal an Ort.

T: (Als Maus) Isch wahr? Zeig emal.

k: (Als Dino) Ja, ihr münd mir eifach naagah.

T: (Als Maus) Okey.

k: (Als Dino) Ich weiss nanig genau wo er isch, aber ich hans scho mal gseh aber ich weiss nöd wo dä Weg hügaht. Ich lauf eifach irgendwo mal.

Lektion 1, Zeilen 332-343

k: (Als Dino) Also bis jetzt hämmär no nüt gfundä.

T: Villicht mümmär öppis ä chli, ä chli umstellä?

k: (Als Dino) Mhm (bejahend und bestimmt).

T: Irgendöppis wommär chan uufstellä, won wie ä Rutschbahn isch. (5) Wie chänt mär ächt das machä? (5) Häsch an Idee, wo chäntämär abärtuschä, villicht bruchämär no irgendwie äs Tuech oder so (2), mhm.

k: (Als Dino, laut und deutlich) Ich weiss au nanig wo. Ich tuen mal die andere Tier fröge, öb sie an Ort wüssed.

Mit Hilfe ihres Dinosauriers macht sich Alessia auf den Weg, eine Rutschbahn zu suchen, obwohl sie zum aktuellen Zeitpunkt keine Ahnung hat, wo so eine wohl sein könnte. Durch den Dinosaurier, welchen sie zu Beginn der Lektion als "schwer" beschrieben hat, fühlt sie sich stark und in guter Gesellschaft. Der Dinosaurier nimmt hier verschiedene Rollen ein; als Begleiter für gemeinsame Aktivitäten, als Gefährte, welcher die Kommunikation mit sich selbst fördert und das Nachdenken erleichtert und als Spielpartner, dem keine Situation peinlich sein kann, denn er ist ja "nur" ein Puppe. Sie spricht viel lauter und deutlicher als anfangs der Therapie und als sie mit Hilfe ihres Dinosauriers keine Lösung findet, fragt sie ungeniert die anderen Puppen.

Auch provozierende Aussagen des Frosches bringen Alessia in der Rolle des Dinosauriers nicht aus der Ruhe. Das folgende Beispiel zeigt, wie sie klar und deutlich in der Rolle des Dinosauriers sagen kann, dass sie etwas nicht weiss.

Lektion 1, Zeilen 363-366

Situation: Alessia möchte nicht die Rutschbahn bauen, die der Frosch vorgeschlagen hat.

T: (Als Frosch) Du häsch ä besseri Idee? Ja dänn verzell emal.

k: (4) (Als Dino) Ähm, ich gseh's eifach jetzt grad nöd. Und ich chan's nöd verzellä, will's mega schwierig isch.

Auch in der 2. Lektion treten die Puppen als Helfer bei Situationen auf, wo Alessia nicht weiter weiss. Doch gelingt es ihr mehr und mehr, auch ohne Puppe zu sagen, wenn sie etwas nicht weiss. Das folgende Beispiel zeigt, wie sie klar und deutlich zu der Therapeutin sagen kann, dass sie keine Idee hat.

Lektion 2, Zeilen 341-355

Situation: Es wird nach Mutproben gesucht, die der Frosch, der Delfin, Alessia und die Therapeutin bestreiten könnten.

T: Ähm... (2) Da chönt ich mir ja öppis uUSDänke... D Alessia muen das Säckli da obe go holä (positioniert ein Säckli auf der aufgestellten grossen Turnmatte). Was muen d Frau Muntwyler? Duesch du dir öppis uUSDänke, won ich muetig muess sih?

k: Mhm (Alessia lächelt und schaut in die Luft). Han ich jetzt grad kei Idee.

T: Häsch grad kei Idee? (4) Ja villicht chunt där ja na öppis in Sinn.

k: Villicht chunt ja au dä Tierli öppis in Sinn.

T: Ja villicht dä Tierli.

k: (Geht zusammen mit dem Frosch auf die Matratze, wo die Schnecke und die Maus sitzen und spricht als Frosch laut und deutlich) Chunt oi öppis in Sinn was d Frau Muntwyler, chönt, chönt, chönt muetig werde?

Alessia und die Therapeutin sind voll im Spiel und es herrscht eine entspannte Atmosphäre. Dadurch fühlt sich Alessia durch die Frage nicht bedrängt und auch die Therapeutin reagiert locker und bedrängt Alessia nicht weiter. Alessia fühlt sich sicher und in guter Gesellschaft; kann sie doch immer wieder die Puppen fragen, wenn sie nicht weiter weiss, was auch nachfolgendes Beispiel nochmals verdeutlicht:

Lektion 2, Zeilen 539-541

T: Also, was häsch jetzt welle machä? Wer tut jetzt suechä und wer versteckt?

k: (Als Delfin) Ja also, was wetsch Müüsli? Was meinsch du?

Im folgenden Beispiel ist Alessia nicht klar, was die Therapeutin meint respektive es macht den Anschein, dass sich die Therapeutin nicht klar ausgedrückt hat und Alessia fragt nach:

Lektion 2, Zeilen 660-666

T: (Als Frosch) Dääänn, mache mer än Purzelbaum.

k: (2) Also meinsch, gumpemer mal da abä und dänn machämer än Purzelbaum?

T: (Als Frosch) Da häre, dänn än Purzelbaum und dänn chämtämer da wieder zrugg.

k: Da abä gumpä meinsch, oder wie?

In der 3. Lektion spricht Alessia mehrheitlich ohne Puppen, obwohl die Puppen präsent sind und sie jederzeit auf sie zurückgreifen könnte.

Lektion 3, Zeilen 329--333

T: Wie chömed dänn da d Chindä ufä du? (lacht etwas verlegen) Was würd ächt s Äffli machä? (4) Da ufä cho, aso da ufechlättere, mhm (die Therapeutin versucht, hinaufzusteigen und sagt ratlos) Also da, da weiss ich nöd, wiemmär drüberd chunt.

k: Weiss ich au nöd.

Lektion 3, Zeilen 708-710

T: Was isch dis Lieblingsässe?

k: Mhm, mis Lieblingsässe isch aso, (3) chunt mir jetzt grad nöd in Sinn.

5.3.3 Eigene Meinung vertreten

Die eigene Meinung zu vertreten braucht Mut und ein gutes Selbstvertrauen, da man damit auf Widerstand oder Ablehnung stossen kann. Um eigene Ideen durchsetzen zu können, muss man sich gegen Widerstände wehren oder sogar widersprechen, nachhaken und hartnäckig sein, um zu seinem Recht zu kommen. Unsichere Kinder gehen solchen Situationen lieber aus dem Weg, aus Angst, sich zu blamieren oder dumm dazustehen. Auch Alessia hat oft lieber geschwiegen oder sich abgewandt, als ihre eigenen Ideen zu äussern. Die ersten zwei Beispiele zeigen Situationen, in denen Alessia dem selbstsicheren Frosch widerspricht, um ihre eigene Meinung zu sagen:

Lektion 1, Zeilen 352-361

Situation: Die Therapeutin und Alessia gehen zusammen mit ihren Puppen auf die Suche nach einer Rutschbahn.

k: (Als Dino) Ja, gsehnd ihr öppis, ihr alli?

T: (Als Frosch laut und bestimmend) **Ich Frosch, quak, quak, quak.** Wie wär's, wämmer das da abestelled (zeigt zum Mond), dänn chöntemer da abärutsche, was meinsch?

k: (Als Dino) Ja, dänn rutscht villicht no das abä.

T: (Als Frosch) Ja, mir chönd's ja mal probiere. Wämmer's mal probiere?

k: (Als Dino) Ich han ä besseri Idee.

Lektion 1, Zeilen 460-468

Situation: Die Maus hat Angst, die steile Rutschbahn hinunterzurutschen.

T: Ja Müüsli, muesch kei Angscht ha, weisch, äs isch scho chli steil, aber es macht ebe au ganz vill Spass, da isch mär chli schneller. (Als Frosch, tonangebend und prahlerisch): **Quak. Ich gang mal voruus. Ich bin dä Muetigscht.**

k: (Als Dino) Nei, ich bin dä Muetigscht.

T: (Als Frosch) Du?

k: (Als Dino) Ja, will ich bin, lueg emal, wer grösser isch, dä isch dä Muetigscht.

Alessia identifiziert sich mit dem Dinosaurier, welchem sie anfangs der Lektion starke Eigenschaften zugeschrieben hat. In der Rolle des Dinosauriers traut sich Alessia, sogar dem selbstsicheren Frosch zu widersprechen. In den folgenden zwei Situationen zeigt Alessia sich hartnäckig und hakt nach, als etwas nicht wie abgemacht ihren Lauf nimmt:

Lektion 2, Zeilen 412-415

T: Dä Frosch machts mal vor und dänn luegemer mal, öb d Alessia und d Frau Muntwyler das au chönd.

k: (Als Delfin zum Frosch) Oder, mir beide macheds vor.

Lektion 2, Zeilen 444-446

T: (Als Frosch) Also, lueged mal alli zue. Ich machs jetzt emal vor.

k: (Als Delfin) Also mir beidi, hani mal gmeint.

Ab Mitte der 3. Lektion kann Alessia ohne Hilfe einer Puppe klar sagen, was sie will und was nicht:

Lektion 3, Zeilen 347-355

T: Oh genau. Weisch was du sletscht Mal mir no zeiged häsch, was du so guät chasch?

k: Nei.

T: Wo du diheimä amigs üebesch uf äm Bett. Häsch das nomal wellä machä? Wämmär ä Matte da häre tue? Oder wetsch öppis anders?

k: Wett öppis anders.

Gegen Ende der 3. Lektion tritt Alessia zunehmend selbstsicherer auf und sagt dem Forsch laut und deutlich, was er zu tun hat:

Lektion 3, Zeilen 543-545

T: Die letscht gseht chli anderscht uus (der letzte Stein ist die "Seerose").

k: Ja, so (bestimmt). Chum mal mit Frosch (schaut zurück zum Frosch).

Zum Schluss noch ein Beispiel, wo Alessia keck dem Frosch gegenüber tritt:

Lektion 3, Zeilen 674-677

Situation: Alessia, Therapeutin, Frosch und Affe sitzen auf der Matratze und der Frosch schält eine "Banane".

T: (Als Frosch) Schelä (die Therapeutin macht mit dem Frosch Schälbewegungen, schniffelt laut und sagt) Schmöckt chli komisch du. Das hani no nie..., ich probier ämal äs bitzeli.

k: Dini Müggli sind däfür au chli komisch.

5.3.4 Aktives Kommunikationsverhalten

Unter dieser Kategorie wurden Beispiele gesammelt, in denen Alessia auf andere Personen (Puppen, Therapeutin) aktiv zugeht, sich ungefragt äussert, eigene Ideen und Vorschläge bringt, andere anleitet und allgemein Kommunikationsfreude zeigt.

Lektion 1, Zeilen 173-190

Situation: Die Therapeutin und Alessia sitzen auf der Begrüssungsmatratze und die Therapeutin erzählt den Anfang der Geschichte aus dem Buch "Mutig, mutig". Alessia hat von zu Hause ihren Dinosaurier mitgenommen.

T: Dömmmer mal luägä, was da passiert (die Therapeutin dreht die Buchseite um und fährt fort, die Geschichte im Buch zu erzählen). "Ja, ja...", hätt dä Schnägg gseit und die andere händ gnickt. "Was nun, was mached mär jetzt?" Und die andere händ dä Chopf gschüttlet und alli händ dänkt, was nun, was mached mär jetzt?" Mmh.

k: Und jetzt hätt dä Dino uf än Idee gfalle.

T: Okey, was hätt dä Dino für än Idee gha?

k: Weiss ich selber nanig, muesch dä Dino fröge.

T: Hey Dino, was häsch du für än Idee? Was chänted die Tierli da machä?

k: (Als Dino) Sie chönted (geheimnisvoll) zu mir mal Dinosaurierhöhli go aaluege.

T: Ah, Dinosaurierhöhli go aaluege. Okey.

k: (Als Dino) Aber ihr müend uufpasse. Händ ihr nöd Angscht, dass dä Bodä gwagglet?

Mit Hilfe des Dinosauriers als Intermediärobjekt gelingt es Alessia, die Initiative zu ergreifen. Die Therapeutin geht auf die Idee ein und begibt sich zusammen mit Alessia, den Handpuppen und dem Dinosaurier von Alessia auf Entdeckungsreise. Bei diesem frei sich entwickelnden Spiel nimmt Alessia in der Rolle des Dinosauriers eine Führerrolle ein. Das fol-

gende Beispiel zeigt, wie sie die Puppen anleitet und dafür sorgt, dass alle Puppen zum Zug kommen.

Lektion 1, Zeilen 251-258

Situation: Die Puppen rutschen auf einer flachen Rutschbahn in der Dinosaurierhöhle.

T: (Als Maus) Ou ja, das isch aber lässig. Das wett ich au probiere.

k: (Als Dino) Und, wer isch jetzt a dä Reihe?

T: (Als Frosch) Ich, ich. Ich bin muätig dä Frosch.

k: (Als Dino) Setz dich mal da anä (bestimmt und selbstsicher). Schuuu, schuuu (Alessia führt den Frosch die Rutsche hinunter und macht Rutschgeräusche dazu). Und jetzt, wer jetzt?

Anfangs der 2. Lektion fängt Alessia von sich aus an zu sprechen, ohne Anregung durch Puppe oder Therapeutin:

Lektion 2, Zeilen 1-3

k: Ich han hütt öppis Chliises mitgnoh.

T: Du häsch öppis Chliises mitgnoh? Da bin ich aber gspannt, was du mitgnoh häsch.

Im nächsten Beispiel nimmt Alessia das Zepter in die Hand, führt Regie und ist sehr kommunikativ und hilfsbereit:

Lektion 2, Zeilen 691-702

Situation: Alessia ist von einem hohen Bock auf das Kirschkernkissen gesprungen und über die Flusstheine balanciert. Danach sitzen alle wieder auf der Matratze.

k: (Als Delfin zu den Tierli auf der Matratze) Händ ihr's gseh, was ich gmacht han?

T: (Als Schnecke) Ja ich han det übergüglet und du bisch vo soo höch obenabe gumpäd, he, und dä Pürzelbaum, (wendet sich der Maus zu), häsch das gseh, Müüsi? Dä Pürzelbaum hätt sie au chönä. Na det so schräg durab. Da chömer ois äs Biispiel näh, hä? (Als Maus) Pieps, jaa.

k: (Als Delfin) Händ ihr das au mal wellä machä? Dänn beschütz ich oi scho.

T: (Als Schnecke) Okey, dänn bin ich aber froh.

k: (Als Delfin) Und wer wott zerscht? Wer isch so muetig? Und wott zerscht?

