

Bögle, Robert Michael

Beraterische Arbeit mit modernen Ausprägungen mythologischer Bilder

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 53 (2004) 8, S. 560-572

urn:nbn:de:bsz-psydok-45239

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de

Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

Inhalt

Aus Klinik und Praxis / From Clinic and Practice

Bobzien, M.; Hausmann, V.; Kornder, T.; Manz-Gill, B.: „... damit Theo weiß, was er besser machen soll“. Kundenorientierung in der sozialtherapeutischen Kindergruppenarbeit – Ein Erfahrungsbericht aus dem Qualitätsmanagement einer Erziehungsberatungsstelle („... so that Theo knows what he should do better“. Client orientation in social-therapeutic child group work – An experiential report of quality management at a child guidance clinic)	497
Leweke, F.; Kurth, R.; Milch, W.; Brosig, B.: Zur integrativen Behandlung des instabilen Diabetes mellitus im Jugendalter: Schulung oder Psychotherapie? (Integrative treatment of instable Diabetes mellitus: Education or psychotherapy?)	347
Schulte-Markwort, M.; Resch, F.; Bürgin, D.: Die „Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik im Kindes- und Jugendalter“ (OPD-KJ) in der Praxis (“Operationalised psychodynamic diagnostics in childhood and adolescence” (OPD-CA) in practice) ...	77
Weber, M.; Klitzing, K. v.: Die Geschichtenstamm-Untersuchung in der klinischen Anwendung bei jüngeren Kindern (Story stem evaluation in clinical practice with young children)	333
Weißhaupt, U.: Die virtuelle Beratungsstelle: Hilfe für Jugendliche online (Virtual counselling: online help for adolescents)	573

Originalarbeiten / Original Articles

Bredel, S.; Brunner, R.; Haffner, J.; Resch, F.: Behandlungserfolg, Behandlungserleben und Behandlungszufriedenheit aus der Sicht von Patienten, Eltern und Therapeuten – Ergebnisse einer evaluativen Studie aus der stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie (Success of treatment, experience of treatment, and satisfaction with treatment from the perspective of patients, parents, and therapists – Results of an evaluative study on inpatient treatment in child and adolescent psychiatry)	256
Dähne, A.; Aßmann, B.; Ettrich, C.; Hinz, A.: Normwerte für den Fragebogen zur Beurteilung des eigenen Körpers (FBeK) für Kinder und Jugendliche (Norm values for the questionnaire to assess the own body (Fragebogen zur Beurteilung des eigenen Körpers, FBeK) for adolescents)	483
Kaltenborn, K.: Ko-Produktion von Wissen zur Sorgerechtsregelung durch Betroffene: eine partizipative Studie (Co-production of knowledge about custody criteria with subjects affected by their parents' custody dispute: a participatory study)	167
Kastner-Koller, U.; Deimann, P.; Konrad, C.; Steinbauer, B.: Entwicklungsförderung im Kindergartenalter (The enhancement of development at nursery school age)	145
Keßels, T.: Angstträume bei neun- bis elfjährigen Kindern (Anxiety dreams in 9- to 11-year-old children)	19
Klicpera, C.; Gasteiger Klicpera, B.: Vergleich zwischen integriertem und Sonderschulunterricht: Die Sicht der Eltern lernbehinderter Schüler (Comparing students in inclusive education to those in special schools: The view of parents of children with learning disabilities)	685
Kraenz, S.; Fricke, L.; Wiater, A.; Mitschke, A.; Breuer, U.; Lehmkuhl, G.: Häufigkeit und Belastungsfaktoren bei Schlafstörungen im Einschulalter (Prevalence and influencing factors of sleep disturbances in children just starting school)	3

Miksch, A.; Ochs, M.; Franck, G.; Seemann, H.; Verres, R.; Schweitzer, J.: Was hilft Kindern, wenn sie Kopfschmerzen haben? – Qualitative Auswertung systemischer Familieninterviews nach Abschluss einer lösungs- und ressourcenorientierten Gruppentherapie für Kinder und Jugendliche mit primären Kopfschmerzen (What is helpful for kids with headache? – Qualitative analysis of systemic family interviews at the end of a solution and resource oriented group therapy for children and adolescents with primary headache) . . .	277
Prüß, U.; Brandenburg, A.; Ferber, C. v.; Lehmkuhl, G.: Verhaltensmuster jugendlicher Raucher (Patterns of behaviour of juvenile smokers and non-smokers)	305
Roebbers, C.M.; Beuscher, E.: Wirkungen eines Bildkärtchentrainings für Grundschulkin-der zur Verbesserung ihrer Ereignisberichte (Training children in event recall: Benefits of a brief narrative elaboration training)	707
Roth, M.; Bartsch, B.: Die Entwicklungstaxonomie von Moffitt im Spiegel neuerer Befunde – Einige Bemerkungen zur „jugendgebundenen“ Delinquenz (Moffitt's developmental taxonomy as seen by new results – Some remarks on the "adolescence-limited" delinquency)	722
Sarimski, K.: Beurteilung problematischer Verhaltensweisen bei Kindern mit intellektueller Behinderung mit der „Nisonger Child Behavior Rating Form“ (Assessment of behavioral problems in children with intellectual disability: The Nisonger Child Behavior Rating Form)	319
Schaunig, I.; Willinger, U.; Diendorfer-Radner, G.; Hager, V.; Jörgl, G.; Sirsch, U.; Sams, J.: Parenting Stress Index: Einsatz bei Müttern sprachentwicklungsgestörter Kinder (Parenting Stress Index and specific language impairment)	395
Schreiber, M.; Lenz, K.; Lehmkuhl, U.: Zwischen Umweltverschmutzung und Gottes Wille: Krankheitskonzepte türkeistämmiger und deutscher Mädchen (Between environmental pollution and will of god: Concepts regarding illness of Turkish and German girls)	419
Schulz, W.; Schmidt, A.: Inanspruchnahme und Wirksamkeit von Kurzberatung in der Erziehungsberatung (Utilization and effectiveness of short-term counseling in child guidance)	406
Stauber, T.; Petermann, F.; Korb, U.; Bauer, A.; Hampel, P.: Adipositas und Stressverarbeitung im Kindesalter (Obesity and coping in childhood)	182
Subkowski, P.: Harry Potter – das Trauma als Motor der psychischen Entwicklung (Harry Potter – The trauma as a drive for psychic development)	738
Weber, A.; Karle, M.; Klosinski, G.: Trennung der Eltern: Wie wird sie den Kindern vermittelt und welchen Einfluss haben Art und Inhalt der Mitteilung auf das Trennungserleben der Kinder? (Separation of parents: How is it conveyed to children? How does the content of the communication influence the separation experience of children?)	196
Widdern, S. v.; Häßler, F.; Widdern, O. v.; Richter, J.: Ein Jahrzehnt nach der Wiedervereinigung – Wie beurteilen sich Jugendliche einer nordost-deutschen Schülerstichprobe hinsichtlich ihrer psychischen Befindlichkeit? (Ten years after german unification – Current behavioural and emotional problems of adolescents in Germany)	652

Übersichtsarbeiten / Review Articles

Benecken, J.: Zur Psychopathologie des Stotterns (On the psychopathology of stuttering)	623
Bergh, B. v. d.: Die Bedeutung der pränatalen Entwicklungsperiode (The importance of the prenatal life period)	221
Bergh, P. M. v. d.; Knorth, E. J.; Tausendfreund, T.; Klomp, M.: Grundlagen der psychosozialen Diagnostik in der niederländischen Kinder- und Jugendhilfe: Entwicklungen und	

