

**Existenzanalytisch-phänomenologische
Herangehensweise an projektive Verfahren
am Beispiel des Scenotests**

MASTERTHESE

Zur Erlangung des Akademischen Grades

"Master of Science"

Psychotherapeutisches Fachspezifikum – Existenzanalyse

Verfasst von Mag. Ruth König

Vorgelegt im März 2008

Eingereicht bei Dr. Astrid Görtz, DDr. Alfried Längle,
Schloss Hofen, Zentrum für Wissenschaft und Weiterbildung, Lochau

Inhaltsverzeichnis

1 Einführung und Ziel der Arbeit.....	4
2 Theoretischer Teil.....	5
2.1 Die geistesgeschichtlichen Wurzeln der Existenzanalyse.....	6
2.1.1 Begründung der Phänomenologie durch Edmund Husserl.....	7
2.1.2 Weiterentwicklungen der Phänomenologie.....	10
2.1.3 Max Scheler	12
2.1.4 Karl Jaspers.....	13
2.1.5 Martin Heidegger.....	15
2.2 Phänomenologie in anderen psychotherapeutischen Schulen.....	20
2.3 Phänomenologie in der Existenzanalyse.....	21
2.3.1 Viktor E. Frankl - Begründer der Logotherapie und Existenzanalyse.....	21
2.3.2 Die Weiterentwicklung der Existenzanalyse durch Alfred Längle.....	27
3 Methodischer Teil.....	33
3.1 Projektive Testverfahren	34
3.1.1 Die Problematik von projektiven Verfahren.....	38
3.2 Der Scenotest.....	40
3.2.1 Einsatzmöglichkeiten des Scenotests.....	41
3.2.2 Die diagnostischen Funktionen des Scenotests.....	42
3.2.3 Beschreibung des verwendeten Materials im Scenotest.....	44
3.2.4 Die Testinstruktion.....	44
3.2.5 Testdurchführung und Auswertung nach von Staabs (1964).....	45
3.3 Existenzanalytische Diagnostik mit dem Scenotest.....	47
3.3.1 Existenzanalytisch-phänomenologische Auswertung des Scenotests.....	50
4 Praxisbeispiele.....	55
4.1 Die Testinstruktion und Testdurchführung.....	56
4.1.1 Alinas Scenotest: "Am See".....	57
4.1.2 Johannes Scenotest: "Misch-Masch".....	62
4.1.3 Justins Scenotest: "Die Welt der Wunder"	67
4.1.4 Pauls Scenotest: "Die Tierwelt".....	70
4.1.5 Sabrinas Scenotest: "Picknick".....	74
4.1.6 Carmens Scenotest: "Das kleine Gartenhaus" oder "Die Party im Garten".....	79
4.1.7 Pierres Scenotest: "Das geborene Baby".....	82
4.2 Erfahrungen mit dem verwendeten Auswertungsschema	87
5 Bewertung und Kritik der Arbeit.....	91
6 Literaturverzeichnis.....	94

1 Einführung und Ziel der Arbeit

Im ersten Teil werden die geistesgeschichtlichen Wurzeln der Existenzanalyse beschrieben. Insbesondere wird auf die Phänomenologie eingegangen, da sie den zentralen Zugang zur Praxis der Existenzanalyse darstellt. Anschließend wird die Existenzanalyse vorgestellt, wobei sich die Darstellung auf die für den praktischen Teil dieser Arbeit wichtigsten Grundlagen konzentriert. Im methodischen Teil werden die projektiven Testverfahren allgemein betrachtet. Der Scenotest von Staabs wird als Beispiel eines projektiven Testverfahrens genauer erläutert. Es wird eine existenzanalytisch-phänomenologische Herangehensweise an den Scenotest vorgeschlagen. Anschließend werden einige Anwendungsbeispiele des Scenotest mit dieser existenzanalytisch-phänomenologischen Herangehensweise untersucht.

Das Ziel des theoretischen Teils der Arbeit ist zu klären, welchen Einfluss die philosophische Phänomenologie heute noch auf die Existenzanalyse hat. Im praktischen Teil soll eine existenzanalytisch-phänomenologische Herangehensweise an den Scenotest von Staabs versucht werden. Ziel dieses Teils ist zu klären, wie eine solche Herangehensweise aussehen kann und unter welchen Voraussetzungen sie erfolgen kann. Am Schluss soll das Ergebnis dieser Herangehensweise auf seine Vor- und Nachteile hin bewertet werden, und es sollen Vorschläge für weiterführende Arbeiten gemacht werden.

2 Theoretischer Teil

2.1 Die geistesgeschichtlichen Wurzeln der Existenzanalyse

Im Folgenden werden die für die Existenzanalyse wichtigsten Entwicklungen der Phänomenologie, aufgezeigt. Es soll erarbeitet werden, was an den Ansätzen der Phänomenologie für die Existenzanalyse heute noch essentiell und aktuell ist. Neben der Phänomenologie hat die Existenzphilosophie einen wichtigen Einfluss auf die Existenzanalyse genommen und fließt in die Beschreibung der geistesgeschichtlichen Wurzeln der Existenzanalyse immer wieder ein.

Dazu ein Gedanke von Fellmann (2006, S. 22): "Um die Aktualität der Phänomenologie auf eine Formel zu bringen: Eine Annäherung an die Phänomenologie lohnt sich deshalb, weil sie wie keine andere gegenwärtige Strömung den Wirklichkeitsbegriff thematisiert, der theoretisch durch die radikalen Konstruktivismen und praktisch durch die Medien zum Problem geworden ist".

In der Psychotherapie ist die Frage nach der Wirklichkeit eine grundlegende und wird in den verschiedenen Richtungen auch unterschiedlich postuliert. So ist der Einfluss des Konstruktivismus prägend für manche psychotherapeutischen Richtungen wie die Systemische Familientherapie. Die Phänomenologie versucht einen anderen Weg zu gehen und betrachtet die Wirklichkeit nicht als bloßes subjektives Konstrukt, sondern als ein Gegebenes, das auch der Erkenntnis zugänglich ist. Dazu meint Binswanger (1922, S. 297): "Die Psychologie ist keine abstrakte Theorie und keine bloße gedankliche Konstruktion; sie will auf Wirkliches gerichtet sein und dieses Wirkliche in Begriffe aufnehmen (...)".

Im Folgenden aber zuerst ein Blick auf die philosophiegeschichtliche Entwicklung der Phänomenologie, um die wesentlichen Aspekte der Phänomenologie aufzuzeigen:

Als eigenständige philosophische Richtung und vor allem als Methode wird die Phänomenologie Anfang des 20. Jahrhunderts durch Edmund Husserl (1889-1938) begründet. Der Terminus Phänomenologie geht laut Vetter (2004, S. 410 ff.) allerdings auf das 18. Jahrhundert zurück: "1762 gebraucht F. Ch. Oetinger in seiner Philosophie der Alten Ausdrücke wie 'phänomenologische Denkungsart' und 'phänomenologische Schlussart'. Bei J. H. Lamberts Werk 'über die Methode, die Metaphysik, Theologie und Moral richtiger zu beweisen' (1762) findet sich die Idee einer 'Phaenomenologia' oder 'optica transcendentalis', gemeint ist eine Lehre des Scheins als Gegenstück zur Lehre von der Wahrheit. (...) In der Korrespondenz mit Lambert gebrauchte auch Kant das Wort 'Phänomenologie', er selbst plante eine Phänomenologie, welche die Grenzen der Sinnlichkeit (Schein qua phainomenon) gegenüber der Vernunft festlegen soll. (...). Als Hegels Werke 1832 in der Ausgabe des 'Vereins von Freunden des Verewigten' erscheinen, steht 'Phänomenologie' ohne weitere Erläuterung für 'Phänomenologie des Geistes'."

Anders zeichnet Strüber (1994, S. 566) die Wurzeln der Phänomenologie nach: Er setzt sie in der Farbenlehre Goethes und in der frühen Sinnesphysiologie von Johann Müller, Jan. E. Purkinje und Ewald Hering an. Auch die Beschreibung von Gestaltqualitäten von Ehrenfels zu Ende des 19. Jh. sieht er als wichtigen Schritt an, bevor Husserl seine Wirkung entfaltete.

Bereits diese unterschiedlichen Darstellungen von Vetter und Strüber zeigen, dass es gar nicht so einfach ist, die frühen Wurzeln der Phänomenologie herauszuarbeiten. Einigkeit herrscht hingegen über die Bedeutung Edmund Husserls für die Konstituierung der Phänomenologie. Auch wenn sich die existenzanalytische Phänomenologie nicht vorrangig auf Husserl bezieht, soll hier aufgrund seiner zentralen Rolle innerhalb der Phänomenologie auf seine Arbeit eingegangen werden.

2.1.1 Begründung der Phänomenologie durch Edmund Husserl

Husserl begründete die Phänomenologie als philosophische Forschungsrichtung 1900/1901, als er die "Logischen Untersuchungen" veröffentlichte (vgl. Beyer, 1996). In den "Logischen Untersuchungen" entwickelte er die Theorie der Intentionalität, die er im Anschluss an seinen Lehrer Franz Brentano (1838-1917) zuerst noch deskriptive Psychologie nannte (vgl. Schneiders, 1998, S. 71).

Die ursprüngliche Wortbedeutung von "Phänomenologie", nämlich "Lehre von den Erscheinungen", gibt die Idee der Phänomenologie nach Husserl nur unzureichend wieder. Husserl hat die Bezeichnung der empirischen Psychologie seiner Zeit entnommen. In der Psychologie wie auch in anderen empirischen Wissenschaften wird darunter die erste Stufe des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses verstanden, das Sammeln und Beschreiben von Daten, die dann induktiv zu Theorien verarbeitet werden (vgl. Fellmann, 2006, S. 24-25). "Die Beschreibung zielt auf ein Allgemeines, das Husserl 'Wesen' nennt" (Fellmann, F. 2006 S. 29). Das im Bewusstsein unmittelbar Gegebene soll theoriefrei beschrieben und jede intellektualistische Umdeutung der Bewusstseinsinhalte vermieden werden (vgl. Fellmann, 2006, S. 28). Die Beschreibung ist laut Vetter (2004, S. 71. ff) ein methodischer Grundbegriff phänomenologischen Denkens: "Statt über die gegebenen Phänomene hinauszugehen, um zu verallgemeinerbaren Aussagen über Verursachungsbeziehungen zu gelangen, zielt die phänomenologische Beschreibung auf die Erfassung dessen, was die Sache selbst ist, d.h. was im Wesensgehalt des Phänomens liegt. Möglicher Gegenstand einer Beschreibung ist, was erfahrbar ist."

Edmund Husserls Untersuchungen sind der Psychologie nahe, zwar nicht der experimentellen Psychologie, aber der beschreibenden oder verstehenden Psychologie, wie sie von Franz Brentano (1838-1917), Carl Stumpf (1848-1936) und Theodor Lipps (1851-1914) praktiziert wurde (vgl. Fellmann, 2006, S. 26). "Husserl bewegt sich in der Tradition der philosophischen Psychologie des 19. Jahrhunderts, die dem Empirismus und Positivismus verpflichtet, vom 'Satz der Phänomenalität' ausgeht. (...) Dieser Satz besagt: alle Erfahrung steht unter der Bedingung, Tatsache eines Bewusstseins zu sein. Phänomenologie geht demnach immer vom subjektiven Erleben aus, von den 'Gegebenheitsweisen' der Erfahrungsgegenstände. Anders als der transzendente Idealismus Kants betrachtet Husserl die Welt der Erscheinungen, wie sie dem Menschen in der natürlichen Erfahrung noch vor ihrer begrifflichen Codierung gegeben sind." (Fellmann, 2006, S. 12).

In Husserls "Logischen Untersuchungen" werden erkenntnistheoretische Fragestellungen behandelt, also z.B. die Frage, wie sich Bewusstseinsinhalte zu gegenständlichen Bedeutungen formieren (vgl. Fellmann, 2006, S. 25). "Die phänomenologische Logik unterscheidet sich von der traditionellen Logik als Lehre vom richtigen Denken darin, dass sie den logischen Aufbau der Welt unabhängig von sprachlichen Aussagen direkt aus den unmittelbaren Gegebenheiten des Bewusstseins rekonstruiert" (Fellmann, 2006, S. 25-26). Laut Volonté (1997, S. 49) ist die Phänomenologie nach Husserl "eine Erkenntnistheorie" und "sie erkennt sich als strenge Wissenschaft".

Husserls Ausgangspunkt ist laut Fellmann (2006, S. 16) das cartesianische "Cogito". "In all ihren Ausgestaltungen ist die Erkenntnis ein psychisches Erlebnis: Erkenntnis des erkennenden Subjekts" (Hua II, S.20, zitiert nach Volonté, 1997). Die Grundfrage ist also, wie kann etwas in Erfahrung gebracht und erkannt werden, was wahr ist. Husserl bezieht sich hier auf den Begriff der "Evidenz". Evident ist, was durch eine Überprüfung des Selbstverständlichen unbezweifelbar geworden ist (vgl. Volonté, 1997, S. 59). Die Selbstverständlichkeiten können laut Husserl durch "das Sehen" als "originär gebendes Bewusstsein" überwunden werden (vgl. Volonté, 1997, S. 60). "Die Möglichkeit der Täuschung gehört mit zur Evidenz der Erfahrung und hebt ihren Grundcharakter und ihre Leistung nicht auf" (Hua XVII, S.164, zitiert nach Volonté, 1997).

Für ein differenziertes inhaltliches Verständnis der Phänomenologie müssen laut Fellmann (2006, S. 25) mindestens drei Bedeutungen unterschieden werden, die sich überlagern. Zunächst bezeichnet Phänomenologie *eine philosophische Disziplin* (...). Sodann wird unter Phänomenologie auch eine *Methode* verstanden (...). Und schließlich verbindet Husserl mit diesem Namen den Anspruch auf eine *neue philosophische Wissenschaft*.

Phänomenologie als Methode:

Für die Psychotherapie ist der methodische Zugang der Phänomenologie interessant, da sich die Psychotherapie die Frage stellen muss, wie die Welt, das Gegenüber und das "Phänomen" dessen, worum es geht, möglichst adäquat wahrgenommen werden können. Laut Vetter (2004, S. 356) ist voraus zu schicken,

"dass es keine einheitliche und verbindliche Methode der Phänomenologie gibt und die Anweisungen über ein Regel geleitetes wissenschaftliches Vorgehen voneinander oft erheblich abweichen; erschwerend wirken auch die Wandlungen innerhalb der einzelnen Denkversuche. Die Absetzung gegenüber anderen Methoden (bei Husserl z.B. gegen den Psychologismus und Naturalismus) gehört allerdings zum Allgemeingut im Zuge der Gewinnung des jeweils eigenen methodischen Ausgangspunktes. Husserl geht es zunächst um eine Neubegründung der reinen Logik und Erkenntnistheorie, und dies in Abgrenzung gegen den Psychologismus. Er will die Gegenstände der Logik nicht auf psychologische Prozesse zurückführen, sondern in ihrer Eigenständigkeit und in ihrem eigenen Wesen zu begreifen."

Laut Volonté (1997, S. 64) wird als Kernstück der Phänomenologie "von Husserl immer wieder die phänomenologische Reduktion durchgeführt, so dass sich in seinem Werk eine Vielfalt von 'Wegen' der Reduktion findet, die teilweise verschieden, teilweise gleichbedeutend sind". Einer der Wege der Reduktion ist der Zweifelversuch: "Die radikalste Bezweifelung besteht in der Frage: Existiert das wirklich? Ist wirklich das, was ich erfahre, da?" (vgl. Volonté, 1997, S. 66). "Philosophie besteht demnach darin, das Selbstverständliche in das Evidente zu verwandeln" (ebd.). Dies geschieht gerade durch die "Ausschaltung" oder "Einklammerung" des Selbstverständlichen durch die Epoché (vgl. Volonté, 1997, S. 67). Die Epoché ist ein Begriff aus der antiken Skepsis und bedeutet Enthaltung (vgl. Burkard et al., 1991, S. 193). "Damit meint Husserl, dass ich zu dem, was ich in den phänomenologischen Blick nehme, nicht bejahend, verneinend oder bezweifelnd Stellung nehme, sondern es schlicht so nehme, wie es sich mir zeigt" (Sepp, 1999, S. 112).

"Zu den Sachen selbst!" ist der Leitsatz der phänomenologischen Forschung. Das "Wesen" soll mittels der Methode der Reduktion herausgearbeitet werden (vgl. Fellmann, 2006, S. 29). Die eidetische (eidos: Wesen) Reduktion ist ein Grundzug der Phänomenologie. Nicht die Einzelfälle intentionalen Erlebens bei bestimmten Menschen sind ihr Gegenstand, sondern die wesensmäßigen Grundgesetze der Erlebnisse. Phänomenologie in diesem Sinn ist Wesensschau (vgl. Burkard et al., 1991, S. 193).

Volonté (1997, S. 79-95) schlägt eine Zweiteilung der phänomenologischen Methode in das Prinzip

der Evidenz und in die phänomenologische Reduktion vor. Als erste Stufe der Methode soll das Prinzip der Evidenz stehen, also dass nur das Unbezweifelbare für wahr genommen werden soll. Das Evidenzprinzip gilt für sich und ist eine allgemeine Forderung nach Wissenschaftlichkeit in der Philosophie. Als zweite Stufe der Methode soll die phänomenologische Reduktion stehen, die als Durchführung und Vollzug des Evidenzprinzips gilt. Die phänomenologische Reduktion besteht als erstes und eigentliches Moment der Reduktion aus der Epoché und als zweites Moment aus dem Residuum. Nach der Ausschaltung des Selbstverständlichen und Einklammerung der ungeprüften Seinscharaktere mittels der Epoché wird ein Bezweifelt-Unbezweifelbares gewonnen: das Residuum der Reduktion.

Diese umständliche Beschreibung einer phänomenologischen Methode ist für die Psychotherapie wenig brauchbar. Es ist nicht sinnvoll, in Bezug auf die Psychotherapie eine "phänomenologische Methode" anzuwenden. Dies ist aus naturwissenschaftlicher Sicht auch nicht möglich, da eine "phänomenologische Methode" niemals den wissenschaftlichen Anforderungen und Kriterien entsprechen kann, die an eine Methode zu stellen sind. Eine sinnvolle phänomenologische Herangehensweise innerhalb der Psychotherapie ist nicht die einer "phänomenologischen Methode", sondern die einer "phänomenologischen Haltung". Ansätze wie der Zweifelversuch und die Epoché können dabei hilfreiche Mittel sein.

Darüber hinaus ist der Absolutheitsanspruch Husserls an seine Methode und Philosophie zu kritisieren. Die phänomenologischen Gedanken, die heute der Existenzanalyse nahe stehen, haben sich seit Husserl wesentlich weiterentwickelt und sollen im Folgenden dargestellt werden.

2.1.2 Weiterentwicklungen der Phänomenologie

Vetter (2004, S. 411) sieht bis heute folgende Gemeinsamkeiten in den verschiedenen Strömungen der Phänomenologie:

"Der gemeinsame Name besteht heute trotz teils weitreichender Differenzen, wobei zumindest zwei Problemansätze (wenngleich oft in kontroverser Auslegung) gemeinsam sind: die Korrelation von Zugangsart ('Logos') und Gegenständen ('Phänomenen') und die Welt als Boden dieser Korrelation. Husserl (...) nennt drei wesentliche Aufgaben der Phänomenologie: 1. Die Methode der Deskription, 2. die Apriorität dieser Wissenschaft und 3. ihre Bedeutung als Fundament der Einzelwissenschaften. Alle diese Momente erweisen sich für die nachfolgenden Phänomenologen als verbindlich, auch wo sie kritisch dazu Stellung nehmen."

Max Scheler, Martin Heidegger und später auch die französischen Denker wie Jean-Paul Sartre und Maurice Merleau-Ponty haben der Phänomenologie eine neue und breit wirksame Gestalt gegeben, indem sie die Ansätze, die in Husserls ursprünglichem Denken enthalten sind, weiterentwickelt haben (vgl. Fellman, 2006, S. 24).

Daneben entwickelten sich noch weitere bekannte Strömungen in der Phänomenologie. Die mit diesen verbundenen Philosophen rechnen sich dem Göttinger Kreis, dem Münchner Kreis oder dem Freiburger Kreis zu. Im Weiteren gibt es die realistische Phänomenologie und eine Phänomenologie, die vorrangig psychologische Phänomene untersucht, aus der sich die Gestalttheorie entwickelte (vgl. Ströker & Janssen, 1989). Sich hier einen tieferen Einblick verschaffen zu wollen, ist herausfordernd und aufgrund der Ähnlichkeiten und Vielfalt der Ansätze manchmal verwirrend. In diese Situation mehr Klarheit zu bringen, ist nicht das Ziel dieser Arbeit. Wie mehrfach geäußert wurde (vgl. Ströker & Janssen, 1989, S. 12) ist es wohl sehr zutreffend, dass es "die Phänomenologie" gar nicht gibt, sondern nur diverse Phänomenologen. Im Folgenden werden nur diejenigen Weiterentwicklungen der Phänomenologie nach Husserl beschrieben, auf die die Existenzanalyse hauptsächlich zurückgreift.

Für die Existenzanalyse sind besonders die Arbeiten von Scheler, Heidegger und Karl Jaspers von Bedeutung. Die Phänomenologie als Methode wurde insbesondere von Scheler praktiziert (vgl. Fellmann, 2006, S. 28). Heidegger und Jaspers gelten als Existenzphilosophen, die von der Phänomenologie Husserls ausgingen. Die Existenzphilosophie hatte einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung der existenzanalytischen Anthropologie.

Mit Sartre entwickelte sich ausgehend von der Existenzphilosophie und der Phänomenologie v.a. Heideggers der Existenzialismus. Es gibt Ähnlichkeiten zwischen der existenzanalytischen Anthropologie und dem Existenzialismus z.B. bei der Grundannahme der Freiheit und der Verantwortung des Menschen. Allerdings hat der Existenzialismus eine recht pessimistische Sichtweise des Menschseins, die von einer Psychotherapieschule wie der Existenzanalyse, die das Menschsein nicht von vornherein wertet, nicht geteilt werden kann.

Auch bei der folgenden Darstellung von Persönlichkeiten, deren Arbeiten heute noch einen Einfluss auf die Existenzanalyse nehmen, wird sichtbar, wie sich die Themenbereiche der Phänomenologie und der Anthropologie vermischen. Ausgehend von der Phänomenologie werden anthropologische Fragen beleuchtet und erarbeitet.

2.1.3 Max Scheler

Max Scheler (1874-1928) behandelte in seinem umfangreichen und vielfältigen Werk Themen der Erkenntnislehre, der Ethik, der Psychologie, der Wissenssoziologie, der Religionsphilosophie, der Anthropologie und der Metaphysik (vgl. Röd, 1996, S. 435). Sein philosophisches Hauptwerk ist die aus sechs Abhandlungen bestehende Schrift "Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik" die in zwei Teilen 1913 und 1916 erschien (vgl. Henckmann, 1999, S. 398). "Er hat sich vor allem Fragen der Anthropologie und der praktischen Philosophie gewidmet" (Schneiders, 1998, S. 80).

"Die Phänomenologie stellt sich bei ihm nicht als jenes mühsame Verfahren zur Ablösung des Wesentlichen vom Zufälligen dar, als das es von Husserl verstanden worden war, sondern eher als ein Schauen, das den Blick für eine Wirklichkeit hinter den physischen und psychischen Phänomenen eröffnet. Abweichend von Husserl schrieb Scheler auch dem Gefühl Erkenntnisbedeutung zu: Im Fühlen werden Werte erfasst, und dies soll unmittelbar, d.h. ohne Vermittlung von Vorstellungen, geschehen" (Röd, 1996, S. 435).

"Scheler war einer der wichtigsten Vertreter der Wertethik, d.h. einer Ethik auf der Grundlage der Annahme, dass Werte eine Art Sein hätten und dass sie in evidenter Weise erfasst werden könnten. Werte betrachtete er nicht als Gegenstände vernünftiger Einsicht, sondern als Inhalte des Fühlens. Die als Wertelehre aufgefasste Ethik steht im Gegensatz zur Kantischen, der Scheler Formalismus vorwarf; Kants Ethik des Kategorischen Imperativs ist in Schelers Augen verfehlt, weil sie das Gefühl aus der Moral verbannt. Dagegen knüpfte er ausdrücklich an Pascals Lehre von einer Ordnung des Herzens (*ordre du coeur*) und an Lotzes Annahme von Werten an, die ein Sein, aber nicht wie konkrete Dinge, Realität haben (...). Das Gefühl erschließt nicht nur einzelne Werte, sondern auch die Wertordnung, deren objektiver Charakter eine zuverlässige Orientierung in moralischen Entscheidungen ermöglicht (...). Die Werte bilden eine Hierarchie, auf deren unterster Stufe die Werte des sinnlich Angenehmen stehen; der nächsthöheren Stufe gehören die vitalen Werte an, denen wiederum die geistigen und die religiösen Werte übergeordnet sind."(Röd, 1996, S. 436).

Frankl bezog sich bei der Entwicklung der drei Wertkategorien wesentlich auf Scheler. Auch bei der "Trotzmacht des Geistes" inspirierte sich Frankl bei Scheler, der den "Nein-Sager" als Dimension des Menschen erkannte (vgl. Längle, 1998, S. 268). Für den theoretischen Hintergrund der Existenzanalyse sind die philosophische Anthropologie und die Wertelehre Schelers heute noch grundlegend (vgl. Längle & Tutsch, 2000, S. 17).

Das folgende Beispiel aus Schelers Werk (Scheler, 1989, S. 147), das sich mit dem Begriff der Handlung im ethischen Kontext auseinandersetzt, soll illustrieren, wie existenzanalytisch Scheler bereits beeindruckt:

"Er unterscheidet innerhalb der Einheit der Handlung sieben Momente: 1. den Ausgangspunkt (Situation) und den Gegenstand der Handlung; 2. den zu realisierenden Inhalt; 3. das Wollen des Inhalts und seine Stufen (Gesinnung, Absicht, Überlegung, Vorsatz, Entschluss); 4. das Tunwollen (...), das sind auf den Leib bezogene Tätigkeiten, die zur Bewegung der Glieder führen; 5. die damit verknüpften Empfindungen und Gefühle; 6. die erlebte Realisierung des Inhalts; 7. die durch diesen gesetzten Zustände und Gefühle".

Für die Existenzanalyse bedeutend ist auch, dass Scheler den Personbegriff in die Phänomenologie einführte. Die Person ist für Scheler das Subjekt der objektivierenden Wertgefühle und nicht das logische "ich denke" (vgl. Fellmann, 2006, S. 85). "Werte haben nicht den Charakter isolierter und frei kombinierbarer Elemente, sondern sind holistisch mit der Lebensgeschichte der Person verbunden" (Fellmann, 2006, S. 86).

In Bezug auf die Verwendbarkeit der Arbeit Schelers für die Anthropologie in der Psychotherapie kritisch betrachtet werden müssen Schelers Übergänge von der phänomenologischen Ethik in die Religionsphilosophie.

2.1.4 Karl Jaspers

Karl Jaspers (1883-1969) beschäftigte sich mit den Gebieten Medizin, Psychopathologie, Psychologie, Philosophie, aber auch mit Religion, Geschichte und Politik. Sein andauerndes Interesse und Forschen galt dem Menschen und dem Menschsein unter verschiedensten Aspekten.

"Jaspers beschrieb zum ersten Mal exakt die phänomenologische Methode in Hinblick auf die spezielle Sache der Psychologie" (Saner, 1970, S. 71). 1912 veröffentlichte er eine Arbeit über die phänomenologische Forschungsrichtung in der Psychopathologie, mit der er eine phänomenologische Psychologie begründete (vgl. Saner, 1970, S. 71).

Drei Schritte kennzeichnen nach Jaspers das phänomenologische Vorgehen:

"1. Die Psychologie muss das Material sammeln in möglicher Vollständigkeit. Im Hinblick auf ein Individuum ist dieses Material seine Ausdrucksweise, die durch Exploration und Selbstschilderungen gewonnene Information. Das Ideal ist hier die ganze Biographie, die dann

noch als Psychographie verstanden werden müsste. Schon die Extensität dieses Materials, vor allem die Einführung der methodenbewussten Biographik in die Psychopathologie, war ein Novum.

2. Der Psychologe muss dieses Material 'sehen'. Was er sehen muss, sind aber nicht naturwissenschaftliche Fakten, die man durch sinnliche Wahrnehmung rezipiert. Es sind Erlebnisse, die sich im Vorgehen immer wieder entziehen. "Sehen" heißt deshalb auch 'verstehen', 'vergegenwärtigen', 'erfassen', 'erschauen'. Es ist eine sich einsenkende Vergegenwärtigung, die der Konzentration und der Übung bedarf. Zu diesem Sehen muss nun aber ein Aussondern, Begrenzen, Unterscheiden der bestimmten seelischen Phänomene hinzukommen. Diese müssen als Gesehene differenziert, beschrieben und mit einem bestimmten Ausdruck regelmäßig benannt werden. Als benennbare und wieder erkennbare Phänomene sind sie Elemente der Wissenschaft.

3. Der Psychologe muss schließlich in das Chaos zahlloser benannter Phänomene Ordnung bringen, um so die Mannigfaltigkeit des Seelischen sich planmäßig bewusst und bis zu der jeweilig erreichten Grenze übersehbar zu machen. Hilfsmittel können Typologien sein, deren Wert allein in ihrer Fruchtbarkeit für die jeweilige Absicht liegt.

Das Ideal der Phänomenologie ist somit eine übersehbar gewordene Unendlichkeit unreduzierbarer seelischer Qualitäten, die idealtypisch rein gesehen und begrifflich klar erfasst sind." (Saner, 1970, S. 71).

Jaspers ergänzte die damals fast ausschließlich erklärende, objektive Psychologie durch die verstehende, subjektive Psychologie, die er mit der Phänomenologie wissenschaftlich begründete (vgl. Saner, 19970, S. 73).

Sein erstes Hauptwerk war die "Allgemeine Psychopathologie"(1913), ein theoretisches Grundlagenwerk der Psychiatrie, mit dem er zum ersten Mal unter Heranziehung aller Forschungsmethoden und aller wissenschaftlich überprüfbarer Ergebnisse, Ordnung in ein schwieriges Forschungsgebiet brachte (vgl. Saner 1970, S. 30). Mit der "Allgemeinen Psychopathologie" war die Psychopathologie erst als Wissenschaft konstituiert. Für Jaspers war diese Forschungsarbeit im Wesentlichen der Abschluss seiner Beschäftigung mit der Psychopathologie (vgl. Saner, 1970, S. 30). Seine "Psychologie der Weltanschauungen" (1919) gilt als das erste Buch der modernen Existenzphilosophie (Lutz, 1999, S. 219).

Für die Existenzanalyse ist die "Allgemeine Psychopathologie" Jaspers ein Werk, auf das heute noch zurückgegriffen wird (vgl. Längle et al., 2000). Daneben hat auch die Existenzphilosophie

Jaspers' einen Einfluss auf die Existenzanalyse.

2.1.5 Martin Heidegger

Martin Heidegger (1889 - 1976), einer der einflussreichsten Denker des 20. Jahrhundert, hatte eine Wirkung über die Philosophie hinaus auf die Theologie, Psychologie und Literaturwissenschaft (vgl. Burkart et al., 1991, S. 205). Heidegger ist ein Vertreter der deutschen Existenzphilosophie. In seinem bekanntesten Werk "Sein und Zeit" (1927) versucht er durch eine Analyse des menschlichen Seins die Frage nach dem "Sinn von Sein" in Bezug auf den Begriff "Sein" zu beantworten (vgl. Schneiders, 1998, S. 102). Das "In-der-Welt-Sein" des Menschen wird als eine Grundverfassung des "Daseins" herausgearbeitet. Heidegger nennt solche grundlegenden Merkmale des menschlichen Daseins "Existenzialien", im Gegensatz zu den "kategorialen" Merkmalen der Dinganalyse. Das "In-der-Welt-Sein" wird das erste grundlegende Existenzial seiner Fundamentalontologie des "Daseins", das er im Gegenzug zur neuzeitlichen Subjekt-Objektsplaltung herausarbeitet (vgl. Vietta, 1999, S. 189).

