

Dynamische *Dynamic* Psychiatrie *Psychiatry*

Internationale Zeitschrift für Psychiatrie und Psychoanalyse
Herausgegeben von Günter Ammon

PSYCHOANALYTISCHER KINDERGARTEN

Gisela Ammon

Psychoanalytische Kindergärten als Modell der Prävention psychischer Erkrankungen

Wolfgang Rock

Entwicklungspsychologie und Gruppendynamik in der Psychoanalytischen Pädagogik

Agnes Wiehl-Volbehr

Kinderbilder – eine empirische Untersuchung zur Kreativität im Vorschulalter

Rosemarie Fleck

Gruppendynamische Balintarbeit für Erzieher

12. Jahrgang

4. Heft 1979

PINEL-PUBLIKATIONEN BERLIN

57

Dynamische Psychiatrie / *Dynamic Psychiatry*

Internationale Zeitschrift für Psychiatrie und Psychoanalyse

Organ der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP), der

Deutschen Gruppenpsychotherapeutischen Gesellschaft (DGG) und der

Deutschen Gesellschaft für Psychosomatische Medizin (DGPM)

12. Jahrgang. 4. Heft 1979, Nr. 57

Herausgegeben von Günter Ammon

unter Mitarbeit von

F. Antonelli, Roma – C. Bahnson, Philadelphia – R. Barnes, Phoenix – L. Bellak, New York –
G. R. Bloch, Los Angeles – B. Buda, Budapest – R. Ekstein, Los Angeles – A. A. Fischer,
Maastricht – Th. Freeman, Antrim – A. Garma, Buenos Aires – K. E. Godfrey, Topeka – J. L.
Gonzales, Mexico City – G. H. Graber, Bern – F. Hacker, Wien – F. Hansen, Oslo – G. Hidas,
Budapest – H. Illing, Los Angeles – I. Jakob, Belmont – H. W. Janz, Hannover – U. Keller-
Husemann, Düsseldorf – M. Khan, London – E. Linnemann, København – G. Murphy †,
Washington – S. Nacht †, Paris – K. Okonogi, Tokio – L. Miller de Paiva, São Paulo – J. Pohl,
München – E. Ringel, Wien – G. J. Rose, Rowayton – E. Rosenblatt, Santiago – H. Searles,
Chevy Chase – E. Servadio, Roma – D. Shaskan, Los Angeles – V. Smirnof, Paris – T. C. Sinha,
Calcutta – J. Sutherland, Edinburgh – V. Tähkä, Helsinki – Y. Tokuda, Tokio – E. Weigert,
Chevy Chase – W. Th. Winkler, Gütersloh – W. Z. Winnik, Jerusalem – E. D. Wittkower,
Montreal.

Gisela Ammon (Berlin)

Psychoanalytische Kindergärten als Modell der Prävention psychischer Erkrankungen 290

Psychoanalytic Kindergartens as a Model of Prevention of Psychic Disease 303

Wolfgang Rock (Berlin)

Entwicklungspsychologie und Gruppendynamik in der psychoanalytischen Pädagogik 305

Psychology of Development and Group Dynamic in the Psychoanalytical Theory of
Education 312

Agnes Wiehl-Volbehr (Berlin)

Kinderbilder – eine empirische Untersuchung zur Kreativität im Vorschulalter 313

Drawings of Children – a Empirical Study of Creativity in Preschool-age 319

Rosemarie Fleck (Berlin)

Gruppendynamische Balintarbeit für Erzieher 321

Group Dynamic Work in Balint-Groups for Educators 329

Nachrichten / *News*

330

Am 15. Juli 1979 fand der erste Kongreß der Psychoanalytischen Kindergärten der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP) in der Kongreßhalle Berlin statt. Mit Vorträgen, Arbeits- und Diskussionsgruppen stellte sich erstmalig die Kindergartenbewegung einer wissenschaftlichen Öffentlichkeit von über 500 Zuhörern vor.

Mit der Veröffentlichung von ausgewählten Arbeiten dieser Tagung wollen wir die Bedeutung dieses Ereignisses dokumentieren als Ausdruck der Entwicklung des aus der Praxis entstandenen Psychoanalytischen Kindergartens als einem Modell präventiver und pädagogischer Arbeit bis hin zu einer Neukonzeption der Psychoanalytischen Pädagogik durch *Gisela Ammon*.

Zum anderen ist die Öffentlichkeit dieses ersten Kindergartenkongresses – dem weitere folgen werden – ein gesellschaftspolitisches Ereignis: „Die Geschichte des Kindes ist die Geschichte der Bewertung der gesellschaftlichen Bedeutung des Kindes.“ Im Jahre des Kindes der UNO wird es notwendig, daß Kinder wirklich eine durchsetzungsfähige Lobby bekommen; die Zahlen von Kindesmißhandlungen, Kindestötungen, Kinderunfällen u. a. sprechen für sich, ganz abgesehen von der latenten destruktiven Dynamik hinter den Anpassungsfassaden heutiger gesellschaftlicher Strukturen, vor allem der Kleinfamilie.

Gleichzeitig wollen wir aber auch etwas von dem pädagogischen Optimismus der Kindergartenbewegung vermitteln, entgegen so manchen veränderungsfeindlichen wissenschaftlichen Strömungen. Kinder in ihrer Offenheit, in ihrem Mut und in ihrer konstruktiven Aggression frei von jedwedem Utilitarismus, Leistungs- und Anpassungsdenken können uns Wege wieder lehren, die die Identität des Menschen auf der Basis von Respektierung und Kooperation bei gegenseitiger Verletzlichkeit und Unterstützung entwickeln lassen: ein Sozialwesen im Sinne des Aufeinanderangewiesenseins.

Freiheit und Demokratie beweisen sich in der Achtung vor der Persönlichkeit des sich entwickelnden Kindes.

Der Herausgeber

Psychoanalytische Kindergärten als Modell der Prävention psychischer Erkrankungen**

Gisela Ammon*

„Im ich-strukturellen Konzept der Dynamischen Psychiatrie ist es gelungen, Unbewußtes, Persönlichkeit und Gruppe in einem interdependenten Zusammenhang zu verstehen. Sie greift sowohl Tendenzen der humanistischen Pädagogik, wie auch der Forschungsrichtung zur Umweltabhängigkeit des Menschen auf, indem sie die Persönlichkeitsentwicklung als abhängig von den Beziehungen zu den umgebenden Gruppen eines Menschen sieht. Beziehungen zum Unbewußten werden dadurch hergestellt, daß der Mensch in seinem unbewußten, konstruktiven Potential zu seiner Verwirklichung immer wieder Gruppen braucht. Gruppe und Unbewußtes entsprechen sich daher in gegenseitiger Abhängigkeit.“

Die so von der Autorin neukonzipierte Psychoanalytische Pädagogik ist die Grundlage der Psychoanalytischen Kindergärten der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP) und der Deutschen Gruppenpsychotherapeutischen Gesellschaft (DGG). Ein besonderes Augenmerk legt Gisela Ammon auf den gesellschaftlichen Bezug von Pädagogik: wie ein Staat und eine Gesellschaft ihre Kinder behandelt, kann als ein Gradmesser verstanden werden für das Ausmaß an Humanität und sozialer Verantwortung, welche insgesamt in den Lebensbedingungen verwirklicht werden.

Der Psychoanalytische Kindergarten stellt eine Modellsituation dar, wo präventives und pädagogisches Arbeiten im Bereitstellen eines gesamtgruppendynamischen Feldes für Eltern, Erzieher und Kinder besteht. Die Abbildung und Bearbeitung familiärer Gruppendynamik kann in einem Ich- und Identitätsgrenzen erweiternden, schützenden Milieu geschehen, die konkurrierende und einander aufhebende Wirkung von sonstigen Sozialisationsinstanzen wird vermieden, weil sich der Psychoanalytische Kindergarten genauso als ein Elterngarten versteht.

Anschließend stellt die Autorin die Essentials einer Psychoanalytischen Pädagogik in ihren konkreten Ausgestaltungen in den Psychoanalytischen Kindergärten vor. Anhand des kindlichen Spiels, anhand der konstruktiven Aggression und anhand der Elternarbeit werden ich-strukturelle, gruppendynamische und psychogenetische Momente der präventiven und pädagogischen Arbeit erläutert.

Zusammenfassend stellt die Autorin fest, daß die kindliche Identitätsentwicklung eine Grundbedingung menschlicher Existenz ausdrückt: Das Angewiesensein auf eine verständnisvolle und kooperative Umgebung. Die Perspektive der Pädagogik von Gisela Ammon wird charakterisiert durch die Konsequenz, daß damit Kinder Lehrende sind in ihrem noch nicht Festgelegtsein, und sie betont mit Janusz Korczak, daß Pädagogik die Wissenschaft vom Menschen und nicht vom Kinde ist.

Die Geschichte des Kindes ist die Geschichte der Bewertung der gesellschaftlichen Bedeutung des Kindes. Während in der griechischen und römischen Kultur das Kind primär als unfertiges Wesen betrachtet wurde, ihm keine ernstlich zu akzeptierende eigene Rolle zugestanden wurde, beginnt mit *Jean-Jaques Rousseau* eine Revolutionierung dieses Denkens. Das Kind wird zum Menschen im eigenen Recht mit naturhaft angelegter psychischer Gesetzmäßigkeit innerhalb seiner Entwicklungsphase. *Froebels* Konsequenz daraus ist die Gründung der ersten Kindergärten. *Janusz Korczak* schreibt:

* Lehranalytikerin am Berliner Lehr- und Forschungsinstitut für Dynamische Psychiatrie und Gruppendynamik der DAP, Leiterin der Psychoanalytischen Kindergärten der DAP und DGG

** Vortrag, gehalten auf dem I. Psychoanalytischen Kindergartenkongreß der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP), 15. Juli 1979, Kongreßhalle Berlin

„Es ist einer der schlimmsten Fehler, zu meinen, die Pädagogik sei die Wissenschaft vom Kinde und nicht die Wissenschaft vom Menschen.“ *Maria Montessori* und *Rudolf Steiner* sind Vertreter dieser humanistisch getragenen Pädagogik, deren großes Verdienst es ist, Achtung und Fürsorge für das Kind in das Bewußtsein der Pädagogen gehoben zu haben.

Letztlich bleiben diese Ansätze aber im Idealismus stecken, da sie gesellschaftliche Umstände und soziale Bedingtheiten nicht angemessen verarbeiten können und damit an den Realitätsanforderungen scheitern.

Die sich um die Jahrhundertwende entwickelnde lerntheoretisch ausgerichtete Erziehungskonzeption stellt sich völlig auf die Seite der „Realitätsanforderungen“. Ein Verständnis für kindliche Emotionalität, Kreativität und inhärente Entwicklungsfähigkeit wird zugunsten sozialen Funktionierens und Anpassungsverhaltens aufgegeben.

Im Schnittpunkt zwischen diesen beiden Richtungen ist meines Erachtens die Psychoanalyse von Anfang an zu sehen. Durch die Entdeckung des Unbewußten und der kindlichen Sexualität deckt *Freud* die wesentliche Bedeutung der Kindheit im Leben des Menschen auf und bereitet damit den Weg für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Geschehen der Entwicklung. „Das Kind ist hauptsächlich Objekt der psychoanalytischen Forschung geworden; es hat in dieser Bedeutung den Neurotiker abgelöst, mit dem sie ihre Arbeit begann“ (*Freud*, 1925). Die Arbeit am Unbewußten wurde zum Mittelpunkt der gesamten Psychoanalyse und damit auch zum Mittelpunkt der psychoanalytischen Entwicklungstheorie. Entsprechend dem Geist seiner Zeit bleibt *Freuds* Denken biologistisch, er entwickelt Triebkonzept und die Vorstellung einer Phasenentwicklung des Menschen. Seine Ausführungen zur Pädagogik zielen darauf hin, wie den Triebbedürfnissen des Kindes zu begegnen sei. Sein praktisch therapeutisches Handeln entspricht allerdings einer bereits durchgeführten Pädagogik. Revolutionierend war, daß nicht mehr das beobachtbare Verhalten Gegenstand der pädagogischen Beeinflussung war, sondern die Beziehung zum Kind untersucht wurde. So sagt *Vera Schmidt* (1924): „Der Erfolg der Erziehung wird von der Erfüllung dreier wichtiger Bedingungen abhängen. Erstens von der Herstellung einer Beziehung zwischen Erzieher und Zögling, zweitens von dem Aufwachsen des Kindes in einer Gemeinschaft von Altersgenossen und drittens von der Herstellung günstiger äußerer Verhältnisse, der Schaffung einer vom pädagogischen Standpunkt gesunden Umgebung.“ Wir sehen an diesen Ausführungen, daß hier schon eine Ahnung von dem Zusammenhang zwischen der Dynamik des Unbewußten und dem uranfänglichen Beziehungsaspekt menschlicher Existenz zu sehen ist. Man könnte sagen, die innere Beziehung und Verwobenheit von Unbewußtem und Gruppenaspekt menschlicher und kindlicher Entwicklung wurde hier schon angewendet und gelebt, war aber noch nicht konzeptionell verarbeitet und verstanden.