Aufgaben (Basics of the psychosocial diagnostic in child- and youth care in the Netherlands: Developments and tasks)	637
Bögle, R.M.: Beraterische Arbeit mit modernen Ausprägungen mythologischer Bilder (Counselling with modern expressions of mystic pictures)	560
Frölich, J.; Lehmkuhl, G.: Differenzialdiagnostische Zusammenhänge von Schlaf- und Vigilanzstörungen im Kindesalter – Verbindungen zu psychischen Störungen und organischen Erkrankungen (Differential diagnosis of sleep and vigilance disorders in children)	48
Kamp-Becker, I.; Mattejat, F.; Remschmidt, H.: Zur Diagnostik und Ätiologie des Asperger-Syndroms bei Kindern und Jugendlichen (Diagnosis and etiology of Asperger syndrome in children and adolescents)	371
Keupp, H.: Ressourcenförderung als Basis von Projekten der Gewalt- und Suchtprävention (Resource support as the basis of projects for the prevention of violence and addiction)	531
Lehmkuhl, G.; Frölich, J.: Kinderträume: Inhalt, Struktur und Verlauf (Children's dreams)	39
Noeker, M.: Artifizielle Störung und artifizielle Störung by proxy (Factitious disorder and factitious disorder by proxy)	449
Petermann, F.; Hampel, P.; Stauber, T.: Enuresis: Erklärungsansätze, Diagnostik und Interventionsverfahren (Enuresis: pathogenesis, diagnostics, and interventions)	237
Schreiner, J.: Humor als ergänzender Bestandteil der psychologisch-psychiatrischen Diagnostik bei Kindern und Jugendlichen: Entwurf eines humordiagnostischen Modells (Humor as an additional component of psychological and psychiatric diagnostics in children and adolescents: Concept of a humor-diagnostic model)	468
Thiel-Bonney, C.; Cierpka, M.: Die Geburt als Belastungserfahrung bei Eltern von Säuglingen mit Selbstregulationsstörungen (Birth as a stressful experience of parents with newborns and infants showing regulatory disorders)	601
Vossler, A.: Wandel hoch drei – Beratung für Jugendliche in einer verunsichernden Gesellschaft (Change to the power of three – counselling for adolescents in a society which causes uncertainty)	547

Buchbesprechungen / Book Reviews

Amorosa, H.; Noterdaeme, M. (2003): Rezeptive Sprachstörungen. Ein Therapiemanual. (<i>D. Irblich</i>)	61
Barrett, P.; Webster, H.; Turner, C.: FREUNDE für Kinder. Trainingsprogramm zur Prävention von Angst und Depression. (<i>K. Sarimski</i>)	65
Boeck-Singelmann, C.; Hensel, T.; Jürgens-Jahnert, S.; Monden-Engelhardt, C. (Hg.) (2003): Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen, Bd. 3: Störungsspezifische Falldarstellungen. (<i>L. Unzner</i>)	213
Bonney, H. (2003): Kinder und Jugendliche in der familientherapeutischen Praxis. (<i>K. Mauthe</i>)	364
Brandau, H.; Pretis, M.; Kaschnitz, W. (2003): ADHS bei Klein- und Vorschulkindern. (<i>D. Irblich</i>)	439
Brisch, K.H.; Hellbrügge, T. (Hg.) (2003): Bindung und Trauma. (<i>L. Unzner</i>)	66
Erlor, M. (2003): Systemische Familienarbeit. Eine Einführung. (<i>A. Müller</i>)	137
Essau, C.A. (2003): Angst bei Kindern und Jugendlichen. (<i>K. Sarimski</i>)	135
Etzersdorfer, E.; Fiedler, G.; Witte, M. (Hg.) (2003): Neue Medien und Suizidalität. Gefahren und Interventionsmöglichkeiten. (<i>K. Jost</i>)	441
Fay, E. (Hg.) (2003): Tests unter der Lupe 4. Aktuelle psychologische Testverfahren – kritisch betrachtet. (<i>M. Micklej</i>)	214

Feil, C. (2003): Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit. (<i>W. Schweizer</i>)	297
Finger-Trescher, U.; Krebs, H. (Hg.) (2003): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. (<i>L. Unzner</i>)	66
Flaake, K.; King, V. (Hg.) (2003): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. (<i>C. v. Bülow-Faerber</i>)	133
Fonagy, P. (2003): Bindungstheorie und Psychoanalyse. (<i>L. Unzner</i>)	66
Fonagy, P.; Target, M. (2003): Frühe Bindung und psychische Entwicklung. (<i>L. Unzner</i>)	66
Frank, C.; Hermanns, L.M.; Hinz, H. (Hg.) (2003): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte, Bd. 46. (<i>M. Hirsch</i>)	130
Frank, C.; Hermanns, L.M.; Hinz, H. (Hg.) (2003): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte, Bd. 47. (<i>M. Hirsch</i>)	209
Frank, C.; Hermanns, L.M.; Hinz, H. (Hg.) (2004): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte, Bd. 48. (<i>M. Hirsch</i>)	514
Gabriel, T.; Winkler, M. (Hg.) (2003): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. (<i>L. Unzner</i>)	361
Gontard, A. v. (2004): Enkopresis. Erscheinungsformen – Diagnostik – Therapie. (<i>E. Bauer</i>)	757
Gontard, A. v.; Lehmkuhl, G. (2003): Enuresis. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie. (<i>M. H. Schmidt</i>)	66
Grossmann, K.E.; Grossmann, K. (Hg.) (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. (<i>L. Unzner</i>)	291
Günter, M. (2003): Psychotherapeutische Erstinterviews mit Kindern. Winnicotts Squiggletechnik in der Praxis. (<i>R. Schepker</i>)	516
Häußler, A.; Happel, C.; Tuckermann, A.; Altgassen, M.; Adl-Amini, K. (2003): SOKO Autismus. Gruppenangebote zur Förderung Sozialer Kompetenzen bei Menschen mit Autismus – Erfahrungsbericht und Praxishilfen. (<i>D. Irblich</i>)	295
Hascher, T.; Hersberger, K.; Valkanover, S. (Hg.) (2003): Reagieren, aber wie? Professioneller Umgang mit Aggression und Gewalt in der Schule. (<i>G. Roloff</i>)	437
Herwig-Lempp, J. (2004): Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch. (<i>D. Irblich</i>)	678
Hobrucker, B. (2002): Zielentwicklung mit Kindern in Psychotherapie und Heilpädagogik. Verhaltensvereinbarung als Behandlungselement. (<i>R. Mayr</i>)	208
Huber, M. (2003): Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung, Teil 1. (<i>D. Irblich</i>)	213
Huber, M. (2003): Wege der Traumabehandlung. Trauma und Traumabehandlung, Teil 2. (<i>D. Irblich</i>)	517
Klemenz, B. (2003): Ressourcenorientierte Diagnostik und Intervention bei Kindern und Jugendlichen. (<i>R. Mayr</i>)	62
Klicpera, C.; Schabmann, A.; Gasteiger-Klicpera, B. (2003): Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. (<i>D. Irblich</i>)	675
Koch-Kneidl, L.; Wiese, J. (Hg.) (2003): Entwicklung nach früher Traumatisierung. (<i>D. Irblich</i>)	136
Krowatschek, D.; Albrecht, S.; Krowatschek, G. (2004): Marburger Konzentrationstraining (MKT) für Kindergarten- und Vorschulkinder. (<i>D. Irblich</i>)	761
Kubinger, K.; Jäger, R. (Hg.) (2003): Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik. (<i>D. Gröschke</i>)	64
Lang, P.; Sarimski, K. (2003): Das Fragile-X-Syndrom. Ein Ratgeber für Eltern. (<i>D. Irblich</i>)	593
Langfeldt, H.-P. (Hg.) (2003): Trainingsprogramme zur schulischen Förderung. Kompendium für die Praxis. (<i>D. Gröschke</i>)	63