Die Existenzanalyse nähert sich in ihrem Denken stark an Heidegger an, was in Sätzen wie dem Folgenden zum Ausdruck kommt: "Die Existenz wird vom jeweiligen Dasein selbst entschieden, in der Wahl seiner eigensten Möglichkeiten. Dabei kann es sich gewinnen oder verlieren, d.h. im Seinsmodus der Eigentlichkeit stehen, wenn es sich selbst verwirklicht oder in dem der Uneigentlichkeit, wenn es sich seine Wahl vorgeben lässt" (vgl. Burkard et al., 1991, S. 205). Auch ist in der Sekundärliteratur im Zuge von Heidegger immer wieder von einer "Existenzial- oder Existenzanalyse" die Rede, wenn er "das Sein" oder "das Dasein" des Menschen untersucht.

Für die heutige Existenzanalyse ist vor allem der Kernbegriff der "Existenz" wichtig, deren Grundbedeutung Heidegger in "Sein und Zeit" (1967) ausarbeitete (vgl. Längle & Lleras, 2000, S. 15).

Neben dieser inhaltlichen Analyse Heideggers ist für die Existenzanalyse besonders die Weiterentwicklung der Phänomenologie durch Heidegger von Bedeutung, die unter dem Begriff der "hermeneutischen Wende" subsumiert wird:

Nach Heideggers hermeneutischer Wende ist "Phänomen" das, was sich von ihm selbst her zeigt (vgl. Heidegger, 1967, §7, zitiert nach Vetter, 2004). Zum "Phänomen" (...) gehören laut Heidegger (1975, S. 40, zitiert nach Vetter, 2004) "Indikationen, Darstellungen, Symptome und Symbole".

"Im Rückgang auf die Bestandstücke des Ausdrucks Phänomenologie 'Phänomen' und 'Logos' charakterisiert Heidegger die Methode der Phänomenologie. 'Phänomen' leitet er auf das griech. Substantiv 'Phainomenon' zurück; das zugehörige Verbum, 'phainesthai' bedeutet 'sich zeigen'" (Vetter, 2004, S. 416). In seiner phänomenologischen Betrachtungsweise hatte er das Ziel, das "was sich zeigt, so wie es sich von ihm selbst her zeigt, von ihm selbst her sehen [zu] lassen" (vgl. Röd, 1996, S. 459).

Mit der hermeneutischen Wende ist eine grundsätzliche Unterscheidung zur Herangehensweise Husserls gemeint. Während Husserl "die Sachen selbst" erfassen will, will sich Heidegger treffen lassen von dem, "was sich zeigt". Während Husserl sich die Erkenntnis der Sachen aktiv aneignet, tritt Heidegger ihnen passiv gegenüber und öffnet sich der Erkenntnis.

"Die Phänomenologie geht nach der hermeneutischen Wende Heideggers nicht von der Anschauung von Objekten, sondern vom Verstehen aus" (vgl. Lleras, 2000, S. 34). "Die Hermeneutik ist seit der Antike aus immer neuen Versuchen erwachsen, Unverständliches verstehbar zu machen. (...) Dilthey selbst ging es in Konkurrenz zum Methodenprimat der Naturwissenschaften – dem auch noch Kants Projekt einer Kritik der reinen Vernunft verhaftet war – unter dem Namen einer Kritik der historischen Vernunft um eine Methodologie der Geisteswissenschaften. Dem naturwissenschaftlichen 'Erklären' sollte in den Geisteswissenschaften das 'Verstehen' als zentraler Begriff gegenüberstehen. (...) Eine fundamentale Neubesinnung auf die Hermeneutik im Zeichen der Phänomenologie erfolgt bei Heidegger als 'Hermeneutik der Faktizität'. (...) Während Dilthey die Hermeneutik der Methodologie der Geisteswissenschaften zurechnet, geht Heidegger daran, das Fundament freizulegen, auf dem die Geisteswissenschaften selbst basieren, d.h. das vorthoretische Leben (oder Erleben, wie es zunächst heißt), wobei Husserls 'Prinzip aller Prinzipien' [dass jede originäre Anschauung eine Rechtsquelle der Erkenntnis sei] als methodische Maxime gilt" (Vetter, 2004, S. 258).

Heideggers Weiterentwicklung der Phänomenologie ist für die Psychotherapie gerade wegen der hermeneutischen Wende – dem Verstehen-Wollen – essentiell. Auch relativiert er den Anspruch, den Husserl an die Phänomenologie als strenge Wissenschaft setzt, und macht so bereits den Schritt von der phänomenologischen Methode zu einer phänomenologischen Haltung.

"Das maßgebliche phänomenologische Kriterium ist für Heidegger, die 'verstehende Evidenz und das evidente Verstehen von Erlebnissen, des Lebens an und für sich im [phänomenologisch

zu verstehenden] Eidos' (Heidegger 1987, S. 126). Die damit von Heidegger geforderte 'Umstellung in der Sensibilität für die Absolutheit der originären Evidenzen' (ebd.) bedeutet zugleich aber eine fundamentale Kritik an Husserls Ideal einer Philosophie als strenger Wissenschaft mit der darin intendierten radikalen Vorurteilslosigkeit. Ihm bescheinigt Heidegger eine methodische 'Naivität' (Heidegger 1993b, S. 29), die im Rückgang zu den 'Sachen selbst' wie er im Radikalismus der Phänomenologie oft ausgesprochen wird (ebd. S. 30), meint, sich damit aller Traditionsbezüge entledigen zu können, so als könne man 'heute und je in der Philosophie von vorne anfangen' (ebd. S. 29). In dieser Naivität spricht sich das aus, was Heidegger der Phänomenologie als 'Geschichtslosigkeit' (Heidegger 1988, S. 75) vorwirft. (...) Wenn Heidegger gleichwohl seinen eigenen Ansatz als phänomenologisch bestimmt sieht, so darum, weil ihm Phänomenologie zunächst ein 'wie der Forschung [ist], das sich die Gegenstände anschaulich vergegenwärtigt und sie nur, soweit sie anschaulich da sind, bespricht' (ebd. S. 72)" (vgl. Gander, 1999, S. 93).

Weiters zeigt Heidegger auch klar die Grenzen der phänomenologischen Herangehensweise auf, die auch in Bezug auf ein phänomenologisches Arbeiten in der Psychotherapie immer mit bedacht werden müssen.

"In kritischer hermeneutischer Reflexion muss demnach die Bestimmung der hermeneutischen Situation als Vollzugsbedingung der Interpretation geleistet werden, ohne dass dabei allerdings die Aussicht auf eine vollständig zu erzielende Transparenz als Ideal aufrecht erhalten werden könnte, womit aber zugleich auch die Möglichkeit einer Letztbegründung als in sich illusionär entlarvt und verabschiedet wird. Was in diesem Sinne als Aufgabenstellung zugleich auch die Grenze des Erkennens anzeigt, deutet zurück auf eine Endlichkeit, die konstitutionell faktisch gedacht werden muss und darin gründet, dass das Leben selbst in sich wesensmäßig durch Opazität bestimmt ist, die Heidegger (...) als 'Diesigkeit' (Heidegger, 1985, S. 88) anspricht" (vgl. Gander, 1999, S. 95). "Die verhüllte Faktizität soll sichtbar gemacht werden, um sie in Graden aufzuhellen, ohne sie darin völlig auflösen zu können, weil sie gleichsam der blinde Fleck für das hermeneutisch-phänomenologische Auge ist und bleibt" (Heidegger, 1985, S. 88).

Auch Lleras (2000, S. 34) weist im "Lexikon der Logotherapie und Existenzanalyse" auf diese Begrenzung hin: "Dabei ist auch die privative Bestimmung von Erscheinung zu berücksichtigen, nach der sich etwas nie ganz zeigen kann, sondern nur so, wie es in Wechselwirkung mit dem Medium (teilverhüllt) in Erscheinung treten kann. Diese verdeckte Form des alltäglichen Seins gilt

es phänomenologisch aufzudecken, von ihm selbst her sehen zu lassen."

Heideggers Auseinandersetzung mit der Phänomenologie liegt also nicht so sehr in der interpretierenden Darstellung und Vertiefung Husserlscher Einsichten als vielmehr in der Umbildung der Phänomenologie zu einer phänomenologischen Hermeneutik (vgl. Gander, 1999, S. 87). "Neben der intensiven Beschäftigung mit der Husserlschen Phänomenologie gewinnt der hermeneutische Ansatz bei Heidegger sein selbständiges Profil, insbesondere auch in der Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen Lebensphilosophie und der ihr verbundenen Hermeneutik Wilhelm Diltheys" (ebd.). Heidegger gebraucht für sein eigenes phänomenologisches Denken nicht mehr wie Husserl das Wort "Methode", sondern spricht in ausdrücklicher Absetzung von dieser vom "Weg" (vgl. Vetter, 2004, S. 360).

Das phänomenologische Vorgehen nach Heidegger (1975a, §5) umfasst die "drei Grundstücke der Phänomenologie": Die Reduktion, die Konstruktion und die Destruktion.

1. Die Reduktion: In diesem Schritt sollen die Phänomene als das, was sie selbst sind, gesehen werden. "Die Reduktion ist die Umwendung und Zurückführung des Blicks von der interessengetriebenen Einstellung des Alltags und der phänomenvergessenen Einstellung der Wissenschaften zu den Phänomenen selbst" (Vetter, 1991, S. 19).

2. Die Konstruktion: Die Konstruktion zielt laut Vetter (1991, S. 20) auf den LOGOS der Phänomenologie ab: "Wer mehr sieht, weiß mehr". "Die Konstruktion im phänomenologischen Sinn intendiert ein solches Mehr-Sehen" (ebd.).

3. Die Destruktion: In der Destruktion liegt laut Vetter (1991, S. 20) "die unablässige Anweisung, die Phänomene gemäß ihrer Eigenart zu interpretieren und für die Überholbarkeit der eigenen Interpretation stets offen zu sein".

Alfried Längle (2007) hat dieses phänomenologische Vorgehen in Bezug zu einem psychotherapeutischen Arbeiten gebracht (vgl. Punkt 1.3.2.).

Kritisiert wurde Martin Heidegger für seine Abkehr von Naturwissenschaft, Technik, Logik und Rationalität. So seien seine Aussagen nicht mehr wissenschaftlich begründet, sondern bewegten sich zunehmend in der Nähe der Dichtung (vgl. Röd, 1996, S. 464). Diese Kritik betrifft v.a. Heideggers spätere Werke.

Vor allem aber wird Heidegger wegen seines politischen Engagements für den Nationalsozialismus

kritisiert. In der Phase der Machtergreifung Adolf Hitlers übernahm Heidegger das Rektorat der Universität Freiburg. Er wurde im April 1933 gewählt, nachdem der zuvor bestätigte, aber der NSDAP nicht genehme Rektor von Möllendorff zurückgetreten war. Heideggers Rektoratsrede hatte den Titel "Die Selbstbehauptung der deutschen Universität" (vgl. Vietta, 1999, S. 191). Ein Jahr später erkannte Heidegger seinen politischen Irrtum und reichte im April 1934 sein Rücktrittsgesuch ein. Autoren wie Vietta (1999, S. 191-193) erklären die anfängliche Begeisterung Heideggers für den Nationalsozialismus aus seiner Philosophie heraus, indem Heidegger eine Verwandtschaft des geistigen Führungsanspruchs Hitlers zu seinem eigenen Aufbruchdenken gesehen haben könnte.

"Die zeitliche Struktur der Naherwartung in 'Sein und Zeit', die geradezu überzogene Bedeutung der Zukunft in diesem Werk konnte Heidegger aber wohl dazu verführen, in der zwar geschichtlich vorbereiteten, im Erscheinungsbild aber überraschenden, energetischen Machtübernahme Hitlers eben jene Möglichkeit zur ruckartigen Erneuerung zu sehen, die auch er mit dem Aufruf zur 'Entschlossenheit', zur 'Eigentlichkeit' meinte, und zu der die Führer führen sollten" (Vietta, 1999, S. 193).

Anders klingt Heidegger, als er 1939/1940 das Führerprinzip, den Krieg und die Ideologie vom Über- und Untermenschentum aus jener "Leere der Seinsverlassenheit" heraus erklärte, welche gerade aufgrund der eigenen inneren "Leere" erpicht sein müsse, den Nihilismus des eigenen Handelns durch totalitäre Ordnung zu kompensieren (vgl. Vietta, 1999, S. 193).

Heideggers politischer Irrtum kann als Beispiel dafür dienen, wie er den Grenzen der eigenen Erkenntnis erlegen ist, die er selbst weise genug erkannt hat.

Zusammengefasst ist zu sagen, dass Heideggers Beitrag zur Entwicklung der Phänomenologie als Erkenntnisweg wohl die wichtigste Weiterentwicklung für die phänomenologische Herangehensweise in der Existenzanalyse darstellt.

2.2 Phänomenologie in anderen psychotherapeutischen Schulen

An dieser Stelle folgt ein kurzer Ausblick in andere psychotherapeutische Schulen, die ebenfalls von der Phänomenologie beeinflusst wurden.

Daseinsanalyse

"Neben zahlreichen Impulsen, die von der Phänomenologie für die Psychotherapie ausgegangen sind, sind die beiden als Daseinsanalyse bezeichneten Richtungen in ganz besonderer Weise der Phänomenologie verpflichtet. Im Versuch einer neuen Grundlegung der Psychiatrie und Psychotherapie prägt Binswanger für seine zunächst als phänomenologische Anthropologie bezeichnete Forschung 1942 in Anlehnung an Heidegger den Terminus "Dasein". In Absetzung von Binswanger begründet Boss die Zürcher Schule der Daseinsanalyse, die sich weithin an der Auslegung des Menschseins als Dasein im Sinne Heideggers orientiert." (Vetter, 2004, S. 101 ff.)

Gestalttherapie

Strüber (1994, S. 566) sieht einen Höhepunkt, den die Phänomenologie in der Gestaltpsychologie der Berliner Schule, d.h. in der von dieser Schule entwickelten Gestalttheorie, erreicht. Die Gestalttheorie postuliert ein Primat des Phänomenalen, d.h. dass die Erlebniswelt des Menschen als einzig unmittelbar gegebene Wirklichkeit anzuerkennen und ernst zu nehmen ist.

2.3 Phänomenologie in der Existenzanalyse

Der Begriff der Existenzanalyse wird geistesgeschichtlich mit Namen wie Sören Kierkegaard (1813-1855) und Martin Heidegger in Verbindung gebracht, die sich philosophisch mit der menschlichen Existenz beschäftigten. Existenzanalyse als Grundlage einer psychotherapeutischen Richtung wurde von Viktor Frankl begründet und von seinem Schüler und Mitarbeiter Alfred Längle weiterentwickelt.

2.3.1 Viktor E. Frankl - Begründer der Logotherapie und Existenzanalyse

Viktor E. Frankl (1905- 1997) wurde in Wien geboren und stammte aus einer jüdischen Beamtenfamilie. Frankl führte einen intensiven Briefkontakt mit Sigmund Freud und war Mitglied in Alfred Adlers "Verein für Individualpsychologie", wurde aber 1927 aus dem Verein ausgeschlossen. Frankl studierte Medizin und leitete von 1933-1937 den so genannten "Selbstmörderinnenpavillon" im Psychiatrischen Krankenhaus Wien-Steinhof. Die Erfahrung mit rund 12000 suizidalen Frauen in dieser Zeit schärfte seinen diagnostischen Blick und war sicher mitentscheidend für die Entwicklung des Konzeptes der "noogenen Neurose" (vgl. Kriz, 2004, S. 214). 1940 übernahm er die Leitung der neurologischen Abteilung des Rothschild Spitals. 1944 wurde er nach Theresienstadt deportiert und anschließend in die KZ Auschwitz und Türkheim. 1945 kam er nach dem Sieg der Alliierten frei. Seine Erfahrungen veröffentlichte er in seinem berühmten Buch "...trotzdem Ja zum Leben sagen". 1946 wurde er zum Vorstand der Wiener Neurologischen Poliklinik berufen. Er begründete die erste österreichische Ärztesgesellschaft für Psychotherapie. Viktor Frankl verfasste ca. 30 Bücher, unterrichtete an den Universitäten Wien, San Diego (Kalifornien), Harvard, Stanford, Dallas und Pittsburgh. Er erhielt weltweit zahlreiche Ehrendokorate. Er war ab der Gründung 1983 der Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse (GLE) deren Ehrenpräsident. 1991 legte er diese Funktion nieder und gründete 1992 das Viktor-Frankl-Institut in Wien.

Logotherapie und Existenzanalyse nach Viktor Frankl sind zwischen Psychotherapie und Philosophie angesiedelt (vgl. Längle, 1998, S. 239). Logotherapie ist die von Frankl begründete sinnzentrierte Psychotherapie. "Logos" bedeutet in diesem Zusammenhang "Sinn" (Längle, 1998, S. 230). Die Existenzanalyse im Sinne Frankls beschäftigt sich theoretisch mit dem Menschenbild und ist die anthropologische Grundlage für die Logotherapie. "Sie hat sich primär von der Philosophie und der philosophischen Anthropologie her entwickelt" (Längle, 1998, S. 239). "Der größte Teil der existenzanalytischen Anthropologie geht auf den Philosophen und Phänomenologen Max Scheler

zurück" (ebd.). Den Begriff "Existenzanalyse" gebraucht Frankl ab 1933 (vgl. Kriz, 1994, S. 214). Die Logotherapie hingegen wurde in ihren wesentlichen Grundzügen bereits in den 20-er und 30-er Jahren entwickelt (ebd.). Schriftlich erwähnt wurden die Logotherapie und Existenzanalyse erstmals 1938 in einem Artikel zur "geistigen Problematik der Psychotherapie" (vgl. Längle 1998, S. 108). Die Logotherapie wird manchmal als "Dritte Wiener Richtung" neben der Psychoanalyse Freuds und der Individualpsychologie Adlers bezeichnet. Meist wird sie zu den humanistischen Richtungen in der Psychotherapie gezählt. Die Logotherapie nach Frankl ist eine Behandlungsform, die mittels Sinnfindung und durch Bearbeiten von Sinnverlusten praktiziert wird (vgl. Längle, 1998, S. 230). "In der Existenzanalyse geht es um das Bewusstmachen ('Analyse') der Freiheit und des Verantwortlichseins als "Wesensgrund der menschlichen Existenz. Verantwortung ist bei Frankl jeweils Verantwortung gegenüber einem Sinn, wodurch der Bogen von der Existenzanalyse zur Logotherapie geschlagen ist" (ebd.). Frankl sieht im Sinn den Ursprung der Verantwortung, da es ohne Sinn auch keine Verantwortung gäbe. Den letzten Sinn sieht Frankl in Gott (vgl. Längle, 1998, S. 230), wobei die Logotherapie den Menschen zwar an die Religion heranführen kann, enthält sich dann aber, da das "Übersinnliche" nicht mehr ihr Gebiet ist.

Frankls großes Verdienst ist, dass er die geistige Dimension des Menschen in die Psychotherapie eingeführt hat. Frankls Psychologie der Weltansichten vermied den freudianischen und adlerianischen Reduktionismus, indem sie einen phänomenologischen Ansatz in der Therapie anwandte (vgl. Pytell, 2005, S. 90). Frankl sieht die Logotherapie allerdings nicht als weitere psychotherapeutische Richtung an, sondern als Ergänzung der bestehenden Richtungen um die geistige Dimension des Menschen. Frankls Thema, das sich wie ein roter Faden durch alle seine Arbeiten zieht ist: "die Aufhellung des Grenzgebiets, das sich zwischen Psychotherapie und Philosophie erstreckt, unter besonderer Berücksichtigung der Sinn- und Wertproblematik der Psychotherapie" (Frankl, 1981, S. 151).

Frankls Anliegen war die Überwindung des Psychologismus in der Psychotherapie, die den Menschen auf die psychische Ebene reduziert und die geistige Dimension ausklammert. Dabei ist für Frankl in den späten zwanziger Jahren Max Schelers Werk "Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik", eine phänomenologische Arbeit über Objektivität und Werte, richtungsweisend und forcierte seine Loslösung vom Psychologismus (vgl. Pytell, 2005, S. 93). In einem weiteren Werk Schelers "Die Stellung des Menschen im Kosmos" wird die geistige Dimension des Menschen betont (vgl. Längle, 1998, S. 239). Die Unterscheidung zwischen psychischen Ursachen und geistigen Werten hat laut Längle (1998, S. 29) "eine fundamentale

Bedeutung für die Existenzanalyse und Logotherapie":

"Als psychisches Wesen geht es dem Menschen um das Leben seiner vitalen Kräfte und um das Wohlbefinden in seinem eigenen Körper. Er strebt nach angenehmen Gefühlen und Spannungsfreiheit gemäß seinen Persönlichkeitsanlagen. Das Gelingen solchen Strebens wird als Lust erlebt, das Scheitern als Unlust, Spannung, Frustration. Als geistiges Wesen (Person) geht es dem Menschen um Sinn und Wert im Leben, um Themen wie Halt, Glaube, personale Liebe, Werte, Gerechtigkeit, Freiheit, Verantwortung und so weiter." (Längle, 1998, S. 241).

Ein wichtiger Begriff der existenzanalytischen Anthropologie ist heute noch die Dimensionalontologie, die von Frankl erstmals 1953 verwendet wurde. Er bezeichnet die anthropologische Einheit der menschlichen Seinsweise bei gleichzeitigen ontologischen Differenzen der unterschiedlichen Seinsarten des Leiblichen, Seelischen und Geistigen (Noetischen). Im Modell werden diese drei Dimensionen in einer geometrischen Analogie dargestellt. Frankl wendet die geometrischen Gesetze der Widersprüchlichkeit und der Mehrdeutigkeit, die Eigenschaften der Projektion in niedrigere Dimensionen beschreiben, in diesem Modell an. Silvia Längle (2000, S.10) schreibt: "Frankl geht es dabei einerseits um die Widersprüchlichkeit verschiedener Menschenbilder, die durch den Reduktionismus einzelner Wissenschaften entstehen können und andererseits um die Erhaltung der Offenheit (...) des Menschen, der mehr als die Summe seiner in Einzelwissenschaften beschriebenen Teile ist. Das spezifisch Humane zeigt sich erst im volldimensionalen Bild des Menschen."

Wie dem psychologistischen Reduktionismus trat Frankl aber auch dem soziologistischen Reduktionismus entgegen, der annimmt, dass die menschlichen Verhaltensweisen nur eine Reaktion auf die sozialen Verhältnisse seien (vgl. Längle, 1998, S. 53). Neben der Beschäftigung mit Scheler war für Frankl auch die "Phänomenologische Anthropologie" von Erwin Straus (1930, 1936) und bzgl. der Theorie des Willens Wilhelm Keller (1954) wichtig (vgl. Längle, 1998, S. 240).

Frankl kritisiert auch die sich am naturwissenschaftlichen Methodenmodell orientierende Psychologie menschlichen Verhaltens, die den Menschen zum Objekt mache und ihn damit dehumanisiere (Frankl, 1981, S. 46). Dagegen stellt er die unaufhebbare Beziehung zwischen Objekt und Subjekt wie er sie in der Intentionalität Brentanos beschrieben findet und die die Subjekt-Objekt-Spaltung des naturwissenschaftlichen Methodenmodells überwindet:

"Nun gehört es aber zum Wesen eines Subjekts, dass es sich selber und seinerseits auf Objekte bezieht, und zwar ist es die Intentionalität im Sinne der Phänomenologie von Brentano, Husserl und

Scheler, die die Beziehung zwischen dem intentionalen Subjekt bzw. den von ihm ausgehenden intentionalen Akten und den intentionalen Gegenständen herstellt" (ebd).

"In Folge der Lektüre von Scheler fand er 1929 bereits das Gerüst der Sinnlehre, die drei Wertekategorien" (Längle, 1998, S. 72) oder auch "die drei Hauptstraßen zum Sinn" genannt. Die Sinnfindung geschieht durch Werteverwirklichung (vgl. Längle, 1998, S. 234). Neben den schöpferischen Werten, die durch ein Tun verwirklicht werden, und den Erlebniswerten, die durch das passive Aufnehmen von Welt in das Ich realisiert werden, kann der Mensch auch durch eine konstruktive Einstellung zum Leiden, Sinn im Leben finden. Durch die so genannten "Einstellungswerte" wird der Mensch fähig, mit der "tragischen Trias" von Leid, Schuld und Tod umzugehen (vgl. Frankl 1982, S. 114). In diesem Zusammenhang spricht Frankl (1951, S. 91) vom "Homo patiens" - vom leidenden Menschen.

Ein grundlegendes Postulat der existenzanalytischen Anthropologie ist die Selbsttranszendenz des Menschen. Frankl (1981, S. 38) schreibt:

"Der Mensch ist nicht nur ein reagierendes und ein abreagierendes, sondern ein sich selbst transzendierendes Wesen. Und menschliches Dasein weist immer über sich selbst hinaus, weist immer auf etwas, das nicht wieder es selbst ist – auf etwas oder auf jemanden, auf einen Sinn oder auf ein mitmenschliches Sein."

Frankl setzt dabei auf die "Trotzmacht des Geistes" mit der er die destruiierende Kraft des Psychischen, die Triebkraft, eindämmen kann. Diese geistige Kraft, soll vom "Nous" – vom Gewissen her – geleitet sein (vgl. Längle, 1998, S. 141). Durch diese Selbstdistanzierung und die Freiheit der Vernunft und des Geistes vermag der Mensch seine Gefühle zu beherrschen und seinem Gewissen zu folgen (Längle, 1998, S. 242).

Frankl attestiert dem Menschen einen "Willen zum Sinn", den er als "primäre Motivationskraft des Menschen" (Längle, 1998, S. 231) sieht. So wirke auch das direkte Glücksstreben oder auch die Selbstverwirklichung, der es nur um sich geht, pathogen bzw. dient auch als Ersatz bei bestehenden Sinnlosigkeitsgefühlen. Dann besteht die Gefahr der Suchtentwicklung. Erst der Grund, die in die Tat verwirklichte Sinnmöglichkeit oder die Selbsttranszendenz ermögliche das Glück, das sich nur beiläufig einstelle (vgl. Frankl, 1996, S. 47 ff.). "Der Mensch will sinnvoll agieren oder liebevoll sein, aber nicht bloß innere Zustände abreagieren oder auf äußere Reize reagieren" (Frankl, 1996, S. 61). Der Mensch ist so sehr in ein Streben nach Sinn eingebettet, dass er nicht fähig ist, etwas zu wollen, wenn es für ihn keinen Sinn macht bzw. hinter allem Wollen steht ein Streben nach Sinn

(vgl. Längle, 1998, S. 231). Häufig wird der Mensch vor die Sinnfrage gestellt, wenn der Sinn durch Krankheiten, Trennungen oder andere Verluste verloren ging. Dann kann die Sinnfrage sogar quälend werden und zu Selbstmordgedanken führen (ebd.).

Frankl arbeitet auch mit der "kopernikanischen Wende", deren Grundgedanke ursprünglich von Alfred Adler stammt (vgl. Längle, 1998, S. 63). Damit meint Frankl (1996, S. 63): "Wir sind die, die vom Leben her, von jeder konkreten Lebenssituation, täglich und stündlich befragt werden. Wir haben zu antworten, wir haben unsere Antwort, d.h. unsere Taten, mit denen wir darauf reagieren, zu verantworten." Frankl sieht den Menschen grundsätzlich imstande, "in jeder Situation bis zum äußersten, auch in extremis und in ultimis, noch eine Sinnmöglichkeit zu finden und dem Leben, ja noch dem Sterben prinzipiell einen Sinn abzuringen" (ebd., S. 65).

Die tiefe persönliche Lebenserfahrung nach Auschwitz gekommen zu sein und die Konfrontation mit einem sehr wahrscheinlichen Tod brachten ihn zu einer Lebenshaltung der Offenheit gegenüber dem Leben. Wie ein Beobachter wollte er prüfen: "was das Scheißleben noch mit mir vorhat" (vgl. Längle, 1998, S 92 ff.). Und er machte die Erfahrung, dass alles möglich ist, dass ihm keiner beweisen konnte, dass er nicht überleben werde und er überlebte. Die Offenheit des Menschen fand er bei Scheler und Gehlen, die die Offenheit "Weltoffenheit" des Menschen genannt haben und "die auch Heidegger in seinem Begriff des In-der-Welt-Seins des Menschen angepeilt hat" (Frankl, 1996, S. 49). Die Offenheit des Menschen werde ebenfalls vom wissenschaftlichen Reduktionismus übersehen. In der Logotherapie geht es darum, eine Haltung der Offenheit zu entwickeln, indem sich der Mensch anfragen lässt, was die Frage oder Aufgabe der Situation ist. Die intuitive Fähigkeit zur Sinnfindung in jeder Situation ist eine dem Menschen angeborene Fähigkeit zur Evidenz, zur Gewissheit – ist Gewissen (vgl. Längle, 1998, S. 234).

Frankl Beschäftigung mit der Psychopathologie konzentriert sich vorrangig auf Probleme, die aus der geistigen Ebene des Menschen stammen. Die von ihm postulierte "noogene Neurose", das Sinnlosigkeitsgefühl und das existentielle Vakuum entstehen daraus, dass der Mensch keine oder keine geeignete Antwort auf geistige Fragen gefunden hat bzw. diese Fragen aus dem Leben ausklammert. Dabei sieht er im existentiellen Vakuum selbst noch keine Krankheit, sie kann jedoch, wenn sie über längere Zeit anhält, krank machen. "Frankl zählt als Folge des existentiellen Vakuums die Trias Aggression, Depression und Sucht auf" (Längle, 1998, S. 236). Die noogene Neurose, das Sinnlosigkeitsgefühl und das existentielle Vakuum sind nur mit geistigen Mitteln zu heilen. Die wichtigsten Methoden, die er in der Logotherapie entwickelte, sind die Arbeit an der

Einstellung, die Dereflexion und die Paradoxe Intention, die mittlerweile auch in anderen Therapierichtungen Verbreitung gefunden hat.

Frankl (1975, S. 201) nennt fünf Indikationsbereiche der Logotherapie:

1. Als spezifische Therapie noogener Neurosen.
2. Als unspezifische Therapie psychogener Neurosen mit den Methoden der Dereflexion und der paradoxen Intention.
3. Als ärztliche Seelsorge bei somatogenen Leiden wie z.B. unheilbaren Krankheiten.
4. Die Logotherapie als Auseinandersetzung mit soziogenen Phänomenen wie dem Sinnlosigkeitsgefühl, dem Leeregefühl und dem existentiellen Vakuum, die zu einer noogenen Neurose führen können.
5. Die Prävention iatrogenen oder psychiatrogenen Neurosen z.B. infolge einer reduktionistischen Behandlung bzw. Psychotherapie.

Frankl selbst sah ja in der Logotherapie keine eigenständige Psychotherapie, sondern er sah sie als Ergänzung an. Daher kann man sie nicht an den Anforderungen messen, die an eine psychotherapeutische Richtung zu stellen sind. Dennoch ist Frankls Werk für die Psychotherapie bereichernd und für die Existenzanalyse grundlegend. Daher darf die Frage gestellt werden, was an der Logotherapie für eine Psychotherapie brauchbar ist und was kritisch gesehen werden muss.