Hier sucht Alessia aktiv nach Bestätigung durch die Puppen und zeigt die Funktion und Wirkung der Puppen als Publikum. Das Lob der Puppen bestärkt sie in ihrem Tun und sie erlebt sich als kompetent. Sie fühlt sich dadurch stark und bietet ihre Hilfe den schwächeren Puppen an. In der 3. Lektion kommt Alessia sehr fröhlich in die Stunde. Sie hat einen Plüschaffen mitgenommen.

Lektion 3, Zeilen 27-35

Therapeutin und Alessia stehen beim Eingang. Auf der Begrüssungsmatratze sitzt der Frosch,

T: Häsch wieder öppis mitbracht? Äs Äffli. (2) Ja guät, dänn gömmär mal uf d Mattä, dänn chömmmer ois alli begrüässe (die Therapeutin und Alessia laufen zur Matratze).

k: Da isch no än Frosch.

T: Dä Frosch dä isch au daa hütt.

k: (Als Affe, in hoher, selbstsicherer Stimme) Hoi Frosch.

Der Frosch inspiriert sie und sie fängt sofort in der Rolle ihres Affen mit dem Frosch zu plaudern an. In der Folge ist Alessia sehr aktiv, klettert die Sprossenwand hinauf, springt vom Schwedenkasten auf das Kirschkernkissen und balanciert über teils wacklige Steine. Dann ergreift sie spontan die Initiative:

Lektion 3, Zeilen 761-774

k: So was wämmer, was mached mär jetzt?

T: Jetzt ähm (3), ja jetzt chasch au no chli wünschä. Mir chänted am Frosch au mal sonä Seerosä machä, mal äso öppis uusschniidä (die Therapeutin zeigt eine präparierte Seerose aus Papier, Alessia schaut sich im Raum herum). Das isch no luschtig (1), das chäntemär machä.

k: Ich han ä Idee, was Tierli chönd machä.

T: Was chänted Tierli machä?

k: (Enthusiastisch) Sie chönted, aso, wänn jetzt, wänn jetzt, er än Aff isch gsih (zeigt zum Frosch), dänn hetts besser gangä (kriecht mit ihrem Affen auf die vorherige Matratze). Will, will, will da, da chan er ja zu dem Seil gumpä (zeigt zu einem aufgehängten Seil an der Decke) und dänn chan er sich fest, festhebä (führt das Äffli zum Seil).

Mit Hilfe der Puppen konnte Alessia die verschiedensten Hindernisse überwinden und sie fühlt sich ausgesprochen wohl in der entspannten Atmosphäre. Sie ist richtig enthusiastisch geworden, sprudelt nur so von Ideen und sucht von sich aus nach neuen Herausforderungen.

5.3.5 Soziales Verhalten

Nachfolgend werden Beispiele aus Situationen gezeigt, in denen sich Alessia empathisch und fürsorglich zeigt. Zudem spornt sie die Puppen an und spricht ihnen Mut zu. Auch wird ihr Gerechtigkeitsinn ersichtlich; sie bezieht immer alle Beteiligten ins Spiel mit ein. Im ersten Beispiel zeigt sich die Therapeutin in der Rolle der Maus ängstlich und unsicher und gibt Alessia dadurch Gelegenheit, sich stärker zu fühlen und helfend zu agieren. In der Rolle des starken Dinosauriers zeigt Alessia Empathie und versucht, die Maus mit verschiedenen Argumenten zu motivieren und zu beschützen.

Lektion 1, Zeilen 273-287

Situation: Alessia hilft den Puppen, die Rutsche in der Dinosaurierhöhle hinunterzurutschen.

T: (Als ängstliche Maus) Piep, piep.

k: (Als Dino) Äs chan gar nüt passiere.

T: (Als Maus, leise und ängstlich) Ich tuen mal zueluege.

k: (Als Dino) Lug, äs isch lässsig. Schuuuuu.

T: (Als Maus) Uuhh (ängstlich).

k: (Als Dino) Weisch det vorne isch wieder fertig.

T: (Als Maus) Mmh, muäss ich kei Angscht ha?

k: (Als Dino) Nei, ich beschütz dich.

Im nächsten Beispiel geht sie noch einen Schritt weiter, indem sie versucht, der Maus das Rutschen schmackhaft zu machen und bietet ihre Hilfe an.

Lektion 1, Zeilen 448-458

Situation: Auf steiler Rutschbahn rutschen, Maus hat Angst

k: (Als Dino) Hu, das isch ja wie ä Achterbahn. Än Achterbahn isch au so schnäll. Müüsli, lueg mal wie schnäll (Alessia nimmt die Maus und zeigt ihr die Rutschbahn).

T: (Als Maus etwas ängstlich) Huuu.

k: (Als Dino) Aber, aber, ich chan dir ja hälfe.

T: (Als Maus, sehr ängstlich und leicht weinerlich) Ja, also da bruuch ich scho Hilf, das isch ja mega mega steil.

k: (Als Dino) Ja, mir isch eifach kei anderi iigfalle. Ich hilf dir Müüsli.

Als der selbstsichere Frosch die Maus auffordert, auch über die Flusstesteine zu balancieren, nimmt Alessia Anteilnahme an der ängstlichen Maus und erkundigt sich danach, wie es ihr dabei ergangen ist.

Lektion 2, Zeilen 451-463

T: (Als Frosch zu den Tieren) So, jetzt wetti mal gseh, öb ihr das auch chönd. (3) Wer gaht zerscht? (1) (Alessia steht auf und läuft zum ersten Flusstestein) D Alessia (Alessia läuft über die Flusstesteine und springt am Schluss in das Kirschkernkissen). (Als Frosch zu den Tieren) **Hey super, händ ihr gseh Chindä, d Alessia hätt das au chönä.** Chönd ihr das au? S Müüsli probiert's au mal (die Therapeutin nimmt die Maus und führt sie zum ersten Stein).

k: Müüsli, bisch muetig?

T: (Als Maus) Ja, (1) ich bin natürli chli chliner, hä, aber, probiers mal (die Therapeutin führt die Maus zum zweiten Stein) Huh, bitzli än nasse Schwanz hani übercho. (1) Hups, hups (die Therapeutin führt die Maus über alle Steine, Alessia schaut zu).

k: Und wie isch gangä Müüsli?

Alessia zeigt sich in der Rolle des Delfins sehr sozial. Sie fragt alle Puppen nach ihrer Meinung und zieht sie in das Geschehen mit ein. Sie geht völlig in der Spielwelt auf und denkt gar nicht an sich selber. Dies zeigt, wie sehr sich Alessia mit ihrem Delfin identifiziert und wie die Kräfte des Delfins auf sie übergegangen sind.

Lektion 2, Zeilen 541-559

Situation: Es ist nicht klar, wie das Versteckis genau abläuft.

k: (Als Delfin) Ja also, was wetsch Müüsli? Was meinsch du?

T: (Als Maus) Ähm (3) Ich würds no lässig finde, wänn, die Frau Muntwyler da, die söll ois die Säckli verstecke.

k: (Als Delfin) Mhm (wohlwollend bejahend).

T: (Als Maus) Und mir und d Alessia, mir münd alli wegluege und müends dänn zäme suäche.

k: (Als Delfin) Und was meinsch du Frosch, bi dere Idee?

T: (Als Frosch) Quak, find i guät.

k: (Als Delfin) Und ich Delfin au.

T: Und du Alessia?

k: Mir isch egal.

Ihr Gerechtigkeitssinn wird im folgenden Beispiel deutlich:

Lektion 2, 752-754

T: (Als Frosch) Quak, ich han ä Idee. Mir mached, wer am höchschtä gumpä chan.

k: Guät, aber die andere müend au no zerscht ue cho.

Zum Schluss noch ein Beispiel, in dem Alessia die Puppe motiviert und ihre Hilfe anbietet:

Lektion 2, Zeilen 795-812

Situation: Die Eule hat Angst, vom hohen Schwedenkasten auf das Kirschkernkissen zu springen.

k: Ja aber Ülä, dänn wenn du's gmacht häsch, dänn, dänn, dänn, dänn froisch du dich.

T: (Als Eule) Aha, meinsch, dänn chan ich irgendwie, gaht s mir nacher, han ich ä guäts Gfühl nachene?

k: Ja (bestimmt).

T: (Als Eule) Wänn ich das mache?

k: Ja, dänn froisch dich, dass äs chasch.

T: (Als Eule) Ahaaa, mmh. (2) Ja also chli freue wär scho no schön, will suscht säged alli, ou di Ülä, die hätt Angscht, die schlaaft am Tag, duet ä chli umäflüügä und duet ä chli gschiid rede i dä Nacht. (1) Häsch rächt, ich sött mir a oi äs Vorbild näh. Ah, so, ich probiers jetzt au.

k: Ich tuen dich chli hebä (Alessia führt die Eule zum Absprungpunkt). Wie hoch chasch du gumpä? (2) (Alessia führt die Eule in einem hohen Bogen durch die Luft und lässt sie auf das Kirschkernkissen plumpsen).

Alessia konnte die Aufgabe, vor der jetzt die Eule Angst hat, bewältigen. Durch die Eule in der Rolle des "Schwächeren" wird ihr Kompetenzgefühl noch verstärkt. Auch hat sie erlebt, dass das erfolgreiche Bewältigen von Zielen mit Freude verbunden ist und möchte dies nun der Eule weitergeben, indem sie ihre Gefühle verbalisiert und die Eule motiviert.

5.3.6 Sich selbstsicher und stark fühlen, Freude zeigen

Mit Hilfe der Puppe wurde Alessia zunehmend kommunikationsfreudiger und wagte sich an neue Aufgaben heran. Durch die erreichten Ziele in entspannter Atmosphäre wurde sie zunehmend mutiger und zeigte sich stolz und freudig.

In der ersten Lektion ging Alessia mit ihrem Dinosaurier und den anderen Puppen auf Entdeckungsreise und bestritt mit ihnen gemeinsame Aktivitäten. Sie konnte den anderen Puppen beim Hinunterrutschen helfen, sie ermutigen und beschützen. Die Puppen übernahmen dabei einerseits die Rollen von Begleitern und Ermutigern, um überhaupt in eine Aktivität zu kommen und andererseits konnte sich Alessia durch das Beobachten und Unterstützen eines schwächeren Puppenmodells kompetent und stark erleben. Gegen Ende der Lektion, als die Therapeutin sie fragte, ob sie auch so mutig wie die Puppen sein möchte und in die Hängematte gehen wolle, wurde ihr bewusst, dass ihr Dinosaurier den anderen Puppen Mut gegeben hat und auch ihr Mut geben würde. Nach dieser Erkenntnis lief Alessia zielstrebig Richtung Hängematte.

Lektion 1, Zeilen 613-621

T: Uh das isch aber gwagglig (Alessia steigt in die Hängematte). **Uuh sie hätt's gschaftt** (begeisterter Ausruf der Therapeutin, Alessia gigelet fröhlich). **So guät.** Läck isch das guät, hätt dir dä Dino ghulfä?

k: Jaa (gigelet).

T: Hätt's ghulfä, dass dä häsch i da Hand chöne hebe? (Alessia gigelet). Hoh, händ ihr gseh, Tierli? D Alessia isch i d Hängematte. Wo sie sletscht Mal da gsih isch, hätt sie sich nöd getrout (leicht verwundert). Was isch jetzt da passiert?

k: (Alessia gigelet vergnügt).

T: Was isch jetzt da passiert i dä Zwüschezyt?

k: (Alessia gigelet) Nüt.

Ihr Tun wird, nebst dem Lob der Therapeutin, durch das Puppenpublikum und die humorvolle Atmosphäre noch zusätzlich unterstützt und gewürdigt.

Nachfolgend wird mit einigen Beispielen aufgezeigt, wie Alessia ausgelassen sein kann und ihre Freude zeigen kann.

Lektion 2, Zeilen 624-635

T: (Als Frosch) Hoho, mir händ's gschafft (die Therapeutin nimmt den Frosch und den Delfin vom Kirschkernkissen weg). (Als Therapeutin) Eis, zwei, drüü, ho (Alessia hat sich auf das Kirschkernkissen plumpsen lassen), oh d Alessia hätts au gschafft, oi, oi, oi. (Nimmt den Frosch und sagt) Frau Muntwyler, und Sie? (2) (Als Therapeutin) Hä, ja also ich wett au, das gseht irgendwie no luschtig uus.

k: Hi, hi.

T: Mach nomal Alessia. (5; Alessia läuft zum Schwedenkasten und klettert hinauf). Hey, ufächlättere chasch au guät, hä?

k: Ja (freudig). (3) Eis, zwei, drüü (springt in das Kirschkernkissen).

Hier wird ersichtlich, dass sich sowohl Kind als auch Therapeutin ausgesprochen wohl fühlen und in einen richtigen Spielrausch gekommen sind, ausgelöst durch die Puppen, die sowohl Alessia als auch die Therapeutin stark animiert haben.

Die zwei folgenden Beispiele zeigen, dass sich Alessia mutig fühlt und dies verbalisiert:

Lektion 2, Zeilen 850-853

Situation: Die Schnecke hat den Purzelbaum gemacht. Wer kommt als Nächster?

k: Dänn chunt.. (schaut die Maus und den Delfin an, legt sie weg und steht auf)

T: Und dänn chunt, d Alessia (Alessia macht den Purzelbaum). Oi, super.

k: Und dänn chunt, chunt, jetzt chunt ja dä Frosch, dä isch ja au ganz muetig (nimmt den Frosch in die Hand).

Lektion 2, Zeilen 889-895

Situation: Ablaufen des Parcours. Wer geht zuerst über die Flusststeine?

k: (Als Delfin) So, wellä wett zerscht übere? D Alessia, die chas ois ja vorzeige.

T: Ja, machs du vor (4; Alessia läuft über die ersten paar Steine). Du machsch es vor, und ich chume...

k: Also nachene, nachene, chunt, chunt, aso, will dä Frosch dä muetigscht, chunt nach, vo dä Tierli, nachene chunt dä Frosch.

Ende der 2. Lektion zeigt sich Alessia stolz vor ihrer Mutter:

Lektion 2, Zeilen 987-996

Situation: Die Therapeutin begrüsst die Mutter von Alessia an der Tür und gibt ihr Rückmeldung über die Stunde. Da meldet sich Alessia freudig.

k: Mär händ, ich bin so muetig gsih, ich bin vo det abä gumped, dänn Purzelbaum gmacht und da zu dä Stei gloffä.

M: Super!

k: Und, und (.) det, det hätt's so näs Säckli gha us Sand, han ich's gsuächt und alli Tierli.

M: Ah das isch än richtige Parcours.

k: Und det (.) det (.) det ue.