Lauth, G.W.; Grünke, M.; Brunstein, J.C. (Hg.) (2004): Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. (<i>D. Irblich</i>)	679
Lepach, A.C.; Heubrock, D.; Muth, D.; Petermann, F. (2003): Training für Kinder mit Gedächtnisstörungen. Das neuropsychologische Einzeltraining REMINDER. (<i>D. Irblich</i>)	436
Maur-Lambert, S.; Landgraf, A.; Oehler, K.-U. (2003): Gruppentraining für ängstliche und sozial unsichere Kinder und ihre Eltern. (<i>D. Irblich</i>)	293
Mayer, R.; Born, M.; Kähni, J.; Seifert, T. (2003): „Wirklich?! – Niemals Alkohol?!“ Problemskizierungen zur präventiven Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus Familien Suchtkranker. Balingen: Eigenverlag (<i>E. M. Dinkelaker</i>)	596
Mentzos, S.; Münch, A. (Hg.) (2003): Psychose und Sucht. (<i>W. Schweizer</i>)	296
Michels, H.-P.; Borg-Laufs, M. (Hg.) (2003): Schwierige Zeiten. Beiträge zur Psychotherapie mit Jugendlichen. (<i>W. Schweizer</i>)	129
Möller, C. (2003): Jugend sucht. Drogenabhängige Jugendliche berichten. (<i>M. Schulte-Markwort</i>)	515
Oetker-Funk, R.; Dietzfelbinger, M.; Struck, E.; Volger, I. (2003): Psychologische Beratung. Beiträge zu Konzept und Praxis. (<i>B. Plois</i>)	594
Papoušek, M.; Gontard, A. v. (Hg.) (2003): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. (<i>D. Irblich</i>)	212
Papoušek, M.; Schieche, M.; Wurmser, H. (Hg.) (2004): Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen. (<i>L. Goldbeck</i>)	756
Petermann, F.; Wiedebusch, S. (2003): Emotionale Kompetenz bei Kindern. (<i>D. Irblich</i>)	292
Piaget, J. (2003): Meine Theorie der geistigen Entwicklung, herausgegeben von R. Fatke. (<i>D. Gröschke</i>)	63
Poustka, F.; Bölte, S.; Feineis-Matthews, S.; Schmötzer, G. (2004): Autistische Störungen. (<i>C. v. Bülow-Faerber</i>)	758
Reinehr, T.; Dobe, M.; Kersting, M. (2003): Therapie der Adipositas im Kindes- und Jugendalter. Das Adipositas-Schulungsprogramm OBELDICKS. (<i>G. Latzko</i>)	676
Richman, S. (2004): Wie erziehe ich ein autistisches Kind? Grundlagen und Praxis. (<i>Y. Ahren</i>)	760
Rosenkötter, H. (2003): Auditive Wahrnehmungsstörungen. Kinder mit Lern- und Sprachschwierigkeiten behandeln. (<i>M. Micklej</i>)	130
Sarimski, K. (2003): Entwicklungspsychologie genetischer Syndrome. 3., vollst. überarb. u. erw. Aufl. (<i>D. Irblich</i>)	440
Scheithauer, H.; Hayer, T.; Petermann, F. (2003): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. (<i>L. Mürbeth</i>)	595
Scheuerer-Englisch, H.; Suess, G.J.; Pfeifer, W.-K. (Hg.) (2003): Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Intervention. (<i>L. Unzner</i>)	289
Schönplflug, W. (2004): Geschichte und Systematik der Psychologie. Ein Lehrbuch für das Grundstudium. 2. Aufl. (<i>D. Gröschke</i>)	518
Streeck-Fischer, A. (Hg.) (2004): Adoleszenz – Bindung – Destruktivität. (<i>L. Unzner</i>)	680
Suchodoletz, W. v. (Hg.) (2003): Therapie der Lese-Rechtschreibstörung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick. (<i>M. Micklej</i>)	211
Suchodoletz, W. v. (Hg.) (2004): Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen? (<i>K. Sarimski</i>)	762
Vossler, A. (2003): Perspektiven der Erziehungsberatung. Kompetenzförderung aus der Sicht von Jugendlichen, Eltern und Beratern. (<i>H. Heekerens</i>)	592
Watkins, J.G.; Watkins, H.H. (2003): Ego-States. Theorie und Therapie. Ein Handbuch. (<i>D. Irblich</i>)	362

Winkelheide, M.; Knees, C. (2003): ... doch Geschwister sein dagegen sehr. Schicksal und Chancen der Geschwister behinderter Menschen. (<i>D. Irblich</i>)	365
Zander, B.; Knorr, M. (Hg) (2003): Systemische Praxis der Erziehungs- und Familienberatung. (<i>C. v. Bülow-Faerber</i>)	360

Neuere Testverfahren / Test Reviews

Krowatschek, D. (2002): Überaktive Kinder im Unterricht. Ein Programm zur Förderung der Selbstwahrnehmung, Strukturierung, Sensibilisierung und Selbstakzeptanz von unruhigen Kindern im Unterricht und in der Gruppe, 4. Auf. (<i>C. Kirchheim</i>)	764
Rauer, W.; Schuck, K.-D. (2003): Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3–4). (<i>K. Waligora</i>)	139
Stadler, C.; Janke, W.; Schmeck, K. (2004): Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9- bis 14-jährigen Kindern (IVE). (<i>C. Kirchheim</i>)	521

Editorial / Editorial	1, 75, 529
Autoren und Autorinnen / Authors	60, 127, 207, 288, 359, 434, 513, 587, 674, 754
Zeitschriftenübersicht / Current Articles	588
Tagungskalender / Congress Dates	71, 142, 216, 300, 367, 444, 524, 598, 683, 767
Mitteilungen / Announcements	220, 448, 527

Beraterische Arbeit mit modernen Ausprägungen mythologischer Bilder

Robert Michael Bögle

Summary

Counselling with modern expressions of mystic pictures

The picture-worlds of children in the 21st century are not only evoked anymore by fairytales of the Brothers Grimm, but also by modern audio-visual stories (in books, comics, mangas, swap cards, films, videos and computer games). In psychological counselling and psychotherapy of children and adolescents we like to use such picture-worlds, modern myths and metaphors, to tie up with the experiences of the children and to kick start corresponding processes of maturation. Consultants can not only use their own treasures of myths remembering their own childhood (reading), but should also be familiar with the modern picture-worlds common to children in order to develop images which are shared by both counsellor and child, and should be capable of understanding the meaning of the characters and their actions. Some narratives and forms will be presented here in relation to developmental psychology.

Keywords: mythology – media pedagogics – imagination – psychological counselling – developmental psychology

Zusammenfassung

Die Bilderwelten bei Kindern des 21. Jahrhunderts werden nicht mehr (nur noch) durch Grimms gesammelte Märchen evoziert, sondern (auch) durch aktuelle audiovisuelle Geschichten (in Büchern, Comics, Mangas, Sammelkarten, Filmen, Video- und Computerspielen). In der psychologischen Beratung und Psychotherapie von Kindern und Jugendlichen verwenden wir solche Bilderwelten, moderne Mythen und Metaphern, um an die Erlebniswelt der Klient/innen anzuknüpfen und entsprechende Reifungsschritte anzustoßen. Berater/innen können nicht mehr nur vom Mythenschatz ihrer eigenen (Lese-) Kindheit ausgehen, sondern sollten sich in aktuellen Bilderwelten auskennen, um gemeinsame Vorstellungen mit Kindern zu entwickeln und die Bedeutung der Gestalten und Handlungen verstehen und deuten zu können. Einige Erzählungen und Formen werden vorgestellt und in einen entwicklungspsychologischen Bedeutungskontext gestellt.

Schlagwörter: Mythologie – Medienpädagogik – Imagination – psychologische Beratung – Entwicklungspsychologie

1 Einleitung

In der Praxis psychologischer Beratung und Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen stellen wir häufig Bezüge zu Geschichten, Märchen und Mythen her oder greifen entsprechende Aussagen der Klient/innen auf. Dies ermöglicht ein tieferes Verständnis des subjektiv Erlebten und ordnet es auch in den gemeinsamen Menschheitsschatz von Kompetenzen im Umgang mit entwicklungsbedingten Schwierigkeiten und Herausforderungen ein. Um diesen Aneignungsvorgang noch besser zu verstehen und zu nutzen, ist es sinnvoll, wenn die Berater/innen erkennen, wie sich innere Bilder entwickeln und welche modernen Erzählungen die Gehirne füllen. Dies verlangt die Lektüre oder die Betrachtung solcher Erzählungen oder Filme. Meist werden diese heute nicht mehr durch konkret wahrnehmbare Geschichtenerzähler, sondern durch mediale Vermittlung aufgenommen. Deshalb werden einige Effekte der Mediennutzung aufgezeigt, anschließend sowohl Beispiele von Büchern als auch anderen Medien vorgestellt und auf ihre entwicklungsfördernden oder -hemmenden Gehalte hin betrachtet. Praktische Beispiele sollen anregen, solche Bilderwelten beraterisch zu nutzen.

2 Wie kommen die Bilder und Vorstellungen in die Köpfe der Kinder?

Mit der Wahrnehmung der *äußeren Welt* ist der „aktuelle sensorische Kontakt mit Gegenständen und Abläufen des gegenwärtigen Augenblicks gemeint“ (Stevens 1975, S. 15). Als Leser/innen sehen wir diesen Text, fühlen das Heft in den Händen. Kinder nehmen die äußere Welt natürlich wahr, jedoch mit anderen Fokussierungen als Erwachsene, und leben heute weniger in naturnahen Welten mit Erde, Wasser, Feuer usw.