Längle (1998, S. 270 ff.) nennt Charlotte Bühler, die die Rezeption und Kritik an Frankl in knapper Form am treffendsten zusammengefasst (hat):

"Einer der bekanntesten Vertreter dieser Auffassung (Hauptaufgabe der Psychotherapie ist eine lebensphilosophische Erziehung) ist Viktor E. Frankl, ein Existentialist, dessen Schriften wesentlich dazu beitrugen, dass die von der einseitig analytisch orientierten Psychotherapie völlig beiseite geschobene Frage des Lebenssinns vielen Therapeuten und darüber hinaus auch vielen Zeitgenossen erneut als fundamental zum Bewusstsein kam. Seine Aufforderung, unseren 'Willen zum Sinn' in uns und unseren Patienten wieder zu erwecken, hatte eine stark aufrüttelnde Wirkung und gewann viele Anhänger für seine Logotherapie, wie er seine Lehre nannte.

Während Frankl für diese Auffassung der Psychotherapie weitgehend Zustimmung gefunden hat, wird andererseits die Methode, mit der er seine Patienten ziemlich direkt auf ihre geistige Verantwortung sich selbst gegenüber aufmerksam macht, vielfach als eine extreme Art der Führung betrachtet. Frankl selbst spricht von Psychagogik, das ist seelische Führung, und von pastoraler Medizin."

Frankl wollte die Zuhörer mit rationalen Argumenten von der Sinnhaftigkeit des Lebens überzeugen (vgl. Längle, 1998, S. 145). Dies führt den Menschen in eine Beobachterposition - weg von sich selbst und vom emotionalen Verweilen bei sich selbst – hin zur Welt und ihrer Sinnhaftigkeit (vgl. Längle, 1998, S. 146). Gerade daraus hatte Frankl eine Stärke gemacht und stößt damit gleichzeitig an eine Grenze, wo die psychotherapeutische Arbeit oft beginnt: um das Bergen der Emotionalität als wesentlichen Aspekt und Orientierungspunkt des menschlichen Lebens. Aus Frankls Werk spricht viel Lebensweisheit und Lebenserfahrung, die Menschen, die leiden oder eine Sinn suchen, wertvolle Anregungen geben können. In der Psychotherapie geht es nicht darum, Menschen von einer bestimmten Lebenseinstellung zu überzeugen, auch wenn sie noch so hilfreich sein mag. Dann würde die Psychotherapie zu einer Ideologie. Dabei sind natürlich unsere Grundannahmen, die wir als Psychotherapeuten haben oder in bestimmten Schulen teilen, immer auch prägend für unsere Arbeit und es ist wichtig, diese möglichst bewusst zu haben und kritisch zu reflektieren. Allerdings ist es ein Mangel an Offenheit, andere von einer bestimmten Sichtweise des Lebens überzeugen zu wollen.

2.3.2 Die Weiterentwicklung der Existenzanalyse durch Alfred Längle

Alfried Längle (geb. 1951) hat die Existenzanalyse als in Österreich und anderen Ländern anerkannte, psychotherapeutische Schule ausgebaut, die über eine Anthropologie und eine klinische Theorie verfügt und eigene Behandlungsmethoden entwickelt hat. Stumm und Wirth (1991, S. 152) schreiben über die Existenzanalyse: "In keinem anderen psychotherapeutischen Ansatz ist die Rolle der Philosophie so deklariert wie hier. (...) Der Ansatz basiert auf Phänomenologie und Existenzphilosophie, in deren Zentrum der Begriff der Existenz steht." Die Rolle der Philosophie in der Existenzanalyse zeigt sich, abgesehen von der Phänomenologie, nicht so sehr in der psychotherapeutischen Praxis, sondern finden sich in den starken Wurzeln, die die differenzierte existenzanalytische Anthropologie in der Philosophie hat. Alfred Längle (1991, S. 157) beschreibt das Vorgehen der Existenzanalyse als "phänomenologisch (d.h. von der Aussage des Patienten geleitet, nicht deutend, sondern verstehend) und dialogisch (den Patienten in Austausch mit seiner Welt bringend)".

Im Folgenden sollen nur jene Konzepte der Existenzanalyse in aller Kürze beschrieben werden, die für den praktischen Teil wichtig sind.

Personkonzept

In der existenzanalytischen Anthropologie ist insbesondere das Personkonzept von Bedeutung. Die Person als die noetische Dimension im Menschen ist bei Frankl (1990, S. 226) als "das Freie im Menschen" definiert. Alfred Längle (1993) erweitert und modifiziert das Personkonzept, indem er vom Verständnis der Person als "dem in mir Sprechenden" ausgeht, zu dessen Wesensbestimmung der Dialog gehört (vgl. Längle, 2000, S. 30). Die Beschäftigung mit der Person führt schließlich zu einem "Prozessmodell des Personseins" (Längle, S., 2007, S. 58), das in der Personalen Existenzanalyse psychotherapeutisch fruchtbar gemacht wird.

Personale Existenzanalyse

Die zentrale Methode der Existenzanalyse ist die Personale Existenzanalyse (PEA), die von Längle von 1988 bis 1990 entwickelt wurde. "Sie stellt eine Anleitung dar für den psychotherapeutischen Prozess der Entwicklung einer autonomen, authentischen, emotional erfüllten, sinnvollen und personal verantworteten Existenz. Die Entwicklung der PEA markiert die *personale Wende* in der Existenzanalyse, durch die subjektives Erleben, Emotionen, personale Prozesse vor, während und nach dem Existenzvollzug (→ Grundmotivationen) und → Biographie in den Mittelpunkt existenzanalytischer Psychotherapie rückten (...). Die PEA basiert auf dem prozessualen Personkonzept (→ Person) von A. Längle, wonach die Person ihr Sein im dialogischen Austausch mit der Welt über drei Schritte vollzieht. Sie markieren die drei Grundfähigkeiten personaler → Begegnung, sind dafür konstitutiv und schaffen den inneren (subjektiv-intimen) als auch äußeren (begegnenden) Zugang zur Person. Die drei Fähigkeiten bilden im dialogischen Geschehen wie im subjektiven Erleben stets eine Einheit. Darin kommt die Offenheit, Selektivität und Interaktivität (Kommunikativität) des Personseins zum Ausdruck.

Die Methode der PEA erfolgt in vier Schritten:

PEA 0 (deskriptive Vorphase): Inhaltliche *Beschreibung* der Fakten (Probleme);

Beziehungsaufnahme. Kognitive Haltung des Therapeuten

PEA 1 (phänomenologische Analyse): Heben des *Eindrucks* (primäre Emotion und phänomenaler Gehalt): Therapeutische Haltung: Empathie.

PEA 2 (→ authentische Restrukturierung): Einarbeiten des Eindrucks zu bestehenden Wertbezug (verstehen – entscheiden – entschließen): innere *Stellungnahme*. (integrierte Emotion; → Emotionstheorie). Therapeutische Haltung: konfrontativ-begegnend.

PEA 3 (Selbstaktualisierung): Erarbeiten des adäquaten *Ausdrucks* als handelnde Antwort (äußere Stellungnahme): Schützende-ermutigende Haltung des Therapeuten." (Längle, 2000, S. 31).

Die personale Existenzanalyse unter dem Gesichtspunkt der Phänomenologie

Die drei Schritte der phänomenologischen Haltung nach Heidegger (1975, §5) sind: die Reduktion ("Was zeigt sich spontan?"), die Konstruktion ("Wie ist es?") und die Destruktion ("Ist es so?"). Aus Sicht der personalen Existenzanalyse betrachtet, werden diese Schritte wie folgt in die therapeutische Praxis umgesetzt (vgl. Längle, 2007, S. 23 ff.):

"1. Reduktion - Was zeigt sich spontan?"

Es ist die Phase der Deskription, in der der Patient schildert, um was es ihm geht. Bei dieser Schilderung wird gleichzeitig auf den Inhalt geachtet wie auf das, wie der Patient es sagt und was sich an ihm zeigt. (...) Philosophisch gesprochen bezeichnet man diese Phase als 'Reduktion', die geprägt ist von der Einklammerung aller Vorverständnisse, Erwartungen, Beurteilungen (Epoché). (...) In der Praxis der Personalen Existenzanalyse (PEA) besteht dieser erste Schritt im Heben des phänomenalen Gehalts (PEA 1)."

"2. Konstruktion - Wie ist es?"

In diesem Herzstück der phänomenologischen Wahrnehmung geht es um die Bildung einer 'Gestalt', um die Komposition einer Ganzheit aus den einzelnen Fakten. Es kommt zu einer Integration der Elemente auf dem Hintergrund des eigenen Wesens. Die einzelnen Phänomene werden mit einander in Beziehung gesetzt und ihre Gesamtwirkung auf das eigene Wesen betrachtet: die Erscheinung, die Einzelphänomene während des Sprechens (Tonfall, Zögern, Erregung, Ruhe, eigene Konzentration...), Einzelinhalte, das eigene Wohlfühlen beim Zuhören. Aus all dem entsteht durch eine Syntheseleistung ein Gesamtbild. Dieses wird im Dialog mit dem anderen vorgelegt und damit in das Licht der Begegnung gestellt und so zur Komplettierung gebracht. Das , was 'so' erscheint, wird auf seinen Zusammenhang mit der Ganzheit hin analysiert, durch die phänomenologische Tiefenschau aus der Enge der Einzelercheinung (...) heraus geholt und im Lichte des Zusammenspiels mit den anderen Einzelercheinungen betrachtet, und am eigenen Wesen erweitert, wodurch sich ein größerer Horizont des Verstehens auftut. In der Praxis der PEA besteht der Schritt aus der Komposition des phänomenalen Gehalts (PEA 1) mit dem tieferen Verstehen (PEA 2 – 1. Teil)."

"3. Destruktion - Ist es so?"

Dieser neuerliche Schritt des sich Öffnens nach dem Erfassen der wesentlichen Zusammenhänge besteht in der Einladung, sich selbst und das Erschaute immer wieder in Frage zu stellen und nie als sicher anzunehmen. Die phänomenologische Schau kommt nie an ein Ende, besitzt die Wahrheit

nicht, sondern befindet sich immer auf der Suche und in einem Prozess der Annäherung an sie. Immer sind weitere Ebenen noch nicht eingeklammert. Durch diese systematische Offenheit wird dem von der Phänomenologie geforderten Ideal der 'Sachlichkeit' nachgegangen, die Annäherung an die Ganzheit durch die erneute Auseinandersetzung geleistet. Die Endführung geschieht im Hervorbringen des eigenen Ausdrucks in der Angemessenheit zum Geschauten. In der dialogischen Offenheit wird der andere mit Fragen laufend zur Korrektur und 'Supervision' des Verstandenen eingeladen: 'So ist es für mich – wie ist es wirklich – wie ist es für Dich?' Dies entspricht in der PEA dem Schritt PEA 2 (2. Teil). Aus der Betroffenheit des Geschaut-Habens erwächst die Dimension des Handelns (PEA 3)."

Diese drei Schritte führen laut Längle (2007, S. 24) "in der psychotherapeutischen Anwendung zu einer 'inneren Phänomenologie' sich selbst gegenüber, die durch die phänomenologische Schau des Therapeuten unterstützt wird".

Längle (2007, S. 26) schlägt folgende praktische Vorgangsweise für die phänomenologische Betrachtung vor:

- "1. Herausschälen von *impliziter Information*, von 'Mosaiksteinen', aus dem , was der Patient sagt. Wir achten darauf, was wir von diesem Patienten mit *Sicherheit* wissen [das entspricht der PEA 0]. (...)
2. Wir achten auf das *Bewegende*, Auffallende in den Äußerungen. Was kommt mir da entgegen? Wie wirkt der Bericht auf mich? - Was ist da eindrucklich, was ist das '*Phänomenale*'? Das eröffnet den Rahmen des Geschehens [entsprechend PEA 1]. (...)
3. Wo kommt uns der Patient als *Person* entgegen? Wo sehe ich etwas von ihm? - Was ist das für ein Mensch? [Dies entspricht PEA 2: Was ist das Wesen und ganz Eigene dieses Menschen?] (...)
4. Was kommt mir als *Problem* entgegen? [Entsprechend PEA 3: was hier zu tun ist.] (...)"

Die existentiellen Grundmotivationen

Die existentielle Grundmotivation (GM) ist ein "von Alfried Längle 1993 in die Existenzanalyse eingeführter Begriff zur Bezeichnung der tiefsten Motivationsstruktur der Person in ihrem wesensmäßigen Streben nach Existenz" (Längle, 2000, S. 22). Die vier existentiellen Grundmotivationen sind "die Grundbedingungen erfüllter Existenz als bewegende Grunderfahrung des In-der-Welt-Seins" (vgl. Längle, 2000, S.22). Im Lexikon der Existenzanalyse und Logotherapie, das von Längle (2000) herausgegeben wurde, werden die vier Grundmotivationen wie folgt beschrieben:

- "1.(Anm.: Grundmotivation:) Halt, Raum und Schutz suchen, um in der Welt *sein zu können*.

Induziert durch: angenommen sein (auch Orte und Körpererfahrung). Verlangt: annehmen können der Bedingungen ('Ja zur Welt'). Ontologische Auseinandersetzung mit dem Dasein (→ Seinsgrund, → Grundvertrauen).

2. (Anm.: Grundmotivation:) Nähe, Zeit, Beziehung, um *leben zu mögen*. Induziert durch: Zuwendung (Zeit, emotionales Berührtsein). Verlangt: Zuwendung zu Werten ('Ja zum Leben'). Axiologische Auseinandersetzung mit dem Leben (→ Grundwert).

3. (Anm.: Grundmotivation:) Abgrenzung, Individualität, Wertschätzung, um *selbst sein zu dürfen*. Induziert durch: Gesehenwerden, Wertschätzung (Respekt, Stellungnahme und Anerkennung). Verlangt: Anerkennung des Eigenen durch sich selbst ('Ja zum Personsein'). Ethische Auseinandersetzung mit der Gemeinschaft (→ Selbstwert).

4. (Anm.: Grundmotivation:) Tätigwerden in Hingabe an Produktivität, Erleben und Erhaltung von Werten, weil der Mensch *Sinnvolles will*. Induziert durch: Sinnzusammenhänge (ontologischer Sinn, existentieller Sinn). Verlangt: Über-ein-Stimmung mit der Situation ('Ja zum Sinn'). Praktische Auseinandersetzung mit dem Sinn und der Zukunft ('Wohin') der Existenz (→ Noodynamik, → Wille zum Sinn).

Störung der GM stellen den ätiologischen Hintergrund der → Psychopathologie dar. Die GM sind somit der theoretische Rahmen für die existenzanalytische Nosologie."

Klinische Theorie

Die Existenzanalyse verfügt über eine differenzierte klinische Theorie der Störungsbilder: Angst, Sucht, Depression, narzisstische und histrionische Störungen, sowie des großen Gebietes der Persönlichkeitsstörungen. An dieser Stelle soll jedoch nicht weiter darauf eingegangen werden, da im Rahmen der vorliegenden Arbeit bei der Diagnostik hauptsächlich auf das Konzept der Grundmotivationen zurückgegriffen wurde (s. Praxisbeispiele). Im Rahmen der Diagnostik mit Kindern dient das Konzept der existentiellen Grundmotivationen als Grundlage der Beantwortung der Frage: Was braucht das Kind? Wo erfährt es Defizite, die es in seiner Entwicklung behindern? Diese Frage ist insbesondere auch deshalb wichtig, da sie einen bedeutenden prophylaktischen Wert hat.

Existenzanalytische Diagnostik

Längle (2005, S. 85) gibt folgende Beschreibung des Diagnoseprozesses in der Existenzanalyse:

"Diagnose wird in der Existenzanalyse verstanden als Erkenntnis der Störung, ihrer Regelmäßigkeiten in der Erscheinung, ihrer Struktur und individuellen Ausprägung zum Zwecke der Orientierung für die Behandlung. Sie kommt am Beginn der Psychotherapie (Erstdiagnose),

im Behandlungsverlauf (Prozessdiagnose) und als reflektierende Einschätzung am Ende der existenzanalytischen Behandlung (Abschlussdiagnose) zum Einsatz. In ihr geht es darum, das sich am Patienten zeigende Störphänomen so mit der existenzanalytischen Theorie in Verbindung zu bringen, dass eine dem Patienten, dem Phänomen und der psychotherapeutischen Ethik adäquate Behandlung möglich wird. Sinn der Diagnostik ist die Einschätzung des Phänomens hinsichtlich des Störungswertes (Behandlungsbedürftigkeit), der Störungsursache und -zusammenhänge (Anthropologie mit besonderer Berücksichtigung somatischer Mitbeteiligung, existenzielles Milieu), der Prognose (Therapieerwartung, Hindernisse und Gefahren während der Therapie) und eine Abstimmung der Erkenntnisse mit den Methoden einer optimalen Behandlung (inklusive ökonomische Kommunikation mit Fachleuten). In der Diagnostik wird die durch Anamnese, Tests und Phänomenologie erhobene konkrete Kenntnis durch die Vernetzung mit einem Allgemeinwissen im Aussagewert verdichtet. Die Existenzanalytische Diagnostik geht als phänomenologische Diagnostik aus von dem, was den Patienten bewegt, und richtet ihre Aufmerksamkeit auf die existenziellen Fähigkeiten und Erfordernisse des Patienten. Diese werden durch die Klärung der Voraussetzungen für ganzheitliche Existenz (Grundmotivationen) und der Begegnungsfähigkeit mit sich und der Welt (Personale Existenzanalyse) erhoben. Damit werden die dynamische Ebene und das Verarbeitungsniveau der Psychopathologie beleuchtet."

Die existenzanalytische Diagnostik wird hauptsächlich im Rahmen einer Psychotherapie eingesetzt. In der vorliegenden Arbeit wird versucht, eine existenzanalytische Herangehensweise im Rahmen einer Psychodiagnostik von Kindern umzusetzen. Hier geht es weniger um die Beschreibung psychopathologischer Phänomene. Es soll phänomenologisch erfasst werden, was das Kind bewegt und was sich beim Kind auf der Ebene der Grundmotivationen zeigt. Das Ziel der Diagnostik ist die Beantwortung der Frage, was das Kind in der aktuellen Lebenssituation braucht, um eine möglichst gesunde Entwicklung zu gewährleisten, was einen wichtigen prophylaktischen Wert hat. Im folgenden methodischen Teil werden die eingesetzten projektiven Testverfahren allgemein und der Scenotest im speziellen beleuchtet. Es wird eine existenzanalytisch-phänomenologische Vorgehensweise untersucht, die Alfred Längle bei einem "Phänomenologie"-Seminar in Batschuns 2005 vorgeschlagen hat.

3 Methodischer Teil

Der methodische Teil soll die theoretische Grundlage für die Bearbeitung der Praxisbeispiele liefern. Es werden die projektiven Testverfahren im Allgemeinen besprochen und dann wird speziell auf den Scenotest als Beispiel eines projektiven Verfahrens eingegangen. Es wird untersucht, wie eine existenzanalytisch-phänomenologische Herangehensweise an den Scenotest aussehen kann.

3.1 Projektive Testverfahren

Projektive Testverfahren werden in der psychologischen und psychotherapeutischen Arbeit mit Kindern gerne angewandt, da das Kind mit ihrer Hilfe weit mehr von sich und seiner speziellen Situation mitteilen und zeigen kann, als mit standardisierten Testverfahren. Ebensperger-Schmidt (1997, S. 147) sieht projektive Testmethoden als "wichtige Instrumente der Persönlichkeitsdiagnostik" in der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. "Sie dienen der Klärung psychodynamischer Prozesse, aber auch der Trieb- und Ich-Entwicklung eines Kindes" (ebd.). Reinelt (1997, S. 36) sieht die projektiven Testverfahren für Kinder deshalb so geeignet, da Kinder noch viel mehr als Erwachsene zum Projizieren neigen. "Es sind ja nicht die aus Holz geschnitzten Vögel oder der Zwerg (Anm.: gemeint ist Spielmaterial aus dem Sceno), die aggressiv werden. Sie sind totes Holz, welche das Spiel des Kindes belebt. Indem ich projiziere, verlege ich z.B. meine Aggression in jemand anderen oder eben eine Spielfigur hinein." (ebd.).

Görtz (2004, S. 4) beschreibt den Nutzen von spielerischen Testverfahren wie dem Scenotest wie folgt: "Die nonverbalen Medien sind für Kinder besonders geeignet, komplexe emotionale Inhalte auszudrücken". "Gefühle, Gedanken und Bedürfnisse in Worten mitzuteilen, fällt Kindern oft schwer. Das Spiel als Kommunikationsmittel hilft ihnen, ihr Inneres zu zeigen und wichtige Botschaften in symbolischer Form auszudrücken. Selbst für ältere, sprachlich gut ausdrucksfähige Kinder bietet das Spiel die Möglichkeit, Empfindungen und Gefühle sicherer, genauer und leichter auszudrücken als in Worten. Diese Begrenztheit der Sprache zeigt sich, und dies gilt auch für Erwachsene, vor allem in intensiven Gefühlssituationen."(Görtz, A., 2003, S. 5).

Projektive Verfahren gehen davon aus, dass Innerseelisches durch das Verfahren seinen Ausdruck finden kann. Viktor Frankl (1959, 731) hat in poetischen Worten ausgedrückt, was die projektiven Verfahren zu erfassen versuchen: "Aber das Gefühl kann viel feinfühlicher sein, als der Verstand jemals scharfsinnig zu sein vermöchte. So erweist sich das Gemüt und das Gefühl kognitiv überlegen allem Verstand und aller Vernunft, und so ist auch die unbewusste, will heißen

unreflektierte Geistigkeit des Menschen noch weiser, als er selbst, der Mensch, ahnt, und noch immer weiser, als er, der Mensch, sich selbst dünkt. Mit einem Wort: Die Herzensweisheit des Menschen hat eine unabsehbare kognitive Tragweite. Wobei ja Herz nichts anderes bedeutet als das Kernstück und die Mitte des Menschen, die Person, und zwar die intime Person, die geistige Tiefenperson."

Der Begriff "projektiv" geht in Zusammenhang mit den projektiven Verfahren ursprünglich auf Freud zurück, der eine Projektion wie folgt beschreibt: "Wenn wir die Ursachen gewisser Sinnesempfindungen wie die anderer nicht in uns selbst suchen, sondern sie nach außen verlegen, so verdient auch dieser normale Vorgang den Namen der Projektion. (...) Das treibende unbewußte Gefühl erscheint so als Folgerung aus einer äußeren Wahrnehmung"(1911, GW VIII, S. 299, zitiert nach Fahrenberg, 2002, S. 221). Später wurde dem Begriff der Projektion eine erweiterte Fassung gegeben: Bedürfnisse, Einstellungen, Wünsche und auch Konflikte werden auf Personen, Verhalten und Objekte der Außenwelt projiziert (vgl. Fahrenberg, 2002, S. 221). Die laut dem "Thesaurus of Psychological Index Terms" der American Psychological Association (2001, S. 2004 zitiert nach Rollet, 2003) den projektiven Verfahren zugrunde liegende Definition von "Projektion" ist folgende:

"Einsatz von uneindeutigem oder unstrukturiertem Reizmaterial, das entwickelt wurde, um Reaktionen auszulösen, von denen angenommen wird, dass sie die Einstellungen, Abwehrmechanismen oder Motivationen und die Persönlichkeitsstruktur eines Individuums aufzeigen. 'Projektive Persönlichkeitsmaße' ('projektive personality measures') sind danach "Messverfahren, die eine indirekte und globale Erfassung der Persönlichkeit mit Hilfe der Analyse von Bedeutungen und Strukturen vornehmen, die in freier Weise durch die Testperson in ein unstrukturiertes oder uneindeutiges Material hineingelegt werden."

Der Projektionsbegriff bei Viktor Frankl

Eine Annäherung an die projektiven Testverfahren soll hier auch über das Wesen der Projektion erfolgen, mit dem sich Viktor Frankl ausführlich beschäftigt hat. Viktor Frankl (1959, S. 668) schreibt folgendes: "Während sich nämlich das vegetative Leben (Leben im Sinne von bloß Vitalem) des Menschen ohne weiteres noch innerhalb der Dimension des Leiblichen erklären lässt und sein animalisches Leben zur Not noch innerhalb der Dimension des Seelischen, geht menschliches Dasein als solches, geht die personal geistige Existenz in dieser Zweidimensionalität nicht auf, geht sie in dieser 'Ebene' bloßer Psychosomatik nicht ein: In sie, in diese zweidimensionale Ebene, kann der Homo humanus vielmehr höchstens hineinprojiziert werden.

Tatsächlich macht es ja das Wesen dessen aus, was wir Projektion nennen: dass jeweils eine Dimension geopfert – dass eben in die nächstniedrigere Dimension projiziert wird. Eine solche Projektion hat nun zwei Folgen: Sie führt 1. zur Mehrdeutigkeit und 2. zu Widersprüchen. Im Falle 1 ist der Grund dieser Folge der folgende Umstand: Verschiedenes bildet sich in ein und derselben Projektion gleichartig ab; im Falle 2 ist der Grund wieder in folgender Tatsache gegeben: Ein und dasselbe bildet sich in verschiedenen Projektionen auf verschiedene Weise ab. Die dreidimensionalen Gebilde Zylinder, Kegel und Kugel bilden sich in der nächst niedrigeren, der zweiten Dimension, in der Ebene, im Grundriss, als ein und dieselbe Kreisfläche ab; der Kreis selbst ist mehrdeutig."

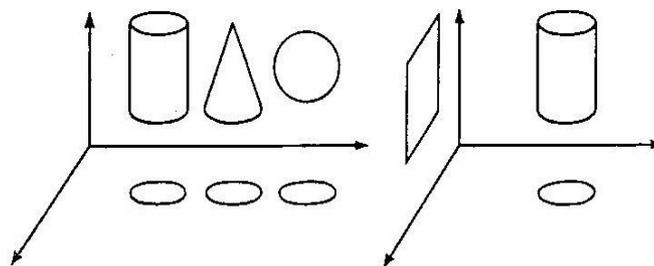


Abb. 1

Zur Notwendigkeit von Projektionen schreibt Frankl (1959, S. 671): "Es gibt also notwendige Projektionen; ja, jede ontische Wissenschaft ist als solche – im Gegensatz zu allem ontologischen Wissen – angewiesen darauf, Projektionen vorzunehmen; angewiesen darauf, vom dimensional Charakter ihres Gegenstandes abzusehen – Dimensionen abzustreichen. Genau dies aber heißt nichts anderes als: das jeweilige Objekt projizieren. So ist denn Wissenschaft obligates Rückgängigmachen der volldimensionalen Struktur der Wirklichkeit: Wissenschaft muss abblenden und ausklammern (...) Aber sie soll auch wissen, was sie tut! (...) Es soll nicht bestritten werden, dass wir der Projektionen nicht immer entraten können."

Beim Scenotest wird eine narrative Ebene verwendet, um Psychisches bzw. auch Geistig-Noetisches auszudrücken, es wird also auf die Ebene von Erzählungen, bildhaften und symbolischen Inszenierungen von Erzählungen projiziert. Bei jeder Projektion kommt es zwangsläufig zu einer Reduktion der ursprünglichen Information. Bei der Auswertung will der Untersucher die ursprüngliche Information erfassen, was ihn in eine Situation der Unsicherheiten, Mehrdeutigkeiten und vor die Probleme, den wissenschaftlichen Anforderungen zu genügen, stellt. Mit Hilfe der Scenomaterialien und der Art und Weise, wie diese verwendet werden, wird die

ursprüngliche Information symbolhaft ausgedrückt.

Zum Symbol schreibt Viktor Frankl (1959, S. 695) folgendes: "Die Leistung des Symbols ließe sich vergleichen mit der Leistung der Perspektive. So wie die Perspektive in der zweiten Dimension die dritte einfängt, in der Ebene den Raum ahnen lässt, so macht das Symbol, das symbolische Gleichnis, das Unfassbare irgendwie fassbar. Nur dass wir uns dessen bewusst bleiben müssen, dass das, was soeben gesagt wurde, dass die Analogie zwischen Perspektive und Gleichnis ihrerseits nicht mehr als ein Gleichnis ist. (...) Durch den immanenten Inhalt des Symbols hindurch lässt sich der transzendente Gegenstand immer wieder aufs Neue intendieren. Voraussetzung ist nur, dass dieser immanente Inhalt durchlässig bleibt, durchscheinen lässt den transzendenten Gegenstand. Um auf ihn hin transparent zu bleiben, ist es notwendig, dass das Symbol niemals wörtlich und buchstäblich genommen wird. Nur wenn es vom intentionalen Akt her durchglüht ist, leuchtet in ihm das Transzendente auf. Das Symbol muss in je einem neuen Akt erst erobert werden. Das Absolute wird nicht 'mit' dem Symbol erfasst, sondern 'im' Symbol. (...) Macht die Intention beim sichtbaren Symbol halt, so verfehlt sie auch schon die unsichtbare Transzendenz. So muss sich denn das Symbol in der Schwebelage halten; immer ist es weniger als das Ding, das symbolisiert wird, und zugleich mehr als bloßes Bild."

Diese Beschreibung vom Symbol beschreibt gut die Erfahrungen, die mit dem Szenotest gemacht werden. Es ist faszinierend zu sehen wie präzise und eindrucksvoll Kinder Aspekte ihrer existentiellen Situation in den Szenos darstellen. Dabei ist die erzeugte Wirkung der fertigen Szenos viel mehr als die bloße Ansammlung von Figuren und Klötzen. Kinder legen oft sehr großen Wert auf kleinste Details, die sie so lange verändern bis sie dem Kind stimmig erscheinen. Die Schwierigkeit des Untersuchers besteht nun darin, diese symbolhaften, projizierten Darstellungen auf ihren phänomenalen Gehalt hin zu untersuchen und diesen in Worte zu fassen. Da dies weitaus komplexer und anspruchsvoller ist als die quantitative Auswertung eines standardisierten Tests, sind die Ergebnisse projektive Testverfahren grundsätzlich kritisch zu hinterfragen.

Die speziellen Charakteristika von projektiven Testverfahren im Unterschied zu den standardisierten Testverfahren lassen diese nur schwer oder gar nicht mit den klassischen Testgütekriterien beurteilen. Daher wurde von mehreren Autoren (z.B. Allesch, 1985) vorgeschlagen, nicht von "projektiven Testverfahren" zu sprechen, sondern von "projektiven Verfahren", und diese eher als Kommunikationsmedium anzusehen denn als "Test". Laut dieser Anregung wird in weiterer Folge meist von "projektiven Verfahren" die Rede sein.

3.1.1 Die Problematik von projektiven Verfahren

Die sogenannten projektiven Verfahren sind in der wissenschaftlichen Diskussion umstritten.

"Problematisch bei projektiven Verfahren sind vor allem die große Testleiterabhängigkeit bei der Interpretation der Ergebnisse und die mangelnde Reliabilität" (Leiss et al., 2000, S.31).