Durch die Einbeziehung der Mutter ins Geschehen wird die therapeutische Allianz verstärkt. Die Mutter wird über den Ablauf der Stunde informiert und kann am Schluss erleben, wie ihr Kind sich über das Erreichte freut. Ausserdem kann sich Alessia vor ihrer Mutter stark und freudig zeigen.

Mitte der 3. Lektion kann Alessia ihren Stolz auch gegenüber der Therapeutin zeigen:

Lektion 3, Zeilen 500-506

Situation: Alessia steigt auf die Seerose, läuft über die Flusssteine und hüpfet am Schluss auf das Kirschkernkissen.

T: Oi guät, gschafft, hä. (2) Wie isch das uf därä Seerose gsih du?

k: Hii, gwagglig (läuft zur Insel und nimmt ihren Affen in die Hand).

T: Aber häsch s Gliichwicht guät chöne b halte, gäll?

k: Ja (steht aufrecht mit ihrem Äffli in der Hand auf der Matratze und lächelt dabei).

Kurz danach sogar gegenüber dem vorlauten Frosch:

Lektion 3, Zeilen 624-630

k: Und jetzt da übere hüpfä.

T: (Als Frosch) Übere hüpfä? (Alessia macht mit ihrem Affen einen Sprung auf die Matratze) Oi. (2) Ja, hüpfä chan ich ja guät, quak (die Therapeutin führt den Affen im hohen Bogen auf die Matratze).

k: (Alessia gigelet und sagt) D Alessia isch ä bitzeli wiiter gsih, aber...

Gegen Ende der 3. Lektion fühlt sich Alessia stark und kompetent:

Lektion 3, 738-744

Auf die Matratze springen.

T: (Als Frosch) Hoi, huu (die Therapeutin wirft den Frosch auch auf die Matratze).

k: Jetzt häsch äs gschafft ohni nass zwerdä.

T: Gschafft ohni nass zwerdä.

k: **Ich au.**

Lektion 3, Zeilen 865-870

Alessia schwingt auf dem Affenschwanz.

T: (Als Frosch) Ah jetzt, so guät. Hey jetzt häsch scho meh Schwung wie vorher. (2) Hey. (3) Hei ei ei, isch das nöd schwierig?

k: Nei.

T: (Als Frosch) Nööd?

k: Also für mich nöd.

5.3.7 Selbsterkenntnis, Kognition, Distanzierung von den Puppen

Anfangs der ersten Lektion hilft die schwache Maus Alessia, sich stark und kompetent zu fühlen. Je mehr sie sich ihrer eigenen Stärken bewusst wird, desto weniger benötigt sie die Puppen, bis sie diese schliesslich Ende der 3. Lektion ganz weglagt. Durch die Anwesenheit der Puppen lernt sie, ihre Gedanken zu verbalisieren und vollzieht dabei kognitive Lernprozesse. Einige Beispiele dazu:

Lektion 1, Zeilen 538-540

Situation: Alessia und die Therapeutin führen die Eule und den Dinosaurier die steile Rutschbahn hinunter.

T: (Als Maus) Piep, händ ihr oi nöd weh gmacht?

k: (Als Dino) Nei (leicht verständnislos). Das isch doch chli, chli weich.

Angeregt durch die Frage der ängstlichen Maus, überlegt sich Alessia eine Begründung, warum es den Puppen nicht weh getan hat und realisiert, dass am Ende der Rutschbahn ja

eine weiche Matte liegt. Diese Erkenntnis hilft ihr, das nächste Mal die Aufgabe selber in Angriff zu nehmen. Als die Therapeutin darauf in der Rolle der Maus sagt, dass sie jetzt auch mutig sein möchte und die Rutschbahn hinunterrutschen möchte, übernimmt Alessia die Führung und ergreift die Maus.

Lektion 1, Zeilen 550-562

k: (Schlüpft mit ihrer Hand in die Maus) Das tuet dä Tier nöd weh, will das isch ja nöd so höch obä. Wänn's höch obä isch, dänn tuets weh. Aber lueg s isch nur soo höch (zeigt der Maus die Rutsche).

T: (Als Maus) Okey, häsch rächt. Das hani gar nöd richtig gseh. Aber jetzt wo's du mir seisch, lüchtet mir das iih. Uuh (leicht ängstlich).

k: Z'erscht müemer ja uechlättere, das gaht ja nanig grad los.

T: (Als Maus) Okey. Das Wägli (der Weg zur Rutsche hinauf) isch aber au scho ganz gfürchig.

k: (Zur Maus) Ja, ja (leicht ungeduldig). Was du immer seisch.

Die schwache Puppe regt Alessia dazu an, das Zepter in die Hand zu nehmen. Sie verbalisiert ihre Gedanken und schätzt rational die Situation als unbedenklich ein. Als die Maus dies nicht begreift, wird Alessia leicht ungeduldig. Am Anfang der Lektion konnte sich Alessia noch mit der Maus identifizieren, da sie ängstliche Gefühle vor neuen Aufgaben aus eigener Erfahrung kennt. Nach rationaler Abschätzung der Gefahr und Erprobung der Aufgabe mittels Puppen sieht Alessia keinen Grund mehr, sich vom Hinunterrutschen zu fürchten und distanziert sich von der ängstlichen Maus.

Der Frosch genießt länger das Ansehen von Alessia, weil er so mutig ist, viele Ideen hat und Witze reißt. Doch je mutiger und selbstsicherer Alessia selbst wird, desto weniger lässt sie sich von ihm etwas sagen. Zudem wird ihr im Spiel bewusst, dass er ja "nur" eine Puppe ist, womit der Ablösungsprozess von der Puppe eingeleitet wird.

Lektion 2, Zeilen 637-641

T: Eis, zwei, drü, hooh. So guät. (3; Alessia kriecht vom Kissen weg). Hey, ich muen mär no öppis Schwierigers überlege. (2) (Als Frosch) Ich chan doch öppis (1), ich chan doch öppis, wo die Alessia nöd chan. Ich bin ja än Frosch, hä. (5; Alessia läuft wieder zum Schwedenkasten) Äh...

k: Ja ich bin scho Foifi und ich bin im zweitä Chindsgi, Frosch.

Alessia wird bewusst, dass man mit Üben Aufgaben bewältigen kann, und dass das Bewältigen von Aufgaben mit Freude verbunden sein kann, was das folgende Beispiel zeigt:

Lektion 2, Zeilen 786-804

Situation: Die Schnecke möchte vom Schwedenkasten auf das Kirschkernkissen springen. Alessia sitzt mit dem Frosch, der Maus und dem Delfin auf dem Kirschkernkissen. Die Eule hat Angst vor dem Sprung.

T: (Als Schnecke zum Frosch, zur Maus, zu Alessia und zum Delfin) Dönd ihr mich uffange?

k: Ja da isch au ä weichi Matte.

T: (Als Schnecke) Muän ich da kei Angscht ha, isch weich? Also, eis, zwei, drü (die Therapeutin wirft die Schnecke auf das Kirschkernkissen), oh, gschafft. (Als Eule) Uhu, uhu, uh (2), ich lueg lieber chli vo da obä zue (die Therapeutin führt die Eule in die Luft zum Fliegen).

k: Ja aber Ülä, dänn wenn du's gmacht häsch, dänn, dänn, dänn, dänn froisch du dich.

T: (Als Eule) Aha, meinsch, dänn chan ich irgendwie, gahts mir nachher, han ich ä guäts Gefühl nachene?

k: Ja (bestimmt).

T: (Als Eule) Wänn ich das mache?

k: Ja, dänn froisch dich, dass äs chasch.

Alessia realisiert gegen Ende der 1. Lektion, nachdem sie in der Rolle des Dinosauriers den anderen Puppen Mut zugesprochen hat, dass es eigentlich ihr Dinosaurier ist, der auch ihr Mut gibt.

Lektion 1, Zeilen 586-594

T: Ich han ghört, wo dis Mami dich bracht hätt, dass du hütt villicht au ganz muetig bisch, Alessia.

k: Mhm (etwas ernst und besorgt).

T: Und das mit dä Hängematte mal wetsch uusprobiere. Villicht chönd mir dir ja hälfe. (Als Maus) So wie dä Dino mir ghulfä hätt.

k: (Als Dino) Ja (bestimmt). Ja, ja ich tuen eigentlich da dä Alessia Muet geh.

5.3.8 Mit Lob umgehen

Anfangs der Therapie war es Alessia unangenehm, wenn sie gelobt wurde. Bei solchen Situationen war sie stark im Fokus der Aufmerksamkeit und wusste nicht so recht, wie sie darauf reagieren soll. Ein Beispiel dazu:

Lektion 1, Zeilen 659-672

T: Ou, Alessia, jetzt isch d Stund scho verbii, so schnell isch äs verbii gange. Und hey, Alessia, was häsch dänn du hütt alles gmacht? (Alessia gigelet) (3). Was häsch du hütt tolls gmacht? (Alessia legt ihren Kopf etwas verlegen auf die Matratze und schweigt). Was hätt dir bsunders guät gfallä?

k: Alles.

T: Alles? Alles. Weisch was mir bsunders guät gfallä hätt?

k: Nei (leise).

T: Dass du dänä Tierli so ghulfä häsch, dass du dänä die Höhli zeigt häsch, und am Müüsli häsch Muät gmacht (Alessia bewegt sich etwas verlegen auf der Matratze hin und her und schaut die Therapeutin nicht an). Und dänn häsch die Idee gha mit dä Rutschbahn.

k: (Leise) Und nachanä mit dä Hängematte (spielt mit der Maus herum).

Ab der 2. Lektion kann sie mit Hilfe ihres Delfins selbstbewusst auf Lob reagieren:

Lektion 2, Zeilen 174-185

T: (Als Schnecke) Delfin, du muesch nämli wüsse, s letscht Mal, isch d Alessia nämli ganz muetig gsih, mit ois.

k: (Als Delfin) Ja, und das weiss ich au.

T: (Als Schnecke) Weisch du das? Hätt sie's dir verzellt?

k: (Als Delfin) Ja.

T: (Als Schnecke) Was hätt sie dänn gmacht?

k: (Als Delfin) I d Hängematte gsitzt und gschauelt.

Ab der 3. Lektion kann Alessia ohne Puppen freudig und stolz mit Lob umgehen:

Lektion 3, Zeilen 125-131

T: (Als Frosch) Ja, genau. Jetzt, d Frau Muntwyler muän ebe das no chli uufbouä.

k: (Als Affe) Mhm.

T: Mit dä Alessia zäme. D Alessia hätt nämli guäti Ideeä.

k: Ja (bestimmt).

Lektion 3, Zeilen 500-506

Situation: Alessia ist über die Flusstiere und die "Seerose" balanciert.

T: Oi guät, gschaft, hä. (2) Wie isch das uf därä Seerose gsih du?

k: Hii, gwagglig (läuft zur Insel und nimmt ihren Affen in die Hand).

T: Aber häsch s Gliichgwicht guät chöne b halte, gäll?

k: Ja (steht aufrecht mit ihrem Äffli in der Hand auf der Matratze und lächelt dabei).

Durch das Erleben von Selbstwirksamkeit und dem Erreichen von Zielen ist ihr Selbstvertrauen gestiegen. Sie ist sich ihrer Stärken bewusst geworden und kann dadurch Lob besser annehmen. So hatte sie z.B. schon vor der Therapie viele guten Ideen, doch war ihr das nicht richtig bewusst und sie hat sich auch weniger getraut, diese zu äussern. Jetzt reagiert sie ganz selbstverständlich auf Lob und zeigt dabei Freude und ist stolz.

5.4 Grobmotorisches Lernen

Wie in Kapitel 2.2 beschrieben ist für das Puppenspiel a) ein Minimum an Identifikation mit dem Puppencharakter notwendig und b) wird dadurch das Kind angeregt, sich selbst zu explorieren und aufkommende Gedanken und Erkenntnisse zu äussern. Nebst den beschriebenen Verhaltensänderungen in der Kommunikation und im Sozialverhalten wird in diesem Kapitel aufgezeigt, wie das motorische Lernen gefördert wurde. Dabei werden die verschiedenen Funktionen und Rollen der Puppen, Elemente aus der Gestaltung der Puppentherapie (vgl. Kapitel 2.2.3) sowie aus der sozial kognitiven Lerntheorie (vgl. Kapitel 2.4.3) herbeigezogen. Am Schluss des Kapitels wird mit Beispielen aufgezeigt, wie Alessia sich das Schwingen am Affenschwanz ohne Hilfe der Puppen oder der Therapeutin selber beigebracht hat

5.4.1 Identifikation mit der Puppe, Hineinleben in die Puppe

Am Anfang des Puppenspiels stehen die Puppenwahl und die Identifikation mit der Puppe. Wie in Kapitel 2.2.3 erläutert, spielt das Aussehen der Puppe eine untergeordnete Rolle, da Kinder oft keine Mühe haben, der Puppe die zugeordnete Rolle zuzuschreiben. Dies zeigte sich auch bei Alessia; all ihre mitgebrachten Plüschtiere gaben ihr ein Gefühl der Stärke, selbst der kleine, nur Handbreit lange Delfin. Die Therapeutin hat bei ihrer Auswahl der Puppe darauf geachtet, dass damit verschiedene Charaktereigenschaften, insbesondere Stärken und Schwächen, gut dargestellt werden können.

Lektion 1, Zeilen 198-206

Situation: Bevor Alessia mit den Puppen in die Dinosaurierhöhle geht.

k: (Als Dino) Aber mär chan ja dich (zum Frosch) beschütze und alli Tierli.

T: Dusch du ois beschütze?

k: (Als Dino) Ja, ich bin nanig so gross, erscht so mittelgross.

T: Aha, aber bisch du dänn än starkä Dino?

k: Als Dino) Also nei, also ich bin än schwäre Dino vor allem.

Lektion 2, Zeilen 33-46

Situation: Begrüssungsrunde

T: (Als Frosch) Hallo, quak. Wer bisch dänn du?

k: (Als Delfin) Dä Delfin. Än ganz winzigä chlinä.

T: (Als Frosch) Ganz än winzige Delfin? Hui, ui, ui. Chasch dänn du scho schwümmä?

k: (Als Delfin) Ja.

T: (Als Frosch) Super.

k: (Als Delfin) Schwümmä chani. (1) Also nüüt anders als schwümmä.

T: (Als Frosch) Ja aber schwümmä isch doch super. Ich chan... ja, ich bin halt no guät im Hüpfen. Ich bin au gern im Wasser, aber.. so schnäll wie dä Delfin schwümmä, chan ich natürli nöd.

In der 1. und 2. Lektion hat die Therapeutin den Identifikationsprozess mit Hilfe der Puppen angeregt und mittels Attributionstechnik die Eigenschaften der Puppen verstärkt und differenziert. So kann der Delfin eben nicht "nur" schwimmen, sondern er kann ganz schnell schwimmen und sogar tolle Sprünge machen, wie das nachfolgende Beispiel zeigt. Das Hineinleben in die Puppe unterstützt die Therapeutin, indem sie Alessia auffordert, vorzumachen, wie der Delfin Sprünge macht.