Mit der Wahrnehmung der *körperlichen Welt* ist „der aktuelle sensorische Kontakt mit gegenwärtigen inneren körperlichen Vorgängen gemeint“ (Stevens 1975, S. 15), das kann der Herzschlag sein, das Gurgeln in den Gedärmen, der Kopfschmerz. Diese Art von Wahrnehmungen ist auf die Gegenwart des Raumes und der Zeit bezogen.

Wahrnehmungen aus der *virtuellen Welt der Medien* treten ebenfalls von außen an uns heran und dringen über die Sinneskanäle in unser Gehirn, sind allerdings bereits bearbeitet von einem oder mehreren Menschen und mit der Hilfe diverser Medien. Das Bild des Künstlers von der Landschaft, die Beschreibung in einem Buch oder Hörspiel, die Liebeszene im Film, die Kriegsbilder in den Nachrichten, eine Kampfszene in einem Computerspiel, all diese Wahrnehmungen haben eine große Bedeutung bei Kindern und Jugendlichen.

„Wahrnehmung, die sich auf die *Aktivität der Phantasie* gründet. Hierzu gehört jede mentale (also gedankliche) Aktivität jenseits der Wahrnehmung gegenwärtiger Erlebnisse: alles Erklären, sich Vorstellen, Interpretieren, Vermuten, Denken, Vergleichen, Planen, jede Erinnerung an Vergangenes, jedes Vorausnehmen der Zukunft usw.“ (Stevens 1975, S. 16). Hierbei sind wir nicht an das Hier und Jetzt gebunden, sondern können in andere Welten, andere Zeiten „reisen“. Dies kann durch Gedankenreisen, in Tagträumen, in Trance- und Phantasiereisen, in nächtlichen

Träumen erfolgen; ausgelöst durch innere oder äußere Impulse: ein Bild, einen Satz, einen Ton, einen Geruch, psychoaktive Substanzen usw.

Häufig ist unsere Wahrnehmung der inneren und äußeren Bilder nicht bewusst gesteuert, sondern es passiert einfach etwas mit uns. Wir können die Wahrnehmungssteuerung allerdings üben und beispielsweise fokussieren, auswählen (einen bestimmten Sinneskanal, positive oder negative Aspekte, das Hier und Jetzt oder das Dort und Damals usw.) oder ausblenden, wandern und verweilen (Modus des „Surfens“), richten auf ein Ziel, absichtsvoll steuern (verfolgen eines Plans, folgen einer Anleitung), pendeln und oszillieren (z.B. zwischen mir und etwas anderem oder zwischen der Speisekarte und dem Nahrungsmittel).

3 Verändert die Mediennutzung das Wahrnehmen und Denken?

Bei dieser Frage geht es um zwei (Lern-) Ebenen, zum einen um die Inhalte der jeweiligen Erzählungen und Darstellungen, also beispielsweise um die Frage, wie Gewalterfahrungen in den Medien die Gewalttätigkeit der Medienkonsumenten steigern oder Helden uns beeinflussen. Zum anderen interessiert die Frage, inwieweit der frühe und intensive Umgang mit modernen Kommunikationstechniken die Wahrnehmungs- und Denkweisen verändert. Hierzu gibt es wenige gesicherte empirische Aussagen, aber einige stichhaltige Beobachtungen und Hypothesen, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Heute sind viele Kinder und Jugendliche daran gewöhnt, dass die Bildschnitte sehr schnell aufeinander folgen, besonders bei Musikvideos und in Werbeclips. Sie sind auf dieses Tempo der Reizdarbietung konditioniert, so dass sie langsame Darstellungen leicht als langweilig empfinden. Dies gilt auch für die „Darbietungen“ der Lehrer im Schulunterricht. Es fehlen auch Tempowechsel und Pausen, die inneres Verbalisieren und Kommentieren ermöglichen würden.

Die mediale Aufnahme führt zur Übergewichtung von assoziativen und springenden Wahrnehmungen mehrdeutiger Bilder und fördert wenig die Fähigkeiten des „seriellen Denkens“ (nach Jean Piaget). Zum systematischen Problemlösen bei komplexen Situationen benötigen wir die Fähigkeit, Überblick zu gewinnen und zu behalten; auch müssen wir dazu in der Lage sein, logisch zu schlussfolgern.

Neben den Fähigkeiten zur Schnelligkeit, zum bildhaften Denken und zum (grobem) Überblick über das Ganze ist auch das Herumprobieren typisch für die Cyberkid-Generation. Diese „frei experimentierende Aneignungsweise“ (Bergmann 2000) ermöglicht unbefangen, ohne langes Studium dicker Handbücher, technische Geräte zu nutzen, ist aber hoch riskant bei großen Herausforderungen und ernstem Charakter der Aufgaben.

Die Fähigkeit zunehmender Differenzierung von Phantasie und Wirklichkeit beruht auf konkreten sinnlichen Erfahrungen, aus denen Kinder in ihrem Inneren originale Bilder kreieren können. Ausgedehnte Aufenthalte in virtuellen Welten können zu starker Ich-Bezogenheit führen, weil man sich dort „hemmungslos austoben kann, ohne mit Konsequenzen rechnen zu müssen. ... Die Alltagswirklichkeit wirkt kaum noch korrigierend auf die Größenphantasien ein; was zählt, ist das Funktio-

nieren in einem virtuellen Raum, das Soziale verblasst hingegen“ (Paulsen 2003, S. 81). So fehlt es an Verknüpfungen zwischen Handlung (z.B. Streicheln oder Schlagen) und Reaktion. Schulen sind oft Orte ohne anschauliche und konkrete Sinneserfahrungen. Das Erlernen sozialer Grundmodalitäten wie Bezogenheit und Abgrenzung erfolgt zuerst sinnlich-materiell, später symbolisch-imaginativ und interaktiv. Berater/innen sollten sich dieser Effekte häufiger Mediennutzung bewusst sein und in den Gesprächen mit Eltern, aber auch Kindern und Jugendlichen auf solche Auswirkungen eingehen.

4 Welche modernen Mythen bestimmen die Bilderwelten der Kinder und Jugendlichen?

An einigen Beispielen möchte ich aktuelle Ausfaltungen der Mythenschätze der Klienten beschreiben. Die Auswahl ist bedingt durch die jeweilige Verbreitung (Auflagen, Sehbeteiligung) und die Nützlichkeit für den Beratungsprozess.

Nehmen wir zuerst *Harry Potter* (genauer analysiert in Bögle 2002), von dessen Abenteuern inzwischen fünf Bücher und drei Filme erschienen sind, die weltweite Resonanz auslösten. Bisher wurden über 250 Millionen Bücher in 47 Sprachen verkauft, die (zusammen mit umfangreichem Merchandising) Joanne K. Rowling zur der am besten verdienenden Frau Englands machten. Mit den – im Verlauf der Bücher – zunehmend realistischen Charaktereigenschaften sprengt Rowling das übliche Muster der Gattung „Fantasy“ (oder des Märchens), das dem Helden eine Rolle, aber keine Identität zugesteht.

Welche Aspekte kann man aus entwicklungspsychologischer Sicht zur Erklärung dieses Phänomens erkennen? In der Entwicklung der Helden und Heldinnen der genannten Autorin zeigen sich biologisch bedingte Reifungsschritte (der Pubertät) und Einflüsse vieler externer Faktoren (z.B. von Lehrern und Gleichaltrigen), die von den handelnden Personen unterschiedlich reflektiert und gewichtet werden. Silbereisen et al. (1996) sprechen von der „Selbstentwicklung durch Handeln“ und Hurrelmann vom „Problem erkennenden und Problem aktiv bearbeitenden Subjekt“. Diese Konzepte spiegeln sich in der aktionsorientierten Romandarstellung wider. „Ohne innere Bereitschaft (endogene Voraussetzungen), ohne kulturelle Ansprüche (exogene Angebote) und ohne aktive Eigenbeteiligung (Selbstgestaltung) ist keine Entwicklung im Jugendalter möglich“ (Fend 2001, S. 209). Rowling greift diese multifaktorielle Konzeption auf und (indirekt) das Konzept der „altersspezifischen Entwicklungsaufgaben“ (erstmalig Havighurst 1972, im Folgenden kursiv aufgeführt).