Ebensperger-Schmidt (1997, S. 147) sieht die Aussagekraft der meisten projektiven Verfahren aufgrund der mangelnden Objektivierbarkeit eingeschränkt. "Eine seriöse Anwendung ist in höherem Ausmaß als bei psychometrischen Tests an die Erfahrung des Diagnostikers gebunden" (ebd.). Beim Scenotest war die wissenschaftliche Forschung trotz vielfacher Ansätze zu einer Fundierung nach den klassischen Testgütekriterien nicht sehr erfolgreich: "Es liegen kaum explizite Untersuchungen zur Objektivität, Reliabilität und Validität des Scenotests vor. Keines der vorhandenen Auswertungsschemata genügt weiteren Anforderungen als dem der theoretischen Begründbarkeit" (Ermert, 1997, S. 145). Die testtheoretischen Gütekriterien sind offensichtlich nur in eingeschränktem Maße für projektive Verfahren anwendbar. Wie kann dennoch festgestellt werden, was bestimmte zeichnerische oder szenische Darstellungen bedeuten? Was sagt es aus, wenn in einer „Familie in Tieren“-Zeichnung die Mutter als Spinne dargestellt ist? Hier wird schnell deutlich, wie mehrdeutig projektive Verfahren sind, und es ist fraglich, ob eine wissenschaftlichen Ansprüchen genügende Auswertung, die noch aussagekräftig ist, möglich ist. Es ist verführerisch, sich vom "Symbolgehalt" bestimmter Darstellungen beeindrucken zu lassen und von dem abgelenkt zu werden, was die untersuchte Person eigentlich ausdrücken wollte. Dass die meisten projektiven Verfahren darauf abzielen, auch unbewusste Inhalte zu erfassen, die der Person nicht ohne weiteres in einem anschließenden Gespräch zugänglich sind, erhöht die Anforderungen an den Testleiter. Denn wie kann er überprüfen, ob dieser "unbewusste Inhalt" wirklich von der untersuchten Person stammt und sich dem Testleiter nicht durch den Symbolgehalt der Darstellung aufdrängt, noch bei ihm im Sinne einer Gegenübertragung ankommt? Dies zu überprüfen erscheint am einfachsten durch die Erarbeitung des phänomenalen Gehalts des Dargestellten gemeinsam mit der untersuchten Person. Dies erweist sich jedoch als schwierig, wenn die untersuchten Personen Kinder sind, die sehr schnell an die Grenzen ihrer verbalen Artikulations- und Reflexionsfähigkeit geraten. Dazu kommt, dass der phänomenale Gehalt der Darstellung in einem rein diagnostischen Prozess aufgrund der vorgegebenen zeitlichen Rahmenbedingungen nicht wie in einer Psychotherapie erarbeitet werden kann. Welche Möglichkeiten also verbleiben für einen sinnvollen Einsatz von projektiven Verfahren, speziell des Scenotestes zu diagnostischen Zwecken? Hilfreich bei der Beantwortung dieser Frage kann es sein, Alternativen zu den klassischen Testgütekriterien zu suchen. Dabei ist insbesondere die Frage der Validität von Bedeutung, die

klassischerweise ein Maß ist für die Gültigkeit der Messung und ob ein Test wirklich das misst, was er messen soll. Die Validität hinsichtlich von projektiven Verfahren wird jedoch adäquater so formuliert: "Mit welcher Sicherheit ist bei Einhaltung der vorgegebenen Auswertungsgrundsätze damit zu rechnen, dass der Diagnostiker durch die Anwendung des TGT (Anm.: Thematischer Gestaltungstest, Beispiel eines projektiven Verfahrens) zu zutreffenderen Schlüssen hinsichtlich der lebensgeschichtlichen Zusammenhänge der vom Probanden artikulierten Probleme kommt, als dies ohne die Anwendung dieses Verfahrens der Fall wäre" (Allesch, 1985, S. 157). Schaipp & Plaum (1995, S. 86, zitiert nach Ermert, 1997, S. 143) fordern die Betrachtung der projektiven Verfahren anhand alternativer Bewertungskriterien. Dabei handelt es sich um die ökologische Validierung, die kommunikative Validierung, die argumentative Validierung, die kumulative Validierung sowie weitere Validierungsarten (ebd.). Diese Validierungsarten sollen an dieser Stelle kurz erklärt werden, da sie tatsächlich von praktischer Relevanz sind.

"Mit **ökologischer Validierung** ist gemeint, bei der Datengewinnung der Dateninterpretation die Lebensraum- und Umweltbedingungen des zu untersuchenden Subjekts zu berücksichtigen" (Lamnek, 1988, S. 152, zitiert nach Ermert, 1997, S. 143).

Unter dem Aspekt der **kommunikativen Validierung** ist ein Austausch zwischen dem Probanden und dem Diagnostiker über mögliche Anhaltspunkte gemeint, die für ein weiteres Vorgehen in den projektiven Verfahren gefunden wurden. Die meisten Äußerungen, die der Proband in der ersten Datenerhebungsphase bei den sogenannten projektiven Verfahren abgibt, sind mehrdeutig und können nur in einem Dialog zwischen Forscher und Probanden an Eindeutigkeit gewinnen. Wenn der Diagnostiker solche mehrdeutigen Äußerungen interpretieren will, allein und ohne Hilfe des Senders kann dies zu fatalen Interpretationsfehlern führen (vgl. Ermert, 1997, S. 143).

Die **argumentative Validierung** bedeutet, dass Deutungen intersubjektiv überprüfbar sein sollten. Der Diagnostiker soll seine Ergebnisse argumentativ begründen und dabei auf nicht nachvollziehbare Vorannahmen wie auch auf eine fachinterne Geheimsprache verzichten (vgl. Ermert, 1997, S. 144).

Die **kumulative Validierung** besagt die Notwendigkeit, den Gegenstand mittels verschiedener Methoden zu untersuchen. "Der Gesichtspunkt der kumulativen Validierung bedeutet, dass es nicht nur schlicht unmöglich ist, die Gültigkeit der aufgrund einer Methode erhobenen Daten feststellen zu wollen, ohne das zur Anwendung kommende diagnostische Procedere in seiner Gesamtheit, also alle im Einzelfall verwendeten Methoden und ermittelten Daten, mit zu berücksichtigen, sondern meint auch die Sicherung von Resultaten zur Validität durch eine ganze Serie von Untersuchungen" (Schaipp, Plaum, 1995, S. 91, zitiert nach Ermert, 1997, S. 144).

3.2 Der Scenotest

Der Scenotest zählt laut Rollet (2003) zur Gruppe der **zeichnerischen und gestalterischen projektiven Verfahren** wie die "Verzauberte Familie" (Kos & Biermann, 2002), "Familie in Tieren" (Brem-Gräser, 2006) u.ä.. Daneben gibt es noch zwei weitere Gruppen von projektiven Verfahren (vgl. Rollet, 2003): Die Gruppe der **Form-Deute-Verfahren** wie das "Rorschach-Form-Deute-Verfahren" (Rorschach, 1992) und die Gruppe der **verbal-thematischen Verfahren** wie den "Thematischen Apperzeptionstest (TAT)" von Murray (1991) oder den "Kinder-Apperzeptions-Test (CAT)" von Bellak & Bellak (1955).

Der Scenotest wurde Ende der dreißiger Jahre von Gerhild von Staabs als Untersuchungs- und Behandlungsmethode auf dem Hintergrund psychoanalytischen Gedankengutes entwickelt. Der Scenotest ist eine Modifikation des "Welt-Tests", der von Charlotte Bühler (1955) entwickelt wurde. Der "Welt-Test" stellt eine standardisierte Verfahrensweise mit standardisiertem Material dar und geht auf das "Weltspiel" von Margaret Lowenfeld (1939, vgl. Ermert, 1997) zurück. Kruse (1980, S. 38) beschreibt den Scenotest folgendermaßen: "Kinder können durchaus ab dem 3. Lebensjahr mit dem Spieltestmaterial umgehen. Dieses hat Aufforderungscharakter und gibt dem Kind die Möglichkeit, sich mit den Bezugspersonen seiner unmittelbar zugänglichen Welt in Form der lebendig wirkenden und biegbaren Puppen in einer Miniaturwelt auseinanderzusetzen. (...) Insbesondere regen die biegbaren Puppen das Kind an, zwischen diesen einen Handlungszusammenhang herzustellen; hiermit wird dem Kind die Möglichkeit gegeben, sich im Spiel unbefangen zu äußern. Da diese Puppen Bezugspersonen verkörpern sollen, kann mit diesem Test die Problematik der menschlichen Beziehung und die Grundproblematik des Lebens überhaupt zur Darstellung gebracht werden. Mittels dieser Szenen ist das Kind in der Lage, seine Umwelt so zu zeigen, wie es sie erlebt beziehungsweise auszudrücken, welcher Art seine Konflikte sind."

Die Anwendung des Scenotest muss aber nicht auf den psychoanalytischen Erfahrungshintergrund beschränkt bleiben. Altmann-Herz (1990, S. 42, zitiert nach Ermert, 1997) sieht den größten Vorteil des Scenotests darin, dass dieser "prinzipiell mit verschiedenen Theorien und damit auch mit den daraus abgeleiteten Therapieformen kompatibel ist." Diese Arbeit soll untersuchen, inwiefern der Scenotest sich für eine existenzanalytisch-phänomenologische Herangehensweise eignet.

Von Staabs (1964, S. 12) grenzt den Scenotest von anderen projektiven Tests wie dem Rorschach, dem TAT oder dem Zeichentest in dem Sinne ab, dass der Scenotest "durch die konkreten

Darstellungsmöglichkeiten infolge der Besonderheit seines Materials einen sehr unmittelbaren Zugang zu den Problemen der Versuchsperson und ihrer Weltbefindlichkeit eröffnet". Diese Herangehensweise an die Diagnostik steht der existenzanalytischen Diagnostik nahe, die erfassen will, "was den Menschen bewegt" (Längle, Lexikon S. 9).

Der Scenotest wird als Alleinspiel zwischen Phantasie- und Rollenspiel und dem Bauspiel eingeordnet (vgl. Ermert, 1997, S. 19). Er hat Elemente des Konstruktionsspiels, ergänzt durch Puppen und Alltagsgegenstände. Der psychodiagnostische Zugang über das Spiel macht den Sceno für die meisten Kinder recht attraktiv. Zulliger (1952, zitiert nach Ebensperger-Schmidt, 1997, S. 91) bezeichnet das Spiel als "die eigentliche Sprache des Kindes". Schmaus und Schoerl (1978, S. 166) beschreiben die Bedeutung des Konstruktionsspiels so: "Das Konstruktionsspiel des Kindes ist (...) schon durchtönt von einem ersten Erwachen der schaffenden Teilhabe und der Mitgestaltung am übersubjektiven und überindividuellen Sinnbestand der Welt. Im Konstruktionsspiel schafft das Kind selber mit Materialien und Mitteln aus der ihm gegebenen und aufgegebenen Welt Gestalten und Bilder. Es ist für das Kind die wesentliche und notwendige Form seiner geistigen Auseinandersetzung mit der Welt, die ihm vorzugsweise entsprechende Form seiner Weltbewältigung". Wicki (1990, S. 25) sieht in der "Fähigkeit zur sprachlichen Darstellung von Sachen, Selbstbewußtsein und Sinnstreben und der darauf aufbauenden Aufgabenhaltung (...) einen Ausdruck des Personalen im Kind". Genau diesen Ausdruck des Personalen im Kind versucht eine existenzanalytische Herangehensweise an den Scenotest zu erfassen. Andere Autoren wollen mittels des Scenotests andere Informationen erfassen.

3.2.1 Einsatzmöglichkeiten des Scenotests

Der Scenotest kann laut Ermert (1997, S.17) "als projektives Verfahren, als das er konzipiert wurde und als Mittel zur Generierung von Verhaltensstichproben zur Verhaltensbeobachtung (z.B. des kindlichen Spielverhaltens) eingesetzt werden". Bei einer entsprechenden Instruktion bietet der Scenotest die Möglichkeit der Interaktionsbeobachtung beim gemeinsamen Spiel. Der Scenotest kann in der Diagnostik, in der Therapie und in einem Forschungskontext verwendet werden (vgl. Ermert, 1997, S.119). Er kann im Rahmen einer Kindertherapie für die Kontaktabahnung hilfreich sein oder die Anamnese vertiefen. Der Scenotest kann aber auch einfach als Spielmaterial betrachtet werden.

Heute wird der Sceno als standardisiertes Verhaltenssetting mit variierbarer Aufgabenstruktur auch

unter dem Blickwinkel methodisierter Testdiagnostik betrachtet (vgl. Ermert, 1997). Die diagnostische Funktion des Scenotests kann in einem therapeutischen Kontext zu Beginn oder im Laufe der Therapie im Rahmen der Prozessdiagnostik stattfinden. Die vorliegende Arbeit legt den Schwerpunkt auf einen diagnostischen Prozess, wobei die Aussagen ebenso für die Diagnostik im Rahmen einer Psychotherapie gelten.

3.2.2 Die diagnostischen Funktionen des Scenotests

Wie wird der Scenotest hinsichtlich seiner diagnostischen Möglichkeiten aus Sicht verschiedener Autoren eingeordnet?

Laut Perrez (1985, zitiert nach Ermert, 1997, S. 16) hat der Scenotest eine Beschreibungsfunktion, ist also eine "Diagnostik zur qualitativen und quantitativen Beschreibung der im Rahmen einer Intervention zur Diskussion stehenden Probleme." Der Scenotest wird wohl am häufigsten im Sinne dieser Beschreibungsfunktion angewandt. Es haben sich verschiedene Autoren (z.B. Perrez, 1985) auch die Frage gestellt, ob der Scenotest auch eine Klassifikations- bzw. eine Entscheidungsfunktion im Sinne eines Screenings vom Typ A (Unter- und Entscheidung zwischen zwei Klassen z.B. verhaltensgestört bzw. nicht verhaltensgestört) besitzt? Lässt der Scenotest also eine Beurteilung zu ob bzw. auf welcher Ebene der existenziellen Grundmotivationen eine Störung vorliegt? Untersuchungsergebnisse von Ermert (1997, S.18) zeigen, dass hier "lediglich allgemeine Hinweise auf mögliche psychische Beeinträchtigungen gefunden werden können". Der Scenotest als alleiniges Mittel kann also niemals ein Nachweis einer krankheitswertigen Störung sein. Dafür besitzt der Scenotest keine ausreichende Reliabilität: Ein Screening vom Typ A besitzt laut Ermert (1997, S. 15) eine Reliabilität $r_{tt}=.70$. Beim Screening vom Typ B ist die Reliabilität $r_{tt}<.70$. Der Scenotest gilt als Screening-Verfahren vom Typ B, das heißt, es handelt sich damit um ein hypothesengenerierendes Verfahren. Ermert (1997, S. 15) fasst zusammen: Der Scenotest kann lediglich als Verfahren eingesetzt werden, aus dem Aussagen abgeleitet werden können, die Hypothesencharakter haben. Mit dem Scenotest können keine Hypothesen im diagnostischen Prozess überprüft, sondern allenfalls generiert werden. Der Scenotest könnte also einen Hinweis im Sinne einer Hypothese auf das Vorliegen einer Störung im Bereich der existenziellen Grundmotivation bringen. Aus existenzanalytisch-phänomenologischer Sicht sind jedoch nicht primär die Hypothesen, die generiert werden, von Interesse, sondern die im Scenotest zum Ausdruck kommenden Phänomene, die beschrieben und verstanden werden wollen.

Von Staabs weist dem Scenotest eine Erklärungsfunktion in Bezug auf die psychoanalytische Theorie zu. Gemeint ist damit die Informationssuche zur Erklärung der Entstehung eines Problems oder zur Erklärung der Performanz (vgl. Ermert, 1997, S. 16). Die Mehrdeutigkeit einer Projektion begründet jedoch die Problematik einer "Interpretation" des Scenotests nach einer tiefenpsychologischen Theorie, wie Gerhild von Staabs dies vorgeschlagen hat. Aus existenzanalytischer Sicht ist dies abzulehnen und eine phänomenologische Betrachtung der Darstellung vorzuziehen. Die Existenzanalyse unterscheidet zwischen der Erklärung im Sinne einer Interpretation und der Beschreibung, also der Deskription. Die Sie konzentriert sich auf die Deskription, die im Weiteren auf das Verstehen des Wesentlichen abzielt.

Bei der Auswertung des Scenotests wird manchmal das psychoanalytische Konzept der "Schlüsselszene" verwendet. Das Spiel in psychoanalytischen Ansätzen ist Ausdruck des Unbewussten. Schlüsselszenen sind nach Melamed-Hoppe (1969, zitiert nach Ermert, 1997, S. 112-113) "Szenen, die innere Konflikte und seelische Probleme einer Person deutlich aufzeigen. Dabei bleibt es schwierig, eindeutig zu formulieren, was eine Schlüsselsituation ist bzw. wann sie als gegeben betrachtet werden kann. Die Schlüsselsituation wird umso deutlicher, wenn sie sich auch in anderen diagnostischen Verfahren zeigt." Eine existenzanalytische Herangehensweise beschränkt sich nicht auf die Psychodynamik im Scenotest, sondern richtet den Blick auch auf die Noodynamik und das Personale, das zum Ausdruck gebracht wird.

Die Forschung in der Entwicklungspsychologie wiederum betrachtet weniger die Psychodynamik des Spiels bzw. Inhalte des kindlichen Spiels, sondern achtet mehr auf die Altersentsprechung im spielerischen Verhalten (vgl. Ermert, 1997, S.19). Alters- und Geschlechtsspezifisches soll berücksichtigt werden und in Zusammenhang mit der Entwicklungspsychologie gebracht werden. Jaide (1953, vgl. Ermert, 1997, S. 92) rät aber deutlich davon ab, den Scenotest als Testverfahren zur Ermittlung des allgemeinen Entwicklungsstandes oder gar der Intelligenz oder der Aufmerksamkeit zu überfordern.

Eberwein (1993, S. 98, zitiert nach Ermert, 1997, S. 120) entkräftet Vorwürfe, beim Scenotest handle es sich um ein wissenschaftlich nicht fundiertes Verfahren als grundlos, solange das Verfahren unter der Einschränkung eingesetzt wird, dass diagnostische Entscheidungen alleine aufgrund des Scenotests nicht angestrebt werden.

Harnack & Wallis (1954, S. 507, zitiert nach Ermert, 1997, S. 121) fassen ihre Erfahrungen mit dem Scenotest wie folgt zusammen: "Fast immer konnte der Scenotest – das muss ausdrücklich

betont werden – nur bei eingehender Kenntnis der Vorgeschichte des Kindes diagnostisch verwertet werden. In diesem Sinne kann man vom Szenotest nicht als einem diagnostischen Test im eigentlichen Sinn sprechen, wenn man unter Test – wie allgemein üblich – ein objektives vom Untersucher unabhängiges diagnostisches Verfahren versteht."

3.2.3 Beschreibung des verwendeten Materials im Szenotest

Vorgegeben ist ein Materialkasten, dessen Deckel als Spielfläche verwendet wird.

Das Sceno-Material enthält Bauklötze in verschiedenen Farben, Formen und Größen.

Im Weiteren finden sich sechzehn Puppen, die sich in Größe, Kleidung und Gesichtsausdruck unterscheiden und dem Kind die Möglichkeit geben sollen, vor allem Beziehungsgefüge darzustellen (vgl. Ermert, 1997, S. 32). Neben den Puppen gibt es Zusatzmaterial wie Liegestuhl, Toilette, Geschirr, Autos, Zug, das nach psychoanalytischen Gesichtspunkten ausgewählt wurde. Diesen Materialien komme eine spezielle Symbolbedeutung zu: dem Krokodil die Aggression, der Toilette der anale Aspekt, dem Fell ein regressives Moment oder Bedürfnis nach Zärtlichkeit. (s. von Staabs, 1964, S. 13ff). Das Testmaterial wurde von verschiedenen Autoren in verschiedener Hinsicht kritisiert (Fliegner, 1995a, b, Gutzeit 1961, Musiol 1970 zitiert nach Ermert, 1997, S. 33) und mehrmals aktualisiert. Zimmermann (1976, vgl. Ermert, 1997, S. 50) wendet sich gegen eine schematische Zuordnung der Bedeutungen der einzelnen Spielmaterialien, sondern betont die Bedeutsamkeit der Gesamtschau aller Aspekte.

Aus existenzanalytischer Sicht stellt sich weniger die Frage nach der speziellen Symbolbedeutung der Materialien und mehr, was das Material bei der getesteten Person hervorruft und anspricht, also welche Symbolbedeutung das Material für die jeweilige Person hat. Eine existenzanalytische Herangehensweise gibt sich nicht damit zufrieden, dass ein Krokodil aggressive Inhalte ausdrücken kann, sondern fragt, was das Krokodil für die Person in der jeweiligen Darstellung bedeutet.

3.2.4 Die Testinstruktion

Für jüngere Kinder sei laut Staabs die Aufforderung hinreichend, auf der Spielfläche etwas aufzubauen. Hingegen soll bei älteren Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen die Testanweisung so formuliert werden, dass man sie bittet, irgend etwas auf der Spielfläche aufzubauen, was ihnen in den Sinn kommt oder gerade einfällt. Möglicherweise fügt man hinzu "etwa so, wie ein Regisseur auf einer Bühne eine Szene inszeniert" (vgl. von Staabs, 1988, S. 117, zitiert nach Ermert, 1997, S. 37). Die Versuchsperson entscheidet selbst, ob sie eine Spielhandlung ablaufen lässt oder einen statischen Aufbau vornimmt. In den meisten Fällen bauen die Kinder von sich aus eine statische

Szene auf.

Neben der von Staabs entwickelten Durchführungsart wurden verschiedene Modifikationen entwickelt. Wille (1982, vgl. Ermert, 1997, S. 40) z.B. verwendet das Scenotest-Material für einen "Familienskulptur-Test". Das Kind wird aufgefordert, seine Familie darzustellen, so wie ein Künstler eine Skulptur baut. Dann kann das Kind aufgefordert werden, seine Wunschfamilie darzustellen. Dies dient Wille (1982, vgl. Ermert, 1997, S. 40) als diagnostisches wie als therapeutisches Mittel.

3.2.5 Testdurchführung und Auswertung nach von Staabs (1964)

Der Untersucher beobachtet die Testdurchführung und entnimmt hier bereits diagnostische Informationen.

Von Staabs nennt folgende Beobachtungskategorien:

1. Gesichtsausdruck und Bewegungen des Kindes
2. Wie wendet sich das Kind dem Material zu (Szenenaufbau oder Funktionsspiel)
3. Welches Material wird vornehmlich verwendet?
4. Entschlossenheit oder Zaghafteigkeit im Aufbau
5. Rollenzuschreibungen zu den Puppen
6. Spontane Erläuterungen zur Szene

Um- oder Abbauten seien als wichtige Veränderungen im Spielprozess zu registrieren und im Gesamtkontext zu interpretieren. Veränderungen oder Unterbrechungen im Aufbau könnten auf einer eigenen Zensur des Kindes beruhen.

Bei der Auswertung geht von Staabs (1988, S.23, vgl. Ermert, 1997, S. 45 ff.) nach folgenden Gesichtspunkten vor:

"1. Das in der Szene Dargestellte kann

- a.) der Wirklichkeit entsprechen (Tatbestandsdiagnostik)
- b.) der Wirklichkeit nicht entsprechen, sondern dem – besonders affektiven – Innenerleben des Untersuchten (Angst oder Wunsch)

2. Die anschließende Exploration aufgrund der gemeinsamen Betrachtung der Szene kann ergeben:

- a) dass die Vp weiß, dass sie die Wirklichkeit dargestellt hat
- b) dass die Vp nicht weiß, dass sie die Wirklichkeit dargestellt hat
- c) dass die Vp weiß, dass sie ihre Ängste oder Wünsche dargestellt hat

d) dass die Vp nicht weiß, dass sie ihre Ängste oder Wünsche dargestellt hat (dann hätte sie in tiefenpsychologischem Sinn Unbewusstes dargestellt)."

Um diese Informationen zugänglich zu machen, hat von Staabs (1988, S. 144 ff., vgl. Ermert, 1997, S. 43) hat einen Beobachtungsbogen und einen Protokollbogen entwickelt.

Zu c) und d) ist aus existenzanalytischer Sicht zu ergänzen, dass die Darstellung nicht nur einem Wunsch oder einer Angst entstammen, sondern auch eine Stellungnahme und eine Willensbekundung beinhalten kann und somit auch die geistig-noetische Dimension des Menschen in der Auswertung zu berücksichtigen ist.

Von Staabs schlägt vor, dass der Inhalt der Szene sowie die formale Gestaltung des Aufbaus unter bestimmten, von ihr festgelegten Aspekten im Sinne des psychoanalytischen Projektionsbegriffes ausgewertet werden sollen (vgl. Ermert, 1997, S. 38). "Weitere Angaben zum Begriff der Projektion macht von Staabs nicht. Wann eine Projektion vorliegt und wann nicht, ob Szenenaussagen als Wünsche, Realität oder Ängste ausgedrückt werden und wann dies so ist, dazu macht sie keine eindeutigen Aussagen, sondern verweist immer wieder auf den Kontext der diagnostischen Fragestellung" (Ermert, 1997, S. 32).

Von Staabs (1988 S. 29, zitiert nach Ermert, 1997, S. 119): "Es ist selbstverständlich, dass die Schlüsse, die man aus derartigen Spieldarstellungen ziehen kann, nur einen Wahrscheinlichkeitscharakter besitzen; dennoch ist es wichtig, solche Einzelurteile zu fällen, weil sie Hinweise geben, in welcher Richtung die weitere Erforschung im einzelnen Fall ergebnisreich sein wird. Ferner müssen die Feststellungen von all den Vorkommnissen abgehoben werden, die z.B. als funktionelle Eigentümlichkeiten zu einem bestimmten Kindesalter gehören. All diese Deutungen des Spielverhaltens haben vermutenden Charakter. Keineswegs lässt sich eine 'Neurose' als solche allein diagnostizieren, denn qualitativ können auch ganz gesunde Versuchspersonen die gleiche Problematik entwickeln. Aber wenn von einer Versuchsperson bekannt ist, dass sie abnorm reagiert, dass aber die Hintergründe nicht oder nur unsicher durchschaubar sind, erlaubt der Szenotest eine recht wahrscheinliche Beurteilung gerade dieser Hintergründe persönlicher und umweltlicher Art".

Anmerkungen zur Auswertung aus Sicht anderer Autoren:

Verschiedene Autoren (wie Harnack & Wallis, 1954) warnen vor einer Überinterpretation bzgl.

einzelner Spielmaterialien (vgl. Ermert, 1997, S. 120). Eine Überinterpretation von Spielmaterialien wäre z.B., wenn man die Toilette generell als Ausdruck von Analität betrachten würde. Eine Überinterpretation entsteht leicht, wenn ein einzelnes Objekt im Scenotest isoliert betrachtet und z.B. vor dem Hintergrund der psychoanalytischen Theorie interpretiert wird. Häufig verwenden Kinder in den Szenos Spielobjekte, zu denen sie nichts weiter sagen. Wenn z.B. ein Zwerg isoliert dasteht und das Kind nichts dazu äußert, ist es kaum möglich, die Bedeutung des Zwerges adäquat zu erfassen. In diesem Fall entspricht es einer existenzanalytischen Herangehensweise, den Zwerg rein deskriptiv zu betrachten, anstatt eine Interpretation zu suchen, für die es keinen weiteren Anhaltspunkt gibt.

Höhn (1951, S. 82, zitiert nach Ermert, 1997, S. 86) rät bei der Auswertung auf den Einfluss zu achten, den der Versuchsleiter auf den Verlauf des Sceno genommen haben könnte: "Beziehungen zu Figuren werden manchmal erst nachträglich hergestellt, wenn der Versuchsleiter zu einer Erklärung des Gebauten auffordert. Dann wird etwa Kindern eine vorher aus ganz anderen Gründen in die Nähe gestellte Frauenfigur als Mutter zugeordnet, Haustiere gehören dem nächst stehenden Mann u.ä. Oft ist das Kind deutlich unschlüssig, wie es verteilen soll, und wechselt öfter seine Benennungen. Die leiseste Andeutung des Versuchsleiters genügt bei der Suggestibilität dieser Altersstufe (Anm.: 6-8 Jahre), um das Kind zu einer anderen Szenen-Kombination zu bringen. (...) Es muss das Zufällige und Willkürliche vieler Szenen-Kombinationen im Auge behalten werden, um nicht in übertriebener Weise auch noch dort Zusammenhänge hineinzudeuten, wo rein äußere Motive der Gestaltung vorlagen."

3.3 Existenzanalytische Diagnostik mit dem Scenotest

Im Folgenden soll beschrieben werden, wie die in der vorliegenden Arbeit dargestellte Diagnostik mit dem Scenotest in den Rahmen der existenzanalytischen Diagnostik eingefügt werden kann.

Das Ziel der existenzanalytischen Diagnostik ist es laut Längle (2005, 85ff.) festzustellen,

- "1. ob eine existenzanalytische Therapie indiziert ist oder ob es anderer Hilfe bedarf;
2. welche therapeutische Vorgangsweise zu wählen ist und wo sie ansetzen soll;
3. auf welche Ressourcen des Patienten und seiner Welt (Umwelt, Mitwelt) zurückgegriffen werden kann;
4. was an Problemen und Gefahren für den Patienten, den Therapeuten und die therapeutische Arbeit zu erwarten ist (Prognosewert);
5. welches Ausmaß und welcher Rahmen für eine vertretbare (zu verantwortende und zeitlich wie

finanziell realistische) Behandlung anzupeilen ist;

6. wie sich die Symptomatik nach internationalen psychiatrischen Diagnosesystemen einordnen lässt, um eine bessere Kommunizierbarkeit, eine wissenschaftliche Vergleichsforschung und eine Kassenabrechnung zu ermöglichen."

Diese Zielformulierung bezieht sich auf die Diagnostik, die im Rahmen einer existenzanalytischen Therapie durchzuführen ist. Die in der vorliegenden Arbeit beschriebene Diagnostik bezieht sich auf einen Rahmen außerhalb des therapeutischen Settings, weshalb die Zielsetzung anders gewichtet ist.

Die Zielsetzung der hier durchgeführten Diagnostik bezieht sich auf die Beantwortung der Fragen:

1. Was braucht das Kind, um sich in seinen Potentialen entwickeln zu können?
2. Liegen Gefährdungen der Gesundheit oder der Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes vor?
3. Über welche Ressourcen verfügt das Kind?

Der existenzanalytische Diagnosezirkel erfolgt in sechs Diagnoseschritten (vgl. Längle, 2005, S. 85ff.):

1. Diagnoseschritt: Bezugnahme zum dreidimensionalen Menschenbild
2. Diagnoseschritt: Existentialität - die Person im dialogischen Austausch mit der Situation
3. Diagnoseschritt: Psychopathologie und Psychopathogenese
4. Diagnoseschritt: Personale Ressourcen "Was kann der Patient?"
5. Diagnoseschritt: Bedarfsanalyse: "Was braucht der Patient?"
6. Diagnoseschritt: Selbsteinschätzung des Therapeuten

Für die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit sind insbesondere die Diagnoseschritte: 2, 4, 5 von Bedeutung und sollen hier ausgeführt werden (vgl. Längle, 2005, S. 85 ff.):

2. Diagnoseschritt: Existentialität - die Person im dialogischen Austausch mit der Situation:

In diesem Diagnoseschritt geht es darum, die Person in ihrer Existentialität zu erfassen. Die dialogische Offenheit kann grundsätzlich auf drei Ebenen gestört sein: auf der Inputebene, auf der Prozessebene und auf der Outputebene. Liegen hier Blockaden vor, so kommt es zur existentiellen Verarmung des Menschen, die den Nährboden für die Psychopathologie darstellt. Die Beziehungs- und Begegnungsfähigkeit des Menschen spiegelt sich unmittelbar in der therapeutischen Beziehung,

die daher erhebliche diagnostische Relevanz besitzt. Der Störungsgrad der Existentialität vermittelt einen Einblick in die Schwere der psychischen Krankheit.