Lektion 2, Zeilen 48-65

Situation: Auf der Begrüssungsmatratze

k: (Als Frosch zum Delfin) Säg emal a dä Ülä "hallo".(Als Delfin zur Eule) Hoi Ülä.

T: (Als Eule) Hoi., Delfin hani ghört, bisch du än Delfin? Hoi oi oi. Die chönd doch au na so guät Sprung machä us äm Wasser usä, oder?

k: (Als Delfin) Ja, äsoo (hebt ihren Arm mit dem Delfin in der Hand in die Höhe).

T: (Als Eule) Chasch ois das mal vorzeige? (Alessia macht es ganz schnell). Nomal.

Alessia macht mit dem Delfin Schwimmbewegungen auf der Matratze.

T: (Als Eule) Ä so schwümmä, und dänn...

k: (Als Delfin) Ä so, vo dete chumich anä (bewegt ihren Delfin vom Boden her zur Matratze und führt den Delfin zu einem Sprung).

T: (Als Frosch) Hoi, so lässig. (Zu den übrigen Tieren) He händler das gseh? Müüsli, Schnäg, hey sindär no am Schlafä? Mir händ Bsüäch. (2) (Als Maus) Piep.

In der 3. Lektion schreibt Alessia gleich von Beginn an ihrem mitgebrachten Affen die von ihr empfundenen und gewünschten Eigenschaften zu:

Lektion 3, Zeilen 45-53

T: (Als Frosch) Ah hoi Alessia, hoi, hoi, hoi. Gibsch mär d Hand? (geben sich die Hände). Hoi Alessia, dich känn ich jetzt fängs scho guät. (Mit interessierter Stimme) Das Äffli han ich jetzt no nie gseh. Chunsch du chli zu ois... was machsch du bi ois?

k: Also s Äffli das chan guät chlätttere.

T: (Als Frosch) Ah das chan guät chlätttere.

k: Und a dä Äscht schwingä und drüber gumpä.

5.4.2 Verschiedene Puppen haben unterschiedliche Fähigkeiten, erst kleine dann grössere Hürden

Um Misserfolgen infolge unrealistisch hoher Erwartungen oder zu schwierigen Aufgaben vorzubeugen, ist es wichtig, aufzuzeigen, dass verschiedene Puppen (stellvertretend für

Menschen) unterschiedliche Stärken und Schwächen haben, so dass nicht alle dasselbe können müssen. Zudem müssen erst leichtere, bewältigbare Aufgaben gestellt werden.

Lektion 2, Zeilen 112-127

k: (Als Delfin) Ich chan, ich chan schwümme und Hüpf machä im Wasser.

T: (Als Schnecke) So guät. (1) Zeigsch mär das mal vor?

k: (Als Delfin) Da bruch ich scho chli Platz. So tuen ich schwümä (führt den Delfin auf der Matratze entlang) und dänn (führt den Delfin mit der Hand durch die Luft)

T: (Als Schnecke) Huii. Das würd ich au gern chönä. Du lueg emal. (Leicht stöhnend) Ich bin än Schnägg und muess mich soo langsam und mühsam vorwärts bewege und chume eifach nöd vom Fläck. Mmh. (2). (Als Frosch) Ja tuen jetzt doch nöd so, Schnägg. Du häsch doch au Sachä wo d guät chasch, oder?

k: (Als Delfin) Verstecke zum Bispiel is Hüüsli.

T: (Als Schnecke) Ou ja, häsch rächt. Ich han ja mis Hüüsli. Und wänn ich mich da verstecke, dänn gseht mich niemär (die Therapeutin steckt den Kopf der Schnecke in das Häuschen)

Lektion 2, 401-408

Die Therapeutin legt die Flusssteine hin und Alessia schaut zu.

T: Mär mached's mal so und lueged wie's gaht. Mär chönd's dänn immer noch schwieriger mache.

k: Ja.

T: Gäll zum Üebe isch amigs guät, nöd grad s Schwierigste zerscht.

k: Mhm (bejahend, leise).

Durch positive Erfahrungen zuversichtlich auf neue Aufgabe:

Lektion 2, Zeilen 600-603

T: Guät okey. Jetzt, äh, machemärs no chli schwieriger (Alessia schaut zur Therapeutin). Mir sind schliesslich Muetigi, oder?

k: Ja (bestimmt).

5.4.3 Puppe als Begleiter für gemeinsame Aktivitäten

Durch die erleichterte Kontaktaufnahme mittels Puppe wird die Beziehung zwischen Kind und Therapeutin gestärkt und erleichtert das Bestreiten von gemeinsamen Aktivitäten.

Lektion 1, Zeilen 318-323

Situation: Es wird eine grössere Rutschbahn gesucht.

k: (Als Dino) Ja, ihr münd mir eifach naagah.

T: (Als Maus) Okey.

k: (Als Dino) Ich weiss nanig genau wo er isch, aber ich hans scho mal gseh aber ich weiss nöd wo dä Weg hiigaht. Ich lauf eifach irgendwo mal.

5.4.4 Puppe bewegen, Puppe ist schwächer, ihr helfen, sie instruieren

Bevor Alessia selbst das Balancieren in Angriff genommen hat, übte sie dies mit den Puppen, bewegte sie über die Flusstümpfe und instruierte sie dabei. Die Puppen ermöglichten ihr, neue Herangehensweisen für das Bewältigen von Aufgaben auszuprobieren.

Lektion 2, Zeilen 515-532

Situation: Alessia hält ein Sandsäckli und ihren Delfin in der Hand und führt ihn über die Flusstümpfe, gefolgt von der Therapeutin mit dem Frosch.

k: (Als Delfin) Da isch än Stei. Jetzt gitts no meh Stei, lueg (zeigt nach vorne).

T: (Als Frosch) Ou ja.

k: (Als Delfin) Bin scho bim zweite Stei. S Müsli hätt än bitz än nassä Schwanz übercho, aber suscht...

T: (Als Frosch) Okey.

k: (Als Delfin) Hüpf probiere. Wart, jetzt chunt än grossä (führt das Säckli und den Delfin auf den höchsten Stein). Lueg, äs gitt no zwei meh.

T: Ou ja, zwei chlini Stei.

k: (Als Delfin) Jetzt chömmär mal alles aaluege. Und dänn, dänn chunt ois villicht ä Idee.

5.4.5 Puppe als Anregung für Problemlösungen und Erhöhung der Handlungskompetenz

Als Alessia versucht, die Maus zu beruhigen, fängt sie laut zu denken an und sucht nach Argumenten, um die Maus zu ermuntern. Solche Denkanstöße durch Puppen können anregen, Situationen zu analysieren und Problemlösungen zu entwickeln. So hat Alessia einige Gründe gefunden, das Hinunterrutschen als unbedenklich anzuschauen und dies wird sie in der Folge bekräftigen, selbst die steile Rutschbahn hinunterzurutschen. Das Modell der schwachen Maus gibt Alessia zusätzlich die Möglichkeit, sich kompetent zu fühlen.

Lektion 1, Zeilen 550-557

Situation: Die Maus hat Angst, die steile Rutschbahn hinunterzurutschen.

k: (Schlüpft mit ihrer Hand in die Maus) Das tuet dä Tier nöd weh, will das isch ja nöd so höch obä. Wann's höch obä isch, dänn tuets weh. Aber lueg s isch nur soo höch (zeigt der Maus die Rutsche).

T: (Als Maus) Okey, häsch rächt. Das hani gar nöd richtig gseh. Aber jetzt wo's du mir seisch, lüchtet mir das iih. Uuh (leicht ängstlich).

k: Z'erscht müemer ja uechlättere, das geht ja nanig grad los.

Nachfolgendes Beispiel zeigt, wie Alessia ihren Affen die Sprossenwand hinaufführt und dabei jeden einzelnen Schritt verbalisiert.

Lektion 3, Zeilen 413-433

Situation: Alessia macht sich mit ihrem Affen auf den Weg, für den Frosch ein Insekt (Wäscheklammer) von der Sprossenwand zu holen.

k: (Als Affe) Also. Ich rutsch emal da abä, tschuuu (bewegt den Affen das Kirschen hinunter und läuft mit ihm zusammen zur Sprossenwand). Also, zerscht fanged mär ah, vo dunä (kniert mit dem Affen vor der Sprossenwand). Da, tik tik tik tik, tik tik tik tik (bewegt den Affen die Sprossen aufwärts und steigt langsam selber vier Sprossen hinauf) Tik, tik (bewegt sich zu jedem Tik vorsichtig eine Sprosse höher bis Alessia die Wäscheklammer nehmen kann).

T: (Als Frosch) Juppi, sie händs, sie händs gschafft. (3)

- k:** (Als Affe in hohem Ton) Sugum (oder so ähnlich, und klettert vorsichtig die Sprossenwand hinunter). Aber nanig ganz. Ich muss no, muss no, luege wien ich da übere chum, ohni dass i dä Bodä berüehre.
- T:** (Als Frosch) Ou ja, klar, du chasch ja nöd schwümme.
- k:** (Als Affe) Mhm, ich chan ja da, da druf chlättere (zeigt auf zwei aufeinander geschichtete runde Textilklotze).
- T:** (Als Frosch) Ou ja, du chasch natürli chlättere, du. (4)
- k:** (Als Affe) Dänn chan ich mal da druf, da druf (auf ein gespanntes Seil), juppeli, und dänn zschuuu, abä (die Therapeutin läuft mit dem Frosch zu Alessia). Da häsch dis (Insekt für den Frosch).

Angeregt durch den Affen geht Alessia auf Erkundungstour, verbalisiert ihre Gedanken und Erkenntnisse und hat dabei neue Problemlösungen entwickelt. Die Begeisterungsrufe des Frosches haben sie dabei zusätzlich unterstützt.

5.4.6 Puppe geht voraus, Kind hinterher

Lektion 2, Zeilen 838-850

Situation: Alessia und die Therapeutin stehen mit den Puppen vor der Matte, wo der Purzelbaum gemacht werden soll.

- k:** (Als Maus) Da (nimmt den Delfin zu sich) Also, also, zerscht, wer duet zerscht?
- T:** (Als Schnecke) Ich, ich chan guät, mit mim Schnäggehuus chan ich ebe guät dä Purzelbaum machä (die Therapeutin rollt die Schnecke die Matte hinunter).
- k:** (Als Maus) Guät. Und dänn chunt (1) (und zur Schnecke, die noch auf der Matte liegt) Aber gah wäg. (3; Therapeutin nimmt die Schnecke von der Matte).
- T:** Okey.
- k:** Dänn chunt.. (schaut die Maus und den Delfin an, legt die Tiere weg und steht dann selber auf)
- T:** Und dänn chunt, d Alessia (Alessia macht den Purzelbaum). Oi, super.

5.4.7 Kind macht den Puppen etwas vor

Nachdem Alessia die Puppen über die Flusssteine geführt hat und sie vom Schwedenkasten auf das Kirschkernkissen geworfen hat, läuft Alessia nun selbständig den Parcours ab. Jetzt ist sie zum Vorbild für die Puppen geworden und wird dafür von der Therapeutin und den Puppen gelobt.

Lektion 2, Zeilen 688-695

Situation: Alessia ist vom Schwedenkasten auf das Kirschkernkissen gesprungen, macht anschliessend den Purzelbaum und balanciert über die Flusssteine.

- T:** Ja super, (Alessia balanciert über die Flusssteine, die Therapeutin hinterher und dann besammeln sie sich wieder auf der Matratze bei den Puppenn) Gschafft.
- k:** (Als Delfin zu den Tierli auf der Matratze) Händ ihr's gseh, was ich gmacht han?
- T:** (Als Schnecke) Ja ich han det übergüglet und du bisch vo soo höch obenabe gumpäd, he, und dä Pürzelbaum, (wendet sich der Maus zu), häsch das gseh, Müüsli? Dä Pürzelbaum hätt sie au chönä. Na det so schräg durab. Da chömer ois äs Biispiel näh, hä? (Als Maus) Pieps, jaa. (3)

Durch die erreichten Teilziele, die Bewunderungen durch die Puppen und die lustige Stimmung im Spiel wird Alessia immer zuversichtlicher und sie fühlt sich durch die spielerischen Provokationen des Frosches erst recht angestachelt. So kann sie nach anfänglicher Zurück-

haltung vom hohen Schwedenkasten springen und dem kecken Frosch zeigen, dass sie einen Purzelbaum kann.

Lektion 2, Zeilen 643-653

T: (Als Frosch) Ahaa. (2) Du häsch du schomal än Purzelbaum gmacht?

k: Ja (selbsticher und bestimmt).

T: (Als Frosch) Chasch du das?

k: Ja. Im Bett han ich än scho immer mal gmacht.

T: (Als Frosch) Zeigsch du mir das mal?

k: Ja (macht den Purzelbaum auf einer Turnmatte).

5.4.8 Puppe als Modell, Freude für erreichtes Ziel

Der Mensch lernt vor allem durch Nachahmung von Vorbildern (vgl. in Kapitel 2.4.3). Durch ihren Aufforderungscharakter erhöht die Puppe die dafür benötigte Aufmerksamkeit zum Beobachten. Im folgenden Beispiel wirkt die freudige Reaktion der Maus nach bewältigter Aufgabe als Verstärker dafür, die gleiche Aufgabe auch bewältigen zu können.

Lektion 1, Zeilen 568-580

Alessia gleitet die Maus die Rutsche hinunter und die Therapeutin macht ängstliche Mausegeräusche dazu "hhu".

k: Muus?

T: (Als Maus) **Hey, ich hans gschafft** (freudig und stolz).

k: Ja (sachlich).

T: (Als Maus) **Ich bin abegruscht. Ä so guät.**

k: Bisch abegruscht. Lug das macht "boing", wie äs Trampolin (bewegt die Maus auf der Matte auf und ab und lacht dazu).

5.4.9 Lob vor Publikum

Alessia konnte im Laufe der Therapie verschiedene Aufgaben bewältigen. Solche Erfolgserlebnisse, etwas selbst zu meistern, sind die stärkste Quelle, sich auch in Zukunft an neue ähnliche Aufgaben heranzuwagen. Die Freude, die das Kind durch das Erreichen des Ziels empfunden hat und das Lob, das sie in Anwesenheit des Puppenpublikums erhalten hat, wirken zusätzlich als Motivation, ähnliche künftige Aktivitäten wieder in Angriff zu nehmen.

Lektion 1, Zeilen 613-621

Situation: Alessia steigt zusammen mit ihrem Dinosaurier in die Hängematte.