So müssen sich ihre Helden und Heldinnen in der mittleren Kindheit (sechs bis zwölf Jahre) mit ihrer *körperlichen Geschicklichkeit* im Quidditchspiel auseinander setzen. Sie entwickeln eine *positive Einstellung zu sich selbst*; dies ist für Harry schwierig, da er von den Dursleys, seiner Ersatzfamilie, ständig abgewertet wird und große Unklarheiten über seine familiäre Herkunft und Biografie hat. Der mächtigste Schutzzauber (i.S. der Salutogenese) ist nach Auffassung des weisen Magiers Dumbledore die Elternliebe: „So tief geliebt zu sein, selbst wenn der Mensch, der uns geliebt hat, nicht mehr da ist, wird uns immer ein wenig schützen“ (Rowling

1998, S. 324). Man muss *zurechtkommen mit den Altersgenossen*. Hier muss Harry viel lernen, denn in seinen ersten zehn Lebensjahren kann er sich nur an das Unterdrückungssystem von Cousin Dudley und dessen Freunden im Sinne einer Überlebensstrategie anpassen. Das *Einüben von Geschlechtsrollen* steht in den ersten vier Bänden im Hintergrund, beginnt aber (noch ungeschickt) im fünften Band. Harry verhält sich rollentypisch, schätzt Kraft, Geschicklichkeit und Abenteuerlust. Seine Mitschülerin und beste Freundin Hermine entwickelt ihre Klugheit, erinnert an Folgen der Taten und unterstützt Harry sozial kompetent mit ihren Kenntnissen und Fähigkeiten. Der *Erwerb grundlegender Fertigkeiten* ist Inhalt zahlreicher Unterrichtsstunden, Hausaufgaben und Prüfungen, die er und sein bester Freund Ron eher schlecht als recht bestehen. Nur Hermine, das Mädchen, bringt es hier zur Meisterschaft. Schnell erlernen alle (und damit auch die Leser/innen) die *Konzepte und Denkschemata für das Alltagsleben* mit Lehrkräften, Schülerschaft und allerlei Wesen im Zaubererinternat Hogwarts. Die *Gewissens- und Moralentwicklung* wird durch Spielregeln im Internatsleben und im Wettkampf sowie durch den Kampf gegen das Böse und die Bösen angestoßen und durch die Weisheit des Schulleiters Dumbledore reflektiert und internalisiert. Die Entwicklung *persönlicher Unabhängigkeit* fällt Harry schwer, weil er die unterstützende Abhängigkeit von wohlwollenden Eltern in seinem ersten Jahrzehnt nicht gespürt hat. So gerät er in Gefahr, regressiv diese Sehnsüchte mit der Hilfe des Zauberspiegels „Nerhegeb“ (d.h. „Begehren“) auszuleben. Dumbledore befreit ihn aus diesen Phantasien: „Es ist nicht gut, wenn wir nur unseren Träumen nachhängen und vergessen zu leben“ (Rowling 1998, S. 233). Nicht zuletzt gilt es *Einstellungen gegenüber sozialen Systemen, Gruppen, Institutionen* aufzubauen. Dies gilt für Hogwarts Schulregeln, die gelegentlich aus Neugier oder aus höherem Interesse übertreten werden, aber auch in der Differenzierung der Muggel- und Zaubererwelt. Die Übertretung von Spielregeln bedeutet ein Risiko, das man auf sich nehmen muss, wenn man sich auf die Heldenreise einlässt. Denn nur wenn wir die Schranken des Bekannten, im Vertrauen, dass nichts Tödliches passiert, missachten, entziehen wir uns mit Angstlust der langweiligen, ängstlichen, reglementierten Alltagswelt.

Die geplanten sieben Romane werden die Entwicklung in der Adoleszenz (12 bis 18 Jahre) widerspiegeln. Harry und seine Freunde erlernen zunehmend mehr den *Aufbau neuer und reiferer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts*. Dazu gehören die Freundschaftsbeziehungen, aber auch die Auseinandersetzungen und Selbstbehauptungen mit den gegnerischen Gruppen und Personen. Eine harte Erfahrung macht Ron im fünften Band, wenn er als Ersatz-Quidditchspieler sehr entwertet und gemobbt wird. Die *Übernahme der Geschlechtsrolle* beginnt mit der Entdeckung der Geschlechtsunterschiede und ersten emotionalen Erlebnissen von Liebesglück und Liebeskummer. Die Jugendlichen trainieren das *Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und der effektiven Nutzung des Körpers*. Harry muss sich mit seiner Narbe und seiner Brille auseinander setzen und bietet damit ein Modell für viele Jugendliche, die ebenfalls makelhafte Seiten bei sich entdecken, wenn sie sich kritisch vor dem Spiegel mustern, oder die von anderen Gleichaltrigen deswegen gehänselt werden. Auch die Beherrschung von Kraft und Geschicklichkeit, sei es im Sport oder beim Tanz, werden geübt. Die Jugendlichen gewinnen *emotionale*

Unabhängigkeit von den Eltern und von anderen Erwachsenen (z. B. einer unmöglichen Lehrerin D. Umbridge). Bei Harry wird dies erschwert durch den frühen Elternverlust (und die damit verbundene Idealisierung der abwesenden Elternfiguren), andererseits erleichtert durch die Spießbürgerlichkeit und die Gemeinheiten seiner Pflegeeltern. Er übt die Ablösung von den Ersatzeltern und anderen erwachsenen Bezugspersonen (wie seinem Paten Sirius Black oder Hagrid). Die Entwicklungsaufgabe *Vorbereitung auf Partnerschaft, Ehe, Familie* fehlt in den ersten Bänden fast vollständig, sieht man davon ab, dass in Harry das Bild einer liebenden Herkunftsfamilie lebt und er bei den Weasleys mit einem zwar chaotischen, aber ansonsten sehr liebevollen Familienleben Erfahrungen sammelt. Die Dursleys dienen als abschreckendes Gegenbild der bürgerlichen Kleinfamilie; die Lehrkräfte scheinen alle als Singles zu leben. Eine *Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit* erfolgt durch den Unterricht, und durch die Laufbahnen der älteren Weasleybrüder erfährt man am Rande etwas aus dem zukünftigen Berufsleben. Im fünften Schuljahr kommt es zu einer Art Berufsberatung. Der *Aufbau eines Wertesystems und einer tragfähigen Weltanschauung* geschieht durch die Auseinandersetzung der Guten mit den Bösen, repräsentiert durch Gestalten wie den Weißmagier Dumbledore und den Schwarzmagier Voldemort sowie ihre Anhänger und Verbündeten, durch den Wettbewerb mit anderen Schulen und durch politische Vorgänge im Umfeld des Zaubereiministeriums. Voldemorts Streben nach absoluter Macht finden wir ähnlich bei Sauron in „Der Herr der Ringe“. Religion spielt keine Rolle, es gibt keine Kirchen, wohl aber religiöse Feiern und Bräuche wie z. B. Weihnachten. *Sozial verantwortliches Handeln* zeigt sich im Einsatz für das eigene Haus Gryffindor, für die eigene Schule (z. B. beim Trimagischen Turnier) und für die Sache der Weißmagier, bei Hermine auch im (bis jetzt) vergeblichen politischen Kampf für die Haussklaven. Auch der Rassismus mancher „Reinblütler“ wird immer wieder thematisiert. Potter und seine Freunde müssen sich mit allen wesentlichen intrapersonalen, interpersonellen und kulturell-sachlichen Themen ihrer Altersstufen auseinander setzen. Genau dies spricht die jugendlichen Leser und Leserinnen an, führt zu starker Resonanz, identifikatorischen Prozessen und erklärt den weltweiten Erfolg.

Viele Parallelen finden wir zum Topos des „Monomythos“, der nach Joseph Campbell (1999) von der *Heldenreise* berichtet, die gekennzeichnet ist durch eine Aufbruchphase, in der der Held noch nichts von seiner Auserwähltheit weiß und eine erste Schwelle überschreitet. In der anderen Welt jenseits der Schwelle erlebt er Prüfungen und Abenteuer, wird mit eigenen Stärken und Schwächen konfrontiert, erfährt übernatürliche Hilfe und wird „initiiert“. In der Rückkehrphase überschreitet der Held erneut eine Schwelle, bringt das Ergebnis der gelösten Aufgabe, die Essenz des Lebens, zu seiner Gruppe und handelt gereift als „Herr der zwei Welten“ (Campbell 1999).