Als wesentlicher Sprecher einer psychoanalytischen Pädagogik kann *Siegfried Bernfeld* angesehen werden. 1925 vergleicht er die Arbeit des Erziehers

mit einer Sisyphus-Arbeit, bei der das Dilemma des Kindes zwischen Gesellschaft einerseits und den unbewußten Wünschen andererseits nie aufzulösen sei. Mit der Pädagogik der frühen Psychoanalyse, vor allem vertreten durch *Bernfeld* und *Aichhorn*, als dem „sozialbewußtesten Zweig der Psychoanalyse“ verbinden uns noch heute Gemeinsamkeiten. In unserem gruppendynamischen Verständnis von menschlicher Entwicklung geht es gerade darum, daß die kontinuierliche Auseinandersetzung um die Ich-Grenzen nach innen und außen, d. h. zum Unbewußten und zur Gruppe das Identitätserweiternde ist. Wir verstehen diese Grenzen als etwas flexibles, sie können erweitert werden und sind nicht als starr anzusehen. In der rein triebpsychologischen Richtung der Psychoanalyse werden Mensch und Gesellschaft im Sinne eines Antagonismus gedacht, erst durch Sublimation kann Menschwerdung entstehen und der Mensch zu einem sozialen Wesen werden. Durch die Ignoranz der Erforschung der Umweltbedingtheit menschlicher Existenz entsteht ein Menschenbild, in dem die Triebmythologie des asozialen, triebhaften, zerstörerischen Menschen herrscht. Die empirische und klinische Forschung hat inzwischen zu neuen Theorien menschlicher Entwicklung geführt.

Im ich-strukturellen Konzept der Dynamischen Psychiatrie ist es gelungen, Unbewußtes, Persönlichkeit und Gruppe in einem interdependenten Zusammenhang zu verstehen. So greift sie sowohl Tendenzen der humanistischen Pädagogik, wie auch der Forschungsrichtung zur Umweltabhängigkeit des Menschen auf, indem sie die Persönlichkeitsentwicklung als abhängig von den Beziehungen zu den umgebenden Gruppen eines Menschen sieht. Beziehungen zum Unbewußten werden dadurch hergestellt, daß der Mensch in seinem unbewußten, konstruktiven Potential zu seiner Verwirklichung immer wieder Gruppen braucht. Gruppe und Unbewußtes entsprechen sich daher in gegenseitiger Abhängigkeit.

Ausgangspunkt und Entstehungsort der Psychoanalytischen Pädagogik der Dynamischen Psychiatrie war der erste Psychoanalytische Kindergarten, der seit nunmehr über zehn Jahren die direkte Erfahrung und Beobachtung; sowie deren Reflektion über die Arbeit mit Kindern in den Mittelpunkt stellt. Dabei ist es in erster Linie das Kind selbst, von dem wir lernen und das uns hilft, neue Erfahrungen zu machen und neue Lebensmöglichkeiten zu entdecken. So verstehen wir das sich entwickelnde Kind von Beginn an als ein Wesen, das durch kreative Beiträge an der Gestaltung seiner Lebenssituation aktiv beteiligt ist und sich in diesen Beiträgen als Persönlichkeit in eigenem Recht entfaltet.

Das Kind drückt in intensivstem Umfange eine Bedingtheit menschlicher Existenz aus: sein Angewiesensein auf eine verständnisvolle und kooperationsbereite Umgebung. Die Art und Weise, wie eine Gesellschaft ihre Kinder behandelt, wie sie sie versteht und wie sie ihre Entwicklungssituation gestaltet, ist sicherlich ein Gradmesser für das Ausmaß an Humanität, das sie insgesamt in ihren Beziehungen und Lebensbedingungen verwirklicht hat.

Die psychoanalytische Pädagogik versucht, die Erkenntnisse und Erfahrungen, die aus der direkten Erforschung kindlicher Entwicklungsprozesse und aus der Arbeit mit psychisch gestörten Kindern gewonnen wurden, für eine optimale Gestaltung der kindlichen Entwicklungssituation nutzbar zu machen. Die Entwicklung des Kindes ist eingebettet in ein interpersonelles Geschehen, an dem das Kind und die Gruppe, in die es hineingeboren wurde, in der es aufwächst und sich entwickelt, gleichermaßen beteiligt sind. Gegen bisweilen noch vorhandene traditionelle Vorstellungen, die die Erziehung als einen einseitigen Prozeß verstehen, in dessen Verlauf das Kind diszipliniert wird und lernt, eine ursprünglich gegebene Asozialität zu zähmen, zeigt die Psychoanalytische Pädagogik, daß die Erziehung nicht ein auf das Kind beschränkter Lernprozeß ist, der mehr oder weniger geschickt gesteuert werden muß, sondern daß die psychische Entwicklung insgesamt und damit das Lernen allein im Rahmen eines Gruppengeschehens verstanden werden kann. Pädagogik bedeutet daher den gemeinsamen Lernprozeß einer ganzen Gruppe, dem das Kind angehört, und nur in diesem können das Kind und seine Eltern, besonders natürlich die Mutter, Bedürfnisse erfahren, erforschen und befriedigen, können die Besonderheiten der frühkindlichen Entwicklung erkannt und gestaltet werden. Als Prinzipien unserer Psychoanalytischen Pädagogik möchte ich folgende Punkte nennen:

1. Das Kind ist lebensnotwendig auf die umgebende Gruppe angewiesen, seine Ich- und Identitätsentwicklung kann nur im Medium einer Gruppe stattfinden, die sich selbst mitentwickelt.
2. Die ersten Lebensjahre sind für die Persönlichkeitsstruktur entscheidend. Gruppendynamische, ich-strukturelle und psychodynamische Prozesse sind dabei immer ineinander verwoben.
3. Psychoanalytische Pädagogik heißt, einen Spielraum für das Kind bereitzustellen, in dem es vor Gefahren geschützt wird, ihm beim Meistern von Frustrationen geholfen wird, andererseits ihm alle Möglichkeiten zu einer freien Entfaltung und einer weitgehenden Befriedigung seiner Lebensäußerungen und Identitätsbedürfnisse gestattet sind. Im Schutz der Gruppe werden Konflikte, Angst, Sexualität gelebt.
4. Psychoanalytische Pädagogik bedeutet daher auch gruppendynamische, identitätserweiternde Arbeit, bzw. identitätsverändernde Arbeit mit den Eltern, mit den Erziehern und mit allen Gruppensituationen, die für einen Menschen wichtig sind.
5. Die Pädagogik nimmt eine Vermittlerstelle zwischen Kind, Familie und Gesellschaft ein, sie schafft einen Freiraum, in dem Gruppenprozesse als Basis für die Entwicklung und Erfahrung möglich sind.

Die Psychoanalytische Pädagogik ist für Familie, Kindergarten, Schule und alle Institutionen der Gesellschaft, in denen menschliche Auseinandersetzung mit dem Ziel einer Weiterentwicklung stattfindet, von Bedeutung. Dabei sind Forschung und Praxis aufeinander bezogen: die Psychoanalytische Pädagogik bemüht sich um die Erforschung der psychodynamischen,

gruppendynamischen, ich-strukturellen Zusammenhänge in der kindlichen Entwicklung. Ihre Aufgabe sieht sie in der Herstellung einer optimalen Entwicklungssituation für das Kind, so z. B. auch in Form von Psychoanalytischen Kindergärten, die die praktische Konsequenz aus der Forschung ziehen.

Grundlegend ist daher die Psychologie der Entwicklung des Kindes in der frühen Kindheit. Sie wird als ein Identitätsgeschehen begriffen. Das Bedürfnis des Kindes nach Aufmerksamkeit, nach Zuwendung und Bestätigung, seine Schutzbedürftigkeit, seine Verletzlichkeit, sein Angewiesensein auf eine verständnisvolle und kooperationsbereite Umgebung sind die Grundgegebenheiten menschlichen Lebens überhaupt. Der Lernprozeß des Kindes ist von Anfang an eingebettet in den Lernprozeß der ganzen umgebenden Gruppe, der das Kind angehört. Nur als ein gemeinsamer Lernprozeß, in dem die Kommunikation aller über ihre Bedürfnisse möglich ist, kann die Identitätsentwicklung jedes einzelnen Mitgliedes dieser Gruppe stattfinden. Kinder in ihrer Offenheit und in ihrem noch nicht Festgelegtsein können damit auch als Lehrende verstanden werden.

In der angewandten Psychoanalytischen Pädagogik ist nicht allein das Bereitstellen eines Menschenbildes und das daraus abgeleitete Verständnis kindlicher Entwicklung wesentlich, sondern auch die Einflußnahme auf die gruppendynamischen Prozesse, die zwischen Kind, Familie und Gesellschaft ablaufen. Erziehung ist nicht nur ein Arbeiten am Kind, sondern auch ein gruppendynamisches Arbeiten mit den umgebenden Gruppen des heranwachsenden Kindes.

Der Berliner Psychoanalytische Kindergarten, der nunmehr im elften Jahr besteht und dem inzwischen drei weitere Psycholanalytische Kindergärten folgten – in zehn Städten der Bundesrepublik befinden sich Psychoanalytische Kindergärten im Aufbau – setzt sich aus sechs Gruppen mit 53 Kindern zusammen. Die Gruppen sind altersmäßig eingeteilt, sie nehmen Kinder ab zwei Jahren auf. Für Schulkinder stehen zwei Hortgruppen zur Verfügung. Jede Gruppe wird nach Möglichkeit von zwei Mitarbeitern – einem Erzieher und einem Helfer mit psychoanalytischer Selbsterfahrung – betreut. Hinzu kommt ein Musikpädagoge, eine Theatergruppe, tänzerische Gymnastik, Töpferkurse, Vorschularbeit und Kindergruppenreisen. Die Kinder der Psychoanalytischen Kindergärten kommen aus allen sozialen Schichten. Die Elterngruppen, die jeder Kindergruppe zugehörig sind, werden von einem Psychoanalytiker des Lehr- und Forschungsinstituts der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP) geleitet. Ich selbst habe direkten Kontakt zu allen Kindergruppen, leite die Erzieher-supervisionsgruppe, die wöchentlich stattfindet, sowie die gesamte Supervision der Elterngruppenleiter. Erzieher und Eltern haben Gelegenheit zu Einzelgesprächen, wenn dies nötig ist. So ergibt sich ein vielfältiges Gruppengeschehen auf den verschiedenen Interaktionsebenen.

In allen Gruppen wird das kindliche Verhalten in bestimmten Prozessen abgebildet und so in seinen psychodynamischen, gruppodynamischen und ich-strukturellen Aspekten transparent. Die Großgruppe des gesamten Kindergartens hat eine integrierende Bedeutung, sie stellt die gruppodynamischen Grenzen des Kindergartens überhaupt dar, vor allem wird hier die Trennung von Familiengruppe und Kindergarten-Gruppe aufgehoben. So wird vermieden, daß das Kind unterschiedlichen Erziehungsanforderungen zwischen Kindergarten und Elternhaus ausgesetzt ist. So läßt sich das gruppodynamische Feld des Kindergartens charakterisieren als ein weites Feld von Beziehungen, Abgrenzung und Integration.