4. Diagnoseschritt: Personale Ressourcen "Was kann der Patient?"

Hier sollen die eigenen Fähigkeiten des Patienten zur selbständigen Lösung oder Verbesserung seiner Problemlage und damit zur Verbesserung seiner Existentialität erkannt werden. In der Existenzanalyse werden dazu in erster Linie die personalen Ressourcen beleuchtet, aber ergänzend dazu auch die psychischen, somatischen sowie sozialen, ökonomischen und beruflichen Ressourcen zu Hilfe genommen. In manchen Fällen (z.B. bei Kindern) ist dazu eine Außenanamnese hilfreich oder gar erforderlich. Für das Finden der personalen Ressourcen dient als schematischer Hintergrund das Strukturmodell der Existenzanalyse, die personalen Grundmotivationen. Es erlaubt die systematische Exploration, welche der Grundbedingungen des Existierens entfaltet bzw. blockiert sind. Damit wird die "Substanz" des Existieren-Könnens erhoben. Dazu stehen auch methodenspezifische Tests zur Verfügung (Längle et al., 2000, Längle, Eckhard 2001, zitiert nach Längle, 2005, S. 88). Zusätzlich werden aber auch die Fähigkeiten hinsichtlich der personalen Dynamik auf dem Hintergrund der Personalen Existenzanalyse eingeschätzt. Zur aktuellen und situativen Bewältigung der Situation verfügt die Person über vier dynamische Verhaltensformen, die in der Personalen Existenzanalyse beschrieben sind, und die als "Personale Prozessvariablen" bezeichnet werden können.

5. Diagnoseschritt: Bedarfsanalyse: "Was braucht der Patient?"

Eng mit dem letzten Diagnoseschritt verbunden ist die Bedarfsanalyse. Es geht darum, wie der Therapeut auf der Grundlage seines Fachwissens und seiner Beobachtungen die existentielle Situation des Patienten/Klienten einschätzt hinsichtlich dessen, was er unmittelbar zur Verbesserung seiner Lebenssituation bedarf. Diese fachliche Einschätzung verlangt vom Therapeuten den Einsatz derselben Fähigkeiten der Personalen Existenzanalyse. Dieser Diagnoseschritt führt zur Erstellung des Therapieplans durch die Aufsummierung der Information aller vorangegangenen Schritte. Es kann der Überblick über die dialogischen Blockaden ergeben, dass das Störungspotential weniger bei ihm selbst liegt, als im System bzw. in der Pathologie des Partners. Darüber hinaus ergibt sich aufgrund des Gesamtbildes bereits eine prognostische Einschätzung.

Zusammengefasst kann gesagt werden (Längle, 2005, S. 85):

"In der Diagnostik wird die durch Anamnese, Tests und Phänomenologie erhobene konkrete Kenntnis durch die Vernetzung mit einem Allgemeinwissen im Aussagewert verdichtet. Die

existenzanalytische Diagnostik geht als phänomenologische Diagnostik aus von dem, was den Patienten bewegt und richtet ihre Aufmerksamkeit auf die existentiellen Fähigkeiten und Erfordernisse des Patienten. Diese werden durch die Klärung der Voraussetzungen für ganzheitliche Existenz (Grundmotivationen) und der Begegnungsfähigkeit mit sich und der Welt (Personale Existenzanalyse) erhoben."

Projektive Verfahren wie der Scenotest eignen sich als Medium, das es Kindern gestattet, Aspekte ihrer existentiellen Lebenssituation und der Dimensionen, die ihre Existenz umfassen (Existentialität, Befindlichkeit, Alltäglichkeit) zum Ausdruck zu bringen. Mit allen Schwierigkeiten, die ein projektives Verfahren mit sich bringt, ist diese existentielle und personale Ausdrucksmöglichkeit das Wertvolle am Scenotest.

3.3.1 Existenzanalytisch-phänomenologische Auswertung des Scenotests

Existenzanalytische Diagnostik hat den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit. Im Fortbildungsseminar "Phänomenologie", gehalten von 3.-5. Dezember 2005 in Batschuns, erklärte Längle, dass sich der Psychotherapeut an das hält, was er wirklich weiß. Dies ist gerade bei der Arbeit mit projektiven Verfahren essentiell, die einen großen Interpretationsspielraum offen lassen, wenn man das einzelne Testverfahren isoliert betrachtet. Sich dieses Interpretationsspielraumes bewusst zu sein und sich wirklich auf das zu beschränken, was man weiß, soll eine Leitlinie sein bei der Arbeit mit projektiven Verfahren. Dazu ist es notwendig, den Interpretationsspielraum, den das einzelne Testergebnis anbietet, durch weitere Fakten einzugrenzen, die ebenfalls in die Auswertung einzubeziehen sind. Dies sind Fakten aus der Anamnese, die bei Kindern durch die Fremdanamnese von erwachsenen Bezugspersonen ergänzt wird. Auch die Ergebnisse weiterer projektiver und standardisierter Testverfahren können für die Auswertung herangezogen werden. Dabei ist laut Längle (Seminar in Batschuns) der Begriff des "Verstehens" wichtig: "Wenn wir verstehen, verknüpfen wir den Inhalt mit seiner Umgebung und in Bezug auf die Zusammenhänge. Durch den Zusammenhang kommt Wesentliches zum Vorschein: das Wesen, das Sein und das In-der-Welt-Sein des Menschen. Man kann etwas nur im Zusammenhang verstehen. Wenn wir etwas isoliert betrachten, werden wir es nicht verstehen."

Im Seminar "Phänomenologie" schlägt Längle eine phänomenologische Herangehensweise in drei Schritten vor:

1. Konstruktion: Im Rahmen der Konstruktion wird von einem Patienten (in diesem Fall durch einen projektiven Test) das gesammelt, was beeindruckt, was ankommt.
2. Dekonstruktion: Beschäftigt sich mit der Frage, was von dem in der Konstruktion Gesammelten

wesentlich ist, was "trifft".

3. Rekonstruktion: Hier wird gefragt "ist es wirklich so?".

Für die Auswertung der in dieser Arbeit angeführten Praxisbeispiele wurde der Konstruktion noch der Schritt der Deskription vorangestellt. Im Folgenden sollen die einzelnen Schritte etwas genauer beschrieben werden:

Deskription: Beschreibung des Sceno-Aufbaus, sowie der sprachlichen bzw. nonverbalen Äußerungen des Kindes und der Untersucherin.

Silvia Längle (2007, S. 56) beschreibt diesen Schritt folgendermaßen: "Der Zugang zum Forschungsgegenstand (z.B. zur Person durch Interview) geschieht durch ein Entgegennehmen der Inhalte als 'Fakten' in einer natürlichen Einstellung, die sich möglichst aus einer mitgebrachten theoretischen Welt löst und sich dem unmittelbar Vorhandenen zuwendet. Dabei geschieht eine erste Epoché: Eine Einklammerung, ein Zurückstellen von Vorwissen in Form von Vorannahmen, Vorurteilen und theoretischem Wissen. Das bedeutet für den Forscher ein Sich-Lösen von der eigenen theoretischen Welt mit ihren Erwartungen, Vermutungen und eigenen Antworten und eine Hinwendung und Öffnung für die Lebenswelt (Husserl) des Befragten. Die dabei zustande kommende Beschreibung der Befragungsaussage ist ganz offen und noch bruchstückhaft und stellt keinerlei Bewertung oder Urteil dar. Es ergibt sich eine natürliche Strukturierung in Einzelaussagen bzw. sprachliche Sinneinheiten (...)."

Für die vorliegende Arbeit wurde in diesem deskriptiven Schritt von der Untersucherin **der Szenenaufbau des Kindes verfolgt und protokolliert**. Daneben wurden noch **Kommentare, sowie nonverbale Äußerungen des Kindes und Fragen der Untersucherin** angemerkt. Die Deskription, die durch ein **Foto des fertigen Sceno-Aufbaus** ergänzt wird, bildet die Grundlage der anschließenden Auswertung in drei Schritten: Konstruktion – Dekonstruktion – Rekonstruktion.

1. Konstruktion: Im Rahmen der Konstruktion wird von einem Patienten das gesammelt, was beeindruckt, was ankommt.

Das Ergebnis der Deskription wird dahingehend untersucht, **was beeindruckt, was ankommt. Was ist auffällig und welche Zusammenhänge der Scenodarstellung mit der realen Situation des Kindes lassen sich finden?** Diese Zusammenhänge herzustellen ist wichtig, um die Aussage, die das Kind mit dem Sceno macht, wirklich verstehen zu können. Es geht nicht um eine Interpretation hinsichtlich eines theoretischen Wissens, sondern Ziel ist es, das Kind vor dem Hintergrund seiner

aktuellen Lebenssituation verstehen zu können. **Die Bezugnahme auf die Theorie der vier existentiellen Grundmotivationen und zur Personalen Existenzanalyse (PEA) "als Prozessmodell des Personseins"** (Längle, S., 2007, S. 58) soll den Blick auf die Ressourcen und Defizite, die das Kind im Sceno zum Ausdruck bringt, schärfen. Das Ergebnis der Konstruktion ist eine Sammlung der unterschiedlichen Eindrücke, die die verschiedenen Aspekte, Einzelszenen und Beschreibungen des Kindes auf die Untersucherin machen. Auch in diesem Schritt ist es wichtig, vage Interpretationen beiseite zu lassen und bei dem zu bleiben, was man wirklich weiß. Das Herstellen der Zusammenhänge von einzelnen Aspekten des Sceno mit der Lebenssituation des Kindes ist zwar die Voraussetzung für das Verstehen, beinhaltet aber gerade die Gefahr, dass man in eine Überinterpretation gerät oder Zusammenhänge herstellt, die es nicht oder so nicht gibt. Daher soll auch in diesem Schritt, der relativ viel interpretativen Freiraum lässt, den eigenen Assoziationen, Einfällen, Ideen und Zusammenhängen gegenüber eine kritische Distanz gewahrt bleiben, um eine Überinterpretation möglichst zu vermeiden.

2. Dekonstruktion: Beschäftigt sich mit der Frage, was von dem in der Konstruktion Gesammelten wesentlich ist, was "trifft".

Dieser Schritt erfolgt auf der Grundlage der Konstruktion. Das Ergebnis der Konstruktion wird betrachtet hinsichtlich dessen, **was wesentlich ist, was die Situation des Kindes "trifft"**. Bei diesem Schritt soll es zu einem tieferen Verstehen des Sceno und der Situation des Kindes kommen. Aussagen und banale Darstellungen aus der Konstruktion, die unwesentlich erscheinen, werden weggelassen. So soll zum Wesen des Sceno vorgedrungen werden. Die Vorgehensweise, dass das Kind seinem Sceno einen Titel gibt, ist hilfreich, wenn es dem Kind damit bereits gelingt, Wesentliches seines Sceno selbst zu erfassen. **In diesem Schritt wird wieder der Zusammenhang zu den vier existentiellen Grundmotivationen und zur Personalen Existenzanalyse (PEA) "als Prozessmodell des Personseins"** (Längle, S., 2007, S. 58) hergestellt. **Damit soll eine Antwort auf die Frage gegeben werden, was das Kind wirklich braucht.**

3. Rekonstruktion: Hier wird gefragt, "ist es wirklich so?".

In diesem Schritt wird **das Ergebnis der Dekonstruktion kritisch überprüft**. Silvia Längle (2007, S. 57 ff.) schlägt in Bezug auf ein Forschungsinterview folgendes Vorgehen vor: "Man geht also von der Wesensschau wieder zurück zu den Formulierungen im Interview und wägt die Stimmigkeit zwischen Aussage und Person nochmals ab. **Dabei nimmt man das Verständnis der Person, das aus dem phänomenologischen Prozess gewonnen wurde, und konfrontiert es mit dem vorliegenden Text des Interviews (Anm.: beim Sceno mit der Deskription des Aufbaus).**

Wird auf der Basis des Verständnisses der Text schlüssig oder bleibt Unverstandenes, bleiben Ungereimtheiten? Das lässt dann auf die 'Messgenauigkeit' im phänomenologischen Prozess schließen: Hat der Forscher zuviel 'gesehen', d.h. eher etwas in den Text hineingelegt, oder hat er wichtige Informationen der Aussage nicht erfasst bzw. zu wenig aus seinem Eindruck heben können? – Die meisten Ungenauigkeiten, die hier passieren, sind Auswirkungen mangelnder Epoché. Dieser Überprüfungsprozess verläuft im Sinne eines hermeneutischen Zirkels und soll dann in einem unter Umständen öfter zu wiederholenden Durchgang spiralförmig zu einem vertiefenden bzw. erweiterten Verständnis führen." In diesem Schritt wird also das Ergebnis der Dekonstruktion nochmals überprüft und bei Bedarf korrigiert.

Der Schritt der Rekonstruktion kann aber auch Zweifel an der Richtigkeit des gefundenen Ergebnisses aufwerfen. Dann wäre das Ergebnis zu überprüfen, indem weitere Informationen z.B. vom Kind oder von Bezugspersonen eingeholt werden oder aber weitere projektive oder quantitative Tests durchgeführt werden. Hilfreich kann es bei der kritischen Überprüfung auch sein, die Meinung eines Kollegen zum vorliegenden Szenario einzuholen. Wenn weiterhin Kontakt zum Kind besteht, kann das Ergebnis manchmal auch an der Wirklichkeit überprüft werden, indem die Frage nach der Richtigkeit der Empfehlung gestellt wird. Dies würde dann aber schon über die diagnostische Situation hinaus führen. Der Schritt der Rekonstruktion erscheint in Hinblick auf die Validierung der Ergebnisse als außerordentlich wichtig, wobei die unter Punkt 2.1.1. angeführten alternativen Arten der Validierung geeignet sind.

Bei der Auswertung der Praxisbeispiele wurde das hier beschriebene Schema verwendet. Es soll auf seine Stärken und Schwächen bei der Auswertung des Szenotest überprüft werden.

4 Praxisbeispiele

Die folgenden Scenotests wurden im Rahmen einer umfassenderen psychologischen Diagnostik im Rahmen einer Betreuung oder Gutachtertätigkeit im Auftrag der Jugendwohlfahrt durchgeführt. Es fanden jeweils 2-3 Sitzungen mit dem untersuchten Kind statt (Ausnahme Paul: 1 Sitzung). Der Diagnostik mit den Kindern ging jeweils eine umfassende Anamnese der wichtigsten Bezugspersonen voraus. Die Befragung des Kindes zu seiner Situation und seinen Sichtweisen im Rahmen der diagnostischen Sitzungen, sowie die Befragung der Bezugspersonen bilden eine wichtige Grundlage für die Auswertung des Scenotests. Auf eine Darstellung dieser Aussagen wurde in dieser Arbeit aus Platzgründen und auch, um die Verschwiegenheit zu wahren, verzichtet. Die Testdurchführung fand in einem Büro in Abwesenheit von weiteren Personen statt.

4.1 Die Testinstruktion und Testdurchführung

Meist wird beim Sceno eine allgemeine Testinstruktion vorgegeben, die der Testperson viel Freiraum lässt. Die in der vorliegenden Arbeit verwendete Testinstruktion lautet: "Hier ist ein Kasten mit Spielmaterial. Du kannst alles davon verwenden, wie du es möchtest. Bau damit eine Szene auf der Bühne (Deckel des Kastens dient als 'Spielfeld') wie ein Theaterregisseur in einem Theater. Alles, was du dabei machst, ist richtig. Nimm dir soviel Zeit, wie du brauchst, und sag mir, wann du fertig bist."

In der folgenden Auseinandersetzung des Kindes mit dem Material findet bereits ein dialogischer Prozess statt, der sehr schön bei der Testdurchführung zu beobachten ist: Zuerst erkunden die Kinder meist den Materialkasten, betrachten einzelne Gegenstände genauer, nehmen sie in die Hände, untersuchen die Puppen, die Klötze, etc. Hier trifft das Kind bereits eine erste Wahl, das Kind fühlt sich von einem oder mehreren Gegenständen besonders angesprochen und beginnt damit die Darstellung. Andere Kinder überlegen zuerst, was sie darstellen möchten, und suchen dann im Materialkasten nach Geeignetem. Wie das Kind sich auf das Material einlässt, wie gut es ihm gelingt, eine geeignete Auswahl zu treffen und die Darstellung zu gestalten, sind erste diagnostische Informationen. Beispielsweise lässt sich bei Kindern, die relativ wahllos viel Material auf der Spielfläche aufbauen, beobachten, dass es ihnen auch im Alltag schlecht gelingt, sich verbindlich auf Aufgaben einzulassen, sich zu konzentrieren und sich in Kontakt mit dem Eigenen zum Ausdruck zu bringen. Sie bringen keine "Gestalt" zustande, sondern mehr eine chaotische, verwirrende Szene, wie es beispielsweise bei Johannes Sceno gut sichtbar wird (s. Praxisbeispiel Johannes Sceno). Man bekommt also bereits im Laufe der Untersuchung einen Hinweis darauf, wie es dem Kind gelingt, im Umgang mit der Welt Stellung zu beziehen und das Eigene zum Ausdruck zu bringen.

Wenn das Kind mit seinem Aufbau fertig ist, wird es aufgefordert, zu erzählen, was es gebaut hat. Hier besteht die Möglichkeit Verständnisfragen zu stellen oder nach Details zu fragen, zu denen das Kind nichts geäußert hat. Dann wird das Kind aufgefordert, der gebauten Szene einen Titel zu geben. Diese Aufgabe nehmen die Kinder meist sehr ernst und überlegen gut, welcher Titel zu ihrer Darstellung passt. Es ist erstaunlich, wie treffend Kinder ihre Szenen betiteln und diese ganzheitlich erfassen. Dieser Titel beinhaltet manchmal auch eine Stellungnahme (s. Sceno "Misch-Masch" von Johanna). Der Titel enthält manchmal schon einen Hinweis auf das Wesentliche der Darstellung und erleichtert dann einen phänomenologischen Zugang zur Darstellung. Es kommt häufig vor, dass Kinder im Zuge der Titelfindung und ihrer Erzählung noch etwas an der Scenodarstellung verändern: sie fügen noch ein Tier oder ein Element ein, tauschen eine Figur aus, platzieren etwas um. Sie beschäftigen sich nochmals mit der Stimmigkeit des Aufbaus und dessen, was sie ausdrücken möchten. Die Erzählung und Titelfindung lassen ihnen manches klarer werden bzw. setzen sie in der Geschichte einen neuen Akzent, den sie durch die Veränderung unterstreichen. Im Anschluss an die Erzählung und Titelfindung werden gemeinsam mit dem Kind Fotos vom Sceno gemacht. Das Kind räumt danach die Szene ab und legt die Figuren und Materialien in den Scenokasten zurück.

Solche offenen Instruktionen dienen der Exploration und sollem dem Kind im Rahmen einer umfassenderen Psychodiagnostik einen Freiraum anbieten, etwas auszudrücken, das ihm persönlich wichtig ist. Kindern fällt dies durch spielerische Darstellungen meist leichter als mit Worten, wofür der Sceno besonders geeignet ist.

Die Namen der Kinder wurden zur Wahrung der Anonymität verändert.

4.1.1 Alinas Scenotest: "Am See"

Lebenssituation von Alina:

Alina, ein zwölfjähriges Mädchen, ist seit vier Wochen in einer Auffanggruppe für Kinder, die in Krisensituationen eine kurzfristige Unterbringung benötigen. Sie befindet sich dort gemeinsam mit ihren zwei jüngeren Geschwistern Johanna und Justin. Zur Unterbringung war es durch die Alkoholkrankheit ihrer Mutter gekommen, die sich auf Druck durch die Jugendwohlfahrt in eine stationäre Behandlung begeben musste. Die Eltern sind seit vier Jahren geschieden und befinden sich im permanenten Streit miteinander. Zum Vater haben die Kinder kaum bzw. problematischen Kontakt. Ich arbeitete mit Alina im Rahmen einer Begutachtung im Auftrag der Jugendwohlfahrt, die die Frage beantworten sollte, wo die Kinder in Zukunft leben sollen und welche Maßnahmen für

die Sicherung des Kindeswohls notwendig sind.

Scenotest: "Am See"



Deskription - Beschreibung des Aufbaus:

Alina greift zuerst nach der Puppe der Prinzessin und sagt dazu, dass das ihre Puppe sei. Am oberen Rand auf der linken Seite baut sie eine Bank aus roten und gelben Klötzen auf und setzt eine Frauenpuppe im Kostüm und mit Hut drauf. Rechts unten stellt sie einen Jungen mit roter Latzhose und gegenüber von ihm ein kleines Mädchen mit blonden Zöpfen auf. Bäume und Blumen werden auf der Spielfläche verteilt. Rechts oben kommt ein Sessel hin und drauf eine Decke. Darin sitzt die Figur eines alten Mannes. Links unten stellt Alina eine Kuh auf. Neben das Kinderpaar kommt eine Arztfigur. Auf der anderen Seite stellt sie die Puppe einer alten Frau auf und einen Fuchs dazu. Einen Vogel setzt sie auf die Bank und eine Henne zur Kuh. Links von dem Kinder- und Erwachsenenpaar stellt sie ein größeres Mädchen und einen größeren Jungen einander gegenüber auf - dazwischen einen Hund. Zwischen der Frau im Kostüm und der Prinzessin auf der Bank lässt Alina in Richtung des alten Mannes im Sessel einen Zug fahren. An den linken Spielfeldrand stellt

sie hinter der Kuh eine Plakatsäule auf und am gegenüberliegenden rechten Spielfeldrand baut sie vor dem alten Mann im Sessel Blumenbeete auf. Dann meint Alina: "Etwas fehlt, aber ich weiß nicht was". Alina nimmt folgende Ergänzungen vor: Sie hängt einen Zug an die Waggons und setzt auf die Bank ein Küken. Die Prinzessin platziert sie rechts von der Frau mit Kostüm auf die Bank. Alina meint "schwierig" und nimmt eine Babypuppe in die Hand – legt diese wieder weg mit dem Kommentar: "Passt nicht dazu; es fällt mir nichts mehr ein". Dann nimmt sie die Puppe des Arztes und der alten Frau weg von den Kindern und stellt die Erwachsenen einander gegenüber auf – sie geben sich die Hände. Die Kinder lässt sie zum Erwachsenenpaar blicken. Eine Frau mit Schürze kommt in die Mitte zu den älteren Kindern dazu. Den roten Karfunkelstein versteckt Alina hinter einem Baum.

Alina gibt der Szene den Titel "Am See". Sie erzählt dazu: "Es ist gerade Tiermesse. Es sind viele Tiere da. Die Kinder wollten wegen der Tiere alle mitkommen. Alle Männer und Frauen sind schick angezogen. Ausgenommen die Hausfrau, die wegen der Kinder mitgekommen ist. Die Hunde sind brav und stellen nichts an. Man kann mit dem Zug fahren und eine Kuh melken." Zur Kuh stellt Alina jetzt noch einen Milchtrog. Weiters erklärt Alina: "Die kleinen Kinder sind Johanna und Justin. Das Erwachsenenpaar sind Oma und Opa (Anm.: mütterliche Großeltern). Die Prinzessin bin ich. Die Frau mit Hut auf der Bank ist meine Oma aus Bregenz. Dann sind da noch die Kusins Marianne und Thomas mit dem Hund und Tante Annemarie. Auf dem Sessel sitzt ein Mann, der immer Freude hat, dass die Kinder so schön spielen. Der sitzt jeden Tag da."

Konstruktion: Das Sammeln der Fakten und dessen, was ankommt (Eindruck).

Alina stellt sich als Prinzessin neben der väterlichen Großmutter dar. Weitere Personen im Scenotest sind ihre Geschwister Johanna und Justin, die mütterlichen Großeltern und ihre Cousins Marianne und Thomas mit ihrer Mutter, der Tante Annemarie, und dem Hund der Familie. Es entsteht der Eindruck einer friedlichen, familiären Szene. Die Kinder wollten wegen der Tiere zur Tiermesse. Man kann dort Zug fahren und eine Kuh melken. Die Erwachsenen haben sich schön gemacht. Nur die Hausfrau nicht, die wegen der Kinder mitgekommen ist. Ein älterer Mann sitzt "wie jeden Tag" im Eck auf einem Sessel und hat eine Freude dran, "dass die Kinder so schön spielen".

Die Eltern fehlen auf der Darstellung. Dies ist im Zusammenhang mit der Tatsache, dass Alina mit ihren Geschwistern derzeit in der Auffanggruppe lebt, da ihre Eltern im Moment nicht für sie sorgen können, wichtig. Auch äußert Alina, nachdem sie die Grundzüge ihres Scenos aufgebaut hat:

"Etwas fehlt, aber ich weiß nicht was." Daraufhin nimmt sie einige Änderungen an ihrem Sceno vor: Sie hängt einen Zug an die Waggons, setzt ein Küken zu sich auf die Bank, setzt ihre Identifikationsfigur auf die andere Seite der Großmutter. Aber Alina findet nicht so recht zu einem stimmigen Ergebnis und meint, dass es "schwierig" sei. Sie nimmt eine Babypuppe in die Hände, aber auch diese passt nicht so richtig, weshalb sie sie wieder weglegt. Nachdem sie sagt, dass sie fertig sei, da ihr nichts mehr einfallt, nimmt sie noch einige Umbauten vor: Sie stellt das Großelternpaar um, stellt die Hausfrau zu den Kindern und versteckt einen Karfunkelstein hinter dem Baum. Im Gegensatz zur Abwesenheit der Eltern bei Alina und ihren Geschwistern ist bei den Cousins Marianne und Thomas die Mutter dabei, die "wegen der Kinder mitgekommen ist". In Alinas Sceno finden sich zahlreiche Tiere: ein Hund zwischen Thomas und Marianne, ein Fuchs zwischen den mütterlichen Großeltern und ihren Geschwistern, eine Kuh "die man melken kann"; ein Küken und ein Vogel auf der Bank, auf der Alina mit der Großmutter sitzt, und eine Henne am unteren Rand der Spielfläche. Auffallend ist, dass das Küken, das hinter Alina auf der Rückenlehne der Bank sitzt sehr weit entfernt von der Mutter, der Henne, ist. Alina betont, dass man die Kuh melken kann, und stellt nachträglich noch einen Milchtrog hin, was ein Hinweis auf das mütterliche "Genährt-werden" sein kann.

Der Titel, den Alina ihrem Sceno gibt, ist "Am See". Dazu ist zu sagen, dass die Auffanggruppe, in der Alina zur Zeit wohnt, in Bregenz, also "am See" liegt. Die väterliche Großmutter wohnt ebenfalls in Bregenz. Alina verbringt im Moment viel Zeit bei der Großmutter, die mit ihr regelmäßig am Nachmittag lernt. Auch die Wochenenden verbringen Alina und ihre Geschwister bei der väterlichen Großmutter (und abwechselnd bei den mütterlichen Großeltern). Aus der Fremdanamnese ist bekannt, dass die väterliche Großmutter viel Wert auf schöne Kleidung auch bei den Kindern legt und dass sie häufig mit den Enkeln "an den See" spazieren geht. Alina sagt im Gespräch, das dem Sceno vorausging, dass es sie stört, welcher hohen Stellenwert bei der Großmutter schöne Kleidung hat und dass sie ein Theater mache, wenn Alina nicht schön genug gekleidet sei oder einen Fleck auf der Hose habe. Im Bereich der 3. Grundmotivation hat Alina in Bezug auf die Großmutter ambivalente Gefühle. Einerseits identifiziert sie sich mit der Prinzessinnenfigur und genießt diese Rolle, andererseits möchte sie von der Großmutter gesehen werden und anerkannt werden, auch wenn ihre Kleidung nicht perfekt ist. Hier macht Alina die Erfahrung, dass sie bei der Großmutter eine bestimmte Rolle ausfüllen soll, was bei Alina ein störendes Gefühl auslöst, das sie gut wahrnimmt. Aus der Anamnese ist bekannt, dass Alina von den Geschwistern die engste Beziehung zur väterlichen Großmutter hat und dass sich die väterliche Großmutter vorstellen könnte, am ehesten Alina bei sich aufzunehmen. Alina hat also in der väterlichen Großmutter einen

wichtigen Halt im Sinne der 1. Grundmotivation. Im Gegensatz zu Alina, die bei der Großmutter einen sicheren Platz hat, wirken die Geschwister Justin und Johanna eher verloren. Sie blicken die mütterlichen Großeltern an, die aber mit sich selbst beschäftigt sind. Aus der Fremdanamnese ist bekannt, dass die Kinder sehr viel Zeit bei den mütterlichen Großeltern verbracht haben und zeitweise mit ihrer Mutter im Haushalt der mütterlichen Großeltern gewohnt haben. Zuletzt haben die Kinder mit der Mutter auch ganz in der Nähe der mütterlichen Großeltern gewohnt. Die mütterlichen Großeltern, v.a. die Großmutter, sind oft eingesprungen, wenn die Mutter wegen ihrer Alkoholprobleme ausgefallen ist. So sind die Kinder immer wieder nachts, wenn die Mutter getrunken hatte, von sich aus zu den Großeltern gegangen. Im Gespräch mit den mütterlichen Großeltern wird deutlich, dass sie zwar für die Kinder tun, was sie können, aber durch eigene psychische und körperliche Erkrankungen beeinträchtigt sind.

Dekonstruktion: Was ist wesentlich?

Wesentlich ist die Abwesenheit der Eltern, vor allem der Mutter. Es gibt zwar als wichtige Ressource die Beziehung zur väterlichen Großmutter, bei der sich Alina als Prinzessin fühlen kann, aber diese Beziehung hat etwas Exklusives und Apersonales. Bei Marianne und Thomas ist die Mutter "der Kinder wegen" mitgekommen. Die Symbole: Kuh, die man melken kann, und Küken, das getrennt ist von der Henne, verstärken den Eindruck, dass es in diesem Szenario wesentlich um die Trennung von der Mutter geht. Auch sagt Alina, dass in ihrem Szenario etwas fehle, aber sie wisse nicht was. Sie probiert dann verschiedene Änderungen, wobei sie auch einen Karfunkelstein hinter einen Baum legt. Dieser rote Kristall verkörpert etwas Kostbares, wobei Alina nicht sagt, wofür er steht. In Bezug auf die Grundmotivationen scheint Alina hinsichtlich der 1. Grundmotivation einen Halt bei der väterlichen Großmutter zu haben, die sie im Notfall auch aufnehmen würde. Betroffen ist vor allem die 2. Grundmotivation: es fehlt etwas Wichtiges, es geht um die Beziehung zur Mutter und um das mütterliche "Genährt-Werden", das die 12-jährige Alina nach wie vor braucht.

Rekonstruktion: Ist es wirklich so?