T: Uh das isch aber gwagglig. (Alessia steigt ein). **Uuh sie hätt's gschafft** (begeisterter Ausruf). (Alessia gigelet fröhlich). **So guät.** Läck isch das guät, hätt dir dä Dino ghulfä?

k: Jaa (gigelet).

T: Hätt's ghulfä, dass dä häsch i da Hand chöne hebe? (Alessia gigelet). Hoh, händ ihr gseh, Tierli? D Alessia isch i d Hängematte. Wo sie slentscht Mal da gseh isch, hätt sie sich nöd getrouet (leicht verwundert). Was isch jetzt da passiert? (Alessia gigelet vergnügt). Was isch jetzt da passiert i dä Zwüschezyt? (Alessia gigelet).

Lektion 2, Zeilen 448-454

Die Therapeutin und Alessia knien am Boden und führen ihre Puppen über die Flusstesteine und sitzen danach auf die Matratze zur Schnecke und zur Maus, die zugeschaut haben.

T: (Als Frosch zu den Tieren) So, jetzt wetti mal gseh, öb ihr das au chönd. (3) Wer gaht zerscht?

k: (Alessia steht auf und läuft zum ersten Flussstein)

T: D Alessia!

k: (Alessia läuft über die Flusssteine und springt am Schluss in das Kirschkernkissen).

T: (Als Frosch zu den Tieren) **Hey super, händ ihr gseh Chindä, d Alessia hätt das au chönä.** Chönd ihr das au?

5.4.10 Entspannte Atmosphäre, Humor

Puppen erleichtern das Schaffen einer humorvollen Atmosphäre und können damit zu einer entspannten und lernbegünstigenden Grundstimmung beitragen. Provokationen oder Übertreibungen sind mittels Puppen einfacher zu äussern und werden vom Kind auch besser aufgenommen. Nachfolgendes Beispiel zeigt, wie Alessia sich durch die Provokationen vom Frosch angestachelt fühlt und erst recht die Aufgabe in Angriff nimmt. Die Therapeutin selbst kommt durch die Puppen in eine Art Spielfieber und wird immer ausgelassener, was sich auch auf Alessia überträgt. Alessia lacht und macht, nachdem sie sich beim ersten Durchlauf nur auf das Kirschkernkissen "plumpsen" liess, einen grossen Sprung auf das Kirschkernkissen.

Lektion 2, Zeilen 605-635

T: Lueg Alessia. Jetzt gönd mir nämli mal da, ich als d Frau Muntwyler und du als d Alessia gömmer über die Stei da, uuh (Therapeutin wackelt kurz und läuft über die Steine, Alessia kommt ihr hinterher), brucht nämli ä guäts Gliichgwicht, so, und jetzt, (2) han ich nämli än Idee (zieht das Kirschkernkissen vor den Schwedenkasten), (als Frosch) quak, ich wett vo da abä gumpä (die Therapeutin setzt den Frosch auf den Schwedenkasten), hä, hä, mich nimmts Wunder, öb ihr das au chönä. (Als Therapeutin) Ja zerscht muesch mal zeige, öb du das chasch, Frosch, hä, chan jedä säge, er chöngi da abe gumpä. (Als Frosch) Quak. So, gsehnd ihr mi alli?

k: (Alessia klettert auf den Schwedenkasten und sagt bestimmt) Ja.

T: (Als Frosch) Okey, also lueged.

k: Mhm (bejahend).

T: (Als Frosch) Eis, zwei, drü, hohoo (die Therapeutin wirft den Frosch in hohem Bogen durch die Luft und der Frosch landet auf dem Kirschkernkissen).

k: Eis, zwei, drüü, hoh (Alessia wirft ihren Delfin auf das Kirschkernkissen).

T: (Als Frosch) Hoho, mir händ's gschafft (die Therapeutin nimmt den Frosch und den Delfin vom Kirschkernkissen weg). (Als Therapeutin) Eis, zwei, drüü, ho.

k: (Alessia hat sich auf das Kirschkernkissen plumpsen lassen)

T: Oh d Alessia hätts au gschafft, oi, oi, oi. (die Therapeutin nimmt den Frosch und sagt) Frau Muntwyler, und Sie? (2) (Als Therapeutin) Hä, ja also ich wett au, das gseht irgendwie no luschtig uus.

k: Hi, hi.

T: Mach nomal Alessia (Alessia läuft zum Schwedenkasten und klettert hinauf). Hey, ufächlättere chasch au guät, hä?

k: Ja (freudig). (3) Eis, zwei, drü (Alessia springt in das Kirschkernkissen).

5.4.11 Kind geht ohne Puppe, nimmt Zepter in die Hand

Gegen Mitte der dritten Lektion wird Alessia immer selbstsicherer. Als die Therapeutin etwas ratlos wirkt, ergreift Alessia sofort die Initiative, macht einen Vorschlag zur Lösungsfindung und holt selbständig einen zusätzlichen Stein aus dem Schrank. Es wird ihr bewusst, dass

sie fähig ist, dieses Problem zu lösen und erlebt sich als selbstwirksam. Zu guter Letzt legt sie ihren Affen beiseite und balanciert alleine über die schmale Langbank.

Lektion 3, Zeilen 469-484

Situation: Die Therapeutin und Alessia bauen einen Gleichgewichts-Parcours auf. Zwischen dem Bänkli und dem ersten Flusstein ist noch eine Lücke. Die Therapeutin ist ratlos.

T: Oi, ich chumä nöd da überä.

k: Det namal än Stei.

T: Namal än Stei. Tuesch nomal än Stei häre?

Alessia holt einen Stein aus dem Kasten und stellt ihn neben das Bänkli.

T: Oh, dankä (die Therapeutin läuft über die Steine). Ich han langi Bei, jetzt müender mal luegä, öb ihr das au chönd, ihr sind ja bitzeli chlinner.

k: Mhm (10; Alessia steht da und schaut der Therapeutin zu).

Plötzlich läuft Alessia sehr bestimmt auf die Matratze zu und deponiert ihren Affen darauf. Danach geht sie zu der Langbank und steigt hinauf und läuft vorsichtig mit kleinen Schritten über die Langbank.

5.4.12 Anwendung des Gelernten am Beispiel Affenschwanzschwingen

Ungefähr eine Viertelstunde vor Ende der dritten Lektion bringt Alessia die Idee, mit dem Affenschwanz zu schwingen. Sie bringt eigene Ideen zum Aufbau und übt ausdauernd. Den Affen vergisst sie mit der Zeit völlig und sie kommuniziert direkt mit der Therapeutin (welche ihrerseits immer wieder auf den Frosch zurückgreift und noch gar nicht realisiert hat, dass Alessia die Puppen ja gar nicht mehr braucht).

Hierzu einige Beispiele:

Aufbau der Absprungrampe zum Affenschwanzschwingen

Lektion 3, Zeilen 804-820

T: Mal luege, muäss jetzt mal luege, öb mir da chönd (zieht eine Matratze unter den Affenschwanz) umäschwingä, mit däm Affäschwanz.

k: Da muemmär eifach irgendwie höch obe sih.

T: Muemmär irgendwie chli höch obe sih.

k: Zum Bispiel däda bruchäd mär (zeigt zum Schwedenkasten) und dänn chömers, chömer, chamer det uechlättere und dänn chamär det abäschwingä.

T: Abäschwingä, genau. Jetzt, dä Bock, müemmär ä chli übere näh, oder?

k: Ja.

T: Wämmär das machä?

k: Ja.

Üben mit dem Affenschwanz, Ideen einbringen, sich stark und selbstwirksam erleben

Lektion 3, Zeilen 843-872

T: Hoi, genau. Chasch ä chli wie drufsitze. Hoo. (Als Frosch) Hei, lueg emal d Alessia, wie nä chliisäs Äffli. Hoi, tönd mir dir no chli aagäh? (2) (Alessia lässt sich vom Affenschwanz auf die Matte gleiten) (Als Frosch) Oi, so guät. (1) Ich wett au mal. (2) Wie häsch das gmacht?

k: Eigentlich am (3) (lacht und sagt) weiss nümä.

T: (Als Frosch) Weisch nümä? Machs doch nomal, dänn tuen ich guät zuelugä (1) und nachahmä.

k: (Sagt etwas Unverständliches und steigt auf die Absprungrampe) Da druf chlättere, dänn sich, dänn sich da irgendwie festhebä.

T: (Als Frosch) Festhebä, Seil festhebä.

- k:** Wämmer, wämmer, wämmer wott, wott, wott chli meh das Schwung hätt, muämmer hindere gah.
- T:** (Als Frosch) Gaht mär chli meh hindere.
- k:** Und dänn druffgumpä (springt auf den Affenschwanz) und dänn (schwingt hin und her).
- T:** (Als Frosch) Ah jetzt, so guät. Hey jetzt häsch scho meh Schwung wie vorher. (2) Hey. (3) Hei ei ei, isch das nöd schwierig?
- k:** Nei.
- T:** (Als Frosch) Nööd?
- k:** Also für mich nöd.

Neue Herausforderung: Beim Rückschwung wieder auf der Abspringrampe landen, hartnäckiges und ausgiebiges Üben

Lektion 3, Zeilen 947-957

- k:** Dänn druf gumpä (nimmt Sprung auf den Affenschwanz) und dänn (6; schwingt hin und her).
- T:** (Als Frosch) Ah ja. Jetzt chömmär ois da so abstossä (die Therapeutin schwingt den Affen und den Frosch auf dem kleineren Seil hin und her).
- k:** Wart emal. Nei, nei, nei mär händs, händs (Alessia steigt wieder auf den Bock).
- T:** Häsch ä besseri Idee?
- k:** Ja. Mir probiereds nomal.

Mehrmaliges Üben, es gelingt noch nicht, die Therapeutin lobt den Willen von Alessia

Lektion 3, Zeilen 1031-1039

- T:** Hui läck mir, jetzt wärsch fascht ufächo (Alessia stösst sich erneut am Bock ab). Chasch di natürli au abstossä, gäll. (3) Ich gseh scho, du häsch dänn än Willä, du wetsch äs jetzt unbedingt schaffä, gäll, da wieder ufs Böckli cho. Hei ei ei, Frosch häsch gseh, chasch där äs Vorbild neh. D Alessia die üebt und üebt, bis sie s chan (Alessia probiert es noch ein paar Mal, aber es gelingt nicht). Weisch was, ich find, wämmär zum probiere, s Böckli mal eis wiiter abä tue, und nachanä wieder höcher?
- k:** Aso, wämmer das chönt, han ich än Trick, dass mär wiiter chan hindere tue, aber das chan mär nöd, will, will, will ich, dänn nöd drufsitzä chan.

Therapeutin entnimmt ein Element aus dem Schwedenkasten. Der zweite Versuch führt zum Erfolg.

Lektion 3, Zeilen 1055-1059

- T:** Ja, geschafft, alleige (die Therapeutin breitet die Arme auf wie im Zirkus nach einer Show). Ohni d Frau Muntwyler (Alessia senkt den Kopf und lächelt). Hey bravo, super. (2) Häsch das am Mami no welle zeige?
- k:** Ja.

Geschafft! Der Mutter vorzeigen

Lektion 3, Zeilen 1064-1078

- k:** (Ruft laut zur Tür) Mama, äs macht Spass (Alessia gigelet). Ich chan vo da und dänn da und dänn wieder stah (zeigt es mit dem Finger).
- M:** Nei (gespielt verwundert und Alessia gigelet). Sicher? (4; Alessia steigt auf den Bock). Chammär das glaubä? (Alessia gigelet).
- k:** Ich hans chönä (zeigt es vor).
- M:** Wow, und bis det herä. Super (die Mutter klatscht in die Hände).
- T:** Zerscht gäll, zerscht isch äs.. (dann zu Alessia) Was isch zerscht gsih?
- k:** Zerscht isch äs nöd gangä, dänn hani so vill mal probiert, bis ichs chan.
- M:** Ja super!

5.5 Beobachtete Veränderungen durch die Mutter und die Kindergärtnerin

Nachfolgend werden die wichtigsten Veränderungen beschrieben, die die Mutter und die Kindergärtnerin rund 3 Monate nach dem Beginn der Psychomotoriktherapie feststellten (vgl. Anhang).

Sowohl die Mutter als auch die Kindergärtnerin berichten, dass Alessia jetzt besser ihre Gefühle und Gedanken ausdrücken könne. So erzähle Alessia jetzt mehr zu Hause, was im Kindergarten gelaufen sei, auch wenn etwas mal nicht so gut gegangen sei. Im Kindergarten teilte sie sich jetzt mehr mit, sie formuliere nun, warum sie z.B. etwas nicht machen wolle oder wenn sie sich nicht entscheiden könne. Auch holte sie sich vermehrt Hilfe und fragte nach, wenn ihr etwas nicht klar sei. Alessia sei offener geworden und zeige mehr Initiative, so gehe sie im Kindergarten aktiv auf anderen Kinder zu und frage sie, was sie gerade machen und probiere neue Spiele aus, um mit den anderen Kindern dabei sein zu können. Auch komme Alessia jetzt des Öfteren auf die Kindergärtnerin zu und erzähle von sich aus. Wenn die Mutter mit Alessia auf dem Spielplatz sei, gehe Alessia auf fremde Kinder zu und spiele mit ihnen.

Gegenüber dem drei Jahre jüngeren Bruder zeige Alessia mehr Mitgefühl, sei fürsorglicher geworden, wenn dieser Emotionen zeige. Im Kindergarten weine Alessia viel weniger oft, wirke fröhlicher und viel selbstsicherer. Sie freue sich nun auf das Turnen, was für sie früher mit vielen negativen Gefühlen verbunden gewesen sei. In der Turnstunde weine sie nun auch viel weniger und hole sich Hilfe, wenn sie Angst habe. Sowohl die Kindergärtnerin als auch die Mutter berichten, dass Alessia jetzt viel mehr neue Sachen ausprobiere und weniger schnell aufgebe, wenn etwas nicht gelinge, und es dann erneut versuche. Sie sei allgemein viel mutiger geworden und klettere z.B. auch auf dem Spielplatz viel höher hinauf.

Somit kann man schlussfolgern, dass sich Alessias Fortschritte nicht nur auf den Therapie-raum beschränkt haben, sondern sich auch im Alltag manifestierten.

6 Diskussion

Ob eine therapeutische Intervention gelingt, hängt immer von verschiedenen Wirkfaktoren ab, und ob solche günstigen Faktoren zusammentreffen, ist im Einzelfall einer gewissen Zufälligkeit unterworfen. Bei einem sozial unsicheren Kind, das im Kindergarten sehr isoliert war und oft Aufgaben weinend verweigerte, wurde eine rasche Besserung nach wenigen Lektionen einer psychomotorischen Intervention mittels Handpuppen festgestellt, was die Neugier der Therapeutin weckte, die Wirkfaktoren herauszuarbeiten.