Das Konzept der Psychoanalytischen Pädagogik stützt sich dabei auf die Ergebnisse der modernen Ich- und Gruppenforschung *Günter Ammons* (1959, 1973, 1974, 1978, 1979), wobei in einem wechselseitigen Prozeß die praktische Arbeit und die Theoriebildung der Berliner Schule der Dynamischen Psychiatrie von den in der Arbeit mit Kindern gewonnen Erkenntnissen beeinflusst und untermauert werden.

Die Psychoanalytische Pädagogik, wie sie in Psychoanalytischen Kindergärten weiter entwickelt wurde, ist integrierter Bestandteil der Dynamischen Psychiatrie. Psychoanalytische Kindergärten bieten einen direkten Einblick in die Bedingungen und Genese psychischer Störungen in statu nascendi. Das gruppodynamische Geflecht des Kindergartens, das sich sozusagen konzentrisch auf die im Mittelpunkt stehenden Kinder ausrichtet, läßt sich unterteilen in Gruppen, die auf fünf verschiedenen Ebenen arbeiten:

- a) Die Gruppe der Kinder – in Berlin sind es 53 Kinder im Alter zwischen zwei und zwölf Jahren – aufgeteilt in sechs altersentsprechende Gruppen.
- b) Die Gruppe des Erzieherteams setzt sich zusammen aus Erziehern und Helfern, der stellvertretenden Leiterin, der Vorschullehrerin, dem Musikpädagogen und dem Theatergruppenleiter. Das gesamte Team trifft sich einmal wöchentlich mit der Kindergartenleiterin, die gleichzeitig Psychoanalytikerin ist.
- c) Die Gruppe der Eltern bildet entsprechend der Aufteilung ihrer Kinder fünf feste Gruppen, die sich wöchentlich zu einem Elternabend treffen.
- d) Fünf Psychoanalytiker, die die Elterngruppen leiten und dabei gruppodynamisch arbeiten: sie sind Vertreter des psychoanalytischen Ausbildungsinstituts.
- e) Die Leitung und die durch sie vertretene Institution; zusätzlich findet wöchentlich eine Supervisionsgruppe statt, in der alle Erzieher und alle in der Elternarbeit tätigen Psychoanalytiker sich zusammenfinden. Von entscheidender Bedeutung für die Art und Weise, in der das Kind später mit sich und seiner Umwelt umgehen wird, ist die Art und Weise, wie die das Kind umgebende Gruppe mit ihm umgeht, d. h. ob sie seine Entwicklung ermöglicht oder verhindert, fördert oder hemmt. Diese umgebende Gruppe repräsentiert in der ersten Lebenszeit des Kindes seine Familiengruppe. Kommt das Kind in den Kindergarten, erweitert sich dieser Rahmen. Es hat die Möglich-

keit, sich mit anderen Kindern als ebenbürtigen Partnern auseinanderzusetzen und Kontakt zu Erziehern und anderen Mitarbeitern des Kindergartens aufzunehmen. Entsprechendes gilt für die Eltern, die in eine Elterngruppe aufgenommen werden. Daraus folgt, wie wichtig für eine Arbeit mit Kindern – neben der Kenntnis über frühkindliche Phasen der psychischen Entwicklung – die Beachtung und Reflexion des gesamten Milieus ist, wie es für das Kind im Kindergarten hergestellt wird. Dieses Milieu des gesamten Kindergartens, das teilweise unmittelbar, teilweise indirekt auf die Kinder einwirkt, stellt sich im Kindergarten als ein differenziertes gruppendynamisches Geflecht auf verschiedenen Ebenen dar. Prävention im Kindergarten heißt – und das ist das Besondere unseres Anliegens –, daß die frühe Psychodynamik und Gruppendynamik verstanden wird. So kann das Kind eine stützende Hilfe bei der Entwicklung seiner Ich-Strukturen und Ich-Funktionen innerhalb seiner Familiengruppe erfahren.

An dieser Stelle möchte ich kurz umreißen, wie das Ich zu verstehen ist. „Das Ich hat im Theoriegebäude der Berliner Schule nicht den Stellenwert eines hypothetischen Konstrukts im Sinne der akademischen Psychologie, sondern wird als gruppendynamisches, ganzheitliches seelisches Sein angenommen. Danach stellt das Ich der individuellen Persönlichkeit eine wechselseitig dynamische Struktur dar in Beziehung zur umgebenden Gruppe und zur genetischen Entwicklung. Ziel der Ich-Entwicklung ist die Ich-Identität. Wesentlich hierfür ist der Aufbau flexibler Ich-Grenzen, die die ständige Ich-Erweiterung und Ich-Veränderung erlauben, die volle Funktionskraft der Ich-Funktionen gewährleisten und somit eine relative Autonomie gegenüber den inneren Bedürfnissen und der Außenwelt ermöglichen. Die primär gegebenen Ich-Funktionen dienen diesem Aufbau der Ich-Grenzen, sind aber gleichzeitig auf narzißtische Zuwendung – die wir als Sozialenergie bezeichnen – der umgebenden Primärgruppe angewiesen, insbesondere auf die mütterliche Unterstützung im Rahmen der frühen Symbiose von Mutter und Kind bereits während der Schwangerschaft. Störungen in dieser Symbiose haben Störungen im Aufbau der Ich-Grenzen und pathologische Deformationen einer oder mehrerer zentraler Ich-Funktionen zur Folge“ (Ammon, 1978). Können Mutter und Gruppe dem Kind die zur Entfaltung seiner Ich-Funktionen notwendige Unterstützung nicht geben, stehen sie den kindlichen Bedürfnissen ablehnend gegenüber, entsteht infolge Abspaltung, Verlassenheits- und Vernichtungsangst ein Bereich, der für das Kind erfahrungsunfähig und daher ich-fremd ist. Hierbei müssen wir berücksichtigen, daß jede Trennung und jede Abgrenzung in der frühen Kindheit verbunden ist mit Angst vor Verlust. Verlassenheitsängste stehen somit im Vordergrund dieses frühkindlichen Entwicklungsstadiums. Hier setzt die Arbeit von psychoanalytischen Kindergärten an, nämlich ergänzend zur Familiengruppe dem Kind Stützen beim Aufbau seiner Ich-Funktionen zu geben. Die Ich-Strukturen des Kindes sind ständig in Entwicklung begriffen, so daß strukturelle Defizite des Kindes durch sein Agieren, seine Spiele und seine

Existenz in der Kindergruppe in statu nascendi erkannt und im Sinne ich-strukturellen Arbeitens aufgehoben werden können und damit später nicht zu psychischen Erkrankungen führen.

Jenseits bekannter psychoanalytischer Aspekte des Spiels (*Freud* 1909, 1926) nimmt das Spiel des Kindes im Rahmen des ich-strukturellen Ansatzes unserer Schule eine zentrale Rolle ein. Im Spiel der Gruppe haben die wichtigsten Entwicklungsstufen der Ich- und Identitätsentwicklung ihr Experimentierfeld. Im Spiel können wir erstmalig Vorstufen der Identität ablesen, und dort ist der Archimedische Punkt, an dem Imitations- und Identifikationsmöglichkeiten in umfangreichem Maße angeboten werden. Bei Langzeitbeobachtungen konnten wir feststellen, daß im Spiel gelegte Ich-Strukturen und Ich-Identitätsschritte bestimmend für das weitere Leben waren. Daher bietet das Spiel im Psychoanalytischen Kindergarten für uns eine unerschöpfliche Möglichkeit ich-strukturellen Arbeitens, d. h. Setzung von Korrekturen z. B. bei Negativimitationen oder Negatividentifikationen im Spiel. Im Spiel kann dem Kind Hilfe beim Aufbau seiner Ich-Grenzen gewährt werden, starre Grenzen können aufgelöst werden durch Anbieten von neuen Identifikationsmöglichkeiten.

Das Kind, das sich in seiner ganzen Person nicht angenommen fühlt, sondern für bestimmte Bedürfnisse von Eltern gebraucht wird, reagiert darauf mit destruktiver Aggression. Dem Verständnis und dem Umgehen mit Aggression kommt in der Arbeit von Psychoanalytischen Kindergärten eine besondere Bedeutung zu. Im Verständnis der Aggression beziehe ich mich auf das Persönlichkeitsmodell der Theorie *Günter Ammons*, in der die Ich-Funktion der konstruktiven Aggression mit ihren beiden pathologischen Deformationen der destruktiven und der defizitären Aggression im Bereich der zentralen Ich-Funktionen angesiedelt ist. Immer wieder konnten wir beobachten, wie die Aggression eine Schaltstelle in der kindlichen Entwicklung bildet, wie Deformationen familiendynamisch verursacht und durch die Bearbeitung auf den Ebenen der verschiedenen Gruppen des Kindergartens verändert werden konnten. So zeigt isoliertes Spiel oft emotionale Verlassenheit und ein hohes Ausmaß an Angst, die so abzuwehren versucht wird. Emotionale Verlassenheit, Angst und unterdrückte defizitäre Aggression bilden hier ein psychodynamisch zusammenhängendes Geschehen als Ersatz für die fehlenden, schützenden und ich-stützenden Funktionen der Primärgruppe, die kein freundlich-symbiotisches Milieu zur Verfügung stellen kann. Durch das Herangehen der Kindergruppe und des Erziehers im Sinne einer freundlichen Auseinandersetzung stellt sich für das Kind eine reale und lebendige Gruppe zur Verfügung, die es annimmt in seinen emotionalen Bedürfnissen, Ich-Funktionen für es ausübt, d. h. ihm bei der Ich-Abgrenzung nach innen und außen hilft und ihm schließlich ermöglicht, aus der Vermauerung gegen die Angst herauszugehen und in die Kindergruppe hineinzukommen, ebenfalls im Sinne einer konstruktiven Auseinandersetzung. In der Entwicklung des Kindes ist die Entfaltung von Ich-Funktionen als ein

wechselseitiger interpersoneller und ganzheitlicher Prozeß zu sehen, in dem alle Ich-Funktionen involviert sind und einzelne Funktionen sowohl die Voraussetzung als auch die Folge des gesamten ich-strukturellen Entwicklungsverlaufs darstellen. Dabei sind für das Kind folgende Gruppen von Bedeutung: (a) das Elternhaus, (b) die Familiengruppe und die soziale Umwelt der Familie mit ihren Beziehungen zu Verwandten und Freunden, (c) die Gruppe der Kinder im Kindergarten, (d) das Verhalten der Erzieher, (e) das Verhalten der Eltern innerhalb der Elternarbeit.

Das Spiel ist ein Indikator für den Entwicklungsstand des Kindes, der präventive Aspekt psychoanalytischer Kindergartenarbeit liegt darin, auf dieser Ebene direkt zu reagieren. Über das Spiel als drittem Objekt kann hier durch den Erzieher, auch durch das direkte Intervenieren der Kindergruppe, auf die Ängste des Kindes eingegangen werden. Wichtig dabei ist, daß das Kind nicht vor der Gruppe flieht.

Ich-strukturelles Einflußnehmen auf die Entwicklung der Kinder im Kindergarten setzt ein hinreichendes Ausmaß der Teilnahme der Kinder an strukturierten Gruppenspielen voraus. Die Erfahrung hat gezeigt, daß es oft nicht den Kindern selbst überlassen werden kann, ob sie daran teilnehmen oder nicht. Ein festgesetztes Gruppenspiel bedeutet immer eine Identitätsanforderung an die Kinder. Oft ist es so, daß Kinder zwar an der gemeinsamen Gruppenaktion teilzunehmen bereit sind, jedoch während des Spiels mit anderen als den geforderten Inhalten beschäftigt sind und so zum Ausdruck bringen, daß das Identifikationsangebot der Gruppe ihnen Angst macht. Die Kindergruppe hat dann die Möglichkeit, sich mit diesen Kindern über das Spiel als drittem Objekt zu beschäftigen, das Spiel in eine Auseinandersetzung und damit auch die Kinder in die Gruppe einzubeziehen und ihnen darüber narzißtische Zuwendung zu geben. Im Gegensatz zu den Auffassungen vieler Eltern und Erzieher, die im einsamen, phantasievollen Spiel nur eine positive Fähigkeit des Kindes sehen, bedeuten solche Spiele, die überwiegend ohne Gruppenbezug stattfinden, ein alarmierendes Zeichen. Diese Kinder, die nur allein spielen können, haben nicht etwa bereits eine große Selbstständigkeit und Abgrenzungsfähigkeit, sondern im Gegenteil aufgrund ihrer starren Ich-Grenzen keine Möglichkeit, ohne fremde Hilfe ihre Einsamkeit und ihre Ängste zu überwinden. Im Rahmen einer nicht-arretierten und nicht-defizitären Identitätsentwicklung hat dann auch das einsame, phantasievolle Spiel eine andere konstruktive Funktion. Das Kind macht die Erfahrung, sich zurückziehen zu können, ohne verlassen zu sein, und wieder in die Gruppe hineinkommen zu können, ohne vollständig in ihr aufzugehen. Diese Erfahrung ist grundlegend für den Aufbau flexibler Ich-Grenzen.

Innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik wird der psychoanalytischen Elternarbeit besondere Bedeutung beigemessen. In den Psychoanalytischen Kindergärten treffen sich die Eltern einmal wöchentlich, um gemeinsam über die Entwicklung der Kinder zu sprechen. Die Elterngruppe entspricht in der Zusammensetzung der jeweiligen Gruppe ihrer Kinder. Erst wenn in einer

solchen Elterngruppe ein bestimmtes Ausmaß an Vertrautheit und Sicherheit entstanden ist, können die Eltern mehr über sich sprechen, über ihre ehelichen Konflikte, die dann in der Elternarbeit Verständnis und Klärung finden können.

Psychoanalytische Elternarbeit fordert von den Eltern eigene emotionale Auseinandersetzung mit sich selbst, mit der Familiengruppe, mit den Erziehern, mit den Elternabendeleitern und nicht zuletzt mit den eigenen Kindern. Durch die Elternarbeit, die regelmäßig einmal wöchentlich zwei bis drei Stunden in einer geschlossenen Gruppe möglichst mit allen Eltern stattfindet, werden intensive gruppenspezifische Prozesse in Gang gesetzt, die verstanden, interpretiert und kontinuierlich bearbeitet werden. Somit ist psychoanalytische Kinderarbeit ohne psychoanalytische Elternarbeit undenkbar. Immer wieder zeigt sich, daß die Ich-Struktur der Eltern der ihrer Kinder entspricht. Aus diesem Grund kann es für ein Kind keine bedeutsame Entwicklung, bzw. keine Veränderung seiner Struktur geben, wenn die entsprechende Problematik der Eltern nicht in der Elterngruppe präsent ist und hier eine Veränderung erfährt. Diese Erfahrung wird dadurch bestätigt, daß wir erleben, wie Kinder, die oft zum ersten Mal Kontakt und Freundschaft zulassen können, plötzlich aus dem Kindergarten genommen werden sollen, weil deren Eltern unbewußt befürchten, ihre Kinder als Lebensersatz zu verlieren, die bis dahin das „Loch“ in ihrer eigenen Struktur gefüllt haben.

In einem mehrjährigen Lernprozeß haben wir ein spezifisches Verständnis für Theorie und Praxis der Elternarbeit entwickelt. Folgende Ebenen haben sich dabei als bedeutsam herauskristallisiert:

- a) die Realitätsebene und soziale Umwelt der Familie,
- b) die Ebene einer direkten Erziehungshilfe,
- c) die am Kind orientierte Balint-Gruppenebene,
- d) die gruppenspezifische Ebene im Hier und Jetzt,
- e) die therapeutische Ebene.

Jedes Geschehen innerhalb der Elternarbeit ist bei genauer Untersuchung auf diesen fünf Ebenen zu verstehen und zu interpretieren, wobei jeweils eine der sich wechselseitig durchdringenden Ebenen im Vordergrund stehen wird.

Voraussetzung für eine Elternarbeit ist die Anerkennung der Realität, daß Eltern ihre Kinder einem Kindergarten anvertrauen. Hierbei ist es wichtig, daß die besorgten Gefühle der Eltern als solche verstanden und angenommen werden. Die Klärung der Vertrauensfrage steht somit am Anfang jeder Elternarbeit. Als zweiter Schritt kann dann die Bearbeitung der Aggression erfolgen, die immer auf verschiedenen Ebenen stattfindet. Dabei muß der gesamte Kontext, in dem eine solche Arbeit stattfindet, gesehen werden: Der Kindergarten mit seinem spezifischen Gruppengefücht, zu dem Kindergruppen, Elterngruppen, sowie die Mitarbeitergruppe und die Leitung des Gesamtkindergartens gehören und eine Großgruppe bilden, in der sich Eltern

mit ihren Kindern als Familie darstellen, die von den anderen wahrgenommen und erlebt wird. Damit können sie ihre eigene Position finden und sie relativieren. Häufig sind Eltern von unnötigen Schuldgefühlen dann entlastet, wenn sie feststellen, daß ihre Familienkonflikte nicht außergewöhnlich sind und daß sie gar nicht so eine unmögliche Familie sind. Jedes Kind wird einmal das „Problemkind“ sein. Dadurch verlieren die eigenen Konflikte an Einmaligkeit. Die Angst, sich zu öffnen, wird durch diese Erfahrung geringer, und das Vertrauen in der Gruppe wächst.

Die Ebene der direkten Erziehungshilfe ist in der Elternarbeit von großer Bedeutung. Informationen sind notwendig, um zu verstehen, daß z. B. gerade der Protest von Kindern ein Stück Gesundheit darstellen kann. Viele Eltern erstreben einen „reibungslosen Ablauf“ des Familienlebens, wenn das Kind „keine Probleme“ macht, ist die Welt in Ordnung. Voraussetzung ist, daß in der Elterngruppe Fragen gestellt werden können und eine Antwort erarbeitet wird. In der Darstellung der psychogenetischen Entwicklung wird z. B. deutlich werden, welche Bedürfnisse Kinder in einem bestimmten Alter haben, wie sie diese ausdrücken und wie Eltern und Erzieher damit umgehen sollten. Den Eltern fällt es zunächst leichter, sich über die aktuellen Sorgen mit ihrem Kind in die Elterngruppe einzubringen, als über die dahinter liegenden eigenen Konflikte zu sprechen. Diese Ebene möchte ich als Balint-Gruppen-Ebene bezeichnen.

Die Vorbedingung für eine solche ehrliche Auseinandersetzung liegt in der Entwicklung einer festen Vertrauensbasis in der Gruppe und im Verhältnis zum Leiter. Unerläßlich dafür ist, daß die Eltern sich angenommen fühlen und sich ein konstruktives Bündnis zwischen der Leitung und den Eltern gebildet hat. Erst auf der Basis des Vertrauens ist es für die Eltern möglich, sich über die akuten Konflikte mit dem Kind hinaus persönlich in die Elterngruppe einzubringen. Voraussetzung für jede Arbeit mit Eltern ist es, daß die Eltern zu einer Gruppe innerhalb der kontinuierlichen Elternarbeit des Psychoanalytischen Kindergartens zusammenwachsen.

Hierbei geht es um die gruppensystemische Ebene im Hier und Jetzt. Dies geschieht durch die Auseinandersetzung mit der zentralen Figur, der Gesamtleitung, die von den Eltern fordert, daß sie in ihrer jeweiligen Elterngruppe regelmäßig anwesend sind und mitarbeiten. Die Gruppe erfährt dann im Zuge der Arbeit, daß sie mit Hilfe der Auseinandersetzungen, beispielhaft mit dem Leiter, aber auch untereinander, eine eigene Struktur und Gruppengrenze entwickelt, die den Schutz bildet, in dessen Rahmen Verständnis und Hilfe möglich sind. Das Entstehen der Gruppengrenzen bedeutet jedoch gleichzeitig eine Frustration für Leiter, Erzieher und Eltern selbst, die darin besteht, daß die Elterngruppe nicht in der Lage ist, alle anfallenden Probleme sofort zu lösen.

In der Kinder- und Elternarbeit ist es die wichtigste und zugleich die schwierigste Aufgabe, Aggressionen anzunehmen und ihre Bedeutung zu beurteilen, anstatt sie abzulehnen oder konkretistisch darauf zu reagieren. Die

Leiter der verschiedenen Gruppen sind nicht nur distanzierte Beobachter, sondern auch Teilnehmer am Geschehen. Ausschließlich gruppendynamisches Interpretieren, was unerfahrene Leiter oft in der Elternarbeit praktizieren, wird von den Eltern als übergestülpt erlebt und erzeugt Aggressionen. Aggressionen in der Elternarbeit drücken sich meist auf der Ebene der Realität aus. Die Kinder werden von ihren Eltern in den Kindergarten gebracht, sie bleiben dort nicht nur acht Stunden am Tag, sondern die ganze Woche über. Daraus ergeben sich Reibungsflächen, die gesehen, verstanden und angesprochen werden müssen. Werden die Beschwerden, die Kritik und die Klagen der Eltern jedoch immer nur interpretiert und wird nicht auch real darauf eingegangen, so entsteht ein aggressives Potential, das die ganze Elternarbeit blockieren kann.

Für die gesunde Entwicklung des Kindes ist es eine Voraussetzung, daß die Familiendynamik verstanden und verändert werden kann. Die Arbeit im Psychoanalytischen Kindergarten ist keine explizit therapeutische, sondern eine prophylaktische. Obwohl dies von vornherein klar ist, müssen sich die Elterngruppenleiter häufig mit therapeutischen Ansprüchen der Eltern auseinandersetzen, d. h. sie müssen für diese Bedürfnisse Verständnis haben und sie annehmen, sie dann aber auch abgrenzen und, wenn nötig, den Eltern helfen, einen Therapieplatz zu finden.

Das Besondere unserer Kindergärten ist es, daß sie in unsere Psychoanalytischen Institute integriert sind. Auf diese Weise haben wir für die Eltern und Kinder jederzeit psychotherapeutische Behandlungsplätze zur Verfügung. Die spezifische Dynamik einer Familiengruppe spiegelt sich im Hier und Jetzt der Kindertagesituation wider. Sie kann somit dem Verständnis und der Bearbeitung zugänglich gemacht werden, ohne daß die Lebensgeschichte jedes einzelnen Familienmitgliedes erarbeitet werden müßte. Bei Kindern sind auf der Ebene des Hier und Jetzt im Kindergarten in überzeugender Weise Veränderungen herbeizuführen, während im Gegensatz dazu bei Erwachsenen Veränderungen oft nur durch eine psychoanalytische Behandlung möglich sind, die ihnen eine nachholende Ich-Entwicklung gestattet. Wenn wir in der realen Umgebung des Kindes etwas ändern können, ändert sich das Kind sozusagen von allein mit. Dennoch ist es manchmal nötig, daß auch das Kind therapeutische Hilfe erhält. In der unmittelbaren Kindergartenarbeit stehen die Kinder selbst mit ihren zum jeweiligen Entwicklungsstand gehörenden Konflikten im Vordergrund. Die Beschäftigung mit diesen Konflikten strukturiert die Gruppe der Eltern und Erzieher. Erst eine gemeinsame reflektierende Arbeit macht erfahrungsgemäß das Übertragungsgeschehen verstehbar. Gerade die Beschäftigung mit kindlichen Bedürfnissen im Rahmen der Elternarbeit weckt die eigenen unbefriedigten Bedürfnisse bei den Eltern. Dadurch werden Regressions- und Übertragungsprozesse stimuliert.

Die fünf beschriebenen Ebenen bestehen keinesfalls getrennt voneinander, sondern sind im Prozeß der Gruppenarbeit latent gleichzeitig vorhanden, die

Arbeit mit Eltern erfordert somit deshalb eine hohe Flexibilität vom Elterngruppenleiter.