Wir finden weiter Parallelen zu vielen Märchentopoi. So beginnen viele Märchen mit der Thematik, nicht bei leiblichen Eltern aufzuwachsen, sondern bei Stiefeltern. Hierbei handelt es sich nicht (nur) um eine soziale Erfahrung aus der Historie, sondern psychoanalytisch um einen Ausdruck tiefer Ambivalenzerfahrungen mit „guten“ und „bösen“ Mutteranteilen (z. B. Schneewittchen, Aschenputtel, Brüderchen und Schwesterchen, auch Ödipus). Die Idee einer diesseitigen und einer jenseitigen

Welt durchzieht nicht nur religiöse Erzählungen, sondern auch Märchen, Sagen und Schauerromane (man trifft Feen, Hexen, Zauberer, Dämonen, Geister, Untote, sprechende Tiere usw.). In den Märchen geht zwar der Held nicht in die Schule (wie in der Gattung der „school stories“, zu der Rowlings Romane ebenfalls gehören), muss aber ebenfalls lernen (auch von Tieren, Pflanzen oder Fabelwesen). Er erfährt Unterstützung von Mentoren oder wohl gesinnten Gestalten, muss schwierige Prüfungen bestehen (Drachen besiegen, z.B. Siegfried in der Nibelungensage) und magische Gegenstände finden (z.B. das „Wasser des Lebens“ oder Parzival den Gral). In diesen Heldengeschichten (er-)finden wir uns selbst, bewältigen wir Fremdheit und existentielle Bedrohung, werden wir mit dem Tod konfrontiert, deuten wir die Erlebnisse und erkennen Sinn und Ziel unseres Daseins.

Neben diesem Beispiel moderner Fantasyliteratur und -verfilmung möchte ich auf japanische Comics und Zeichentrickfilme eingehen, die sich ebenfalls großer Beliebtheit und weiter Verbreitung erfreuen (siehe auch Aichinger 2003).

„Mangas, das sind Comics aus Japan, die dort schon seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges einen Großteil des Marktes an gedruckten Medien, heute etwa 40 Prozent ausmachen. Mangas sind Bildgeschichten, überwiegend schwarz-weiß gehalten, die in Japan von großen Teilen der Bevölkerung täglich konsumiert werden. Jährlich werden in Japan etwa zwei Milliarden Manga-Magazine aufgelegt, ein Viertel des Umsatzes mit Druckerzeugnissen wird von nur wenigen Medienkonzernen mit den Mangas erwirtschaftet“ (Neider 2002, S. 1355). Auch in Deutschland entstand ein regelrechter Manga-Kult. Es gibt gedruckte Comichefte, Monatsmagazine, Bildkarten, Internetclubs und Chatrooms, Video- und Kinofilme usw. „Dragonball“ beispielsweise hat in Deutschland eine Gesamtauflage von über sechs Millionen.

Anime sind (japanische) Zeichentrickfilme, die die gleichen Charaktere und Storys aufgreifen (z.B. „Dragonball“, „Escaflowne“, „Angel-Sanctuary“). In Japan sind Miyazakis „Mononoke“ und sein jüngster Film „Spirited away“, der auf der Berlinale 2003 mit einem Goldenen Bären (und in den USA mit einem Oscar für den besten Animationsfilm) ausgezeichnet wurde (seit Juni 2003 in deutschen Kinos mit dem Titel „Chihiros Reise ins Zauberland“), die erfolgreichsten Filme aller Zeiten und übertreffen Kassenerfolge wie „Titanic“ oder „Der Herr der Ringe“ bei weitem. Miyazaki selbst sagt über seinen Film: „Umweltverschmutzung, Krieg. Wenn wir die Welt unseren Kindern übergeben, werden sie nur noch zehn, zwanzig Jahre darauf zu leben haben. Können wir das wollen? Können das unsere Ziele sein? Unsere einzige Hoffnung sind unsere Kinder. Ich möchte, dass sie selbstbewusst werden und stark. Sie dürfen sich nicht vom Unrat des Lebens zuschütten lassen. Für die habe ich meine Filme gemacht ... Es ist ein Film über die Habgier“ (Mocek 2003, S. 3). Der japanische Psychoanalytiker und Bestsellerautor Masao Miyamoto sagt über Japan und den Film: „Das rigorose System des Wirtschaftens verlangt es den Japanern ab, fast die ganze Zeit zu arbeiten. Gier wird freigesetzt durch den Gedanken, alles kaufen zu können und alles haben zu müssen, um nach der Arbeit Spaß zu haben. Wenn das nicht funktioniert, wenn ein anderer nichts von ihnen wissen will, nicht verfügbar ist, rasten die Menschen hier aus. Miyazaki hat mit ‚Ohngesicht‘ der Gier ein großes Denkmal gesetzt“ (Mocek 2003, S. 3). Mocek resümiert am Ende seines Artikels: „Nach den Entlassungswellen des letzten Jahrzehnts und der damit einher-

gehenden sozialen Dislokation dehnt sich eine Sehnsucht nach Sinn aus wie eine unbekannte Variable ... Den Falschheiten der Welt setzt Miyazaki im Film die Lebensklugheit eines Mädchens entgegen, das seine Eltern retten will – und erfüllt ein Stück der Sehnsucht, bringt so zum Ausdruck, was in den Tiefen des japanischen Bewusstseins schlummert“ (Mocek 2003, S. 3).

Andreas Neider kommt zu folgenden Einschätzungen: „Die apokalyptischen Ausmaße annehmenden Kämpfe zwischen zerstörerischer menschlicher Herrschaft über die Natur und heilenden, zugleich aber auch bösartigen Naturkräften haben nicht nur in Japan die sich nach neuen, spirituellen Inhalten sehnenden Jugendlichen angesprochen. Auch in Deutschland faszinieren diese Bilder immer mehr Kinder und Jugendliche, sprechen sie doch die unbewusste Sehnsucht nach Bildern mit spirituellem Gehalt an. Manga-typisch ist aber auch, dass diese Sehnsucht in niedere Bereiche umgelenkt wird und sich dann in extremen Gewaltszenen Bahn bricht, ein Phänomen, das man, vor allem im pädagogischen Bereich, kennen lernen und weiter untersuchen sollte“ (Neider 2002, S. 1357).

Bestimmte (elektronische) Bilder sind weltweit omnipräsent, etwa der Trickfilm „Findet Nemo“ oder die Neuverfilmung von „Peter Pan“. Auf dem Dorfplatz von „Global Village“ werden die heutigen Märchen erzählt – oder eher gezeigt. Video und Memoria sind ungleiche, feindliche Geschwister, so dass wir darauf achten müssen, welche Bilder wir Kindern zeigen, damit wir ihre Inspirationen nicht blockieren. „Was wir brauchen, ist nicht eine Festlegung auf eine bestimmte bedeutungsvolle Bilderwelt, sondern die Entwicklung unserer Wahrnehmungsfähigkeiten, damit wir das immer reichhaltigere visuelle Material aufnehmen und nutzen können ...“ schrieb der Künstler Richard Hamilton 1956 (Sauerländer 2003, S. 14). Der französische Theoretiker Régis Debray findet, dass in den audiovisuellen Medien die Sprache von den Bildern aufgesogen wird und ihre diskursive Seite zum Verstummen gebracht wird (Sauerländer 2003, S. 14). Er spricht von „elektronischer Agora“ und sieht eine „Videokratie“ an der Macht, die vordemokratische und voraufklärerische Rituale aufnimmt und uns in die ästhetische Unmündigkeit zurückfallen lässt. Kinder werden einerseits von Bildern und Filmen beeinflusst, identifizieren sich mit der Grandiosität der „Helden“ und kompensieren so Empfindungen von Minderwertigkeit und Schwäche (und werden natürlich als Konsumenten von Merchandising-Produkten „benutzt“). Andererseits greifen sie die medialen Angebote auch auf, versehen sie mit eigenen Bedeutungen, gestalten sie um und entwickeln sie kreativ weiter.