Im Gespräch wird deutlich, wie sehr Alina unter der Trennung von der Mutter leidet. So ist es für sie auch gar keine Frage, dass sie nur bei der Mutter leben will. Auch wenn die (räumliche) Trennung nur kurzfristig ist, so hat Alina dennoch schon eine längere Trennungserfahrung hinter sich. Die Mutter war durch massive Partnerschafts- und Alkoholprobleme seit einigen Monaten stark beeinträchtigt und sicherlich nicht mehr in der Lage, auf die Bedürfnisse von Alina einzugehen.

schauen nach rechts ins Spielfeld hinein. Vor die Figuren baut Johanna eine Mauer aus gelben und roten Klötzen bis zum oberen Spielfeldrand. Am unteren Ende des Spielfeldes bleibt ein Stück frei. In dieses freie Stück kommt eine Frauenfigur mit Rock – "Mama, obwohl meine Mama ist viel schöner". In die Hände der Frau versucht Johanna das Baby zu legen und legt es, weil ihr dies nicht gelingt, zu Füßen der Frau. Später versucht Johanna wieder – mit Erfolg – das Baby auf die Arme der Frauenfigur zu legen. "Das Baby ist Johannes, frisch auf die Welt gekommen; Karl und Marlene sind die Eltern." Auf die rechte Spielfeldhälfte setzt Johanna ein paar Bäume. Eine Frau mit Hut und Kostüm stellt Johanna an den rechten Spielfeldrand. Neben die Frau kommt ein Mann im Anzug. Dieser fällt um, woraufhin Johanna den Kommentar: "Die Männer können einfach nicht stehen" abgibt. Sie "kenne diese Leute nicht". "Omi, Opi" stellt sie nebeneinander vor die Mauer und lässt sie ebenfalls nach rechts blicken. Später gibt Johanna an, dass dies "Uropa und Uroma" seien, die sie gekannt habe. Ein kleiner Bub in roten Hosen kommt in die rechte untere Spielfeldecke und ist der Betrachterin zugewandt. Einen größeren Jungen im gestreiften Pulli – "das könnte Justin sein" – stellt sie hinter die Frau in Kostüm und den Mann im Anzug. Neben den kleinen Jungen in roten Hosen platziert sie eine kleine Mädchenfigur mit blonden Zöpfen und lässt sie ebenfalls nach rechts blicken. Sie habe "keine Ahnung, wer das sein könnte". Johanna gibt einer beschürzten Frauenfigur eine kleine rote Schultasche auf den Rücken und stellt sie so in die rechte untere Spielfeldecke, dass sie ebenfalls die Betrachterin anblickt. In die linke untere Spielfeldecke kommt ein kleines Kinderpaar in Schlafanzügen – "Marianne und Thomas" – und lässt diese ebenfalls nach rechts ins Spielfeld blicken. An den linken oberen Spielfeldrand stellt Johanna einen großen Stuhl und setzt das Mädchen mit dem dunklen Zopf (Alina) hinein. Sie selbst sei in der Scene nicht dabei.

Nun gibt Johanna an, fertig zu sein. "Schaut komisch aus", meint Johanna. Gefragt nach dem Titel der Szene, sagt Johanna: "Gar nichts passt". Gefragt, wo nichts passe, meint Johanna: "Überall". Johanna gibt der Szene den Titel: "Misch-Masch".

Bei der Verhaltensbeobachtung während des Aufbaus und während der gesamten Diagnostik fällt auf, dass Johanna die ganze Zeit sehr angespannt ist. Sie arbeitet überhastet und es ist ihr nicht möglich, sich in Ruhe auf die Aufgaben einzulassen. Johanna macht insgesamt einen offenen, freundlichen, bemühten und quirligen Eindruck.

Konstruktion: Das Sammeln der Fakten und dessen, was ankommt (Eindruck)

Johanna stellt zuerst ihren Vater vor eine Schultafel. Aus der Anamnese ist bekannt, dass Johanna in der Schule an Konzentrationsproblemen leidet und schlechte Noten hat. Wenn sie ihren Vater trifft, sind die Schulnoten ein wichtiges Thema. Dann stellt Johanna ihre Schwester Alina so hin, dass sie den Vater anblickt. Die Schultafel kommt weg. Dies ist wie eine Entscheidung, dass es im Sceno doch um etwas anderes gehen soll. Sie positioniert ihre Schwester um - an die linke Seite des Vaters und stellt links neben Alina eine Prinzessinnenfigur hin, "vermutlich Tamara" (eine Cousine aus der väterlichen Verwandtschaft). Aus der Anamnese ist bekannt, dass Alina von den Geschwistern am meisten Kontakt zum Vater hatte. Ein halbes Jahr lang lebte Alina beim Vater, als dieser nach der Scheidung nach Deutschland gegangen ist. Johanna hingegen hatte seit der Scheidung nur sehr wenig Kontakt zum Vater. Vor diese Personen stellt Johanna eine Mauer. Diese Mauer kann ein Schutz sein, schränkt aber auch in der Bewegungsfreiheit ein, da sie direkt vor den Personen steht und verhindert, dass sie nach vorwärts gehen können. Auch ist die Mauer eine Trennung und Abgrenzung zum übrigen Spielfeldraum, in den Johanna (neben unbekanntem Personen) Personen aus der mütterlichen Verwandtschaft stellen wird. Aus der Anamnese ist der tiefe Konflikt zwischen den geschiedenen Eltern bekannt. Aber auch die mütterlichen Großeltern befinden sich im Konflikt zum Vater und der väterlichen Großmutter.

Johanna legt der Mutter ein Baby in die Hände, was zunächst nicht richtig gelingt, weswegen sie das Baby der Mutter vor die Füße legt. Später probiert sie nochmals, der Mutter das Baby in die Hände zu legen, diesmal erfolgreich. Das Baby blickt den Betrachter an, während die anderen Personen alle nach rechts blicken. Johanna erklärt dazu, dass das Baby frisch auf die Welt gekommen sei, Johannes hieße und dass Karl und Marlene die Eltern seien. Auffallend ist, dass Johannes die männliche Form von Johanna ist, also von ihr selbst. Laut Anamnese gibt es in der Familie keinen Johannes. Auch wer Karl und Marlene sind, kann nicht aufgeklärt werden. Johanna gibt an, dass sie im Sceno selbst nicht vorkomme, was angesichts der Tatsache, dass sie fast alle wichtigen Personen aus ihrer Familie einbezieht, auffallend ist.

Johanna stellt eine Frau und einen Mann, die sie nicht kennt, an den rechten Rand des Spielfeldes. Als die Puppenfigur des Mannes umfällt, sagt Johanna: "Die Männer können einfach nicht stehen". Dies ist eine recht auffallende Aussage für ein zehnjähriges Mädchen. Dieses "Nicht-Stehen-Können" kann der 1. Grundmotivation zugeordnet werden, also den halt- und schutzgebenden Strukturen. Zur Frage, wo sie und ihre Geschwister in Zukunft wohnen werden, erzählt Johanna, dass ihr Vater seinen Kindern gesagt habe, dass er keine Zeit habe und dass seine Wohnung zu klein sei. Er kann also nicht für den notwendigen Halt und Schutz sorgen. Auch in den anderen

Testergebnissen und Aussagen von Johanna wird deutlich, dass sie kaum eine Beziehung zum Vater hat und dieser für sie sehr wenig präsent ist. Die Aussage von Johanna bezieht sich generalisierend auf "die Männer". Ihr Opa mütterlicherseits ist psychisch angeschlagen und hat Alkoholprobleme. Der aktuelle Lebensgefährte der Mutter hat ebenfalls Alkoholprobleme. Die Kinder haben oft erlebt, wie die Mutter und der Lebensgefährte zusammen betrunken waren und sich gestritten haben. Von der männlichen Seite in der Familie hat Johanna also immer wieder erfahren, dass der Schutz und Halt, den sie brauchen würde, nicht geboten wurde.

Johanna stellt in ihrem Sceno die wichtigsten Familienmitglieder auf. Ähnlich wie in einer Familienaufstellung gibt sie damit ein Bild der familiären Beziehungen wieder. Johanna gibt ihrem Sceno den Titel "Misch-Masch" und sagt dazu, dass "gar nichts passt" und zwar "überall". "Misch-Masch" bedeutet, dass etwas vermischt ist. Aber die Vermischung ist für Johanna nichts Positives, denn sie erklärt den "Misch-Masch" so, dass "überall gar nichts passt".

In den folgenden Details kommt der "Misch-Masch" deutlich zum Ausdruck:

Ihre Mutter hat ein frisch zur Welt gekommenes, aber fremdes Baby in den Armen, das die männliche Form ihres Namens trägt.

Der "Misch-Masch" kommt auch bei den mütterlichen Großeltern zum Ausdruck, die vor der Mauer stehen, denn Johanna gibt nachher an, dass es ihre mütterlichen Urgroßeltern seien, die sie gekannt habe.

Auch bei der Figur, die ihren Bruder Justin darstellen soll, kommt der "Misch-Masch" zum Ausdruck, denn Johanna ist sich nicht sicher, ob es ihr Bruder Justin ist, er "könnte es sein".

Dekonstruktion: Was ist wesentlich?

In Johannas Sceno geht es um ihre Familie, denn sie stellt die Personen ihrer nächsten Familie und Verwandtschaft auf. Auf dem Bild fehlen die väterliche Großmutter und wichtiger: sie selbst. Johanna gibt sich selbst in diesem Bild ihrer Familie keinen Platz. Dies ist auffallend. In diesem familiären "Misch-Masch", in dem "gar nichts passt", scheint es für sie sehr schwierig zu sein, einen Platz zu finden. Dabei geht es wesentlich um die 1. Grundmotivation: sein können. Für das "Sein-Können" wären für Johanna vor allem die Voraussetzungen Schutz, Raum und Halt wichtig. Johanna braucht Schutz vor den familiären Konflikten und der Alkoholkrankheit der Mutter und des Lebensgefährten. Johanna braucht aber auch den Raum und den Halt, der entsteht, wenn jemand für sie verlässlich da ist und die Zeit und Kraft hat, sich um sie zu kümmern. Dieser Wunsch kann

im Baby verborgen sein, das die Mutter in der Hand hält und das die männliche Form ihres Namens trägt. Neben der 1. Grundmotivation ist bei Johanna auch die 3. Grundmotivation beeinträchtigt: das sich selbst sein können. Johanna macht während der Testung einen bemühten und angepassten Eindruck. Johanna wird in ihren Bedürfnissen und als Person wenig gesehen, sie hat in der aktuellen Lebenssituation keinen Platz und passt sich an die Umstände an, so gut es geht.

Rekonstruktion: Ist es wirklich so?

Dass Johanna auf der 1. Grundmotivation zu wenig Sicherheit und Halt erfährt, bestätigt sich in der Tatsache, dass für Johanna die vorübergehende Unterbringung in der Auffanggruppe mit großer Angst verbunden ist. Sie hatte Schlafprobleme, aus Angst in ein Heim zu müssen. Diese Angst ist nicht unbegründet, da Johanna keinen sicheren alternativen Platz in der Familie hat, wenn die Mutter nicht mehr zur Erziehung imstande wäre.

Um das Ergebnis des Sceno zu überprüfen, kann auch ein weiterer projektiver Test herangezogen werden: Im Familie-in-Tieren-Test zeichnet Johanna alle Personen ihrer Familie und der näheren Verwandtschaft, aber ebenfalls nicht sich selbst. Nach der Aufforderung, sie solle sich selbst zeichnen, zeichnet sie sich selbst als winzige Fliege in einem Fliegenschwarm. Die anderen Fliegen sind zwei Onkel, eine Tante und ihr Bruder Justin. Hier zeigt sich wieder Johannas Schwierigkeit, einen Platz oder Raum einzunehmen. Sie nimmt sehr wenig Raum ein in der Darstellung als Fliege in einem Fliegenschwarm, zudem ist es kein persönlicher, individueller Raum, sondern sie scheint eine in einer Menge zu sein. Dies ist auch ein Hinweis auf eine Beeinträchtigung auf der 3. Grundmotivation, des sich selbst sein Könnens.

Die existentielle Mangelsituation v.a. auf der 1. Grundmotivation kommt auch in Johannas massiven schulischen Konzentrationsproblemen zum Ausdruck. Sie findet nicht die Ruhe im Sein-Können, dass es ihr erlauben würde, sich verbindlich auf eine Sache einzulassen.

4.1.3 Justins Scenotest: "Die Welt der Wunder"

Lebenssituation von Justin:

Der siebenjährige Justin lebt wie seine beiden älteren Schwestern Alina und Johanna seit einigen Wochen in der Auffanggruppe.

Scenotest: "Die Welt der Wunder"



Deskription - Beschreibung des Aufbaus:

Justin beginnt seine Darstellung mit einer Art Bett oder Liege in der Mitte des Spielbrettes. Darauf legt er die Puppe der alten Frau. Dabei grinst Justin mich an. Davor stellt er auf Augenhöhe der Frau einen Arzt, der sich etwas über die Frau beugt. Rundherum stellt Justin Bäume auf. An den linken oberen Rand des Spielbrettes baut Justin eine Art Tor. In das Eck rechts oben setzt Johannes neben einen Baum den Storch. Er rückt die liegende Frau mehr in die Mitte der Liege und stellt

einen Becher ans Kopfende der Frau. Dann stellt er daneben noch Blumen. Auf das Tor setzt er noch einen kleinen Vogel, der auf die Szene hinunter blickt. .

Gefragt nach dem Titel der Szene, antwortet Justin: "Die Welt der Wunder".

Wie er auf den Titel gekommen sei, beantwortet Justin so: "Die Frau hat ein giftiges Stück vom Apfel gegessen, wie bei Schneewitchen. Dann ist sie zehn Minuten lang ohnmächtig geworden. Dann hat man sie ins Krankenhaus gebracht." Justin fragt, was man macht, wenn jemand ohnmächtig ist, was ihm beantwortet wird. Justin erklärt weiter: "Die Figur daneben ist die Krankenschwester". Johannes tauscht die liegende alte Frau gegen eine junge Frau mit blau-weißem Kleid und Schürze aus. Auf die Frage, wer die Frau ist, antwortet Justin: "Petra, meine Lehrerin. Das Tor ist eine Brücke, wo Autos durchfahren können." Justin nimmt die Lokomotive und stellt sie vor das Tor.

Konstruktion: Das Sammeln der Fakten und dessen, was ankommt (Eindruck)

Im Zentrum von Justins Sceno ist eine alte Frau, die auf einer Liege liegt. Die Frau ist ohnmächtig geworden, da sie etwas Vergiftetes gegessen hat "wie bei Schneewitchen". Die Frau ist mit etwas "Unverdaubarem" konfrontiert gewesen, das sie ohnmächtig werden ließ. Sie konnte sich dagegen nicht wehren, sich nicht abgrenzen, war dem hilflos ausgeliefert und verlor ihr Bewusstsein. Nachdem sie zehn Minuten lang ohnmächtig gewesen ist, hat man sie ins Krankenhaus gebracht. Die Frau liegt nun im Krankenhaus, die Krankenschwester ist über sie gebeugt. Die Frau hat neben sich einen Becher und Blumen. Dies ist für einen siebenjährigen Jungen eine eher ungewöhnliche Darstellung. Aus der Anamnese ist bekannt, dass die Mutter bei einem Streit mit dem Lebensgefährten in dem auch Alkohol im Spiel war, ohnmächtig geworden war. Die Kinder sind zu den Nachbarn gelaufen. Nach diesem Vorfall wurde die Jugendwohlfahrt aktiv. Justin fragt: "Was tut man, wenn jemand ohnmächtig ist". Mit dieser Frage drückt Justin die eigenen Gefühle von Hilflosigkeit aus und den Wunsch, dieser Frau zu helfen. Der Vogel, der die Szene beobachtet, ist ein stiller Zeuge, vielleicht ähnlich wie Johannes selbst, der erlebt, dass seine Mutter krank ist und ohnmächtig. Aber es gibt Hilfe in der Szene: "Jemand" hat die Frau ins Krankenhaus gebracht und eine Krankenschwester, die aussieht wie ein Arzt, ist da und kümmert sich um die Frau. Justin gibt der Szene den Titel "Welt der Wunder". In dieser "Welt der Wunder" gibt es für Justin Dinge, die ihn in Erstaunen versetzen und die er nicht versteht. Im Gespräch sagt Justin, nicht zu wissen, weshalb er in der Auffanggruppe sei. Auch wisse er nicht wo die Mutter jetzt sei. Justin scheint Vieles von dem, was er erlebt hat, nicht zu verstehen. Auf die Frage, was er mache, wenn er etwas nicht verstehe, antwortet Justin: "Ich möchte lieber nicht alles wissen". So bleibt für ihn die Welt

eine Welt voll Wunder. Justin tauscht die liegende alte Frau gegen eine jüngere Frau aus und gibt an, dass das seine Lehrerin Petra sei. So deutet Justin das real Erlebte, dass seine Mutter ohnmächtig geworden ist und sich nun aufgrund ihrer Alkoholkrankheit in einem psychiatrischen Krankenhaus zum Entzug befindet, um in eine weniger bedrohliche Wirklichkeit, in der die Lehrerin ohnmächtig geworden ist. Justin lenkt dann sofort ab, indem er sich dem Tor zuwendet, das eine Brücke ist, wo Autos hindurchfahren können. Justin setzt dann noch eine Lokomotive vor das Tor.

Dekonstruktion: Was ist wesentlich?

Justin hat der Vorfall, bei dem die Mutter im Zuge eines Streits mit dem Lebensgefährten ohnmächtig geworden ist, stark beeindruckt. Ein Kind, das miterlebt, wie die eigene Mutter ohnmächtig wird, erlebt massive Gefühle von Angst und Hilflosigkeit. Dieser Vorfall hatte zusätzlich noch bedeutende Folgen für ihn selbst und seine Geschwister, denn im Zuge dessen kam es zur Trennung von der Mutter und zur Unterbringung in der Auffanggruppe. Justin versteht vieles von den Ereignissen in seiner Familie nicht, sie sind bedrohlich und überfordern ihn. Justins Strategie damit umzugehen ist, abzulenken und das Schwierige, Unverständliche umzudeuten und zu verdrängen. Die Aussage des Siebenjährigen: "Ich möchte lieber nicht alles wissen" ist beeindruckend. Im Gegensatz zur alterstypischen Neugierde verschließt sich Justin lieber dem Wissen, um sich davor zu schützen. Er hat bereits die Überforderung und die Belastung erlebt, die in einem Kind entstehen, das Ereignisse erlebt, die in die Welt der Erwachsenen gehören. In einer "Welt der Wunder" hingegen ist nur die Lehrerin ohnmächtig geworden und nicht die eigene Mutter. Justin konnte sich bisher nach außen hin unauffällig entwickeln. Dennoch ist er durch den massiven Haltverlust, den er in der Vergangenheit erlebt hat, in seiner Entwicklung gefährdet.

Rekonstruktion: Ist es wirklich so?

In der "Familie in Tieren"-Zeichnung stellt er seine Mutter als Känguruh dar, das ihn und seine beiden Schwestern als Känguruhbabies in seinem Beutel trägt. Die Känguruhmutter wird von drei Monstern verfolgt. Die Mutterfigur ist also auch in dieser Darstellung massiv bedroht. Dies zeigt, dass Justin starke Angstgefühle erlebt, die er weder sich noch anderen gegenüber eingesteht. Es ist außer Frage, dass ein Siebenjähriger durch die Situation überfordert ist und dass er rasch gesicherte Verhältnisse und Schutz vor weiteren bedrohlichen Ereignissen benötigt.

4.1.4 Pauls Scenotest: "Die Tierwelt"

Lebenssituation von Paul:

Der 13-jährige Paul ist das mittlere von drei Kindern. Er ist der einzige Bub. Paul fällt seit längerem durch seine Passivität und Depressivität auf. Er macht in der Schule nicht mit, zieht sich zurück und ist abgesehen von Fernsehen und Computerspielen interesselos. Seine Eltern sind seit eineinhalb Jahren geschieden und haben kaum Kontakt zueinander. Die Mutter fühlt sich vom Ex-Mann bei der Erziehung der Kinder im Stich gelassen. Er ist unzuverlässig in den Besuchskontakten und verbringt seine Freizeit mit der neue Lebensgefährtin und deren Kindern. Pauls Mutter geht es zeitweise psychisch sehr schlecht und sie leidet unter Antriebslosigkeit und Verzweiflungsgefühlen. Pauls Mutter steht unter Druck, da der Verkauf des Hauses und die Suche einer Mietwohnung anstehen, wodurch sie sich überfordert fühlt. Die Testung wurde aufgrund der beschriebenen Auffälligkeiten bei Paul von meinen Kollegen veranlasst, von denen die Familie ambulant betreut wird. Es benötigte einiges an Überzeugungskraft von mir und seiner Mutter, bis Paul sich bereit erklärte, an einer Testsitzung teilzunehmen. Eine weitere Testsitzung lehnte er ab.

Pauls Scenotest: "Die Tierwelt"



Deskription - Beschreibung des Aufbaus:

Paul nimmt zwei kleine gelbe Bauklötze in die Hände, die an der Kante eine dreieckige Aussparung haben und somit anders geformt sind als die anderen Klötze des Kastens. Er geht die Aufgabe mit Nachdenken an. Dabei fragt er, ob er schon überlegen dürfe. Ihm wird bestätigt, dass er sich so viel Zeit nehmen soll, wie er braucht.

Paul baut als erstes mit verschiedenfarbigen Bauklötzen eine viereckige Fläche etwas links von der Spielfeldmitte, die wie eine "Bühne" wirkt. Am unteren Ende des Spielfeldes schließt an die Fläche eine Art Zuschauerraum an, der rechts und links von Bauklötzen begrenzt ist und so einen abgeschlossenen Raum bildet. Bis zum Fertigbau der "Bühne" hält Paul immer die zwei gelben besonderen Klötze in der linken Hand. An die vier Ecken der Fläche stellt Paul jeweils einen Baum. Dann nimmt er die Figur des Schneemannes, den Fuchs und das Huhn in die Hand und legt sie danach wieder in den Materialkasten zurück. Paul tauscht einen roten Bauklotz der Fläche gegen einen grünen Klotz aus. An den unteren Rand des Spielfeldes stellt Paul die zwei gelben Klötze und verwendet sie als Füße einer Bank, die er im linken Teil des Zuschauerraumes mit Hilfe von anderen Klötzen errichtet. Auf dem rechten Flächenteil platziert Paul einen Vogel und ein Huhn. Dann baut er die Bank wieder ab. Auf den linken Teil der Flächenmitte legt Paul einen roten Bauklotz, an den er einen schmalen blauen Bauklotz anschließt. Auf dieses "Podest" stellt Paul die Schultafel. Vor das Huhn stellt Paul noch ein Küken und zwischen den Vogel und das Küken eine Gans. Das Podest der Schultafel wird mit anderen schmalen Klötzen rundherum begrenzt, wobei der linke Flächenrand nicht begrenzt wird. Paul stellt die Männerpuppe eines jüngeren, leger gekleideten Mannes vor die Schultafel in den kleinen Raum, den die Klötze rund um die Schultafel bilden. Der Mann fasst mit beiden Händen die Schultafel an. Paul baut die Bank auf dieselbe Weise erneut auf und platziert sie diesmal in der Mitte des Zuschauerraumes, wiederum am unteren Rand des Spielfeldes. Ein gelber Klotz bildet die Sitzfläche der Bank und sieben rote Klötze die Lehne. Auf diese Bank setzt Paul eine Frauenpuppe, die mit einem rosafarbenen Kostüm und einem blauen Hut bekleidet ist. Paul gibt an, nun fertig zu sein.

Paul gibt der Szene den Titel "die Tierwelt". Er erklärt dazu folgendes: Die Szene spielt sich draußen ab. Der Mann malt die Tiere und wird dabei von der Frau beobachtet. Nach der eigentlichen Fertigstellung setzt Paul ins linke untere Ecke den Hund, der der Frau zugewandt ist, aber auch den Mann im Blickfeld hat.

Konstruktion: Das Sammeln der Fakten und dessen, was ankommt (Eindruck)

Aus der Beobachtungsebene: Paul zeigt bei der Scenotestung gute planerische Fähigkeiten, eine

gute Raumwahrnehmung und ein Geschick in der Gestaltung. Er baut rasch, zielgerichtet und konzentriert. Während der Zeit des Nachdenkens fühlt er sich offensichtlich durch die Testbeobachtung bei seiner Tätigkeit gestört, was für eine gewisse Gehemmtheit spricht. Paul greift das Motiv der Bühne aus der Instruktion in seiner Szene auf. Dies zeigt seine Fähigkeit etwas aufzugreifen und weiter zu entwickeln.

Es wird ein Beziehungsdreieck zwischen Mann, Frau und Tieren dargestellt.

Die Frau beobachtet den Mann. Der Mann beobachtet die Tierwelt und malt diese. Die Frau ist passiv, der Mann ist aktiv und gestaltet. In der Beziehung zwischen Mann und Frau scheint die Frau als Zuschauerin nicht viel gestalten zu können. Die Kontaktaufnahme geht von der Frau aus und wird vom Mann, der sich hier anderem zuwendet, nicht erwidert. Der Mann ist von der Frau zusätzlich noch räumlich abgegrenzt und doppelt unzugänglich: Der Raum ist ein anderer ("Zuschauerraum" versus Fläche). Der Mann hat auf der Fläche eine erhobene Position.

Paul baut die Szene so auf, dass er als Gestalter den Blickwinkel der Frau einnimmt. Auffallend ist die Aufmerksamkeit, die Paul der Bank schenkt, auf die er eine Frauenpuppe setzt. Er hält die beiden gelben Klötze, aus denen er die Beine der Bank baut, von Anfang an in Händen. Er verwendet die warmen Farben rot und gelb und baut die Bank als einziges zweimal auf. Die Frau kann auf der Bank Platz nehmen, sich bequem zurück lehnen und sich ausruhen. Sie muss hier nichts tun. Hier kommt eine liebevolle Sorge und der Wille zur Unterstützung Pauls seiner Mutter gegenüber zum Ausdruck. Als Paul die Szene beschreibt, fügt er neben der Bank noch einen Hund hinzu, der der Frau zugehörig ist und sowohl der Frau auf der Bank als auch dem Mann zugewandt ist. Paul stellt sich selbst in der Szene nicht ausdrücklich dar, allerdings passt die Position des Hündchens für Pauls Situation. Die Hinzufügung nach der Erzählung unterstreicht noch die Wichtigkeit des Hündchens.

Was braucht die Frau, um die Fixierung auf die nicht erwiderte Beziehung aufgeben zu können? Was braucht sie, um aufstehen und weitergehen zu können? Welche Funktion hat Paul für die Mutter? Wie kann sie selber stehen und die Unterstützung (Bank) sein lassen?

Wichtig wäre für Paul, auch den Blickwinkel des Vaters einnehmen zu können, damit er sich Dingen in der Welt zuwenden kann (Tieren) und nicht im Blickwinkel der Mutter und den Verantwortungsgefühlen der Mutter gegenüber gefangen bleibt.

Dekonstruktion: Was ist wesentlich?

Wesentlich in diesem Szenario ist, dass Paul die Perspektive der gekränkten und enttäuschten Mutter einnimmt. Paul baut ein Bild, das die Situation seiner geschiedenen Eltern widerspiegelt. Die Mutter konnte sich noch nicht aus der Beziehung zu ihrem Ex-Mann lösen und die Trennung verarbeiten. Sie ist durch das Verhalten des Ex-Mannes gekränkt und wütend. Sie fühlt sich durch die Anforderungen, die an sie als Alleinerziehende gestellt werden, überfordert. Im Szenario kommt in der Hingabe und Sorgfalt, mit der Paul eine Bank für die Frau baut, die Fürsorge für seine Mutter zum Ausdruck. Er scheint die Sorgen und Gefühle der Mutter zu teilen und auch in seine Verantwortung zu nehmen. Der Rückzug Pauls seit der Trennung der Eltern zeigt, wie sehr ihm die aktuelle Situation zu schaffen macht. Paul lehnt derzeit seinen Vater ab, was darin zum Ausdruck kommt, dass er seinen Vater nicht mehr sehen will. Gleichzeitig würde er dringend den Kontakt zu seinem Vater benötigen, was für ihn sowohl auf der Ebene der 2. Grundmotivation wie auch auf der Ebene der 3. Grundmotivation wichtig wäre. Der Verlust des Vaters und die damit verbundene Trauer hatten bisher noch keinen Platz, da Paul in der Ablehnung des Vaters und der Sorge um die Mutter gefangen ist. Eine psychotherapeutische Hilfe wird empfohlen, damit Paul den Verlust verarbeiten und die Depression überwinden kann.

Rekonstruktion: Ist es wirklich so?

Im Gespräch, das nach der Testauswertung gemeinsam mit Paul und seiner Mutter stattfindet, werden die Ergebnisse der Testung erklärt. Die Mutter ist betroffen davon, dass Paul sich Sorgen um sie macht. Sie fragt ihn, ob das wirklich so ist. Es ist ein berührender Moment, als Paul dies bejaht, da er erstmals seit Monaten eine Emotion äußert. Die Mutter erwidert darauf, dass sie die Verantwortung für die Zukunft der Familie übernimmt und dass dies nicht Pauls Aufgabe ist. Die Betroffenheit der Mutter darüber, welche Sorgen sich Paul um sie macht, wirkt aktivierend und motivierend für die Zusammenarbeit mit den betreuenden KollegInnen. Es finden auch Gespräche mit Pauls Vater statt, in denen es leider nicht gelingt, ihn zu verlässlichen Besuchskontakten mit seinem Sohn zu bewegen. Eine therapeutische Hilfe wie auch weitere diagnostische Sitzungen lehnt Paul ab. Allerdings kann er eine Einzellerhilfe annehmen, die neben der schulischen Unterstützung auch das Ziel hat, mit Paul in Beziehung zu treten und im Bereich der Freizeitgestaltung Verbesserungen zu erreichen.

4.1.5 Sabrinas Scenotest: "Picknick"

Sabrinas Lebenssituation:

Sabrina ist sieben Jahre alt. Sie hat einen Zwillingenbruder und einen zwölfjährigen Bruder. Alle Kinder haben Lernschwierigkeiten. Die beiden Buben sind schulisch, aber auch zu Hause verhaltensauffällig. Die Mutter leidet seit vielen Jahren unter einer schweren Depression. Der Vater kümmert sich neben seiner selbständigen Tätigkeit als Händler von Gebrauchsgütern so gut es geht um die meisten familiären Belange. Die Testung, die von Kollegen veranlasst wurde, die die Familie ambulant betreuen, sollte die Frage beantworten, was Sabrina braucht, damit sie sich optimal entwickeln kann. Ihre Lehrer haben die Vermutung, dass Sabrina sehr viel mehr leisten könnte, was sich bei der Leistungsdiagnostik bestätigt. Die Lehrer schlagen einen Wechsel in eine sonderpädagogische Schule vor, damit Sabrina eine intensivere Förderung erhält.