Wirkung der Puppe

Beim Studium der Puppenliteratur zeigte sich, dass der Nutzen des Puppenspiels zum Teil als gegeben vorausgesetzt wird oder manchmal sogar überhöht dargestellt wird. Zwei wichtige Elemente scheinen bei der günstigen Wirkung der Puppen eine zentrale Rolle zu spielen. Das eine Element ist die Rolle der Puppe als Intermediärobjekt, welches sowohl Identifikation als auch Distanzierung zulässt, und so vom Kind dynamisch den eigenen Bedürfnissen im Kontakt mit seinem Gegenüber angepasst werden kann. Das andere Element ist die Rolle der Puppe als Mittel zum Aufbau einer guten Stimmung, was emotionale, kognitive und motorische Prozesse günstig beeinflusst. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Puppen durch diese Elemente den therapeutischen Erfolg direkt bewirken, oder ob die Puppe den Effekt von anderen bekannten Wirkfaktoren begünstigt.

Wirkfaktor Therapeutische Allianz

Als belegter Wirkfaktor für das Gelingen von psychologischen Interventionen gilt die Therapeutische Allianz, bei der sich der Therapeut, das zu behandelnde Kind und dessen Eltern über das Ziel der Therapie, und die dafür notwendigen Aufgaben einig sind. Im beschriebenen Fall scheinen diese Komponenten besonders gut erfüllt gewesen zu sein. Obwohl aufgrund des Alters des Kindes dieses die Ziele nicht selbst formulieren konnte, weiss ich von der Mutter und aus eigener Beobachtung, dass das Kind ehrgeizig ist und die Aufgaben in der Kindergartenturnstunde gut bewältigen können möchte. Bezüglich der hierfür notwendigen Aufgaben zeigte das Therapiekind eine überdurchschnittliche Affinität zu Puppen, und dementsprechend nahm das Therapiekind die gestellten Aufgaben mit Handpuppen lustvoll in Angriff. Die Therapeutin stellte bei sich ebenfalls den Wunsch fest, dem Therapiekind bei den gesteckten Zielen, die körperlichen und kommunikativen Fähigkeiten zu verbessern, zu helfen, und entdeckte bei sich selbst ihre Affinität zum therapeutischen Puppenspiel. Überdies unterstützte die Mutter das Vorgehen aktiv, indem sie sich zu Hause mit dem Therapiekind über die Therapiektionen unterhielten. Somit war das Konstrukt "gute therapeutischen Allianz" dank der Puppe überdurchschnittlich gut erfüllt, was sich günstig auf den Therapieerfolg auswirkt.

Wirkfaktor Therapeutische Haltung (Rogers)

Unter den belegten Wirkfaktoren für ein therapeutisches Gelingen ist die Haltung der Therapeutin, welche nach Rogers Authentizität, bedingungslose positive Annahme sowie Empathie beinhaltet. Eine wichtige Voraussetzung ist, dass das Therapiekind diese positive Grundhaltung der Therapeutin auch wahrnehmen kann. Es ist wahrscheinlich, dass das ängstliche sozial unsichere Therapiekind die positive therapeutische Haltung nach Beginn mit dem Handpuppenspiel, als eine gelöste Stimmung vorlag, besser wahrnehmen konnte als vorher, als es angespannt und abgewandt war. Somit kann man postulieren, dass sich der zur Besserung beitragende Effekt der guten therapeutischen Bindung erst durch die unverkrampfte Stimmung aufgrund der Puppen entfalten konnte.

Sozial-kognitive Lerntheorie (Bandura)

Nach Studium der Filmsequenzen resp. der Transkripte der Therapiektionen komme ich zum Schluss, dass das intuitive Vorgehen der Therapeutin und der beobachtete therapeutische Prozess sehr gut mit der sozial-kognitiven Theorie von Bandura erklärt werden können, deren Gültigkeit in einer Vielzahl von Untersuchungen belegt wurde. Dazu gehören das Modelllernen und das Konzept der Selbstwirksamkeit. Die Handpuppen bieten sich, zumindest bei jüngeren Kindern und bei einer niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung, in geradezu idealer Weise als Modelle an. Den Puppen können genau diese Stärke attribuiert werden, die für das Kind als Herausforderung wahrgenommen wird, es jedoch nicht überfordert. Mit der Verbesserung der Selbstwirksamkeit und dem sich verbessernden Mass der sozialen und motorischen Fähigkeiten kann das Puppenmodell zunehmend stärker dargestellt werden, bis das Therapiekind auf die Puppe nicht mehr angewiesen ist. Auch hier war augenfällig, wie günstig sich die Puppen auf die positive Stimmung in der Therapie auswirkten. Eine gute Stimmung erhöht die Aufmerksamkeit und wirkt entspannend, was die Lernprozesse begünstigt, und die Selbstwirksamkeitserwartungen erhöht. Zudem können mit Hilfe der Puppen leicht Inhalte bezüglich des Selbstkonzepts vermittelt werden, z.B. dass nicht jedes Kind alle Sachen gut können muss, und trotzdem wertvoll ist.

Eine erstaunliche Beobachtung war, wie gut der Transfer der in der Therapie angeeigneten Fertigkeiten in den Alltag und speziell in den Kindergarten gelang. Dabei spielten die Ressourcen des Therapiekindes sicher eine wesentliche Rolle. Die motorischen Fähigkeiten des Kindes sind gut, und die kognitiven Fähigkeiten inklusive sprachlichem und kommunikativem Verhalten im geschützten Rahmen der Handpuppentherapie waren wahrscheinlich überdurchschnittlich. Der limitierende Faktor bei meinem Therapiekind war offensichtlich die niedrige Einschätzung seiner Selbstwirksamkeit in Bezug auf Verhaltensweisen, die noch nicht automatisiert sind. Um einen anhaltenden günstigen Effekt der Psychomotoriktherapie

zu ermöglichen, ist gewiss eine längerfristige intensive Therapie mit zunehmend höheren Hürden, z.B. in einer Gruppentherapie, notwendig.

Einschränkungen

Diese Arbeit hat mehrere Einschränkungen. Naturgemäß haben Einzelfallstudien eine eingeschränkte Aussagekraft, da sie nur ein Individuum mit seinen ganz spezifischen Eigenschaften untersucht. Ein Ziel dieser Analyse war, die Faktoren, die bei meinem Kind geholfen haben zu beschreiben, und man kann vermuten, dass bei einer ähnlichen Konstellation eine therapeutisch-pädagogische Puppenintervention auch gut ansprechen würde. Dafür spricht auch, dass in der Literatur immer wieder darauf hingewiesen wurde, dass gerade bei scheuen, zurückgezogenen Kindern die Puppen sehr hilfreich seien. Eine zweite Einschränkung der Arbeit ist, dass die einbezogenen Theorien, mit denen ich versuchte, den Effekt der Puppen zu erklären, beschränkt waren. Die wichtigsten beiden Theorien, die sich über verschiedene Psychotherapieformen als wichtige Einflussfaktoren auf den Therapieerfolg herausgestellt haben (vgl. Wampold, 2015), wurden jedoch in meine Überlegungen einbezogen. Von Seiten des Lernens habe ich nur die sozial-kognitive Lerntheorie einbezogen. Diese hat sich jedoch in einer Vielzahl von Untersuchungen, u.a. bei Kindern, im Sport und anderen Feldern, bestätigt, so dass sie bis heute ihre Gültigkeit bewahrt hat. Es wäre jedoch sehr hilfreich, wenn das Einsatzfeld von Handpuppen in der Psychomotoriktherapie systematisch evaluiert werden könnte.

Zusammenfassend zeigt diese Arbeit auf, wie hilfreich ein therapeutisch-pädagogisches Handpuppenspiel bei diesem sozial unsicheren Kind in der Psychomotoriktherapie war. Ich werde in Zukunft Handpuppen, v.a. bei scheuen Kindern, vermehrt einsetzen. Psychomotoriktherapeutinnen, die von Handpuppen bisher keinen oder wenig Gebrauch gemacht haben, würde ich empfehlen, dies zu versuchen. Man kann dabei nichts verlieren, möglicherweise jedoch viel gewinnen!

7 Literaturliste

- Ahrens-Eipper, S., Leplow, B. & Nelius, K. (2010). Mutig werden mit Til Tiger. Ein Trainingsprogramm für sozial unsichere Kinder (2., erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Ammon, S. (1983). Der Stellenwert von Puppen und Puppenspiel innerhalb kindlicher Entwicklung aus psychoanalytischer Sicht. In H. Petzold (Hrsg.), *Puppen und Puppenspiel in der Psychotherapie. Mit Kindern, Erwachsenen und alten Menschen* (S. 58-111). München: J. Pfeiffer.
- Antonowski, A. (1993). Gesundheitsforschung versus Krankheitsforschung. In: A. Franke & M. Broda (Hrsg.), *Psychosomatische Gesundheit* (S. 3-14). Tübingen: Dgvt.
- Ardito, R.B. & Rabellino, D. (2011). Therapeutic alliance and outcome of psychotherapy: historical excursus, measurements, and prospects for research. *Frontiers in Psychology* 2011, 2, 270.
- Axline, V.M. (2002). *Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren* (10. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S.A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Bandura, A. (1969). Social learning theory of identidificatory processes. In D.A. Goslin (Hrsg.). *Handbook of Sozialisation Theory and Research* (S. 213-262). Chicago: Rand McNally.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bohnsack, R. (2011). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl. ed., Vol. 8226, Ed. 3, UTB). Opladen: Budrich.
- Bordin, E. S., 1979. The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*. 16, 252-260.
- Carter, R.B. & Mason, P.S., 1998. The selection and use of puppets in counseling. *Professional School Counseling*, 1, 49-53.
- Dinkmeyer D.C., 1970. *Developing and understanding of self and others (DUSO)*. Circle Planes: American Guidance Service
- Dresing, Th. & Pehl, Th. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Auflage). Marburg: Eigenverlag. Zugriff am 16.4.2016 unter www.audiotranskription.de/praxisbuch
- Ellwanger, W. & Grömminger, A. (1989). *Das Puppenspiel. Psychologische Bedeutung und pädagogische Anwendung*. Freiburg: Herder.
- Essau, C. (2014). *Angst bei Kindern und Jugendlichen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Gauda, G. (2007). *Theorie und Praxis des therapeutischen Puppenspiels*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Goetze, H. (2002). *Handbuch der personenzentrierten Spieltherapie*. Göttingen: Hogrefe.

- Hünekens, H. & Kiphard, E.J. (1960). *Bewegung heilt. Psychomotorische Übungsbehandlung bei entwicklungsrückständigen Kindern*. Gütersloh: Flöttmann.
- Irvin, E. & Shapiro, M. (1975). Puppetry as a diagnostic and therapeutic technique. In I. Jakab (Hrsg.), *Psychiatry and Art (4)*. New York: S. Karger.
- James, R.K. & Myer, R., 1987. Puppets: The elementary school counselors's right or left arm. *Elementary school guidance & counseling, 21*, 292-299.
- Kavanagh, D. & Bower, G. (1985). Mood and self-Efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Reserarch, 9*, 507-525.
- Kiphard, E.J. (2004). Entstehung der Psychomotorik in Deutschlad. In: H. Köckenberger & H. Hammer(Hrsg.). *Psychomotorik: Ansätze und Arbeitsfelder (S. 27-43)*. Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- Klein, M. (1929). Personification in the play of children. *Journal of Psychoanalysis 1929, 10*, 193-204.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Legutke, M. & Vogt, S. (2011). „Die Handpuppe als Inszenierungsinstrument im Englischunterricht der Grundschule“. In A. Küppers, T. Schmidt & W. Maik (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht – Grundlagen, Formen, Perspektiven (S. 80-92)*. Braunschweig: Diesterweg.
- Pauli, L. & Schärer, K. (2006). *Mutig, mutig. Eine Geschichte von Lorenz Pauli mit Bildern von Kathrin Schärer*. Zürich: Orell Füssli Verlag AG
- Petermann, U. & Petermann, F. (2015). *Training mit sozial unsicheren Kindern (11., überarbeitete und erweiterte Aufl.)*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Petzold, H. (1987). Puppen und Puppenspiel in der Integrativen Therapie mit Kindern. In H. Petzold & G. Ramin (Hrsg.), *Schulen der Kinderpsychotherapie (S. 427-488)*. Paderborn: Junferman.
- Petzold, H. (2013). Puppenspiel als Therapie und Kulturarbeit - Der Mensch als multisensorisches Wesen. Ein annotiertes Interview. Textarchiv H. G. Petzold et. al..
- Pfeiffer, W.M. (1983). Das Spiel mit Handpuppen in der psychiatrischen Therapie. In H. Petzold (Hrsg.), *Puppen und Puppenspiel in der Psychotherapie. Mit Kindern, Erwachsenen und alten Menschen (S. 263-272)*. München: J. Pfeiffer.
- Remer, R. & Tzuriel, D. (2015). "I teach better with the puppet" - Use of puppet as a mediating tool in kindergarten education - an evaluation. *American Journal of Educational Research, 3*, 356-365.
- Rogers, C.R. (1956). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Consulting Psychology, 21*, 95-103.
- Rojas-Bermudez, J.G. (1969). The intermediary object. *Group psychotherapy, 22*, 149-154.
- Rojas-Bermudez, J.G. (1983). Handpuppen als Intermediär-Objekte in der Behandlung von Psychotikern. In H. Petzold (Hrsg.), *Puppen und Puppenspiel in der Psychotherapie. Mit Kindern, Erwachsenen und alten Menschen (S. 129-160)*. München: J. Pfeiffer.