Kernstück unserer Arbeit im Psychoanalytischen Kindergarten ist es, das kindliche Verhalten zu verstehen; dazu ist es wiederum notwendig, die Gruppendynamik der Familiengruppe innerhalb der Elternarbeit zu begreifen. Dazu gehört das Verstehen der Gegenübertragungsgefühle der Erzieher den Kindern gegenüber. Wenn ein Kind stereotyp bei verschiedenen Erwachsenen dieselben Gefühle auslöst, ist dies ein hochgradiges Alarmsignal. In der Supervisionsgruppe der Erzieher wird es dann möglich, ein bestimmtes negatives Verhalten zu verstehen, nicht mehr symptomatisch, sondern auf den tieferliegenden Konflikt zu reagieren. Das bedeutet für den Psychoanalytischen Erzieher, zeitweilig Ich-Funktionen für das Kind zu übernehmen, z. B. die Ich-Funktion der Aggression. Die aggressiven Gefühle, die ein Kind mit einer defizitären Ich-Struktur provoziert, können als solche erkannt und bewußt getragen werden, ohne daß es zu einer „Hick-Hack-Situation“ kommt wie durch die Hilflosigkeit in üblichen Kindergärten, die versuchen, Aggressionen, wie auch immer, zu beseitigen. Ob und inwieweit nämlich ein Erzieher in der Lage ist, destruktive Aggressionen eines Kindes zu tragen, ist abhängig davon, wie flexibel und tragend seine Gruppe, d. h. das Erzieherteam ist. Proportional der Auseinandersetzungsfähigkeit des Erzieherteams wächst auch die Auseinandersetzungsfähigkeit und Tragfähigkeit des einzelnen Erziehers in der Kindergruppe, ebenso wie die Dynamik der Elterngruppe abhängt von der Dynamik der Supervisionsgruppe der Elternabendeiter und Erzieher und die Dynamik der Kindergruppe vom Geschehen in der Elterngruppe.

Durch das Verstehen der Gegenübertragungsreaktion der Erzieher erhalten wir den Schlüssel für die wütenden Gefühle der Eltern, die im Kindergarten hinter einer betont freundlichen Fassade versteckt bleiben sollen. Die Unfähigkeit, ihre eigenen Aggressionen auszudrücken, wird dann den Erziehern und Elternabendeitern übergeben, die dann stellvertretend für sie wütend werden müssen. Auf diesem Weg findet praktisch ein Einstieg in die Dynamik der Familiengruppe statt. Es sind ja die wütenden Gefühle des Erziehers, die wir zu verstehen versuchen, nicht nach moralischen Gesichtspunkten, sondern um das Kind zu verstehen, das diese Gefühle auslöst. Diese Gefühle dem Kind gegenüber können Eltern ebenso wie Erzieher haben, möchten sie aber nicht eingestehen. Das Erleben des Erziehers und das Aussprechen dieser Gefühle bringt bedeutsame Anstöße in die Elternarbeit und kann so eingefrorene Konflikte toter und kommunikationsunfähiger Ehen wieder in Bewegung bringen.

In der psychoanalytischen Elternarbeit liegt die Bedeutung für eine gelingende Kinderarbeit. Die Ich-Struktur der Kinder befindet sich im Entwicklungsprozeß, erst das unveränderte Einwirken der Eltern auf die Kinder führt zu Fixierungen. Das bedeutet, daß es unausweichlich ist, mit den Ich-

Strukturen der Eltern zu arbeiten, um eine Arretierung in der Ich-Entwicklung der Kinder zu vermeiden bzw. aufzuheben.

Die Bedeutung der prophylaktischen Arbeit der Psychoanalytischen Kindergärten liegt darin, die enge erstarrte Kleinfamiliensituation zu durchbrechen, Fixierungen sichtbar und damit verstehbar und veränderbar zu machen. Jedem einzelnen Kind und jedem Elternteil wird damit ein Forum geschaffen, seine Gefühle öffentlich zu machen: im Rahmen einer verstehenden kreativen Gruppe wieder in eine Auseinandersetzung über die eigenen Wünsche und Bedürfnisse zu treten.

Psychoanalytic Kindergartens as a Model of Prevention of Psychic Disease

Gisela Ammon

The history of the child is the history of valuing the social function of the child. In the intersection of humanistic approach and biased environment-oriented approach the author places psychoanalysis, above all those approaches of psychoanalysis which center on the relation to the child, but were initially hindered to develop an integrated concept of group, unconscious and individual in terms of a pedagogic theory by the drive-concept.

In the new conception of psychoanalytic pedagogics developed by *Gisela Ammon*, which is based on the theory of the ego-structure-model of Dynamic Psychiatry, man is understood as being dependent on the surrounding group.

The author formulates the following essentials:

1. The child depends vitally on the surrounding group, its ego- and identity-development can only take place in the medium of a group developing simultaneously.
2. The first years of life are decisive for the personality-structure; groupdynamic, ego-structural and psychodynamic processes are thereby interfused.
3. Psychoanalytic pedagogics means to offer a latitude to the child, which protects it against dangers and helps it to master its frustrations and grants it all possibilities for an unrestricted development and a far-reaching satisfaction of its manifestations of life and identity-needs. Conflicts, anxiety, and sexuality are experienced under the protection of the group.
4. Psychoanalytic pedagogics means therefore also groupdynamic, identity-expanding work respectively identity-modifying work with the parents, the kindergardeners and in all group-situations being essential for man.
5. Psychoanalytic pedagogics acts as a mediator between child, family, and society; it creates a free space, where group-processes as basis for development and experience are possible.

The author focuses her further exposition on the model of the Psychoanalytic Kindergarden, which can be considered as a didactic principle on the basis of its practical work and experience.

She describes the interweaving of the different groupdynamic levels of the work with children, parents and kindergardeners. The whole milieu supports the ego, sets up structures for the individual development of the child as well as for the development of the family-dynamics.

Considering the infantile play as an experimental field for the most important steps of the identity development of the child, the author discusses preventive, creativity-supporting aspects of infantile behaviour. The depiction of the work with parents proves the enormous importance of the latter for the work with children and shows how important it is to take the parents serious with all their needs, anxieties and difficulties, so that they can grant their children the necessary space for own needs and own learning.

A further important point in the model of the Psychoanalytic Kindergarden is the confrontation with the counter-transference-reactions of the teachers, above all with their aggressive feelings as expression of the infantile conflict. Accepting destruction is the first step on the way to change a possible deficitary development and to give it a constructive direction.

The psychoanalytic work with parents is of great importance for the successful work with children. The ego-structure of the children is in a permanent developmental process and only the static influence from parents on the children leads to fixations. That is why we have to work with the ego-structures of the parents in order to avoid or balance an arrested ego-development of the children.

Concerning the tight and rigid situation of the small family, the prophylactic work of the Psychoanalytic Kindergarden has the crucial function of breaking-up this situation, of making fixations evident, understandable and changeable. For each child, for each parent thus a forum has been set up where they can make their emotions public and can come to a discussion about their own wishes and needs within the boundaries of an understanding creative group.

Literatur beim Verfasser

Adresse der Autorin:
Gisela Ammon
Prinz-Friedrich-Leopold-Str. 21
1000 Berlin 38

Entwicklungspsychologie und Gruppendynamik in der Psychoanalytischen Pädagogik**

Wolfgang Rock*

Das Modell der Dynamischen Psychiatrie Günter Ammons begreift Entwicklung als Auseinandersetzung um Identität; Gruppe und Individuum sind Koordinaten ein- und desselben Prozesses. Jede Entwicklungspsychologie ist daher eine gruppensdynamische Theorie.

Aufgrund dieses Maßstabes setzt sich der Autor mit der akademischen Entwicklungspsychologie auseinander, die die Bedeutung der Gruppe größtenteils ignoriert, wie mit familien- und interaktionstheoretischen Ansätzen, die eine Verbesserung des Systems Familie intendieren, das System als solches aber belassen. Dieser Standpunkt ist kein natürlicher, sowohl die Geschichte der heutigen Kleinfamilie wie kulturanthropologische Forschungen zeigen, daß Bedürfnisse, Interaktionen und Gruppenprozesse eine Gruppenkultur schaffen, woraus als eine mögliche Struktur das System Familie entstehen konnte.

Wie sehr heutzutage das System Familie als erstarrtes gruppensdynamisches Phänomen latente Destruktion verbirgt, zeigt der Autor anhand der Analyse jugendlicher Sektenbildungen, wie auch aufgrund statistischer Analysen von Kinderunfällen, Kindestötungen, Kindesmißhandlungen u. a.

Auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung über auffällige Kinder kann der Autor unterschiedliche Strukturierungen im Abwehrbündnis Familie als Defizit der Eltern nachweisen, die das Kind zum Sündenbock machen und somit die Intaktheit des elterlichen Lebensstils garantieren. Diese Dynamik der Ausgrenzung von Kindheit und Jugend, d. h. die Ausgrenzung von Konflikten aus der Gesellschaft, unterstreicht nach Ansicht des Autors die Forderung dynamisch-psychiatrischer Behandlungswissenschaft und Forschung, nämlich die eigene Auseinandersetzung und Konfliktbereitschaft zur Basis allen Tuns zu machen.

Eine daraus sich entwickelnde Theorie von Entwicklung, d. h. das Ermöglichen und Erfahren von Grenzsituationen, kann Identitätsangst in ihren gesellschaftlichen, d. h. aktuell-gruppensdynamischen, in ihren persönlichkeitsrelevanten, d. h. ich-strukturellen, und entwicklungspsychologischen, d. h. psychogenetisch-gruppensdynamischen Bezügen verstehen, therapeutisch und pädagogisch ändern und Grundlage präventiver Strategien sein.

Ich möchte mich hier mit der Frage beschäftigen, welchen Einfluß Gruppenbildungsprozesse für die Erkrankung von Kindern haben, bzw. wie aufgrund der daraus abgeleiteten Erkenntnisse präventive Maßnahmen aussehen müssen, um Erkrankungen zu verhindern.

Ein Kriterium für pädagogische, entwicklungspsychologische oder therapeutische Theorien ist daher, inwieweit sie gruppensdynamische Prozesse in ihrer Theorie von Persönlichkeitsentwicklung berücksichtigen. Ammon versteht Entwicklung als ein gruppensdynamisches Geschehen, d. h. die Identitätsentwicklung des Menschen ist ein lebenslanger Austauschprozeß zwischen Gruppe und Individuum. Individuum und Gruppe bedingen sich gegenseitig, sind Betrachtungsweisen ein- und desselben Geschehens und keine Gegensätze.

* Dipl.-Psych., Psychoanalytiker am Berliner Lehr- und Forschungsinstitut für Dynamische Psychiatrie und Gruppendynamik der DAP

** Vortrag, gehalten auf dem I. Psychoanalytischen Kindergartenkongreß der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP), 15. Juli 1979, Kongreßhalle Berlin

Die Trennung von sogenannten Heranwachsenden, seien es Kinder oder Jugendliche, und Erwachsenen verstehe ich daher als eine künstliche Trennung, wobei Gruppenprozesse und gruppenspezifische Auseinandersetzungen ignoriert werden. Auch weisen Begriffe wie ‚Generationenkonflikt‘ oder ‚Sozialisation‘ darauf hin, daß in diesem Verständnis Kinder erst soziale Wesen werden müssen; wobei zu fragen ist, was ein Kind denn ist, bevor es dieses soziale Wesen wird (Rock, 1978).

Im Ich-Strukturmodell der Theorie Günter Ammons werden die einzelnen Ich-Funktionen, die die Persönlichkeit ausmachen, als verinnerlichte Gruppenerfahrung verstanden. Aufgrund von pathogenen Gruppendynamiken darf das Kind sich nicht aus der Symbiose mit der Mutter trennen, „das Bedürfnis nach aktiver Abgrenzung, aktiver Gestaltung, kreativer Neubestimmung der Grenzen ist dasjenige Bedürfnis, welches in der Pathogenese der Depression am stärksten unterdrückt wird“ (Ammon, 1973). Ganz besonders Familiengruppen, die von starrer Gruppendynamik bestimmt sind, die ihre Gruppengrenzen nicht erweitern können, reagieren auf Wünsche des Kindes nach eigener Erfahrung, Aktivität und Abgrenzung mit Angst. Diese Identitätsangst, die von Todes- und Vernichtungsangst bestimmt ist, kann als der Kern psychischer Erkrankung verstanden werden. Die nicht erlaubte Abgrenzung aus der Symbiose, die verhinderte Eigenentwicklung des Kindes bezeichnet Ammon als „Symbiosekomplex“. Symbiosekomplex und Gruppenbildung stehen daher in engem Zusammenhang. Dies ist in der frühen Kindheit auf einer phänomenologischen Ebene allein nicht deutlich sichtbar. An anderer Stelle habe ich darauf hingewiesen, daß die Dynamik des Symbiosekomplexes sich auch in den gruppenspezifischen Prozessen bei Jugendlichen abbildet, denen die Trennung aus dem Elternhaus nicht erlaubt wird (Rock 1978, 1979). Die zu beobachtenden jugendlichen Rocker sind gruppenspezifisch zu verstehen als ein Negativ einer Familiendynamik, die von Anpassung und Unterdrückung bestimmt ist; auch alle Untersuchungen zu jugendlichen Sektenbildungen, wie Hare Krishna und anderen, zeigen, daß diese Jugendlichen aus sogenannten intakten Familien kommen. Die Dynamik dieser intakten Familien besteht oft darin, daß dem einzelnen zugewiesen wird, was er oder sie ist, denkt oder fühlt. Laing bezeichnet diesen Vorgang als „Mystifikation“.