Scenotest: "Picknick"



Deskription - Beschreibung des Aufbaus:

Sabrina beginnt die Szenotestung mit dem Hund, den sie links unten platziert. An die rechte untere Seite kommt ein Küken. Dazwischen legt sie eine Banane. An der oberen Seite links von der Mitte stellt sie einen Liegestuhl und setzt eine Frau hinein, die mit einem Kostüm bekleidet ist. Ein kariertes Tuch legt sie ins rechte obere Eck. Vor die Frau im Liegestuhl stellt sie einen betenden Engel. Sabrina fragt: "Warum beten Engel?" Sie stellt einen Becher und einen Topf auf das Tuch. Dazu kommt eine Gans auf das Tuch. Vor die Gans stellt sie einen Apfelbaum und kommentiert "davon kann man pflücken". Sie legt Obst auf das Tuch und nimmt den Topf und die Gans vom Tuch. Das Küken stellt sie links vom Apfelbaum hin. Rechts und links vom Apfelbaum kommen Blumen hin. Sie legt ein Baby auf das Tuch. Einen Affen hängt sie an den Apfelbaum. Die Toilette kommt in das Eck links oben, eine Schaufel an die rechte obere Seite. Sie fragt zu den Bauklötzen: "wofür sind die Klötze da?" Eine Schultafel stellt sie vor die Frau im Liegestuhl hin und den Engel platziert sie an die linke Seite der Frau. Vor die Tafel stellt sie ein Schwein. Links vom Baby kommt ein Hund. Vor die Frau stellt sie die Figur des Arztes, dann sucht sie einen neuen Platz für diese Figur an verschiedenen Stellen (auf die Decke zum Baby, vor dem Baum.) Rechts und links vor das Baby platziert sie einen Buben in roter Latzhose und ein Mädchen im rosa Kleid mit dem Kommentar: "Sehen zu wie's Baby schläft". Dann stellt sie die Kinder rechts und links vom Arzt. Den Arzt stellt sie dann ins linke untere Eck. Sabrina stellt eine Schüssel auf die Decke und neben den oberen Rand der Decke einen "Papagei" (Vogel). Vor den Baum kommen Blumenbeete. Zum Wiesel sagt sie: "schleicht langsam hinter den Kindern" und stellt es hinter die Kinder. Sie tauscht die Figur des Mädchens im rosa Kleid gegen die Figur des kleinen Mädchens im Schlafanzug aus und stellt das Mädchen im rosa Kleid dann hinter die zwei Kinder im Schlafanzug. Unter den Liegestuhl mit der Frau legt Sabrina ein Fell. Sie nimmt einen Teppichklopfer und versucht sie dem Mädchen im rosa Kleid in die Hand zu geben, "kann sie den halten?" Sie legt den Teppichklopfer zum Arzt und dann neben die Toilette. Sie stellt die Kanne zum Baby auf die Decke und legt den Buben in der roten Latzhose auf die Decke neben das Baby. Vor das Baby kommt ein Zug mit zwei Waggons, der von rechts nach links fährt. Neben das Baby legt sie ein Trinkflasche. Das kleine Mädchen im Schlafanzug bekommt einen Schulranzen umgeschnallt. Auf den Zug kommt eine Kirsche. Auf den Kopf des Mädchens im rosa Kleid legt sie eine Pflaume und nimmt sie wieder weg. Die Pflaume und die Kirsche setzt sie als "Blumen" an die Mitte des unteren Randes und legt noch eine Banane dazu. Sabrina nimmt die Prinzessin in die Hände und fragt: "Ist das ein Engile?" (Anm.: Engel). Sie faltet der Prinzessin die Hände und stellt sie neben die Frau. Sie setzt die Figur des großen Mädchens im karierten Kleid auf die Toilette. Den Schneemann stellt sie daneben an den oberen Rand. Sie nimmt den Karfunkelstein und fragt: "Ist das ein echter

Diamant?" und legt ihn auf das Fell. Zwischen den Arzt und das Mädchen im rosa Kleid stellt sie eine Henne und zum Schwein ein Ferkel dazu. Sabrina setzt die Figur eines großen Jungen der Frau im Liegestuhl auf die Schultern. Vor das große Mädchen im karierten Kleid stellt sie den Storch, nimmt ihn wieder weg und stellt ihn an den rechten Rand neben die Decke hin. Zum Küken legt sie einen Apfel und sagt: "Der frisst das auf". Sie stellt die Prinzessin vor den Hund und einen Zwerg auf den Zug. Sie legt die Schaufel zur Frau auf dem Fell.

Sabrina gibt der Szene den Titel "Picknick". Sie erklärt dazu: "Der Engel fleht ihn an. Er will, dass er gesund und lieb bleibt. Dafür würde er den Kristall kriegen. Die Prinzessin will den Papagei streicheln. Der Hund macht Platz, damit sie vorbeigehen kann. Der Hund tut das nur fürs Baby. Der Affe klettert und die Kinder schauen zu. Der Vogel hat was zu essen (Obst). Da haben sie was hingelegt zum Essen."

Sabrina tauscht die Frau in Kostüm mit einer anderen Frauenfigur aus, legt diese in den Liegestuhl und stellt ihr den großen Jungen auf die Schultern. Zur Frau in Kostüm und Hut sagt sie: "Das ist die Mutter, die haben wir vergessen". Sie stellt die Mutter an den oberen Rand gegenüber der Prinzessin und sagt: "Die Mama redet mit dem Kind (Prinzessin). Das kleine Schwein geht hinter der Mutter nach. Der Vater schaut zu und fragt sich, was passiert, warum der Engel betet."

Konstruktion: Das Sammeln der Fakten und dessen, was ankommt (Eindruck)

Auf der Beobachtungsebene zeigt sich, dass Sabrina ein sehr interessiertes, offenes Mädchen ist. Sie nimmt sofort eine Beziehung zu mir auf und genießt die Aufmerksamkeit, die ihr im Zuge der Testung zukommt, außerordentlich. Bei allen Testaufgaben arbeitet sie begeistert mit. Am liebsten möchte sie jeden Tag zur Testung kommen, sagt sie. Beim Sceno baut Sabrina eine komplizierte Szene mit vielen Details auf. Sie vertieft sich ganz ins Spiel und kommentiert immer wieder ihr Tun.

Es können zwei Schwerpunkte ihres Spiels ausgemacht werden: Rund um die Frau im Liegestuhl und rund um das Baby auf der Decke, dem "Picknick".

Sabrina legt auf ein kariertes Tuch Obst zum Essen und Gegenstände, die zum Essen dienen: Topf, Schüssel, Becher, Kanne und zum Baby ein Fläschchen. Beim Baby sind ein Mädchen und ein Bub, die zuerst zusehen "wie das Baby schläft" und dann beim Vater aufgestellt werden. Nachher wird der Bub wieder auf das Tuch zum Baby gelegt und das Mädchen wird hinter ein Zwillingsspaar in Schlafanzügen gestellt. In dieser Szene sind Sabrina und ihr Bruder Samuel in den Figuren des

Mädchens im rosa Kleid und des Buben in der roten Latzhose zu erkennen. Sie sind zuerst beim Baby auf der Picknickdecke und dann beim Vater. Der Bub liegt dann beim Baby und das Mädchens steht hinter den Zwillingen in Schlafanzügen, die wiederum Sabrina und ihren Bruder Samuel verkörpern. Das Baby auf der Picknickdecke verkörpert die Bedürftigkeit, das Umsorgt- und Genährt-Werden. Es sind Tiere da, aber keine Eltern, denn die Mutter ist durch einen großen Jungen belastet, den sie auf ihren Schultern trägt und der Vater schaut auf die Mutter. Hinter dem Zwillingenpaar und dem Mädchen im rosa Kleid schleicht ein Wiesel umher, was einen bedrohlichen Charakter hat. Auch hier sind die Kinder auf sich alleine gestellt.

Der zweite Schwerpunkt der Szene dreht sich um eine Frau im Liegestuhl: Die Frau im Kostüm, die sie in den Liegestuhl setzt, ist die erste Puppe, die Sabrina verwendet, später sagt sie dazu, dass es "die Mama" sei. Vor den Liegestuhl stellt sie einen betenden Engel hin und fragt: "Warum beten Engel?". Sabrina versteht den Sinn vom Beten nicht, was bezwecken die Engel damit? Später wird das Beten zu einem Bitten und Flehen: "Dass er gesund und lieb bleibt". Sabrina stellt den Engel an die linke Seite der Frau. Vor die Frau stellt sie einen Arzt, den Sabrina später als Vater beschreibt. Den Arzt oder Vater setzt Sabrina mehrmals um, bevor sie ihn in einigem Abstand gegenüber der Frau aufstellt. Unter den Liegestuhl der Frau legt Sabrina ein Fell. Damit betont sie die Wichtigkeit der Frau im Liegestuhl.

Zur Prinzessin fragt Sabrina, ob das ein Engel sei. Sabrina faltet der Prinzessin die Hände und stellt sie rechts neben die Frau im Liegestuhl. Die Prinzessin wird sehr oft als Identifikationsobjekt von Mädchen verwendet. Zuerst ist die Prinzessin ein betender Engel und später das Kind der Mama, was darauf hinweist, dass diese Puppe Sabrina repräsentiert. Links von der Frau im Liegestuhl setzt sie einen Schneemann hin. Dieser eisige Geselle repräsentiert gut einen depressiven "Winter der Seele". Neben der Passivität der Haltung im Liegestuhl und der Last, die die Frau durch den großen Jungen auf ihren Schultern trägt, ist der Schneemann eine Beschreibung der Depression der Mutter. Zu einem roten Glasstein fragt Sabrina, ob das ein echter Diamant sei, und legt ihn auf das Fell, womit sie nochmals die Wichtigkeit der Frau im Liegestuhl betont. Sabrina drückt damit aus: Hier ist etwas ganz Wertvolles, es könnte ein echter Diamant sein.

Sabrina setzt der Frau im Liegestuhl die Figur des großen Jungen auf die Schultern. Sabrinas Mutter ist belastet durch das Verhalten des ältesten Bruders Mario, auf den sie kaum noch erzieherischen Einfluß hat. Mario steht häufig durch massive Verhaltens- und schulische Probleme im familiären Mittelpunkt. Sabrina lässt den Engel den Bruder anflehen: "Der Engel fleht ihn an: er will, dass er

gesund und lieb bleibt. Dafür würde er den Kristall kriegen." Das Flehen des Engels und der große Wert der Belohnung zeigen die Bedeutsamkeit des Wunsches. Sabrina stellt die Mutter in der Depression gefangen dar und belastet durch die Schwierigkeiten des ältesten Bruders. Sabrina tauscht die Frau im Liegestuhl gegen eine andere Frauenpuppe aus. Zur Puppe, die ursprünglich im Liegestuhl war, sagt sie: "Das ist die Mutter, die haben wir vergessen." Sie stellt die Mutter an den oberen Rand gegenüber der Prinzessin auf und sagt: "Die Mama redet mit dem Kind. Das kleine Schwein geht hinter Mama Mutter nach". Hier kommt Sabrinas tiefer Wunsch nach dem Interesse und der Zuwendung ihrer Mutter zum Ausdruck. Nach dem Flehen des Engels wird die Mutter frei, sich dem Kind zuzuwenden und mit dem Kind zu reden. Es besteht die Gefahr einer depressiven Überlastung Sabrinas, wenn sie die Rolle der Retterin der Mutter übernimmt. Ansätze dazu sind bei Sabrina vorhanden.

Dekonstruktion: Was ist wesentlich?

Wesentlich ist die Bedürftigkeit Sabrinas nach der elterlichen bzw. mütterlichen Fürsorge, die im Szenario in vielen Symbolen zum Ausdruck kommt. Seit vielen Jahren ist die Mutter der siebenjährigen Sabrina schwer depressiv. Die Mutter ist fast nicht mehr zu einem emotionalen Ausdruck fähig, was für Sabrina eine schwere Mangelersahrung im Bereich der 2. Grundmotivation ist. Sabrinas Vater ist zwar sehr präsent und kümmert sich darum, dass die Familie organisiert und versorgt wird. Er ist aber beruflich durch seine selbständige Tätigkeit stark beansprucht. Auch kann er nicht die Innigkeit der emotionalen Beziehung zur Mutter ausgleichen, nach der sich Sabrina sehnt. In ihrer schulischen Entwicklung ist offensichtlich, dass Sabrina hinter dem zurückbleibt, wozu sie fähig wäre. Ein Schulwechsel in eine sonderpädagogische Schule steht bevor. Sabrina fehlt eine erwachsene Bezugsperson, die fähig ist, sich um ihre emotionalen und um ihre Entwicklungsbedürfnisse zu kümmern. Das auffallend große Ausmaß, in dem Sabrina die Aufmerksamkeit, die ihr im Zuge der Testung zukommt, genießt, zeigt ebenfalls ihre Bedürftigkeit. Aufgrund der Testergebnisse, der allgemeinen familiären Situation und den Schwierigkeiten, die auch ihr Bruder Samuel in der Schule hat, wird der Familie empfohlen, dass Sabrina und ihr Bruder Samuel wochentags in einem sonderpädagogischen Internat wohnen und beschult werden. Nach einem Probetag ist Sabrina begeistert, sie möchte am liebsten sofort im Internat wohnen.

Rekonstruktion: Ist es wirklich so?

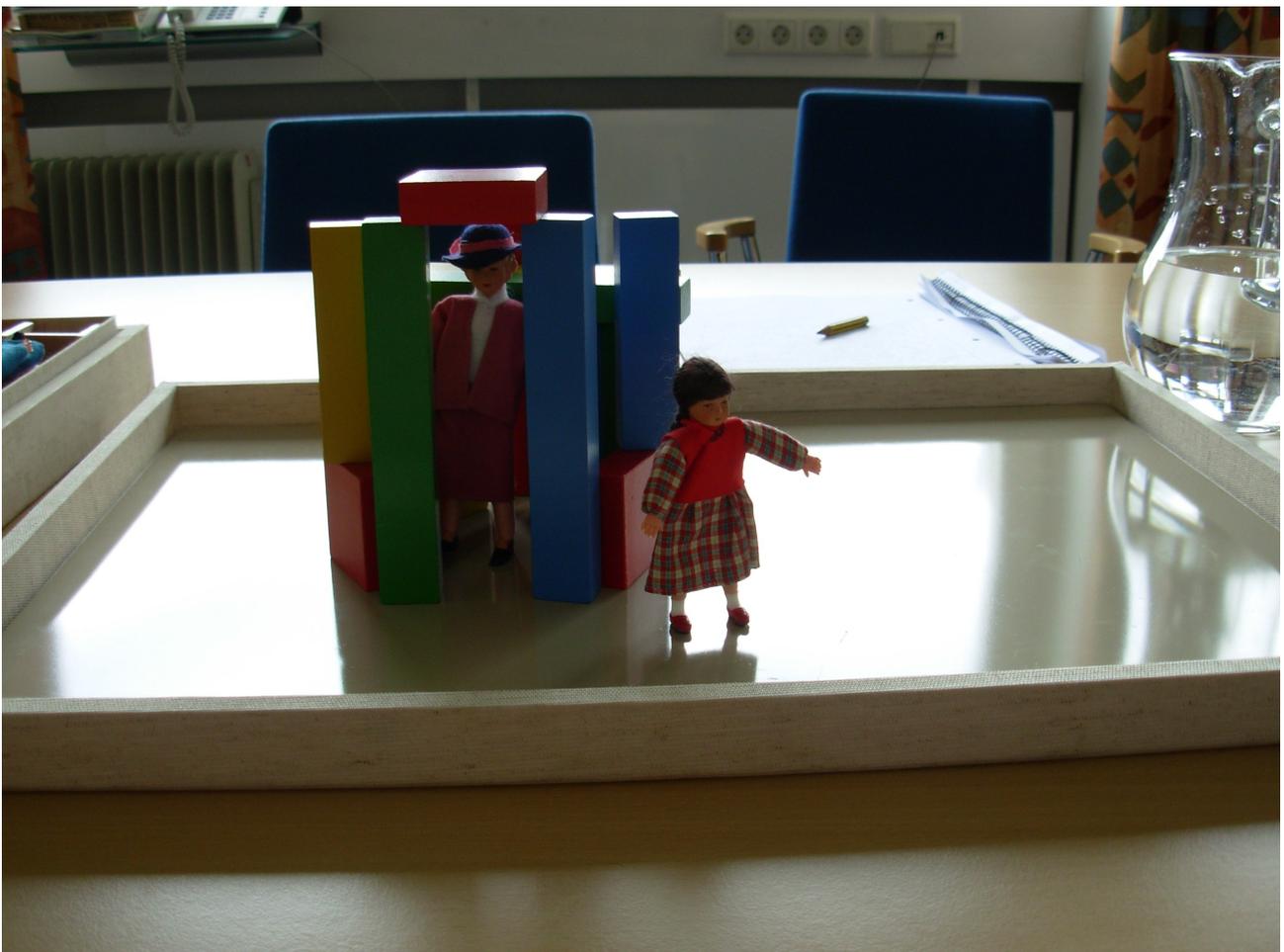
Sabrina lebt sich im Internat schnell ein. Sie genießt die Zuwendung und das Interesse ihrer Betreuerin und arbeitet an der angebotenen Förderung engagiert mit. In der weiteren schulischen Entwicklung zeigt sich, dass Sabrina Fortschritte macht und sich ihrem Potential annähert.

4.1.6 Carmens Scenotest: "Das kleine Gartenhaus" oder "Die Party im Garten"

Carmens Lebenssituation:

Die zehnjährige Carmen lebt mit ihren beiden Schwestern bei der Mutter. Sie ist die mittlere der drei Geschwister. Alle Mädchen haben verschiedene Väter. Die Mutter hat nach wie vor eine konflikthafte Beziehung zu ihrem letzten Ehemann, dem Vater der jüngsten Schwester, von dem sie sich wegen massiver Gewalttätigkeiten vor zwei Jahren scheiden ließ. Die Kinder haben die Gewalt teilweise mitbekommen. Vor der Scheidung kam es zu zwei aus medizinischer Sicht nicht bedrohlichen Suizidversuchen der Mutter. Die Testung wurde initiiert, da während der ambulanten Betreuung der Familie auffiel, dass sich Carmen offensichtlich in einer Leidenssituation befindet. Carmen klagte über Alpträume und äußerte Ängste bezüglich ihrer Mutter, die sie am Einschlafen hindern würden. Durch die Testung sollte die Frage beantwortet werden, was Carmen braucht.

Scenotest: "Das kleine Gartenhaus" oder "Die Party im Garten"



Deskription - Beschreibung des Aufbaus:

Carmen fragt, ob sie ein Haus bauen soll. Es wird ihr bestätigt, dass sie bauen kann, was sie möchte. Sie baut ein kleines Gebäude, in das sie durch das offene Dach eine Frauenpuppe mit Kostüm und Hut reinstellt. Die Frau blickt aus der Türöffnung des Gebäudes heraus. Rechts davor stellt Carmen eine dunkelhaarige Mädchenpuppe, die ein kariertes Kleid trägt. Das Mädchen ist von der Frauenfigur abgewandt.

Carmen gibt der Darstellung den Titel: "Das kleine Gartenhaus" oder "Die Party im Garten". Carmen beschreibt die Szene so: "Ein kleines Gartenhäuschen, wo man grillen und festen kann, wenn es schön ist. Es gibt einen Eingang und ein Dach, wenn es regnet. An den Pfosten des Häuschens wachsen Pflanzen hinauf". Zu den Personen sagt Carmen: "Das ist die Oma von dem Kind. Die Oma schaut, ob genug Platz ist für die Party. Das Kind spielt draußen im Garten". Die Frage, wie es den beiden Personen in der Darstellung geht, antwortet Carmen: "Den Personen geht's gut, dem Kind geht's besser".

Konstruktion: Das Sammeln der Fakten und dessen, was ankommt (Eindruck)

Carmen beabsichtigt zu Beginn des Szenotestes, ein Haus zu bauen. Daraus wird zum Schluss "ein kleines Gartenhäuschen, wo man festen (Anm.: Feste feiern) und grillen kann, wenn es schön ist." Das Gartenhäuschen "hat einen Eingang und ein Dach, wenn es regnet". Das Häuschen wirkt recht karg und wenig gemütlich. Es gibt keine Fenster, keinen Schmuck oder Details. Die von Carmen beschriebenen Pflanzen, die an Pfosten hinauf wachsen, sind nicht zu sehen. Das Häuschen ist recht eng und das beschriebene Dach bietet nur direkt unter dem Eingang Schutz. Es ist also eher ein überdachter Eingang als ein wirkliches Hausdach und bietet somit nicht wirklich ausreichend Schutz bei schlechtem Wetter. So wird das Häuschen auch nur benutzt, "wenn es schön ist". "Die Oma schaut, ob genug Platz ist für die Party". Carmen sagt nicht, wie die Entscheidung der Oma ausfällt, ob der Platz ausreichend ist. Aber es ist offensichtlich, dass das Häuschen nur einer Person Platz bietet. Der Eingang ist zudem so eng, dass Carmen die Oma durch das Dach reinstellt. Die Oma wirkt in dem Gartenhäuschen wie eingemauert. Vor das Gartenhäuschen stellt Carmen die Puppe eines Mädchens. Es ist von der Oma abgewandt. Zwischen den beiden besteht kein Blickkontakt und keine sichtbare Interaktion. Carmen sagt, dass das Mädchen im Garten draußen spielt. Diese Beschreibung ist merkwürdig, da es in keiner Weise so aussieht, als ob das Mädchen spielen würde. Sie hat kein Spielzeug und auch der beschriebene Garten ist nicht sichtbar. Die gesamte Szene erscheint depriviert. Das Mädchen wirkt in ihrer Körperhaltung und der Position, die sie vor dem Gartenhäuschen einnimmt so, als ob sie sagen würde: "Halt! Stopp! Hier geht's nicht

mehr weiter". Das Mädchen scheint die Oma vor einer unbekanntem Gefahr zu schützen. Carmen sagt, dass beabsichtigt wird, eine Party zu feiern, für die das Gartenhäuschen dienen soll. Es stellt sich die Frage, ob die Party stattfinden wird. Gibt es genügend Platz? Wird das Wetter schön sein? Es ist also recht ungewiss, ob die Gartenparty, bei der "gefestet" und gegrillt werden soll, stattfinden wird. Carmen stellt einen Wert dar, etwas Schönes, von dem aber nicht sicher ist, ob dieser verwirklicht werden kann.

Dekonstruktion: Was ist wesentlich?

Die gesamte Szene ist von Widersprüchlichkeit gekennzeichnet. Carmen beabsichtigt ein Haus zu bauen, daraus wird ein Gartenhäuschen. Das angebliche Dach besteht aus einem kleinen Balken, der gerade den Eingang schützt. Die Oma schaut, ob es ausreichend Platz für eine Party im Gartenhäuschen gibt, es ist aber offensichtlich, dass nur eine Person Platz findet. Zudem wirkt diese Person wie im Häuschen eingemauert, sie kann zwar durch den Eingang schauen, aber nicht durchgehen, da er zu eng ist. Das Mädchen spielt angeblich in einem Garten. Es sieht aber nicht so aus, als ob sie spielen würde, noch ist etwas vom Garten zu sehen. Carmen sagt, dass es den Personen gut gehe, was aber nicht glaubwürdig erscheint. Carmen geht es in dieser Darstellung um einen Wert: ihre Protagonisten möchten eine Party feiern. Dieser Wert ist in Frage gestellt durch Inhalte der 1. Grundmotivation: Gibt es genügend Raum? Wie sieht es mit Schutz aus bei schlechtem Wetter? Das Thema Schutz spiegelt sich auch in der Interaktion zwischen Mädchen und Oma ab: Das Mädchen stellt sich wie schützend vor das Gartenhäuschen, in dem die Oma wie eingemauert steht. Die Oma hat sich in das enge, aber doch einen gewissen Schutz bietende Gartenhäuschen zurückgezogen. Das "spielende" Kind ist nicht direkt in Kontakt mit ihr. Beide haben den Blick auf etwas Unbekanntes gerichtet. Gibt es da eine Bedrohung? Was wird passieren?

Rekonstruktion: Ist es wirklich so?

Im Zuge der Diagnostik mit Carmen wird aufgrund der geäußerten Ängsten das Depressionsinventar für Kinder und Jugendliche (DIJK) vorgelegt. Dieser Selbsteinschätzungsfragebogen beinhaltet einige Fragen zu spezifischen und unspezifischen Ängsten. Das Ergebnis des Fragebogens zeigt eine deutliche Depressivität bei Carmen. Diese Depression kann auf eine Mangelsituation der 1. Grundmotivation und eine Angstsymptomatik zurückgeführt werden. Wie im Szenario sind die Werte in Carmens Leben durch zu wenig Schutz und Raum bedroht.

4.1.7 Pierres Scenotest: "Das geborene Baby"

Pierres Lebenssituation:

Der elfjährige Pierre ist der jüngste von drei Buben. Er besucht die 1. Klasse Hauptschule und hat massive Schulschwierigkeiten, sowohl im Verhaltens-, wie auch im Leistungsbereich. Bereits in der Volksschule hatte Pierre Schwierigkeiten, die jedoch mit einer intensiven und andauernden Unterstützung einer Beratungslehrerin bewältigt werden konnten. Jetzt gibt es aber trotz der Hilfe durch die Beratungslehrerin andauernd Beschwerden seiner Lehrer, die zunehmend finden, dass Pierre im Unterricht nicht mehr tragbar sei. Es hat schon mehrere Vorfälle gegeben, in denen Pierre gegenüber anderen Mitschülern sehr aggressiv geworden ist. Die Eltern von Pierre können die Lehrer nicht verstehen, da es zuhause keinerlei Probleme mit Pierre gibt. Die Eltern sind Migranten, die Mutter ist Analphabetin und gesundheitlich schwer beeinträchtigt. Die Testung wurde von meinen Kollegen im Rahmen einer ambulanten Betreuung der Familie veranlasst. Es sollte die Frage beantwortet werden, was die Ursache der Auffälligkeiten ist und was Pierre braucht.

Bei der Terminvereinbarung für die Testung, die telephonisch mit der Mutter getroffen wird, kommt es zu folgenden Problemen: Der erste Termin, bei dem vereinbart wurde, dass die Eltern Pierre ins Büro bringen, wird versäumt, ohne den Termin telephonisch abzusagen. Bei der telephonischen Rücksprache sagt die Mutter, der Vater hätte keine Zeit gehabt und sie sei gesundheitlich so beeinträchtigt, dass sie ihren Sohn nicht mit dem Bus begleiten hätte können. Beim zweiten Termin, bei dem Pierre von mir von Zuhause abgeholt werden sollte, ist Pierre nicht mehr zu Hause. Die Mutter sagte, er habe solange auf mich gewartet und sei schließlich spielen gegangen. Da sie Analphabetin sei, habe sie die vereinbarte Uhrzeit nicht aufschreiben können. Schließlich gelingt es Pierre übers Handy zu erreichen. Er bittet die Mutter zur Testung mitzukommen, da er mich nicht kenne, was die Mutter zuerst ablehnt, da sie sich nicht gut fühle. Der mittlere Bruder beginnt Pierre Vorwürfe zu machen, da er doch sehe, dass es der Mutter gesundheitlich nicht gut gehe und dass er doch alleine gehen soll. Da Pierre darauf besteht, kommt seine Mutter schließlich mit.

Scenotest: "Das geborene Baby"



Deskription - Beschreibung des Aufbaus:

Pierre nimmt die Babypuppe und legt sie in die Mitte des Spielfeldes. Er steckt dem Baby ein Trinkfläschchen unter die Decke. Dann nimmt er einen thronartigen Sessel und verwendet diesen als Babybett, indem er die hohe Rückenlehne des Sessels auf den Boden legt und das Baby darauf bettet. Um das Baby herum stellt Pierre zwei Erwachsenenpaare: ein älteres, weißhaariges Paar und ein jüngeres, elegant gekleidetes Paar. Alle schauen auf das Baby. Links von der Babyszene setzt er eine Frau, die einen Rock trägt, in einen Liegestuhl. Pierre fragt, ob das ein Rollstuhl sei. Es wird ihm bestätigt, dass er das Ding verwenden kann, wie er will. Links daneben stellt er einen Mann in Jeanshosen. Die beiden blicken auf eine Schultafel. Pierre sagt, dass sie ein Bild für das Baby malen. Um die beiden herum stellt Pierre drei Bäume und eine Litfaßsäule. Ins linke obere Eck stellt Pierre die Toilette. Er verwendet sie als Ofen, indem er wie bereits beim Babybett die Lehne auf den Boden legt. Vor den Ofen stellt er eine Frau mit Schürze: "Das ist die Köchin".

Pierre gibt der Szene den Titel: "Das geborene Baby". Er erzählt folgende Geschichte dazu: "Das Baby ist auf die Welt gekommen. Die Kinder freuen sich und malen ein Bild für es. Die Schwester wartet, bis es eingeschlafen ist. Oma und Opa besuchen es. Die Köchin kocht für das Baby einen Kuchen." Auf die Frage, wer sich am meisten freut, antwortet Pierre, dass es die Eltern seien. Die Geschwister würden sich am wenigsten freuen. Dem Baby gehe es am besten, den Geschwistern am schlechtesten, weil sie einen Bruder oder eine Schwester bekommen hätten.

Konstruktion: Das Sammeln der Fakten und dessen, was ankommt (Eindruck)

Im Mittelpunkt der Szene steht ein neugeborenes Baby. Dem Baby geht es von allen Personen am besten. Die Großeltern und Eltern stehen um das Baby herum und betrachten es. Es gibt eine Köchin, die für das Baby einen Kuchen bäckt, und die Geschwister malen ein Bild für das Baby. Es sind also alle mit dem Baby beschäftigt, es bekommt von allen Aufmerksamkeit und Zuwendung. Pierre findet eine originelle Lösung, um ein Babybett zu bauen, indem er einen thronartigen Sessel mit der Rückenlehne auf den Boden legt. Das Baby liegt darin gut geschützt. Es hat neben sich ein Trinkfläschchen und genügend Personen, die es umsorgen. Weniger gut geht es den Geschwistern, "weil sie einen Bruder oder eine Schwester bekommen haben". Dies ist für sie also nicht nur Anlass zur Freude, der sie Ausdruck verleihen, indem sie ein Bild für das Baby malen. Die Geschwister stehen etwas abseits der anderen und außerhalb der Aufmerksamkeit der Eltern. Auffallend ist, dass Pierre für die Geschwister keine Kinderpuppen genommen hat, sondern Erwachsenenfiguren. Die Geschwister sind also keine Kinder mehr, sondern schon erwachsen. Der Altersunterschied zwischen dem neugeborenen Baby und seinen offenbar erwachsenen Geschwistern ist sehr groß. Wenn die Geschwister bereits erwachsen und selbständig sind, ist es jedoch verwunderlich, dass sie sich nicht ungeteilt darüber freuen können, dass sie einen Bruder oder eine Schwester bekommen haben, sondern ihnen "am schlechtesten" geht. Sind sie vielleicht doch noch abhängig von der Fürsorge und Aufmerksamkeit der Eltern? Der elfjährige Pierre ist es eindeutig. Für ihn ist weder die Rolle des neugeborenen Babys, noch die der erwachsenen Geschwister adäquat.

Auffallend ist, dass Pierre den Liegestuhl als Rollstuhl identifiziert. Er setzt die Schwester des Babys hinein. Der Rollstuhl verkörpert eine Einschränkung der körperlichen Funktionstüchtigkeit und das Angewiesen-Sein auf Hilfsmittel und auf Unterstützung. Pierres Mutter hat schwere gesundheitliche Beeinträchtigungen, ist dadurch in ihrer Beweglichkeit und Gehfähigkeit eingeschränkt. Die Kinder müssen viel Rücksicht auf die Mutter nehmen.

Dekonstruktion: Was ist wesentlich?

Pierre stellt ein Spannungsfeld dar zwischen einem Baby, das von allen umsorgt und gepflegt wird, und bereits erwachsenen Geschwistern, die sich über die Ankunft des kleinen Babys nicht ungeteilt freuen können. Die Geschwister erleben, dass sich die Eltern sehr über das Baby freuen und ihm die ganze Aufmerksamkeit schenken. Die Geschwister stehen etwas abseits von den Eltern und den Großeltern. Es ist nicht klar, ob die Geschwister nun Kinder oder bereits Erwachsene sind. Wenn die Geschwister wirklich Erwachsene wären, gäbe es keinen Grund, dass es ihnen durch die Geburt des Babys "am schlechtesten" ginge. Wenn sie noch Kinder sind, bedürfen sie jedoch ebenso der Aufmerksamkeit und der Pflege durch die Eltern. Dann haben sie früh äußerlich eine Erwachsenenrolle einnehmen müssen und vermissen die Aufmerksamkeit und Fürsorge der Eltern, die nun ganz dem Baby zukommt. Der elfjährige Pierre ist der jüngste von drei Buben. Er ist seit einigen Monaten in der Hauptschule und kommt dort überhaupt nicht zurecht. Er hat ständig Probleme mit den Noten, den Lehrern und den Mitschülern, gegenüber denen er sich sehr aggressiv verhält. Pierre hat den Übertritt von der Volks- in die Hauptschule nicht gut verkraftet. Er steht leistungsmäßig unter Druck und hat Mitschüler und Lehrer gegen sich. Von zu Hause erhält er viel grundsätzliches Wohlwollen und wird von den Eltern gegenüber der Schule verteidigt.