- Schäfer, I. (2011). Von den Wurzeln zur Entwicklung, Weiterentwicklung und zu aktuellen Perspektiven der Psychomotorik - Kiphard und sein Werk. Motorik. *Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie*. 34, 58-68.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & R. Schwarzer (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozessen in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Weinheim: Beltz.
- Shirk, S.R., Karver, M.S. & Brown, R. (2011). The alliance in child and adolescent psychotherapy. *Psychotherapy*, 48, 17-24
- Shunk, D.H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Shunk, D.H. (1995). Self-efficacy, motivation and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 112-137.
- Simon, T. & Weiss G. (2008). Aktuelle Konzeption. In T. Simon & G. Weiss (Hrsg.), *Heilpädagogische Spieltherapie. Konzepte - Methoden - Anwendungen*. (S. 54-79). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Simon, T. (2008). Die Wurzeln. In T. Simon & G. Weiss (Hrsg.), *Heilpädagogische Spieltherapie. Konzepte - Methoden - Anwendungen*. (S. 15-21). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wampold, B.E. (2015). How important are common factoris in psychotherapy? An update. *World Psychiatry* 14, 270-277.
- Watson, J.C. (2007). Reassessing Rogers' necessary and sufficient conditions of change. *Psychotherapy: Theory, Resarch, Practice, Training*. 44, 268-273.
- Weinberger, S. (2015). *Kindern spielend helfen - Einführung in die Personzentrierte Spielpsychotherapie*. (6., überarb. Aufl. ed., Edition sozial). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Weiss, G., Erat, J. & Kleiner T. (2008). Kinderpsychodrama. In T. Simon & G. Weiss (Hrsg.), *Heilpädagogische Spieltherapie. Konzepte - Methoden - Anwendungen*. (S. 109-125). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Woltermann, A.G. (1940). The use of puppets in understanding children. *Mental Hygiene*, 24, 445-458.
- Zimmer, R. (2004). Kindzentrierte psychomotorische Entwicklungsförderung. In H. Köckenberger, H. Hammer (Hrsg.), *Psychomotorik: Ansätze und Arbeitsfelder* (S. 55-67). Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung* (13., überarbeitete Auflage). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2013). *Konrad und Rita. Integrierte Förderung von Bewegung, Sprache und Literacy im Kindergarten*. Oberursel: Finken.

8 Anhang

8.1 Elterneinverständnis

CORNELIA MUNTWYLER
BONSTETTENSTR. 31
8610 USTER
TELEFON 043 266 67 68
NATEL 079 566 60 53
e-mail: muntwyler.cornelia@learnhfh.ch

USTER, 15. JANUAR 2015

Information zu meiner Bachelorarbeit

Liebe Frau X

Ich konnte im Laufe der Therapie mit Hilfe von Handpuppen und Spieltieren einen guten Zugang zu Ihrer Tochter Alessia herstellen. Es war interessant zu beobachten, wie die Kommunikation dadurch erleichtert wurde und wie Alessia mit Hilfe der Puppen unterschiedliche Aufgabenstellungen bewältigen konnte. Dies hat dazu geführt, dass ich mich ausführlicher mit dem Thema "Spieltiere als Hilfe in der Therapie" auseinandergesetzt habe. Dabei habe ich festgestellt, dass es noch nicht so viele veröffentlichte Arbeiten über dieses Einsatzgebiet gibt. Da mich das Thema sehr interessiert und ich noch eine Bachelorarbeit schreiben muss, würde ich sehr gerne dieses Thema als Untersuchungsgegenstand wählen.

Ich würde gerne aufgrund von ausgewählten Videosequenzen von Alessia die Entwicklungsschritte aufzeigen; also "was" hat "wo", "wie" und "warum" gewirkt. Für die Erklärungsversuche würde ich ausgewählte Fachliteratur herbeiziehen. Da Alessia kognitiv weit entwickelt ist und sich verbal sehr gut ausdrücken kann, lässt sich dies an ihrem Beispiel idealtypisch aufzeigen. Zudem hat Alessia eine blühende Phantasie, was den Einsatz von Handpuppen resp. Spieltieren natürlich begünstigt.

Um die Videosequenzen zur Analyse herbeizuziehen und Ihre Anamnesedaten verwenden zu dürfen, brauche ich Ihr Einverständnis. Alle Daten werden selbstverständlich anonymisiert, so dass keine Rückschlüsse auf das Kind gemacht werden können.

Ich arbeite sehr gerne mit Ihrer Tochter und es ist faszinierend, ihre Entwicklungsschritte zu begleiten und zu beobachten. Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie mir die benötigte Einwilligung geben könnten.

Mit freundlichen Grüßen

Cornelia Muntwyler

✂-----

Bestätigung

Ich gebe meine Einwilligung, dass Frau Cornelia Muntwyler Videoaufnahmen unserer Tochter Alessia für die Analyse ihrer Bachelorarbeit verwenden darf. Zudem sind wir einverstanden, dass als Hintergrundinformation die Anamnesedaten aufgeführt werden.

Alle Daten werden anonymisiert, so dass keine Rückschlüsse auf das Kind und die Familie gemacht werden können. Die Bachelorarbeit wird von Frau Muntwyler in einem kleinen Rahmen an der HfH Hochschule für Heilpädagogik präsentiert, wo vor allem Studierende und Dozenten anwesend sein werden.

Ort, Datum:

Unterschrift:

8.2 Fragebogen Elterngespräch

Fragebogen Elterngespräch

Kind: Alessia..... Datum: 15.01.2016.....

Anwesend: Mutter mit Sohn

Verhalten des Kindes zu Hause

1. Wie haben Sie Ihr Kind in den letzten Wochen erlebt? Hat sich das Verhalten von Alessia verändert oder ist es etwa gleich geblieben?

- Bessere Frustrationstoleranz; wenn etwas nicht klappt kann sie es hinunterschlucken, sie macht weniger zu
- wird allgemein mutiger, klettert auf dem Spielplatz höher hinauf
- es ist leichter in neuen Situationen
- sie nimmt Kontakt auf zu Kindern auf dem Spielplatz

2. Mit was beschäftigt sich Alessia, wenn sie zu Hause ist?

- zeichnet, was sie erlebt hat; jetzt genauer, "chribeled" nicht mehr, sie versucht jetzt, selber Tiere zu malen in verschiedenen Stellungen (früher musste die Mutter immer vorzeichnen und Alessia wollte es genau nachmachen)
- spielt gerne mit dem Bruder mit "Figürli" (Playmobil) und Rollenspiele

Hat sich das Verhalten von Alessia verändert oder ist es etwa gleich geblieben ?

Alleine spielen..... etwa gleich wenig verändert viel verändert sehr viel verändert
Malen, ausmalen..... etwa gleich wenig verändert viel verändert sehr viel verändert

3. Hat sich etwas im Spiel von Ihrem Kind zu Hause verändert?

.....
Was hat sich wie verändert?

Weniger langweilig?	<input type="radio"/> viel weniger	<input checked="" type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr
Eigene Ideen?	<input type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input checked="" type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr
Andere Spiele?	<input checked="" type="radio"/> etwa gleich	<input type="radio"/> wenig verändert	<input type="radio"/> viel verändert	<input type="radio"/> sehr viel verändert
Zeichnen.....	<input type="radio"/> etwa gleich	<input type="radio"/> wenig verändert	<input checked="" type="radio"/> viel verändert	<input type="radio"/> sehr viel verändert

4. Was macht Alessia nicht gerne?

Grobmotorische Sachen wie Velofahren, Schwimmen, Skifahren; das möchte sie erst gar nicht probieren. Sie hätten auch Rollschuhe, aber das möchte sie nicht; sie blockt ab.

.....
allg. Grobmotorik..... etwa gleich wenig verändert viel verändert sehr viel verändert

5. Wie sieht es mit Alessia's Bewegungsmotivation aus? Ist diese etwa gleich geblieben oder hat sich diese verändert?

Macht sie nicht gerne, sie bleibt lieber zu Hause, das Wandern geht noch am besten wenn man es dabei in Geschichten verpackt.

Bewegt sich..... viel weniger bisschen weniger **bisschen mehr** viel mehr

6. Hat sich im Zeigen ihrer Emotionen etwas verändert?

- höhere Frustrationstoleranz
- sie zeigt mehr Mitgefühl ihrem Bruder gegenüber, sie kann sich in ihn hinein fühlen
- Gerechtigkeitsgefühl
- sie erzählt mehr vom Kindergarten, auch wenn etwas nicht so gut gelaufen ist, sie erzählt was passiert ist und was sie dann gemacht hat
- Sie ist müde, wenn viel gelaufen ist

Sie lacht./ fröhlich..... viel weniger bisschen weniger **bisschen mehr** viel mehr

Sie weint..... viel weniger bisschen weniger bisschen mehr viel mehr

Sie erzählt..... viel weniger bisschen weniger **bisschen mehr** viel mehr

7. Wie verhält sie sich, wenn sie etwas Neues machen soll, dass sie noch nicht kann oder glaubt, dass sie es nicht kann?

.....
Ist das Verhalten etwa gleich geblieben oder hat sich
etwas verändert? etwa gleich **o wenig verändert** viel verändert sehr viel verändert
Sie verweigert..... viel weniger **o bisschen weniger** bisschen mehr viel mehr
Sie weint..... viel weniger bisschen weniger bisschen mehr viel mehr

8. Wie verhält sie sich, wenn sie etwas nicht will?

Sie sagt klar, wenn sie etwas nicht will. Sie bockt und sitzt z.B. auf den Boden. Die Mutter macht jetzt mehr Abmachungen, sie kündigt z.B. frühzeitig an, wenn sie irgendwo hingehen, damit sich Alessia nicht überrumpelt fühlt, das helfe.

Ist das Verhalten etwa gleich geblieben oder hat sich
etwas verändert? etwa gleich **o wenig verändert** viel verändert sehr viel verändert
"Bocken"..... viel weniger **o bisschen weniger** bisschen mehr viel mehr

9. Wie verhält sie sich, wenn sie eine Entscheidung treffen soll?

Immer noch schwierig.

Ist das Verhalten etwa gleich geblieben oder hat sich
etwas verändert? **o etwa gleich** wenig verändert viel verändert sehr viel verändert
..... viel weniger bisschen weniger bisschen mehr viel mehr

10. Wenn etwas misslingt, wenn Alessia etwas nicht beim ersten Mal schafft, wie verhält sie sich dann?

Sie versucht es wieder, gibt nicht mehr so schnell auf, ist mutiger geworden.

Ist das Verhalten etwa gleich geblieben oder hat sich etwas verändert? o etwa gleich o wenig verändert o viel verändert o sehr viel verändert
Mutiger..... o etwa gleich o wenig verändert o viel verändert **o sehr viel verändert**

Kindergarten

11. Geht sie im Allgemeinen gerne in den Kindergarten?

Ja. Es kommt nicht mehr vor, dass sie nicht gerne geht.

.....
Ist das Verhalten etwa gleich geblieben oder hat sich etwas verändert? o etwa gleich o wenig verändert o viel verändert **o sehr viel verändert**
Wie oft geht sie nicht gerne? **o viel weniger** o bisschen weniger o bisschen mehr o viel mehr

12. Wie geht es Alessia am Ende der Woche? Hat sich etwas verändert?

.....
Sind ihre Emotionen/ihr Energiepegel etwa gleich geblieben oder hat sich etwas verändert? o etwa gleich o wenig verändert o viel verändert o sehr viel verändert
Wie oft ist sie müde? o viel weniger **o bisschen weniger** o bisschen mehr o viel mehr
Allgemeine Stimmung? o etwa gleich o wenig verändert o viel verändert o sehr viel verändert

Soziales Verhalten

13. Macht Alessia mit anderen Kindern aus der Nachbarschaft oder aus dem Kindergarten ab?

*Nein. Sie möchte, getraut sich aber noch nicht. Wenn die Mutter fragt, ob sie einem Kind anrufen soll, sagt Alessia nein, die Mutter merkt aber, dass sie gerne abmachen würde.
Alle Kindergartenkinder wohnen nicht in der Nachbarschaft. Auf fremde Kinder auf dem Spielplatz geht sie zu.*

Ist das Verhalten etwa gleich geblieben oder hat sich etwas verändert? o etwa gleich **o wenig verändert** o viel verändert o sehr viel verändert
Wie oft macht sie ab? o viel weniger o bisschen weniger o bisschen mehr o viel mehr

14. Wie reagiert sie heute, wenn sie ihren Kindergartenspännli auf der Strasse begegnet?

Manchmal sieht sie die Kinder gar nicht. Es ist ihr immer noch peinlich. Im Nachhinein erzählt sie mit Freude, dass sie die Gspännli vom Kindergarten auf der Strasse gesehen hat.

Ist das Verhalten etwa gleich geblieben oder hat sich etwas verändert? o etwa gleich **o wenig verändert** o viel verändert o sehr viel verändert
Wendet sie sich ab? o viel weniger o bisschen weniger o bisschen mehr o viel mehr
..... o viel weniger o bisschen weniger o bisschen mehr o viel mehr

Reaktionen des Umfeldes

15. Haben Sie das Gefühl, dass Sie jetzt anders auf Alessia reagieren? ja nein
Wenn ja, in welchen Situationen und wie?

Die Mutter schaut jetzt gezielter und denkt sich mögliche Reaktionen von Alessia im Voraus aus. Die Mutter reagiert mehr positiv und stellt mehr im Voraus die Weichen indem sie ankündigt, was jetzt dann geschieht (wenn sie z.B. noch fortgehen), lobt jetzt gezielter.

Hat sich etwas verändert in der Beziehung Tochter/Mutter? ja nein
Wie ist die Beziehung? viel schlechter wenig schlechter wenig besser viel besser
Wie verändert?

16. Haben Sie das Gefühl, dass der Vater jetzt anders auf Alessia reagiert? ja nein
Wenn ja, in welchen Situationen und wie?

.....
Hat sich etwas verändert in der Beziehung Tochter/Vater?
Wie ist die Beziehung? viel schlechter wenig schlechter wenig besser viel besser
Wie verändert?
.....

17. Haben Sie das Gefühl, dass der Bruder jetzt anders auf Alessia reagiert? ja nein
Wenn ja, in welchen Situationen und wie?

Alessia reagiert anders, sie ist fürsorglicher, wenn der Bruder Emotionen zeigt. Sie unterscheidet die unterschiedlichen Emotionen.

Hat sich etwas verändert in der
Geschwisterbeziehung? etwa gleich wenig verändert viel verändert sehr viel verändert
Wie ist die Beziehung? viel schlechter wenig schlechter wenig besser viel besser
.....

Fragen zu vermuteten Ursachen des ängstlichen Verhaltens

18. Was glauben Sie, hat dazu beigetragen, dass sich Alessia ängstlich und zurückhaltend verhält/verhalten hat? (Einschneidende Erfahrungen, Lebensumstände, Veränderungen im Leben des Kindes und Umfeld?)

- Persönlichkeit; Vater und Mutter von Alessia seien auch eher schüchtern und zurückhaltend
- Frühgeburt
- Extremer Ehrgeiz von Alessia; der Kopf wolle mehr als der Körper zulasse; Negativspirale

19. Sind negative Veränderungen anzutreffen?

Nein.