Vernachlässigung von gruppenspezifischen Betrachtungsweisen ist somit generell als eine Auseinandersetzungsabwehr von Wissenschaften zu ihrem gesellschaftlichen Standort zu verstehen. Für die Prävention heißt dies, sie kann sich nur als eine gruppenspezifische Wissenschaft verstehen, die einen Ort schafft, wo die real erfahrenen gruppenspezifischen Prozesse im Lebensraum des Individuums einer Abbildung und Bearbeitung in einer anderen gruppenspezifischen Situation zugänglich werden. Vor allem muß sie einen Ort herstellen, wo die Gruppendynamik der Familie und die von der mit präventiven Aufgaben betrauten Institution sich in einen übergeordneten gruppenspezifischen Rahmen integrieren können. Dies ist das Problem ge-

sellschaftlicher Einrichtungen wie Vorschule, Kindergarten, die oft dieses Problem nicht überwinden können. *Twellmann* und *Jendrowiak* (1978) schreiben nach einer fünfjährigen empirischen Studie über die Vorschulklassen Nordrhein-Westfalens, daß die pädagogische Intention der Familie und die pädagogische Intention der Gesellschaft wie Schulnorm, Bildungsideale usw. sich nicht vereinigen lassen. Die Variable Schichtzugehörigkeit war entscheidender als die Variable „Vorschulbesuch oder nicht“. Es zeigt sich sogar eine gegenläufige Beziehung, so daß der Sinn einer Erziehungshilfe verfehlt wurde.

Demzufolge muß es als eine der Hauptaufgaben der Psychoanalytischen Pädagogik bezeichnet werden, einen übergreifenden Gruppenraum herzustellen, in dem die Gruppe der Eltern und die Gruppe der Kinder einen Platz haben, so daß eine Intergruppenkommunikation entstehen kann – in einem Raum, in dem sich alle Gruppenprozesse abbilden können. Das gruppendedynamische Arbeiten mit diesen Abbildungen, d. h. das Arbeiten an der Beziehungs- und Auseinandersetzungsfähigkeit von Kindern und Eltern, bezieht somit das gesamte gesellschaftliche Umfeld als ein Gruppenphänomen in den präventiven Raum des psychoanalytischen Kindergartens mit ein. Dort bekommen die Eltern Hilfe für ihre eigene Gruppenproblematik, so daß sie das Kind für ihre Bedürfnisse nicht mehr zu benutzen brauchen (*Gisela Ammon* 1977, 1978, 1979).

Die Notwendigkeit dieses gruppendedynamischen Denkens wird in der traditionellen Entwicklungspsychologie übersehen. Bei maßgeblichen entwicklungspsychologischen Autoren wird der Kindergruppe nur eine untergeordnete Bedeutung zugemessen bzw. sie erscheint oft gar nicht. Bei *Hurlock*, einem Standardwerk der amerikanischen Literatur, ist im Vorschulalter für das Kind die Familie die bedeutendste Kraft, die die Sozialisation beeinflusst. Wenn das Kind auch in diesem Alter schon mit Kindern außerhalb des Elternhauses spielt, ist es nach *Hurlock* doch noch zu jung, um den Einfluß der Gruppe zu spüren, und seine Spielkameraden haben nach *Hurlock* wenig Einfluß auf das Verhalten und die Einstellung der Kinder. Erst vom siebten Lebensjahr an hängen nach *Hurlocks* Ansicht die Kinder stärker von der Gruppe ab: sie sind empfänglicher gegenüber Kräften, die von der Gruppe ausgehen, als sie es in frühen Jahren oder später, wenn sie heranwachsen, sind. Vor allem in der Schulzeit sei der Einfluß der Alterskameraden stärker als der der Familie. Als Gründe führt sie soziale Akzeptierung an und die zeitliche Dimension des größeren Aufenthalts in der Schule. Ein gruppendedynamisches Denken in unserem Sinne gibt es in dieser Entwicklungspsychologie nicht. Als Faktoren für die Beeinflussung von Gruppen werden angegeben: 1. Beliebtheit in der Gruppe, 2. Statussicherheit, 3. die Art der Gruppe, d. h. das Faktum der sozialen Distanz der Gruppenmitglieder untereinander. Es herrscht ein Rollendenken vor, der Status des einzelnen Kindes sei entscheidend. Ein Zusammenhang zur Persönlichkeitsentwicklung wird nur insofern gesehen, als daß die schon vorhandene Persönlichkeit in Beziehung

zur Gruppensituation gesetzt wird, d. h. daß ein Kind mit Minderwertigkeitsgefühlen sich von der Gruppe leichter beeinflussen lassen wird. Nach Hurlock bewirkt die Gruppe den Willen zur Konformität, im Extrem mit dem Verlust der Individualität, andererseits sei die Altersgruppe für die individuelle Entwicklung wichtig, da hier das Kind Vorstellungen über sich selbst und die Werte, die sein Leben bestimmen, erhält. Die Widersprüchlichkeit ist offensichtlich.

Dieser eingegengten Sichtweise möchte ich ein Beispiel aus der Kulturanthropologie gegenüberstellen, wo ein völlig anderes Denken und Leben zu anderen psychischen Phänomenen führt. *Ammon* (1966) beschreibt die Lakandonen-Mayas, einen in sich autarken Stamm mit etwa 200 Mitgliedern, die alle lebenswichtigen Funktionen selbst übernahmen, keinen Kontakt zur Außenwelt hatten. Psychische Krankheiten in unserem Sinne waren dort nicht zu beobachten. Als Erklärung dafür bieten sich an: Kinder waren von Anfang an bei allen Verrichtungen dabei, beim Kochen, auf der Jagd, beim Feuermachen usw. Kinder waren nie allein, aufgrund des polygamen Prinzips war immer eine Mutter anwesend. Es war undenkbar, daß Kinder geprügelt oder angeschrien wurden. Der Stamm schuf sich seine eigene Zeit, die gelebte Zeit der Mitglieder in der Arbeit, im Dialog und Kontakt untereinander. Die gemeinsame Bewältigung der Realität galt als Lebensprinzip: jeder, der etwas tat, wurde wichtig und ernst genommen.

Das hier ganz offen zutage liegende Prinzip ist, daß aus der Gruppe Strukturen entstehen. In unserer gesellschaftlichen Situation wird umgekehrt von der Struktur Familie ausgegangen, wo aller Kampf um eine Erweiterung der Familiengrenzen und um zusätzliche Gruppen geht. Dieser Ansatz ist kein natürlicher. Dies zeigt das Beispiel der Lakandonen, aber auch die Geschichte der Familie im heutigen Sinne ist erst eine sehr kurze Geschichte. *Ariès* betont die Problematik der Familie unter dem Aspekt, daß sie zum erstenmal die Mütterlichkeit erlaubt habe, ein Stück Befreiung der Kinder ermöglicht habe, weil Kinder nicht mehr geschlagen, getötet oder weggegeben worden sind, eine Entwicklung, die mit Rousseau einsetzte, der aber selber seine Kinder auch alle noch ins Findelhaus gegeben hatte. Die Rechtlosigkeit der Kinder, d. h. daß die Eltern – wie auch schon im germanischen Thingrecht beschrieben – absolute Macht über ihre Kinder haben, ist durch die Familienbildung zwar geändert worden, aber die Möglichkeiten des psychischen Terrors, der Unterdrückung und damit der schwersten psychischen Erkrankungen, sind dadurch nicht aufgehoben worden. Die Brutalität der Antike und des Mittelalters ist in unserer Gesellschaft nicht mehr vorhanden, dafür aber eine latente Gewalt hinter intakten Fassaden, die oft noch schlimmer ist. Als Symptom dafür möchte ich anführen: 1400 Kinder und Jugendliche haben 1978 einen Selbstmordversuch unternommen, 69 000 Unfälle von Kindern im Straßenverkehr – die höchste Zahl in allen westlichen Staaten überhaupt –, 20 000 Kindesmißhandlungen, an die 2000 Kindestötungen durch eigene Eltern u. a. m.

Ammons (1979) Untersuchung zur Kindesmißhandlung zeigt, daß die engen Familiengrenzen Kindesmißhandlungen begünstigen, vor allen Dingen darum, weil das Kind dieser destruktiven Gruppe hilflos ausgeliefert ist. Die nach außen abgeschlossene Familie ohne Kontakt stellt sich als ein Abwehrbündnis der Eltern dar, in der das Kind als Symptomträger benutzt wird, um eigene tiefste Verlassenheitsängste nicht aushalten zu müssen bzw. Erinnerungen bedrohlicher Wut in destruktiven Aktionen gegen das Kind abgewehrt werden können. Nach außen erscheinen diese Familien intakt, gut angepaßt, ohne daß Nachbarn jemals etwas Auffälliges bewußt würde. Die Wut über die eigene Bedürftigkeit und Hilflosigkeit trifft das Kind als Sündenbock, eine Auseinandersetzung ist aufgrund der starren Grenzen der Familiengruppe nicht möglich. Die Starre der Familiengrenzen drückt sich in Kontaktlosigkeit nach außen aus, diese Situation entspricht der immer wieder zu beobachtenden abwehrenden Haltung von Nachbarn, die erstaunt und verwundert reagieren, oder die teilnahmslos und inaktiv verharren. Diese Gruppendynamik des Abwehrbündnisses läßt sich bei allen Familien, in denen Kindesmißhandlungen geschehen sind, aufzeigen. In vielen Fällen von Kindesmißhandlungen und Kindestötungen war sogar vorher mit den Eltern sozialfürsorgerisch gearbeitet worden; ohne daß jedoch ein Kozept für den gruppendynamischen Zusammenhang der Familienstruktur bestand, mußte diese Arbeit scheitern.

Demzufolge sind familientherapeutische Ansätze zu kritisieren, die das System Familie als gegeben voraussetzen und damit eine kreative grenzenerweiternde Gruppendynamik als Basis für Entwicklung verhindern, die das Entstehungsfeld von Persönlichkeitsstrukturen ist. Stierlins therapeutisches Anliegen z. B. ist darauf beschränkt, die Funktionsfähigkeit der Familie wieder herzustellen, eine Scheinbalance aufrechtzuerhalten. Seine Tendenz zur Harmonisierung und Abwehr zeigt die Verweigerung, sich mit der inneren Struktur des Systems Familie auseinanderzusetzen. Der Zusammenhang von Destruktionen, Autorität und Anpassung kann somit negiert werden. Dies dient der Anpassung an einen bürokratisch erstarrten Staat und menschenferne Familiengesetze und unterstützt den Negativbegriff von Autorität, die aus Angstabwehr entsteht. Erlauben von Auseinandersetzung und Konflikt ist meines Erachtens die Basis für die Verhinderung von psychischen Krankheiten. Kinder und Jugendliche, denen Auseinandersetzung erlaubt wird, werden nie depressiv werden.