Die kurze Begebenheit mit der Terminvereinbarung, die ich mit Pierres Mutter zu treffen versuchte, zeigt, wie wenig konkrete Unterstützung er jedoch in alltäglichen Situationen von seinen Eltern hat. Die Mutter ist durch ihr Analphabetentum und durch zahlreiche Krankheiten in ihrer Erziehungsfunktion eingeschränkt. Sie ist selbst auf Unterstützung angewiesen. Pierres Vater beteiligt sich kaum an der Erziehung und ist durch seine Berufstätigkeit viel abwesend. So sind hohe Anforderungen an Pierres Selbständigkeit gestellt, da er viele Dinge ganz alleine regeln muss. Pierre hat normale kindliche Bedürfnisse und fühlt sich Anforderungen gegenüber gestellt, die ihn überfordern. Er steht selbst in dem Spannungsfeld, das sein Szenario zeigt: den Bedürfnissen und der Fürsorge, die ein Baby braucht, und den Geschwistern, die bereits erwachsen sind oder sein müssen und die Fürsorge der Eltern vermissen. Auf der Ebene der Grundmotivationen lässt sich sagen, dass für Pierre wichtig ist, dass er entlastet und unterstützt wird, damit er sich v.a. im Bereich der 2. und 3. Grundmotivation positiv entwickeln kann.

Rekonstruktion: Ist es wirklich so?

Die Ergebnisse der Testung Pierres zeigen eine Überforderungssituation. Im Depressionsinventar für Kinder und Jugendliche (DIKJ) zeigt sich, dass der recht aktiv und fröhlich wirkende Junge bereits depressiv auf die schulische Situation reagiert und unter Schulunlust leidet. Um ein differenziertes Bild von Pierres kognitiver Leistungsfähigkeit und seiner Förderungsbedürfnisse zu

bekommen, wird eine schulpsychologische Abklärung eingeleitet. Diese bestätigt die Überforderung von Pierre in der aktuellen Schulsituation und zeigt eine auditive Wahrnehmungsschwäche. Pierre benötigt viel mehr an schulischer Förderung und Unterstützung, die ihm die derzeitige Schule auch mit Unterstützung der Beratungslehrerin nicht bieten kann. Pierre wird in eine Spezialechule für Hörbehinderte aufgenommen, die auch über Fördermöglichkeiten für nicht behinderte Kinder mit auditiver Wahrnehmungsschwäche verfügt und eine intensive Betreuung gewährleistet.

4.2 Erfahrungen mit dem verwendeten Auswertungsschema

Das Schema erwies sich besonders hilfreich bei komplexen und komplizierten Darstellungen wie z.B. bei Johanna oder Sabrina. Hier war es möglich, den roten Faden, das Wesentliche, ins Auge zu bekommen und dennoch die vielen Details nicht einfach zu ignorieren.

- Schritt der Konstruktion:

Dafür war gerade bei diesen komplexen Darstellungen der Schritt der Konstruktion wichtig und hilfreich, da damit die vielen Details schrittweise erfasst und bearbeitet werden konnten. Hier stellt sich auch immer wieder heraus, dass manche Details nicht in einen Zusammenhang gestellt werden können und deshalb unberücksichtigt bleiben müssen, da Spekulationen oder Vermutungen nicht zielführend sind, wenn es keine Anhaltspunkte für die besondere Wichtigkeit des Details gibt, die eine weitere Exploration rechtfertigen würden.

- Der Schritt der Dekonstruktion war gerade nach der Konstruktion wichtig, da sich in der Konstruktion sehr viele Informationen und Zusammenhänge auftun. Diese wieder einzugrenzen auf das wirklich Wesentliche ist wichtig, um den Wald vor lauter Bäumen nicht aus den Augen zu verlieren. Für das Ergebnis der Auswertung ist dieser Schritt der eigentlich interessante und wird in einer schriftlichen Darstellung der Ergebnisse einfließen. Beim Schritt der Dekonstruktion war oftmals der Titel, den das Kind der Szene gab, hilfreich. Manchmal war er quasi die Essenz der Geschichte (z.B. Scenos: Misch-Masch, Welt der Wunder etc.), wenn das Kind selbst phänomenologisch das Wesentliche der Scenodarstellung bereits erfassen konnte. Manchmal bildete er auch den Rahmen, in dem sich das Wesentliche der Geschichte abspielte (z.B. Scenos: Tiermesse, Gartenparty etc).

- Die Rekonstruktion: Da die Auswertung des Sceno stark von der Subjektivität, der Erfahrung und Kompetenz des Untersuchers abhängt, ist dieser Schritt wichtig, um eine kritische Reflexion der Ergebnisse zu gewährleisten. Auch ist es hilfreich, eine kritische Haltung in der Arbeit mit dem Sceno zu entwickeln und zu bewahren. Dieser Schritt führt manchmal zur Überarbeitung des Ergebnisses der Dekonstruktion. Trotz dieses Schrittes bleibt die Gefahr der Über- oder Fehlinterpretation des Sceno bestehen, was stets im Bewusstsein gehalten werden sollte. Diese Gefahr sollte durch die Anwendung der unter Punkt 2.1.1. angeführten alternativen Validierungsarten (ökologische, kommunikative, argumentative und kumulative Validierung) minimiert werden. Bei den hier angeführten Praxisbeispielen wurde hauptsächlich auf die

ökologische und die kumulative Validierung zurückgegriffen.

Die Rekonstruktion ist neben der konkreten Diagnostik auch dienlich, wenn sie einige Zeit nach der Diagnostik wiederholt wird. Es war immer wieder verblüffend, festzustellen, wie treffend die Scenodarstellung im Rückblick die wesentliche Problematik der Lebenssituation des Kindes widerspiegelte, wenn die Entwicklung des Kindes z.B. im Rahmen von längeren Betreuungen verfolgt werden konnte. Insofern war dieser Rückblick auch hilfreich, um einen Erfahrungsschatz im Umgang mit dem Sceno zu gewinnen und die Darstellungen insgesamt besser einschätzen zu können und so zu valideren Ergebnissen zu kommen.

Die vorliegenden Praxisbeispiele sind in ihrer Komplexität und der Art der gewählten Szenen recht unterschiedlich, weshalb es z.T. schwierig war, ein homogenes Vorgehen zu erzielen. Daher kommt es trotz der Verwendung eines einheitlichen Schemas zu Unterschieden in der Art der Ergebnisse. So waren die Verknüpfungspunkte zu den existentiellen Grundmotivationen manchmal unterschiedlich und auch das Ausmaß, inwieweit ein wirklich phänomenologisches Ergebnis erreicht werden konnte, ist unterschiedlich. Um das phänomenologische Arbeiten aufzuzeigen, wäre es einfacher gewesen, die Bezugnahme auf die Theorie der existentiellen Grundmotivationen wegzulassen. Allerdings ist gerade diese Verknüpfung essentiell bei der Beantwortung der Fragen, auf die der Einsatz des Scenotests in einem diagnostischen Prozess abzielt.

Es ist also zu unterscheiden, was das phänomenologisch Erfasste ist und wo eine Verknüpfung mit der Theorie erfolgt. Hier kann dann nicht mehr von einem rein phänomenologischen Ergebnis gesprochen werden. Allerdings ist es wichtig, bei einem diagnostischen Arbeiten zumindest zu Hypothesen zu gelangen. In einem psychotherapeutischen Prozess kann hingegen mit dem rein phänomenologischen Ergebnis im Dialog mit dem Klienten weitergearbeitet werden.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Erfahrung mit dem vorliegenden Schema, das an die Deskription drei Schritte Konstruktion - Dekonstruktion - Rekonstruktion anschließt, insgesamt positiv ist. Es erlaubt ein schrittweises, strukturiertes Vorgehen, das eine phänomenologische Tiefenschau ermöglicht und dabei gleichzeitig die notwendige Reflexion fördert. So bleibt sowohl die phänomenologische Offenheit als auch die kritische Distanz in Hinblick auf eine Überinterpretation gewährleistet. Dies ist insbesondere bei der Arbeit mit projektiven Verfahren wertvoll. Bei den projektiven Verfahren gerät man schnell in einen Reduktionismus, indem man nur bestimmte Aspekte des Sceno betrachtet (z.B. formale Aspekte, Altersentsprechung des Spiels, psychoanalytische Bedeutsamkeit des Spielmaterials etc.) oder in

eine Überinterpretation. Beides soll vermieden werden, und nur so kann auch der phänomenale Gehalt, das Wesentliche des jeweiligen Sceno, erfasst werden. Die vollen phänomenologischen Möglichkeiten des Scenotests erschließen sich allerdings erst in einem therapeutischen Kontext. Hier ist es möglich, dem Klienten das im 2. Schritt (Dekonstruktion) Erfasste zur Verfügung zu stellen und mit ihm gemeinsam im 3. Schritt (Rekonstruktion) die Überprüfung durchzuführen. Hier ist ein Dialog möglich, mit dem Ziel, dass der Klient sich schließlich selbst besser versteht. Ansatzweise wurde dieses Vorgehen beim Beispiel "Paul" durchgeführt.

Trotz der gegebenen Einschränkungen unter rein diagnostischen Rahmenbedingungen ist der Sceno gerade in der Diagnostik wertvoll, da dort der personale Ausdruck und das Verstehen zu kurz kommen, wenn nur standardisierte Verfahren eingesetzt werden. So ist der Scenotest eine sinnvolle Ergänzung in einer diagnostischen Situation, v.a. wenn Kinder untersucht werden, da er ein Stück Phänomenologie erlaubt. Kritisch muss angemerkt werden, dass das vorliegende Schema zwar eine gewisse Anleitung und Hilfestellung im Umgang mit einem komplexen Material wie dem Sceno bietet, die Anforderungen an die Kompetenz und Erfahrung der Untersucherin allerdings dennoch sehr hoch sind.

Ziel der durchgeführten Diagnostik war nicht die Klärung der Psychopathologie, sondern primär die Frage, was das Kind in der derzeitigen Lebenssituation braucht. Hierbei stellte sich der Rückgriff auf die existentiellen Grundmotivationen als hilfreich heraus. Die personale Existenzanalyse als Prozessmodell des Person-Seins wurde als theoretischer Hintergrund bei der Auswertung mit bedacht, stellte sich allerdings in diesem Kontext als weniger bedeutsam heraus. Die Bezugnahme auf die Personale Existenzanalyse wäre allerdings bei einer Fragestellung hinsichtlich Klärung der Psychopathologie notwendig.

Der Scenotest im therapeutischen Kontext

Die Möglichkeit der wesentlichen Problemerkennung durch den Sceno bestätigte sich auch in einigen Durchführungen des Sceno in einem therapeutischen Kontext bei Jugendlichen. Entweder kam es hier zu banalen Darstellungen, in denen nichts Wesentliches zum Ausdruck kam (wobei die Möglichkeit besteht, dass es nur nicht gelungen ist, diese in der Zusammenarbeit mit dem Klienten zu erfassen) oder zu einer Darstellung, die die Klienten selbst sehr beeindruckten und auf die im Laufe der Therapie immer wieder Bezug genommen werden konnte, da sie so klar die wesentliche Problematik widerspiegelte. Es war wie eine Bild gewordene Problembeschreibung, mit der gearbeitet werden konnte, um sie zu verändern. So baute beispielsweise ein 16-jähriger

Cannabiskonsument in der zweiten Therapiesitzung eine Szene mit spielenden Kindern und daneben einigen Erwachsenen. Dieser Szene gab er den Titel "Kindergartenaction". Es konnte mit ihm herausgearbeitet werden, dass er selbst lieber Kind bleiben wollte, die Welt der Erwachsenen als nicht erstrebenswert ansah und auch keine Verantwortung für sein schulisches Fortkommen übernehmen wollte. In dieser Klarheit hatte er sein Verhalten bisher selbst nicht gesehen.

5 Bewertung und Kritik der Arbeit

Das Ziel des theoretischen Teils der Arbeit war zu klären, welchen Einfluss die philosophische Phänomenologie heute noch auf die Existenzanalyse nimmt. Hier konnten die wichtigsten Entwicklungen der philosophischen Phänomenologie und deren Einflussnahme auf die Existenzanalyse aufgezeigt werden. Dabei ist zusammenfassend zu sagen, dass der zentrale Einfluss auf die existenzanalytische Anthropologie erfolgte. Für das praktische psychotherapeutische Arbeiten können zwar Anregungen, aber keine Anleitungen aus der philosophischen Phänomenologie gewonnen werden.

Im praktischen Teil sollte eine existenzanalytisch-phänomenologische Herangehensweise an den Scenotest von Staabs versucht werden. Hierbei wurde der Ausgangspunkt an der wissenschaftlichen Diskussion zu den projektiven Verfahren und dem Scenotest von Staabs im Speziellen genommen. Eine Schwierigkeit war hier, dass in der wissenschaftlichen Diskussion um die projektiven Verfahren und den Scenotest die unterschiedlichsten Vorstellungen, Ansätze und Vorschläge zu finden sind. Diese Uneinigkeit in der wissenschaftlichen Diskussion sowohl in Bezug auf den Begriff der Projektion, wie auch hinsichtlich der Validierung und der praktischen Durchführung von projektiven Testverfahren bot eine differenzierte und uneindeutige Ausgangslage. Daher war es auch nicht möglich, ein Vorgehen abzuleiten, das sowohl dem wissenschaftlichen "state of the art" in Bezug auf den Scenotest, als auch einer existenzanalytisch-phänomenologischen Herangehensweise entspricht.

Deshalb wurde versuchsweise auf ein Schema zum phänomenologischen Arbeiten zurückgegriffen, dessen Anwendbarkeit vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Diskussion um den Scenotest recht brauchbar erschien.

Für weiterführende Arbeiten wäre es sinnvoll, fundierte theoretische Grundlagen für das Arbeiten mit projektiven Verfahren aus existenzanalytischer Sicht zu erarbeiten. Dies würde eine Klärung des Projektionsbegriffes beinhalten, die den Projektionsbegriff von Frankl auf seine Brauchbarkeit bei projektiven Verfahren hin überprüft und gegebenenfalls weiterentwickelt. Es kann auch zur Diskussion gestellt werden, ob der Projektionsbegriff für das Arbeiten mit dem Scenotest wirklich geeignet ist. Es erscheint vorstellbar, dass es zutreffender ist, analog zur Personalen Existenzanalyse von einem Prozess von Eindruck-Stellungnahme-Ausdruck zu sprechen. Dies gilt besonders dann, wenn im Scenotest weniger ein Test denn ein Kommunikationsmedium gesehen wird, was einer existenzanalytisch-phänomenologischen Haltung auch mehr entsprechen würde. Für das praktische Arbeiten mit dem Scenotest sollten Vergleiche mit anderen Auswertungsschemata erfolgen, um die

Vor- und Nachteile des hier angewandten Schemas besser einschätzen zu können bzw. dieses Schema weiter zu entwickeln.

Bei den praktischen Beispielen wurde die Erfahrung gemacht, dass das angewandte Schema hilfreich für die Erarbeitung des phänomenalen Gehalts ist und eine Struktur bietet, die die durchgehende Reflexion des Auswertungsprozesses impliziert. Dennoch sind Unschärfen bei der Auswertung des phänomenalen Gehalts unvermeidbar und es kann im besten Falle eine brauchbare, wenn auch nur relativ genaue Aussage erreicht werden. Daraus soll eine notwendige Bescheidenheit hinsichtlich der Möglichkeit, den phänomenalen Gehalts eines Szenotests zu erfassen, folgen. Diese Bescheidenheit kommt in folgenden Worte von Alfried Längle (2000a, S. 43) zum Ausdruck:

Keine Vorstellung reicht an das Leben heran. Leben übersteigt jedes Bild. Es hält in keinem Rahmen. Es pulsiert und wächst und vergeht. Es ist. Es braucht mich nicht dazu. Es lädt mich ein, dabei zu sein. Jedoch verlangt es etwas: Offenheit, Begegnung, Engagement, Tat. (Längle, 2000a, S. 43)

6 Literaturverzeichnis

Allesch, C. & Revers, W. (1985). Handbuch zum Thematischen Gestaltungstest (Salzburg). Weinheim: Beltz Verlag.

Altmann-Herz, U. (1990). Zur Theorie und Praxis des Sceno-Tests. Eine Übersicht zur diagnostisch-therapeutischen Anwendung, *Act Paedopsychiatrica*, 53, 35- 44.

American Psychological Association (2001). *Thesaurus of Psychological Index Terms* (9th ed.). Washington, DC: APA.

Bellak, L. & Bellak, S.S. (1955). CAT. Der Kinder-Apperzeptions-Test. Göttingen: Hogrefe.

Beyer, C. (1996). Von Bolzano zu Husserl. Eine Untersuchung über den Ursprung der phänomenologischen Bedeutungslehre. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Biermann, G. & Kos, M. (2002). Die verzauberte Familie. Ein tiefenpsychologischer Zeichentest. München: Reinhardt.

Binswanger, L. (1922). Einführung in die Probleme der allgemeinen Psychologie, Berlin. In Vetter, H. (2004). Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe. S. 627. Hamburg: Meiner.

Brem-Gräser, L. (2006). Familie in Tieren. Die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung. Entwicklung eines Testverfahrens. München: Reinhardt.

Burkard, F., Kunzmann, P. & Wiedmann, F. (1991). Dtv-Atlas zur Philosophie. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Bühler, Ch. (1955). Der Welt Test (dt. Bearbeitung von Hetzer, H. und Höhn, E.). Göttingen: Hogrefe.

Duden. (1990). Das Fremdwörterbuch. Mannheim: Meyers Lexikonverlag.

Ebensperger-Schmidt, G. (1997). Psychologische Zugänge. Anamnese, Beobachtung, Spiel, Test. In Bogyi, G., Reinelt, T. & Schuch, B. (Hg.). *Lehrbuch der Kinderpsychotherapie*. 141-152. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Ebensperger-Schmidt, G. (1997). Die Entwicklung des Spielens. In Bogyi, G., Reinelt, T. & Schuch, B. (Hg.). *Lehrbuch der Kinderpsychotherapie*. 84-92. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Eberwein, M. (1993). Projektive Testverfahren: eine Spezialbiographiedeutschsprachiger psychologischer Testverfahren. In: Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hg.), Universität Trier.

Ermert, C. (1997). *Scenotest Handbuch*. Bern: Verlag Hans Huber.

Fahrenberg, J. (2002). *Psychologische Interpretation. Biographien. Texte. Tests*. Bern: Hans Huber.

- Fellmann, F. (2006). Phänomenologie zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
- Fliegner, J. (1995a). "Sceno-R": Eine Materialrevision des von Staabs-Scenotest. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. 6, 215-221.
- Fliegner, J. (1995b). Scenotest-Praxis: Ein Handbuch zur Durchführung, Auswertung und Interpretation. Heidelberg: Asanger.
- Frankl, V. (1951). Logos und Existenz. Drei Vorträge. Wien: Amandus Verlag.
- Frankl, V. (1953). Dimensionen des Menschseins. Jahrbuch für Psychologie und Psychotherapie 1, 186.
- Frankl, V. (1959). Grundriss der Existenzanalyse und Logotherapie. In Frankl, V., Gebattel, V. & Schultz, J. (Hg.), Handbuch der Neurosenlehre und Psychotherapie. Wien: Urban & Schwarzenberg, Bd. III, 663-736.
- Frankl, V. (1975). Theorie und Therapie der Neurosen. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Frankl, V. (1979). Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk. München: Piper.
- Frankl, V. (1981). Die Sinnfrage in der Psychotherapie. München: Piper.
- Frankl, V. (1982). Ärztliche Seelsorge. Wien: Franz Deuticke.
- Frankl, V. (1990). Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. München: Piper.
- Frankl, V. (1991). Der Wille zum Sinn. Ausgewählte Vorträge über Logotherapie. München: Piper.
- Frankl, V. (1996). Sinn als anthropologische Kategorie. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Freud, S. (1911). Psychoanalytische Bemerkungen über einen autobiographisch beschriebenen Fall von Paranoia. GW VIII 239-320. (3. Aufl., 1955). London: Imago.
- Gander, H. (1999). "...ich lebe die inneren Verpflichtungen meiner Faktizität" Heideggers Wende zur phänomenologischen Hermeneutik. In Lembeck, K.H., Sepp, H.R. & Orth E.W. (Hg.), Metamorphose der Phänomenologie. Dreizehn Stadien von Husserl aus. 86-110. Freiburg, München: Karl Alber.
- Görtz A. (2003). Sandspieltherapie mit einem Scheidungskind. In Existenzanalyse. 1/2003, 4-11. Wien
- Gutzeit, L M. (1961). Vergleich der diagnostischen Möglichkeiten beim Sceno-Test und beim Welt-Test. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 10, 87-93.
- Harnack, G.A. & Wallis, H. (1954). Möglichkeiten und Grenzen der Anwendbarkeit des Scenotests. Monatsschrift für Kinderheilkunde, 102, 503-508.

- Heidegger, M. (1967). Sein und Zeit.
- Heidegger, M. (1975). Gesamtausgabe 2, §7. S. 40. Frankfurt a. M.
- Heidegger, M. (1975a). Die Grundprobleme der Phänomenologie. Gesamtausgabe 24. Frankfurt a.M.
- Heidegger, M. (1985). Phänomenologische Interpretationen zu Aristoteles.
- Heidegger, M. (1987). Zur Bestimmung der Philosophie.
- Heidegger, M. (1988). Ontologie. Hermeneutik der Faktizität.
- Heidegger, M. (1993b). Phänomenologie der Anschauung und des Ausdrucks. Theorie der philosophischen Begriffsbildung.
- Henckmann, W. (1999). Scheler, Max. In Lutz, B. (Hg.), Die großen Philosophen des 20. Jahrhunderts. Biographisches Lexikon. 398-400. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Herle, M., Leiss, U., Polacek, B., Tutsch & L., Wurst, E. (2000). Existenzanalytische Exploration für Kinder und Jugendliche. In Existenzanalyse. 3/2000, 30-39. Wien
- Höhn, E. (1951). Entwicklungsspezifische Verhaltensweisen im Sceno-Test. Sonderdruck der Zeitschrift für Psychotherapie und medizinische Psychologie, 1 (2).
- Husserl, E. Die Idee der Phänomenologie. Fünf Vorlesungen. (Husserliana Bd. II).
- Husserl, E. Formale und transzendente Logik. Versuch einer Kritik der logischen Vernunft. (Husserliana Bd. XVII).
- Jaide, W. (1956). Verhalten Pubertierender im Sceno-Test. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 5. 48-57.
- Kriz, J. (1994). Grundkonzepte der Psychotherapie. Eine Einführung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kruse, W. (1980). Einführung in das autogene Training mit Kindern. Ein Leitfaden für die Praxis. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Lamnek, S. (1988). Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. München: Psychologie Verlags Union. (zitiert nach Ermert, 1997).
- Längle, A. (1992). Existenzanalyse und Logotherapie. In Stumm, G., Wirth, B. (Hg.). Psychotherapie. Schulen und Methoden. Eine Orientierungshilfe für Theorie und Praxis. 153-158. Wien: Falter Verlag.
- Längle, A. (1993). Personale Existenzanalyse. In Länge, A. (Hg.). Wertbegegnung. Phänomene und methodische Zugänge. 133-160. GLE-Verlag: Wien.

- Längle, A. (1998). Viktor Frankl. Ein Porträt. Piper: München.
- Längle, A. (2000). Lexikon der Existenzanalyse und Logotherapie. Wien.
- Längle, A. (2000). Grundmotivationen, personal-existentielle (GM). In Längle, A. (Hg.). Lexikon der Existenzanalyse und Logotherapie. 22-23. Wien.
- Längle, A. (2000a). Sinnspuren. St. Pölten: NP-Verlag.
- Längle, A. (2005). Existenzanalyse. In Bartuska, H., Buchsbaumer, M., Metha, G., Pawlowsky, G. & Wiesnagrotzki, S. (Hg.). Psychotherapeutische Diagnostik. Leitlinien für den neuen Standard. 85-91. Wien: Springer.
- Längle, A. (2005) "Phänomenologie". Seminar in Batschuns von 3.-5.12. 2005. Persönliche Mitschrift.
- Längle, A. (2007). Das Bewegende Spüren. Phänomenologie in der (existenzanalytischen) Praxis. In Existenzanalyse 2/2007, 17-29. Wien.
- Längle, S. (2000). Dimensionalontologie. In Längle, A. (Hg.). Lexikon der Existenzanalyse und Logotherapie. S. 10. Wien.
- Längle, A. & Eckhard, P. (2001). Skalen zur Erfassung von existentieller Motivation, Selbstwert und Sinnerleben. In Existenzanalyse 18,1, 35-39.
- Längle, A. & Lleras, F. (2000). Existenz. In Längle, A. (Hg.). Lexikon der Existenzanalyse und Logotherapie. 15-16. Wien.
- Längle, A., Orgler, Ch. & Kundi, M. (2000). Existenzskala ESK. Göttingen: Hogrefe-Beltz.
- Längle, A. & Tutsch, L. (2000). Existenzanalyse. In Längle, A. (Hg.). Lexikon der Existenzanalyse und Logotherapie. 16-17. Wien.
- Längle, S. (2000). Personale Existenzanalyse (PEA). In Längle, A. (Hg.). Lexikon der Existenzanalyse und Logotherapie. 31-32. Wien.
- Längle, S. (2007). Phänomenologische Forschung in der Existenzanalyse. In Existenzanalyse 2/2007, 54-61.
- Leiss U., Wurst E., Herle M., Polacek B. & Tutsch L. (2000) „Existenzanalytische Exploration für Kinder und Jugendliche“. In Existenzanalyse 3/ 2000, 30-39.
- Lembeck, K.H., Sepp, H.R. & Orth E.W. (Hg.), Metamorphose der Phänomenologie. Dreizehn Stadien von Husserl aus. 111-135. Freiburg, München: Karl Alber.
- Lowenfeld, M. (1939). The world pictures of children. A method of recording and studying them. British journal of medical psychology, 18, 65-101.
- Lleras, F., (2000). Phänomenologische Haltung. In Längle, A. (Hg.) Lexikon der Existenzanalyse und Logotherapie. 34-35. Wien

- Lutz, B. (1999). Jaspers, Karl. In Lutz, B. (Hg.), Die großen Philosophen des 20. Jahrhunderts. Biographisches Lexikon. 218-222. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Melamed-Hoppe, M. (1969). Die Schlüsselsituation im Scenotest (Puppenspieltest) als Konfliktgestaltung bei verhaltensgestörten, neurotischen, psychosomatisch erkrankten und organisch geschädigten Kindern und Jugendlichen. Unveröffentlichte Dissertation, Universität München.
- Murray, H.A. (1991). TAT. Thematic Apperception Test. Göttingen: Hogrefe.
- Musiol, B. (1970). Ein Versuch zur numerischen Bestimmung der Auswertungsobjektivität beim Scenotest (Staabstest). Unveröffentlichte Dissertation, Universität Innsbruck.
- Perrez, M. (1985). Diagnostik in der Psychotherapie - ein anachronistisches Ritual? Psychologische Rundschau, Band XXXVI, 2, 106-109.
- Passie, T. (1995). Phänomenologisch-anthropologische Psychiatrie und Psychologie. Hürtgenwald: Guido Pressler Verlag.
- Pytell, T. (2005). Viktor Frankl. Das Ende eines Mythos?. Innsbruck: Studienverlag.
- Reinelt, T. (1997). Die zentrale Frage der Beziehung. In Bogyi, G., Reinelt, T. & Schuch, B. (Hg.). Lehrbuch der Kinderpsychotherapie. 26-39. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rollet, B. (2003). Projektive Verfahren. In Jäger, R. & Kubinger, K. (Hg.). Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik. 340-347. Weinheim: Beltz Verlag.
- Rorschach, H. (1992). Psychodiagnostik: Methodik und Ergebnisse eines wahrnehmungsdiagnostischen Experimentes. (11. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Röd, W. (1996). Der Weg der Philosophie. München: C.H. Beck.
- Saner, H. (1970). Jaspers. Reinbek: Rowohlt.
- Schaipp, C. & Plaum, E. (1995). "Projektive Techniken": Unseriöse "Tests" oder wertvolle qualitative Methoden? Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Scheler, M. (1989) Gesamtwerk 2. S. 147. Reinach.
- Schmaus, M. & Schoerl, M. (1978). Sozialpädagogische Arbeit im Kindergarten. In Längle, A. (Hg.). Das Kind Als Person. Entwicklung und Erziehung aus existenzanalytischer Sicht. Tagungsbericht der Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse. 5. Jg., 1/1990. 14-26. Wien.
- Schneiders, W. (1998). Deutsche Philosophie im 20. Jahrhundert. München: C.H. Beck.
- Schultz, J. (Hg.). Handbuch der Neurosenlehre und Psychotherapie. Band III, 663-736. München: Urban & Schwarzenberg.

- Sepp, H.R. (1999). Epoché als Auf-Bruch des Zirkels. Zu einer Grundfrage der Hermeneutik von Hans Lipps. In Lembeck, K.H., Sepp, H.R. & Orth E.W. (Hg.), *Metamorphose der Phänomenologie. Dreizehn Stadien von Husserl aus*. 111-135. Freiburg, München: Karl Alber.
- Staabs, G. von (1964). *Der Scenotest* (3. Aufl.). Bern: Huber.
- Staabs, G. von (1988). *Der Scenotest. Beitrag zur Erfassung unbewusster Problematik und charakterologischer Struktur in Diagnostik und Therapie*. Bern: Hans Huber.
- Ströker, E. & Janssen, P. (1989). *Phänomenologische Philosophie*. Freiburg: Karl Alber.
- Strüber, H.J. (1994). Phänomen, Phänomenologische Methode. In Dorsch, F., Häcker, H. & Stapf, K.H. (Hg.), *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. S. 566-567. Bern: Hans Huber.
- Stumm, G. & Wirth, B. (1992). *Psychotherapie. Schulen und Methoden. Eine Orientierungshilfe für Theorie und Praxis*. Wien: Falter Verlag.
- Vetter, H. (1988). Phänomenologische, hermeneutische und (neo)strukturalistische Freudlektüre. Einleitung zum ersten Teil. In Nagl, L. & Vetter, H. (Hg.), *Die Philosophen und Freud*. Wien: Oldenbourg.
- Vetter, H. (1991). Die phänomenologische Haltung. In Längle, A. (Hg.), *Selbstbild und Weltsicht. Tagungsbericht der Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse*. 4.Jg. 1/1989. 14-22. Wien.
- Vetter, H. (2004). *Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe*. Hamburg: Meiner.
- Vietta, S. (1999). Heidegger, Martin. In Lutz, B. (Hg.), *Die großen Philosophen des 20. Jahrhunderts. Biographisches Lexikon*. 185-199. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Volonté, P. (1997). *Husserls Phänomenologie der Imagination. Zur Funktion der Phantasie bei der Konstitution von Erkenntnis*. München: Karl Alber.
- Wadenfels, B. (1983). *Phänomenologie in Frankreich*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Wicki, B. (1990). Das Kind als Person. In Längle, A. (Hg.), *Das Kind als Person. Entwicklung und Erziehung aus existenzanalytischer Sicht. Tagungsbericht der Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse*. 5.Jg., 1/1990. 14-26. Wien.
- Wille, A. (1982). Der Familienskulptur-Test. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 31 (4), 150-154.
- Zimmermann, F. & Degen, W. (1978). Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Scenotest, *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 27, 245-253.
- Zulliger, H. (1952, 1972). *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Erklärung

Hiermit versichere ich, die vorgelegte Masterthese selbständig verfasst zu haben. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder nicht veröffentlichten Arbeiten anderer übernommen wurden, wurden als solche gekennzeichnet. Sämtliche Quellen und Hilfsmittel, die ich für die Arbeit verwendet habe, sind angegeben. Die Arbeit hat mit gleichem Inhalt bzw. in wesentlichen Teilen noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

1.3. 2008

Mag. Ruth König