8.3 Fragebogen Kindergärtnerin

Fragebogen Kindergärtnerin

Kind: *Alessia*

Datum: 22.02.2016

Lehrperson: *Frau X*

Verhalten des Kindes im Kindergarten

1. Wie haben Sie Alessia in den letzten Wochen erlebt?

Alessia ist aufgeblüht und plaudert viel mehr. Sie kommt nun oft auf mich zu und erzählt von sich aus, was sie Zuhause oder auf dem Kindergartenweg erlebt hat. Sie ist bemüht, sich in ein Spiel mit anderen Kindern zu integrieren. Sie kann sich zwar noch nicht richtig einbringen, aber sie geht aktiv auf die Kinder zu und fragt sie, was sie machen, und sie macht oft noch nonverbal mit. Oder sie ist einfach dabei. Dies ist bereits ein grosser Fortschritt, denn früher stand sie irgendwo und hat zugeschaut oder hat sich alleine etwas zum Spielen gesucht. Zudem hat sie sich geweigert, sich integrieren zu lassen. Alessia kann besser ihre Meinung vertreten und teilweise sagt sie den Kindern sogar, was sie zu tun haben.

Hat sich das Verhalten von Alessia verändert oder ist es etwa gleich geblieben ? etwa gleich wenig verändert viel verändert sehr viel verändert

2. Wie verhält sich Alessia im Freispiel? Was wählt sie für Spiele? Hat sich etwas in ihren Spielvorlieben und -verhalten verändert?

Sie ist bemüht, sich in ein Spiel mit anderen Kindern zu integrieren. Sie kann sich zwar noch nicht richtig einbringen, aber sie geht aktiv auf die Kinder zu und fragt sie, was sie machen und macht oft noch nonverbal mit. Oder sie ist einfach dabei. Dies ist bereits ein grosser Fortschritt, denn früher stand sie irgendwo und hat zugeschaut oder hat sich alleine etwas zum Spielen gesucht. Zudem hat sie sich geweigert, sich integrieren zu lassen.

Sie wählt in dem Bezug andere Spiele, indem sie beim Spiel der anderen Kinder versucht, dabei zu sein. Das heisst, sie probiert sich in Rollenspielen aus.

Hat sich das Verhalten von Alessia verändert oder ist es etwa gleich geblieben ? etwa gleich wenig verändert viel verändert sehr viel verändert

Spezifisch:

Eigene Ideen? viel weniger bisschen weniger bisschen mehr viel mehr

Andere Spiele? etwa gleich wenig verändert viel verändert sehr viel verändert

Geht auf Spielideen von anderen ein..... etwa gleich wenig verändert viel verändert sehr viel verändert

=> sie ist bemüht, aber es gelingt ihr noch nicht wirklich

3. Was macht Alessia nicht gerne?

Ich glaube, sie entscheidet sich oft nicht gerne. Sonst ist sie für alles motivierbar.

Hat sich das Verhalten von Alessia verändert oder ist es etwa gleich geblieben ? etwa gleich wenig verändert viel verändert sehr viel verändert

4. Bewegung und Turnstunden

a) Wie haben Sie Alessia in den letzten Wochen in den Turnstunden erlebt?

Sie hat sehr aktiv, mutig und ausdauernd am Turnunterricht teilgenommen. Sie freut sich nun aufs Turnen und sie ist sehr mutig geworden.

Hat sich das Verhalten von Alessia verändert oder ist es etwa gleich geblieben? o etwa gleich o wenig verändert o viel verändert **o sehr viel verändert**

b) Sind in folgenden Bereichen Veränderungen festzustellen oder ist es etwa gleich geblieben?

Zeigt Freude am Bewegen...	o viel weniger	o bisschen weniger	o bisschen mehr	o viel mehr
Versucht neue Sachen.....	o viel weniger	o bisschen weniger	o bisschen mehr	o viel mehr
Weint oder zieht sich zurück.	o viel weniger	o bisschen weniger	o bisschen mehr	o viel mehr
Bewegt sich koordiniert.....	o etwa gleich	o wenig verändert	o viel verändert	o sehr viel verändert

5. Wie verhält sie sich, wenn sie etwas Neues machen soll, das sie noch nicht kann oder glaubt, dass sie es nicht kann?

Die Angst vor Herausforderung ist immer noch sehr stark. Sie kann sich viel besser Hilfe holen, fragt nach und ist motiviert und geht selbstbewusster an eine Aufgabe heran.

Hat sich das Verhalten von Alessia verändert oder ist es etwa gleich geblieben ? o etwa gleich o wenig verändert **o viel verändert** o sehr viel verändert

Spezifisch:

Sie verweigert.....	o viel weniger	o bisschen weniger	o bisschen mehr	o viel mehr
Sie weint.....	o viel weniger	o bisschen weniger	o bisschen mehr	o viel mehr
Sie sagt, was sie denkt/fühlt..	o viel weniger	o bisschen weniger	o bisschen mehr	o viel mehr
Sie ist still, wendet sich ab....	o viel weniger	o bisschen weniger	o bisschen mehr	o viel mehr
.....	o viel weniger	o bisschen weniger	o bisschen mehr	o viel mehr

6. Wie verhält sie sich, wenn sie etwas nicht will?

Dann verweigert sie und spricht nicht mehr.

Ist das Verhalten etwa gleich geblieben oder hat sich etwas verändert? o etwa gleich **o wenig verändert** o viel verändert o sehr viel verändert
Wenn sich etwas verändert hat, was genau?

Es kommt vor, dass sie mitteilt, wieso sie etwas nicht will. Ist jedoch noch selten der Fall.

Spezifisch:

Sie sagt "Nein".....	o viel weniger	o bisschen weniger	o bisschen mehr	o viel mehr
=> <i>Sie sagt eigentlich nie "nein".</i>				
Sie sagt, was sie denkt/fühlt..	o viel weniger	o bisschen weniger	o bisschen mehr	o viel mehr
Sie ist still, wendet sich ab....	o viel weniger	o bisschen weniger	o bisschen mehr	o viel mehr

7. Wie verhält sie sich, wenn sie eine Entscheidung treffen soll?

Immer noch sehr ruhig. Sie hat Mühe, sich zu entscheiden.

Ist das Verhalten etwa gleich geblieben oder hat sich etwas verändert? o etwa gleich o wenig verändert **o viel verändert** o sehr viel verändert
Wenn sich etwas verändert hat, was genau?

Sie formuliert, wenn sie sich zurzeit nicht entscheiden kann. Sie überlegt es sich dann in aller Ruhe. Oder man kann ihr Hilfestellungen geben.

Spezifisch:

Sie kann sich entscheiden....	<input type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr
Sie ist still, wendet sich ab....	<input type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr
Sie bockt, weint.....	<input type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr
Sie sagt, was sie denkt/fühlt.	<input type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr
.....	<input type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr

8. Wenn etwas misslingt, wenn Alessia etwas nicht beim ersten Mal schafft, wie verhält sie sich dann?

Früher weinte sie sehr oft und man konnte sie nur mit Mühe beruhigen. Sie war stark überfordert mit jeglichen Aufgaben.

Ist das Verhalten etwa gleich geblieben oder hat sich etwas verändert? o etwa gleich o wenig verändert **o viel verändert** o sehr viel verändert
Wenn sich etwas verändert hat, was genau?

Sie teilt ihre Probleme des Öfteren mit, sie holt sich vermehrt Hilfe und fragt nach.

Spezifisch:

Sie versucht es ein 2. Mal:

- quantitativ.....	<input type="radio"/> nie	<input type="radio"/> selten	<input type="radio"/> manchmal	<input type="radio"/> häufig	<input type="radio"/> sehr häufig
- im Vergleich zu früher.....	<input type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr	<input type="radio"/> sehr viel mehr
Sie weint.....	<input type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr	<input type="radio"/> sehr viel mehr
Sie verweigert, ist stumm.....	<input type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr	<input type="radio"/> sehr viel mehr
Sie sagt, was sie denkt/fühlt..	<input type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr	<input type="radio"/> sehr viel mehr
.....	<input type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr	<input type="radio"/> sehr viel mehr

9. Hat sich im Zeigen ihrer Emotionen etwas verändert?

Sie wirkt viel fröhlicher. Man sieht sie lachen. Sie kann ihre Probleme, Sorgen, Gefühle besser formulieren.

Sie lacht/wirkt fröhlich.....	<input type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input checked="" type="radio"/> viel mehr
Sie weint/wirkt traurig.....	<input checked="" type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr
Sie erzählt.....	<input type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input checked="" type="radio"/> viel mehr
Sie sagt "Nein".....	<input type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input checked="" type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr
Sie ist still, erbittet nichts.....	<input type="radio"/> viel weniger	<input checked="" type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr
Sie sagt, was sie denkt/fühlt..	<input type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input checked="" type="radio"/> viel mehr
Sie lenkt ab, Vermeidungsverhalten.....	<input type="radio"/> viel weniger	<input checked="" type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr
Wirkt mutig.....	<input type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr
Wirkt unsicher.....	<input type="radio"/> viel weniger	<input checked="" type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr
Wirkt selbstsicher.....	<input type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input checked="" type="radio"/> viel mehr
Sie spricht lauter.....	<input type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input checked="" type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr
.....	<input type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr

10. Haben Sie andere positive oder negative Veränderungen festgestellt?

.....

.....

.....

.....

.....

Soziales Verhalten

11. Hat sich Alessia's Verhalten Ihnen gegenüber verändert oder ist es etwa gleich geblieben? etwa gleich wenig verändert viel verändert sehr viel verändert
Wenn sich etwas verändert hat, was genau?

Sie erzählt viel mehr von sich aus von ihren Erlebnissen. Sonst hat sich die Beziehung nicht geändert. Sie kommt mehr zu mir um nachzufragen.

Spezifisch:

Sie kommt bei Unklarheiten

- | | | | | |
|---------------------------------|------------------------------------|--|--|--|
| auf mich zu..... | <input type="radio"/> viel weniger | <input type="radio"/> bisschen weniger | <input type="radio"/> bisschen mehr | <input checked="" type="radio"/> viel mehr |
| Sie hält Blickkontakt mit mir.. | <input type="radio"/> viel weniger | <input type="radio"/> bisschen weniger | <input checked="" type="radio"/> bisschen mehr | <input type="radio"/> viel mehr |
| Sie unterhält sich mit mir..... | <input type="radio"/> viel weniger | <input type="radio"/> bisschen weniger | <input type="radio"/> bisschen mehr | <input checked="" type="radio"/> viel mehr |
| | <input type="radio"/> viel weniger | <input type="radio"/> bisschen weniger | <input type="radio"/> bisschen mehr | <input type="radio"/> viel mehr |

12. Hat sich Alessia's Verhalten gegenüber den Kindern verändert oder ist es etwa gleich geblieben? etwa gleich wenig verändert viel verändert sehr viel verändert
Wenn sich etwas verändert hat, was genau?

Sie geht aktiver auf die Kinder zu, sie kann die Kinder etwas fragen, kann aber auch anderen Kindern Anweisungen

Spezifisch:

Sie geht bei Unklarheiten

- | | | | | |
|---|---|--|--|---------------------------------|
| auf Kinder zu..... | <input type="radio"/> viel weniger | <input type="radio"/> bisschen weniger | <input checked="" type="radio"/> bisschen mehr | <input type="radio"/> viel mehr |
| Sie hält Blickkontakt zu den Kindern..... | <input type="radio"/> viel weniger | <input type="radio"/> bisschen weniger | <input checked="" type="radio"/> bisschen mehr | <input type="radio"/> viel mehr |
| Sie unterhält sich mit anderen Kindern..... | <input type="radio"/> viel weniger | <input type="radio"/> bisschen weniger | <input checked="" type="radio"/> bisschen mehr | <input type="radio"/> viel mehr |
| Sie steht abseits..... | <input checked="" type="radio"/> viel weniger | <input type="radio"/> bisschen weniger | <input type="radio"/> bisschen mehr | <input type="radio"/> viel mehr |
| Sie spielt mit anderen Kindern..... | <input type="radio"/> viel weniger | <input type="radio"/> bisschen weniger | <input checked="" type="radio"/> bisschen mehr | <input type="radio"/> viel mehr |
| | <input type="radio"/> viel weniger | <input type="radio"/> bisschen weniger | <input type="radio"/> bisschen mehr | <input type="radio"/> viel mehr |

13. Wie verhält sich Alessia in der Znüni-Pause?

a) Beim Essen im Kreis

Da isst sie immer noch etwas abseits für sich alleine.

Ist das Verhalten etwa gleich geblieben oder hat sich etwas verändert? etwa gleich wenig verändert viel verändert sehr viel verändert
Wenn sich etwas verändert hat, was genau hat sich verändert?

.....

b) Wie verhält sich Alessia auf dem Pausenplatz oder im Freispiel?

Früher stand Alessia abseits und hat zugeschaut. Nun geht sie aktiv auf die Kinder und die Spiele zu. Sie spielt jedoch noch nicht aktiv mit, aber sie versucht sich zu integrieren und ist dabei.

Ist das Verhalten etwa gleich geblieben oder hat sich etwas verändert? etwa gleich wenig verändert viel verändert sehr viel verändert

Wenn sich etwas verändert hat, was genau hat sich verändert?
siehe oben

Spezifisch:

Sie weiss nicht, was spielen..	<input checked="" type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr
Sie geht auf andere Kinder zu	<input type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input checked="" type="radio"/> viel mehr
Sie spielt mit anderen Kindern	<input type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input checked="" type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr
Sie hält sich abseits.....	<input checked="" type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr
Sie schaut den anderen Kindern zu.....	<input checked="" type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr
.....	<input type="radio"/> viel weniger	<input type="radio"/> bisschen weniger	<input type="radio"/> bisschen mehr	<input type="radio"/> viel mehr

Reaktionen des Umfeldes

14. Haben Sie das Gefühl, dass Sie jetzt anders auf Alessia reagieren? ja nein
Wenn ja, in welchen Situationen reagieren Sie jetzt anders und wie?

Ich kann ihr besser die Zeit lassen, wenn sie sich nicht entscheiden kann. Wenn sie dies so formuliert. Dadurch, dass sie nun des Öfteren ihre Probleme und Sorgen differenziert formuliert, kann ich sie besser unterstützen.

- Hat sich etwas verändert in Ihrer Beziehung zu Alessia? ja nein
Wenn ja, in welcher Art?

Sie erzählt mir aktiver von ihren Erlebnissen.

- Wie ist die Beziehung? viel schlechter wenig schlechter wenig besser viel besser

15. Haben Sie das Gefühl, dass die anderen Kinder jetzt anders auf Alessia reagieren? ja nein
Wenn ja, in welchen Situationen reagieren die Kinder jetzt anders und wie?

Das ist noch zu früh, um darüber Auskunft zu geben, da die Kinder sich zuerst an die Veränderung bei Alessia gewöhnen müssen.

- Hat sich etwas verändert in den Beziehungen zu den Kindern? ja nein
Wenn ja, in welcher Art?

Sie sucht aktiv den Kontakt zu anderen Kindern. Sie geht auf die Kinder ein und gibt ihnen Antwort.

- Wie sind die Beziehungen? viel schlechter wenig schlechter wenig besser viel besser

8.4 Transkripte

Die Transkripte befinden sich in einem separaten Dokument.