Eine Bemerkung sei erlaubt zum Zusammenhang von gesundheitspolitischer Machtausübung und sogenannter „wissenschaftlicher“ Diagnostik. Eine schon gängige Zahl sind die „25% verhaltensgestörter“ Kinder, die die Grundschule besuchen. Mit der Diagnose „verhaltensgestört“ wird hier eine Gruppe von Kindern geschaffen, die im Sinne einer Ausgrenzung aus der Gesellschaft vertrieben werden; sie kommen in Sonderschulen oder bei noch schwierigerer Problematik in die Psychiatrie. Dies ist das klassische Beispiel einer Sündenbockdynamik, denn keiner fragt nach der Gruppendynamik

von Schulklassen, Schulen und den dazu gehörenden Eltern; die störenden Kinder sind die Sprecher der Gruppe, die protestieren, daß so mit ihnen umgegangen wird. Provokativ möchte ich dies einmal umgekehrt formulieren: Wir haben 75% nicht-auseinandersetzungsfähige Kinder.

Daher enttäuschen auch Familientherapien oder systemtheoretische Interventionstechniken, indem sie sich als Denkmodelle für psychotherapeutische Intervention begreifen. Ohne eine Beziehung zum Unbewußten, d. h. einer genetischen Entwicklung und damit einem Persönlichkeitsmodell, kann der Schwerpunkt dieser Theorie nur auf einer Anpassung liegen, weil das angebotene System zwar bessere Gruppengrenzen schafft, aber in diesem System wiederum starre Gruppengrenzen beibehalten werden.

Ich möchte hier noch einmal an die Lakandonen erinnern, an die Notwendigkeit, von einem gruppensystemischen Denken, von der Lebenssituation des Menschen auszugehen, von seinen Bedürfnissen, Stärken und Schwächen, und daß von daher erst Begriffe und Strukturen wie Familie, Schulgruppe, Nachbarschaft, Lernen usw. sich klären lassen. Aufgabe der psychoanalytischen Pädagogik und Prävention ist es, Möglichkeiten des frühesten Arbeitens mit Gruppen zu schaffen, um psychische Krankheiten zu verhindern. Der erste Schritt ist, wahrzunehmen, daß psychische Entwicklung ein gruppensystemischer Prozeß ist.

An einer kurzen Studie will ich dies erläutern. Das Ergebnis dieser Studie ist, daß, je enger und starrer die Familiendynamik ist, desto schwerer die Erkrankung der Kinder. Es wurden 45 Kinder untersucht, die auffielen durch Symptomwechsel von Depressionen, Psychosomatik, Destruktion und Unauffälligkeit.

Es ließen sich in der Auswertung drei Gruppen bilden: 1. In der ersten Gruppe besteht ein Wechsel von Unauffälligkeit zur Psychosomatik. Die Hauptdynamik besteht in einer starren, rollenfixierten Familiendynamik, das Kind wird zum Konflikt- und Gefühlsträger aufgrund der Kontaktabwehr und Auseinandersetzungsmängel in der Familiendynamik. Idealisierung ist der am meisten beschriebene Abwehrmechanismus. Die Dynamik ist aber offen und die Psychosomatik dient als Kontaktangebot, auch über das Kind bis in die Elterngruppe hinein. Auch der Wechsel von Unauffälligkeit zu depressivem Verhalten ist bestimmt von ähnlich strukturierten Familiengruppen, wo mehr die intellektualisierende Abwehr im Vordergrund steht.

2. Wechsel von Depression zu Psychosomatik. Das schon streckenweise weite Manifestiertsein von Erkrankung zeigt sich auch in der Familiendynamik: das Kind soll die Ehe retten, es besteht oftmals eine Beziehungslosigkeit bei gegenseitigem Anpassungsbündnis der Eltern, die Kinder dürfen nicht größer werden, damit die abgewehrte Verlassenheit der Eltern und deren Rollensystem nicht aufgebrochen werden.

3. Wechsel von Depression bzw. Unauffälligkeit zu Destruktion: Hier ist das Kind zum manifesten Sündenbock geworden. Es wird benutzt und fal-

lengelassen, ist Wutträger der Familiengruppe. Diese Kinder bieten sich in der Kindergruppe dann genauso als Sündenbock an, es besteht keine funktionierende Familienstruktur mehr, auch nicht auf einer Abwehrebene. Die defizitären Ich-Strukturen der Eltern sind evident.

Die Aufarbeitung der Elternproblematik auf den verschiedenen gruppendynamischen Ebenen kann ermöglichen, daß die sich noch in Entwicklung befindende Ich-Struktur des Kindes nicht pathologisch verformen muß bzw. Krankheiten bleiben. Dies ist aber davon abhängig, wie weit sich Eltern neue Gruppensituationen für ihre Bedürfnisse und ihre Identitätsentwicklung schaffen können. Dies macht deutlich, wie die präventive und therapeutische Arbeit in einem gleitenden Übergang ineinander übergehen können. Wie hier vorhin gezeigt, stellt sich die Frage von Krankheit oder nicht Krankheit als eine Beziehungsfrage; wieviel und von welcher Qualität Beziehungen möglich sind, hängt ab von der gruppendynamischen Strukturiertheit der Gesellschaft und ihrer Subgruppen.

Ich möchte schließen mit diesem Hinweis auf die Notwendigkeit einer gruppendynamischen Entwicklungspsychologie. Diese beginnt bei der Schwangerschaft, die eine Identitätskrise der Mutter ist, die notwendig auf die umgebende Gruppe angewiesen ist. Die umgebende Gruppe übernimmt Ich-Funktionen für sie und ermöglicht ihr, das Kind zu bekommen, d. h. die eigenen Grenzen zu öffnen und sie hinterher wieder zu schließen. Die psychologische Prävention, d. h. das Arbeiten mit der gesamten Gruppe darüber, welche Bedeutung das Hinzukommen des Kindes hat, erscheint mir als das wichtigste Prinzip. Schwangerschaftsgymnastik, Schwangerschaftsberatung, Müttergruppen usw. haben einen Sinn darin, daß der Mutter hierdurch eine erhöhte Zuwendung angeboten wird, die ihr ein Stück weit die Identitätskrise meistern helfen kann. Das Prinzip menschlicher Existenz als ein gegenseitiges Verhältnis von Gruppe und Individuum, damit auch das Prinzip der Prävention psychischer Erkrankung, bleibt davon aber unberührt; keine Organisation, keine Technisierung, keine noch so vielen Haushaltsmittel sind Ersatz für Auseinandersetzung und Beziehungsfähigkeit, die schon vor der Geburt anfangen müssen. Ich könnte noch Beispiele von gruppendynamischen Prozessen, auch wie sie im Soziogramm gemessen werden, aus den Kindergruppen zur Erläuterung heranziehen.

Die Ausgrenzung des einzelnen schwierigen Kindes wiederholt die Ausgrenzung von Kindheit und Jugend aus der Gesellschaft, Isolierung und Vereinzelung werden zu den Hauptmerkmalen einer nicht mehr auseinandersetzungsbereiten Gesellschaft, die sich somit selbst ihrer kreativen Potenz beraubt. Energie und Entwicklung entstehen aus Dynamik, nie aus Anpassung; das Umgehen mit gruppendynamischen Prozessen erscheint mir als die Basis für Therapie, Prävention und Entwicklung des Kindes, wo die eigene Auseinandersetzung und Konfliktbereitschaft als Gesundheitsfaktor miteinbezogen ist.

Psychology of Development and Group Dynamics in the Psychoanalytical Theory of Education

Wolfgang Rock

The author deals with the question what influence group-building processes have on children's diseases. As criterion for the efficiency of pedagogic or therapeutic theories he takes the standpoint of *Günter Ammon's* Dynamic Psychiatry, that development is a groupdynamic process: If this is not taken into consideration, seem – in the opinion of the author – scientific prejudices and defence mechanisms to be at work.

The author depicts *Günter Ammon's* theory of the ego-structure-concept, above all in its dimensions of developmental psychology. The symbiosis-complex is opposite to a groupdynamic permitting demarcation. Prohibited demarcation means mortal terror and by that prevention of identity-steps.

Prevention can therefore be understood as a science of groupdynamics in childhood. Preventive measures in the institutions concerned, for example the pre-school education, must provide a groupdynamic situation, enable the representation of former experiences and the integration of the newly-learned material, and above all integrate the learning-situation of parents and children; otherwise all pre-school attempts are doomed to failure. The Psychoanalytic Kindergarden has become an exemplary model for preventive institutions.

The author views very critically the absence of any group-reference in the publications of so-called classical authors, such as Hurlock, in the academic developmental psychology. As against that the author quotes above all culture-anthropological examples (Lakandonen-Mayas field research by *Günter Ammon*) where the structures develop from natural life-situations, which are always group-situations. Consequently those concepts, such as family- and system-theory, have to be examined, which take the system family for granted, are thereby often liable to adaptive tendencies and cannot come to terms with the latent destructive adaptive family-dynamics.

The author quotes here an analysis of data about child abuses, child slayings, child accidents among other things. In this context the family appears as a defensive alliance, where the child as the weakest member can become a symptom-bearer.

In an empiric study the author shows, that the closer and more rigid the family-dynamics is, the more serious is the disease of the children.

The author concludes with reflections on the relations to the whole society. The scapegoat-dynamics, i. e. the exclusion of the conflict from society, serves for the exclusion of childhood and youth from society, deprives a society of its creative potency. Science must not become an accomplice of this adaptive dynamics.

Adresse des Autors:
Wolfgang Rock
Lohmeyerstr. 7
1000 Berlin 10

Literatur beim Verfasser

Kinderbilder – eine empirische Untersuchung zur Kreativität im Vorschulalter**

Agnes Wiehl-Volbehn*

„Kinderbilder sind wichtiger als es jemals Schulzeugnisse sein werden“. Auf dem Hintergrund dieses programmatischen Satzes erörtert die Autorin, wie die Kommunikation mit dem Kind als Maßstab für das Erziehungsmilieu gelten kann. Nur eine Situation, die dem Kind einen zwischenmenschlichen Lebensraum anbietet, wo es seine Fantasien, Fertigkeiten, Träume und seine Emotionalität verwirklichen kann, wird die verschiedensten Formen kindlicher Mitteilung ernstnehmen, d. h. eine kreative Selbstverwirklichung gegenüber einem Anpassungsdenken oder Trainingsverhalten ermöglichen.

Am Vergleich der Kinderbilder eines herkömmlichen und eines Psychoanalytischen Kindergartens der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP) weist die Autorin in einer empirischen Studie nach, daß Originalität, Einfallsreichtum, sprachliche Kompetenz und Kreativität in Zusammenhang stehen mit der gruppenspezifischen Situation von Eltern, Kindern und Erziehern im einzelnen wie auch insgesamt miteinander. Am eklatantesten wird der Unterschied von Psychoanalytischem Kindergarten und herkömmlichem Kindergarten unter dem Gesichtspunkt der Mitteilung: Bilder mit Wünschen, Vorstellungen und Fragen stehen Bildern mit Stereotypen und Farblosigkeit als Ergebnis aus einem Kreativitätstest gegenüber, das Ernstnehmen kindlicher Identitätsäußerung gegenüber ängstlicher Anpassung.

Im Psychoanalytischen Kindergarten ist der Lernprozeß des Kindes eingebettet in den Lernprozeß der gesamten Gruppe, die Wichtigkeit der Erfahrungsfähigkeit von Eltern und Erziehern wird durch diese Untersuchung deutlich unterstrichen, das Konzept des Psychoanalytischen Kindergartens als eines Elterngartens muß aufgrund empirischer Befunde als notwendig erachtet werden.

Aufgrund der veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, verbunden mit einem fortschreitenden Funktionsverlust der bürgerlichen Kleinfamilie, gewinnen die öffentlichen vorschulischen Institutionen immer mehr an Bedeutung. Damit bietet sich die Chance, die mit der Ideologie von Liebe und Humanität belastete Kleinfamilie aus ihrer Isolierung zu befreien und den Problemen der Kindererziehung Öffentlichkeit zu verschaffen.