Wir haben es also in den ausgewählten Beispielen mit mehr bild- als texthaltigen Darstellungen zu tun, die ein bestimmtes Weltbild transportieren. Es gibt die reale Welt und es gibt andere (übersinnliche) Welten, im schamanistischen Weltbild eingeteilt in Unter-, Mittel- und Ober/Über-Welten. Die Menschen leben in der Mitte (bei Tolkien in Mittelerde). Auch germanische Mythologien unterscheiden drei Welten: Midgard (Ort der Menschen), Hel (dort wohnen viele Wesenheiten) und Asgard (Wohnort der Götter). Es gibt gute und böse Wesen in den diversen Welten und Menschen verbinden sich mit den guten oder mit den bösen Geistern (z.B. Weiß- und Schwarzmagiern). Zwischen den Guten und den Bösen tobt ein immer währender Kampf (der Polaritäten), der noch nicht entschieden ist (und nie ent-

schieden wird). Manche Menschen (Magier, Schamanen, Priester) kennen sich in den anderen Welten aus, können mit den Wesen in Kontakt treten, böse bekämpfen und gute herbeirufen. Im schamanistischen Weltbild ist Krankheit ein unheilvolles Zeichen von solchen Einflüssen. Auch das mittelalterliche (christliche) Krankheitsverständnis sprach von „Besessenheit“ und der Maßnahme der „Teufelsaustreibung“. Das christliche Weltbild unterscheidet ebenfalls zwischen drei „Welten“: Hölle, Erde und Himmel, und auch hier können die Wesen aus Himmel und Hölle Einfluss nehmen auf das irdische Dasein der Menschen. Wir Menschen sind in diese moralische Auseinandersetzung zwischen Gut und Böse hineingestellt, sind relativ schwach im Vergleich zu anderen „Mitwirkenden“, können aber unsere Fähigkeiten trainieren und in die Waagschale werfen. Tiefenpsychologisch gedeutet handelt es sich bei diesen Schilderungen um Projektionen unbewusster Seelenanteile, Licht- und Schattenanteile. Innerseelische Konflikte werden nach außen verlagert, „projiziert“, erfolgreiche Konfliktbewältigungen führen zu Ich-Stärkung.

Norbert Bischof definiert in seinem Buch „Kraftfeld der Mythen“: „Erzählungen, die im engeren Sinn als mythisch gelten sollen, müssen Produkte anonymer, kollektiver Herkunft sein und müssen sich, zuerst zumindest, in mündlichen Traditionen erhalten haben“ (Bischof 1998, S. 53). Diese Definition gilt unter Märchenforschern auch für das Volksmärchen, in Abgrenzung zum Kunstmärchen, bei dem der Autor bekannt ist. In diesem strengen Sinne wären die beispielhaft angeführten Bücher und Filme keine „mythischen Erzählungen“. Sie greifen aber den „Stoff“ uralter Heldenmythen auf (wie jüngst der Film „Troja“). Bischoff erläutert seine Hypothese, dass die Inhalte der Mythen mit unseren ontogenetischen Erfahrungen in der Kindheit und Jugendzeit verbunden sind bzw. diese widerspiegeln, er glaubt weniger, dass sich menscheitsgeschichtliche Erfahrungen darin zeigen, wie es z. B. die evolutionären Entwicklungsstufen von Ken Wilber (2001) nahe legen (archaisch, magisch, mythisch, rational, integral; ähnlich auch Jean Gebser 1978). Er setzt sich mit dem jungianischen Deutungsansatz von Marie-Louise von Franz (1986) auseinander. „Die mythischen Bilder wären diesem Deutungsansatz zufolge als Instrumente anzusehen, die geeignet sind, das kompliziert und widersprüchlich vernetzte Wirkungsgefüge der antreibenden, hemmenden und steuernden Seelenkräfte, das System der Motivation also, in seiner verborgenen Organisation transparent zu machen, ja ihm diese Organisation überhaupt erst zu ermöglichen und ihm so zu helfen, seinen Sinn zu finden ... Mythen (sind) also zu Bewusstsein gebrachte und damit der Auseinandersetzung erschlossene Grundmöglichkeiten der Selbst- und Welterfahrung“ (Bischof 1998, S. 77). Der Autor weiter: „Die These lautet also, dass der Mythos seine Überlebensfähigkeit der Potenz verdankt, die Unheimlichkeiten der Welt, die eigentlich in der Tiefe der Natur gründen, in eine Ordnungsform zu bringen und damit emotional beherrschbar zu machen“ (Bischof 1998, S. 78). Die erkenntnistheoretische Position eines kritischen oder hypothetischen Realismus „akzeptiert eine objektive, für alle verbindliche Wirklichkeit, bestimmt diese aber (i.S. von Kant) als transzendent, berücksichtigt also, dass sie jenseits aller Bewusstseinshorizonte liegt und keinem von uns unmittelbar zugänglich ist. Sie ist vielmehr in ungezählten *phänomenalen Welten* rekonstruiert, von denen es so viele gibt wie Organismen, die über ein geeignet strukturiertes Nervensystem verfügen ... Jede

solche Dekonstruktion erscheint dem zugehörigen Subjekt dabei aber nicht als Abbild, sondern als die einzig überhaupt existierende Welt für uns alle“ (Bischof 1998 S. 96). Sein Fazit ist: „Der Mythos als eine symbolische Reflexion des *erwachenden Weltbewußtseins*, als Niederschlag der Erinnerung an jene phänomenale Weltentstehung, bei der jeder von uns einmal zugegen und mit Leib und Seele beteiligt war – das ist, auf eine kurze Form gebracht, die Grundidee ...“ (Bischof 1998, S. 115). Mit Bischof können wir also annehmen, dass wir die Parallelität von Mythologie und Entwicklungspsychologie nutzen können, um zum einen das mythische Material korrespondierend zur Ontogenese in eine chronologische Reihenfolge zu bringen und zum anderen, um mit den passenden „Erzählungen“ – wie oben dargestellt – die kindliche und jugendliche Entwicklung pädagogisch zu unterstützen.

5 Ausblick auf die psychologische Arbeit mit Klient(inn)en

Therapeutische Vorgehensweisen, die die Fähigkeiten des magischen Denkens, der Imagination, der Assoziation und Dissoziation aufgreifen, erweisen sich als hilfreich in der beraterischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Es können Mitglieder eines „inneren Teams“ identifiziert und nutzbar gemacht werden (psychoanalytisch „Introjekte“). Appel-Ramb behauptet im Zusammenhang mit der Bearbeitung von Traumata, dass sich Kinder als „wahre Meister des Imaginierens entpuppen ... Hier ist es nicht verkehrt, wenn die Therapeutin sich mit aktuellen Leitfiguren und Idolen ein wenig auskennt, für den Fall, dass einer dieser ‚Helden‘ etwa als innerer Helfer o. ä. gewählt wird“ (zitiert in Reddemann 2001, S. 199). Und Schmitt erläutert: „Entwicklungspsychologische Einigkeit besteht darin, dass magisches Denken eine anthropomorphisierende Belebung der Welt ist, die auf einem prälogischen, magischen Kausalitätsbegriff beruht, der jeden Prozess auf menschlichen Einfluss oder solchen höherer personifizierter Mächte zurückführt und ihm Absicht oder finalen Zweck unterstellt. Das alles führt zu starker emotionaler Besetzung der Umwelt und bleibt über die Lebensspanne erhalten; lediglich ‚vernünftiger‘ oder ‚reifer‘ werden wir“ (Schmitt 2004, S. 45). Später führt er aus, dass magisches Heilen durch die Inszenierung eines Rituals stattfindet, „bei dem bestimmte psychische Prozesse (Primärprozesse) aktiviert werden, die jenseits der alltäglichen Kausalität, Logik, Sprache und Emotionen sind, und bei dem soziale und psychische Kräfte mobilisiert werden, die dann ebenso wenig alltäglich sind (Ressourcen)“ (Schmitt 2004, S. 46). Im Folgenden skizziere ich hierzu einige Praxisbeispiele.

- Eine Kollegin berät ein achtjähriges Mädchen mit großen Ängsten in Leistungssituationen. Die Klientin fragt die Therapeutin, ob sie nicht einen Ermutigungszauber wüsste à la Hogwarts, damit sie sich mehr trauen könnte. Die beiden finden eine kurze Formel („Ich schaffe es!“) und einen „Körper-Anker“ (eine Selbstberührung mit einem Zauberstab aus der Spielkiste), mit der die Suggestion gestartet werden kann. In der schulischen Leistungssituation wendet das Mädchen den Zaubertrick erfolgreich an.
- Eine Siebenjährige fürchtet sich vor einem Gespenst, das nach Erhalt eines kreativen Namens schon weniger unheimlich wirkt und nach Übergabe eines magischen

- „Gespensterabwehr-Steines“ gut zu kontrollieren ist. Im Rollentausch spielt der Therapeut das ängstliche Mädchen, das zitternd an der Wand steht und die Klientin das (hungrige) Gespenst. Sie erlebt sich als stark und mächtig. Nach längerem Bitten ist sie bereit, ihren Hunger auf andere Weise zu stillen. Im weiteren Verlauf wird das Gespenst eine Art „Kraftspender“ für sozial beängstigende Situationen auf dem Schulhof und kann zur Hilfe (unsichtbar) herbeigerufen werden. Ähnliches wird in „Harry Potter“ geschildert. „Irrwichte“ sind Repräsentanten der subjektiv größten Angst der Schüler/innen, die beim Öffnen des Schrankes wechselnde Gestalten annehmen. Gegen sie hilft der Zauberspruch „Riddikulus“ (lat. lächerlich), bei dem man sich vorstellen muss, dass das Ängstigende (z.B. ein Lehrer) irgendeine lustige Verkleidung hat (z.B. gepunktete Unterhose).
- Ein zwölfjähriger Junge wird von seinen Schulkameraden gemobbt. Der Therapeut führt ihn in einer Phantasiereise zu einem unbekannten Ort, an dem er sein „Krafttier“ trifft, das ihm in Zukunft zu Diensten sein wird, wenn er es würdevoll behandelt. In der Phantasie verschmilzt er mit den Fähigkeiten des erwählten Tieres und wandert so durch die Welt. Er wählt sich einen Dinosaurier aus einem Film, den er sich in Gefahrensituationen als Unterstützung holt. In der nächsten Stunde berichtet er freudestrahlend, dass die anderen Jungen in der Pause respektvoll mit ihm umgegangen seien und er seinen „Dino“ nahe neben sich gespürt habe.
 - Ein 16-Jähriger beschreibt seinen Mathelehrer als „Gollum“ (zwiespältige Figur aus „Der Herr der Ringe“). Daraus entwickelt sich eine längere Beschäftigung mit den Gestalten und der Geschichte von Mittelerde (und den Qualitätsunterschieden zwischen Büchern und Filmen). Er erarbeitet sich aus der Analogie eine Verhaltensstrategie, um mit diesem vielschichtigen Gegenüber umzugehen. Solch eine Metapher wäre unvollständig, wenn wir nur den „Gollum-Lehrer“ betrachten würden. So arbeiten beide gemeinsam heraus, dass der Klient sich mit der Rolle des Hobbits Sam identifiziert, der absolut zuverlässig und selbstlos den Helden Frodo bei seiner Aufgabe unterstützt und ansonsten das gute Leben genießen möchte.
 - Eine Jungengruppe sucht archetypisch geeignete Gestalten für Krieger, Magier, Könige und Liebhaber aus den realen und medialen Welten und prüft sie auf ihre „Eignung“ für die Persönlichkeitsentwicklung. Viele Beispiele kommen aus aktuellen Filmen. So findet sich Rambo ebenso unter den Kriegern wie der Terminator, Superman, der letzte Samurai und die Helden aus Matrix. Bei den Magiern tauchen Merlin, Gandalf und Dumbledore auf; so mischt sich die Artussage mit Tolkien und Rowling.
 - Die Potter-Romane eignen sich hervorragend, um mit frustrierten Schüler/innen über Unterrichtsfächer, -inhalte, -methoden oder das Verhalten von Lehrer/innen und Mitschüler/innen zu sprechen. Daran kann man ihre realen Schulerfahrungen, ihre Kritik und ihre Träume von einer guten Schule anbinden sowie ihre Sehnsüchte nach wirklichem Wissen von den Geheimnissen der sichtbaren und unsichtbaren Welten. In der Beratung überlegt ein elfjähriger Gymnasiast, was er ändern würde, wenn er Kultusminister wäre. Natürlich gäbe es Zauberkunde, besonders mit Gefahren-Abwehrzaubern. Auch würde man lernen, wie man Eltern

und Lehrer „bannen“ oder verwandeln könnte (wie z.B. auch im Märchen von Jorinde und Joringel). Es fällt nicht schwer, die spürbaren (All-) Machtphantasien ins Bewusstsein zu heben und den Erlebnishintergrund von Ohnmachterfahrungen. Es ergeben sich Überlegungen für die Klient/innen, auf welche Weise in der diesseitigen Realität im Laufe des „Größerwerdens“ allmählich mehr Einfluss ausgeübt werden kann.

Es verlangt von Berater/innen Mühe und Zeit, sich in moderne Kinderliteratur und moderne mediale „Erzählungen“ einzuarbeiten und manchmal müssen innere Tendenzen zur Abwertung reflektiert werden. Kinder und Jugendliche erleben dieses „Sich-Einlassen“ und die entsprechende Vertrautheit mit ihren Helden als Interesse an ihren Lebenswelten. Berater/in und Klient/in finden eine gemeinsame Sprache und gemeinsame Bilder über die Generationengrenzen hinweg. Die zeitgenössischen Umsetzungen „uralter“ Themen und Fragestellungen unterstützen Suchbewegungen der Heranwachsenden auf (Um-)Wegen zu Identität und Reife, Autonomie und Verbundenheit. Kann ein/e Berater/in die modernen Darstellungen auf dem Hintergrund früherer spiegeln, erschließt sich allen Beteiligten eine tiefere Dimension menschlicher Existenz.

Literatur

- Aichinger, A. (2003): Pokémon, Powerrangers, Spiderman und Terminator in der Gruppentherapie. Fürth: Informationen für Erziehungsberatungsstellen 2/03: 14–22.
- Bergmann, W. (2000): Die Welt der neuen Kinder – Erziehen im Informationszeitalter. Düsseldorf: Walter.
- Bischof, N. (1998): Das Kraftfeld der Mythen. München: Piper.
- Bögle, R. (2002): Harry Potter – Ein zeitgenössischer Entwicklungsroman verzaubert uns. München: Jahresbericht 2002 der PIB, S. 22–32.
- Campbell, J. (1999): Der Heros in tausend Gestalten. Frankfurt: Insel-Verlag (Erstveröffentlichung New York: Bollingen Foundation, 1949).
- Fend, H. (2001): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen: UTB Leske + Budrich.
- Franz, M.-L. v. (1986): Psychologische Märcheninterpretation: Eine Einführung. München: Kösel.
- Gebser, J. (1978): Ursprung und Gegenwart. Schaffhausen: Novalis.
- Havighurst, R. J. (1972): Developmental Tasks and Education. New York: Mc Kay.
- Mocek, I. (2003): Dieser Stoff wird dir gut tun. Süddeutsche Zeitung 135: III.
- Neider, A. (2002): Der Manga-Kult – Suche nach überflutenden Bildern. Stuttgart: Erziehungskunst, Dezember 2002, Bund der freien Waldorf-Schulen e. V., S. 1355-1357.
- Paulsen, S. (2003): Cyberkids: Begegnung mit einer flüchtigen Spezies. GeoWissen: Bildung. 31: 76–81.
- Piaget, J. (1972): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Reddemann, L. (2001): Imagination als heilsame Kraft. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- Rowling, J.K. (1998): Harry Potter und der Stein der Weisen. Bd. 1. Hamburg: Carlsen.
- Sauerländer, W. (2003): Von einem der auszog, sich vor den Bildern zu fürchten. Süddeutsche Zeitung 158: 14.
- Schmitt, A. (2004): Magische Gestalten auf dem Familienbrett. Familiendynamik 29 (1): 22–53.
- Silbereisen, R. K.; Vakovics, L. A.; Zinnecker, J. (Hg.) (1996): Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996. Opladen: Leske + Budrich.

Stevens, J. O. (1975): Die Kunst der Wahrnehmung. München: Kaiser.

Wilber, K. (2001): Integrale Psychologie. Freiamt: Arbor.

Korrespondenzadresse: Robert Michael Bögle, Pädagogisch-psychologische Informations- und Beratungsstelle für Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen, PIB, Karlstraße 34, 80333 München; E-Mail: info@pib-muenchen.de