Die Vorschulzeit ist in der letzten Zeit immer wieder im Gespräch gewesen bei Pädagogen, Politikern, Bildungsplanern und anderen. Zentral war das Anliegen, hier eine Situation zu schaffen, wo von staatlicher Seite aus Sozialisationsaufgaben wahrgenommen werden, in Ergänzung zur familiären Situation. Dies hat oft zu konkurrierenden Wirkungen geführt, weil die Sozialisationsinstanzen Vorschule und Elternhaus im Gegensatz standen. Das Anliegen einer psychoanalytischen Pädagogik ist hingegen, primär einen übergreifenden gruppenspezifischen Rahmen zu schaffen, wo beide Sozialisations Ebenen ihren Raum finden, d. h. eine gruppenspezifische Auseinandersetzung stattfinden kann. Unter diesem Aspekt ist die Frage der Kreativität im Sinne einer gruppenspezifischen Auseinandersetzung zu sehen, und

* Dipl.-Psych., Psychoanalytikerin am Berliner Lehr- und Forschungsinstitut für Dynamische Psychiatrie und Gruppendynamik der DAP

** Vortrag, gehalten auf dem I. Psychoanalytischen Kindergartenkongreß der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP), 15. Juli 1979, Kongreßhalle Berlin

nicht im Sinne von Bildungsidealen, wie sie von staatlichen Sozialisationsinstanzen gefordert werden. Kreativität entwickelt sich im zwischenmenschlichen Lebensraum, den ein Kind zur Verfügung hat – Raum heißt hier gruppendynamische Erweiterung der bisherigen Kleinfamilie – in dem das Kind seine Bedürfnisse, auch seine intellektuellen Fähigkeiten, seine manuellen Fertigkeiten, seine Phantasien, Träume und Emotionalität verwirklichen kann.

Kinderbilder als Äußerungen von Kreativität können wir verstehen als Romane, Mitteilungen an den Erzieher, sie sind ein Kommunikationsangebot, sind das spielerische Umgehen mit Phantasien und Gedanken. Deswegen ist das wichtigste an diesen Zeichnungen der kommunikative Aspekt und nicht das Alleinlassen, wie es häufig im herkömmlichen Kindergarten passiert, nämlich in dem Sinne, daß die Kinder beschäftigt werden und die Erzieher ausspannen, abschalten können. Ebenso werden oft die Kinder im sogenannten Freispiel sich selbst überlassen, und der kommunikative Aspekt des Spiels geht somit für die Erwachsenen verloren.

Wir wissen alle von den Erwachsenen, daß das Schreiben eine Identitätsleistung ist. Man kann also sagen, daß das Bildermalen für Kinder genauso eine Identitätsleistung ist, als ob ein Erwachsener einen Artikel oder einen Zeitungsartikel schreibt. Dieses Ernstnehmen des Kindes zeigt sich auch in der unterschiedlichen Gestaltung herkömmlicher und Psychoanalytischer Kindergärten. In psychoanalytischen Kindergärten wird den Eltern ein breiter Raum gegeben. Sie bekommen eine eigene Gruppe, in der sie ernstgenommen werden. Wenn sie sich selbst ernstgenommen fühlen, können sie auch den Kindern den Raum für eine eigene Entwicklung geben. Die Förderung im Psychoanalytischen Kindergarten durch ausgebildete Erzieher im Sinne einer Kreativitätsförderung gerät so nicht in Konkurrenz zu den Eltern.

In diesem Zusammenhang zählt, daß die Kinderbilder ernstgenommen werden, den Eltern gezeigt werden und darüber diskutiert wird. Dies schafft wiederum Kommunikation zu den Eltern, und es passiert nicht, daß Bilder unbeachtet irgendwo liegenbleiben. Kinderbilder sind viel wichtiger als es jemals Schulzeugnisse sein werden.

Schwerpunktmäßig soll hier kurz das Konzept des Psychoanalytischen Kindergartens dargestellt werden. Die pädagogische Arbeit besteht darin, das Kind mit seinen wechselnden Wünschen nach Abhängigkeit und Unabhängigkeit als Persönlichkeit in eigenem Recht zu akzeptieren. Bei unvermeidlichen Frustrationen (die aber immer begründet sein sollten) ist es wichtig, dem Kind verständnisvoll und unterstützend zur Seite zu stehen. In der schützenden Atmosphäre der Kindergruppe und der umgebenden Erwachsenenengruppe kann das Kind in spielerischer Weise seine Möglichkeiten und Grenzen erproben und schrittweise seine Identität entwickeln.

So wichtig es auch ist, dem Kind eine freie Entfaltung und differenzierte Befriedigung seiner Bedürfnisse und Aktivitäten zu ermöglichen, genauso

wichtig ist es, feste Grenzen zu setzen und nicht dem Kind in einer *laissez-faire*-Haltung die Verantwortung für die Strukturierung des gesamten Tages zu überlassen. Das Verhältnis von strukturierten Gruppenaktivitäten und freiem Spiel variiert den Altersgruppen entsprechend und muß auf flexible Weise immer neu bestimmt werden.

Die spielerischen Aktivitäten der Kinder stellen Kommunikationsformen auf verschiedenen Ebenen dar. Durch Beobachtung des Spiels gewinnt man wesentliche Einblicke in Wünsche, Bedürfnisse, Ängste und Konflikte, die das Kind in und mit der Kindergruppe in Szene setzt. Die Mitarbeiter kommunizieren mit den Kindern über ihre Spiele und berichten sie in den Elterngruppen. Spiel wird nicht als nutzlose Tätigkeit verstanden oder als Beschäftigungsstrategie, damit die Kinder die Erwachsenen in Ruhe lassen, sondern als eine wesentliche Grundlage der Identitätsentwicklung. Den Kindern Spiele vorzuschreiben oder sie daran zu hindern, hieße, ihnen eine frühe Identitätsausbildung zu verwehren.

Neben der Beobachtung des Spiels als Hauptausdrucksmittel des Kindes werden die Zeichnungen und künstlerischen Gestaltungen der Kinder als Kommunikationsmittel ernstgenommen. Die verbalen Kommentare, die die Kinder zu ihren Produktionen geben, werden sorgfältig in den Zeichnungen notiert. Sie geben wichtigen Aufschluß über den Zusammenhang, in dem die Malereien und Zeichnungen zu verstehen sind. Ferner wird berücksichtigt, daß diese stets situationsabhängig und im lebendigen Gruppenzusammenhang entstehen und durch die Beziehungen zu den Erwachsenen der umgebenden Gruppe motiviert werden. Zum Teil werden sie von den Kindern als Geschenke dargebracht und auch als solche verstanden. Manchmal werden die Bilder als Anlaß genommen, Geschichten zu erzählen und phantasievoll auszuschmücken. Die Freude am Fabulieren kann sich hier kreativ entfalten.

Um ein „*facilitating environment*“ (Winnicott, 1969) herzustellen, ist die Arbeit mit den Erwachsenen, den Eltern, sowie den Mitarbeitern eine unerläßliche Voraussetzung, denn „der Lernprozeß des Kindes ist . . . eingebettet in einen Lernprozeß der ganzen Gruppe, der es angehört, und nur als ein solcher gemeinsamer Lernprozeß, in dem das Kind und seine Eltern – insbesondere natürlich die Mutter – Bedürfnisse erfahren, erforschen und befriedigen, kann die psychische Entwicklung in ihrer Dynamik und ihrer phasenspezifischen Gesetzmäßigkeit erkannt und gestaltet werden.“ (Gisela Ammon)

Die Arbeit mit den Erwachsenen zielt daher darauf ab, die Erfahrungsfähigkeit auf allen Ebenen der Persönlichkeit anzuregen und Verständnis für Entwicklungsprozesse im Gruppenzusammenhang bei Kindern und Erwachsenen zu bekommen. Auf den wöchentlichen Elternabenden, die in Form eines offenen Gruppengespräches stattfinden, und von einem Analytiker der Lehr- und Forschungsinstitute der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP) geleitet werden, erfahren die Eltern aus den Berichten der Mitarbeiter, wie es ihren Kindern in der Kindergruppe geht. Sie gewinnen

dadurch einen Einblick in die Dynamik und die Rollenverteilung in der Kindergruppe, die wiederum in Beziehung gesetzt werden kann zu der Dynamik der Eltern- und Erziehergruppe.

In herkömmlichen Kindergärten werden nur wenige Elternabende (4 im Jahr) angeboten. Die Eltern und Erzieher werden mit ihren Problemen allein gelassen. So entstehen viele Verantwortlichkeits- und Kommunikationslücken, das Leben des Kindes im Elternhaus und im Kindergarten läuft nebeneinander her und wird nicht integriert. Es ist kein Raum vorhanden, auftretende Konflikte zu bearbeiten, sondern Auseinandersetzungen werden umgangen oder organisatorisch gelöst. Somit bleiben weite Bereiche der Persönlichkeit unentwickelt und unstrukturiert.

In meiner Untersuchung habe ich zwei Vorschulgruppen von jeweils 15 Kindern aus einem herkömmlichen Kindergarten und aus dem Psychoanalytischen Kindergarten miteinander verglichen. Die beiden Gruppen entsprachen sich im Hinblick auf Alter, Geschlecht und sozialen Status der Eltern.

Allen Kindern wurde der Kreativitäts-Zeichentest von *Torrance* mit einer standardisierten Instruktion vorgegeben. Bei dem Test handelt es sich um Anfangszeichen ähnlich wie beim *Wartegg*-Test, die von den Kindern als Anregung aufgenommen, zu einem Bild gestaltet und mit einem interessanten Titel versehen werden sollen. Die Bilder wurden von drei unabhängigen Untersuchern mit hoher Übereinstimmung (Objektivitätskoeffizienten 0,87) nach einem Rating-System mit folgenden 11 definierten Auswertungskategorien beurteilt:

Struktur, Komplexität, Bewegung, Gestaltung, Farbigkeit, Ausdruck, sprachliche Mitteilung, Originalität, Anzahl der traurigen Bilder, Anzahl der fröhlichen Bilder, Flexibilität.

Im folgenden werden jeweils die kreativsten und die am wenigsten kreativen Bilder aus dem Psychoanalytischen Kindergarten (PsaK) und dem herkömmlichen Kindergarten (HK) gegenübergestellt. Weiterhin werden nach verschiedenen Gesichtspunkten, wie unterschiedlicher Umgang mit Zahlen und Buchstabensymbolen, Farbgestaltung, Handhabung von Grenzen, Humor und Auftreten von Stereotypen, die Bilder aus den beiden Vorschulgruppen miteinander verglichen.

Zu Bild 1 und 2 (PsaK): Hier werden viele Farben verwendet, das vorgegebene Anfangszeichen ist nicht etwa übermalt oder außer acht gelassen, sondern in die komplexe Bildgestaltung integriert. In den Texten zeigt sich Fabulierfreude, Spaß an Wortspielen und Weiterspinnen von Einfällen. Die Texte und die Bilder haben in ihrer sozialen Komponente einen liebevollen, warmen und fürsorglichen Charakter, Elemente aus Büchern und eigenen Erlebnissen werden zu neuen Darstellungen verarbeitet.

Nr. 01: Ein Vogel fliegt zu seinem Nest und bringt seinen Kinderchen einen Wurm.

Nr. 02: Die heißt „Kugelinchen“, weil sie so einen runden Kopf hat und so einen runden Bauch.

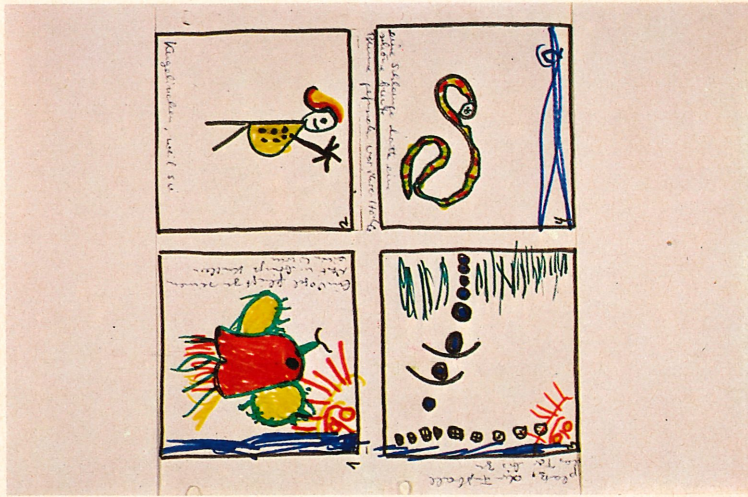


Bild 1 Psychoanalytischer Kindergarten (PsaK)

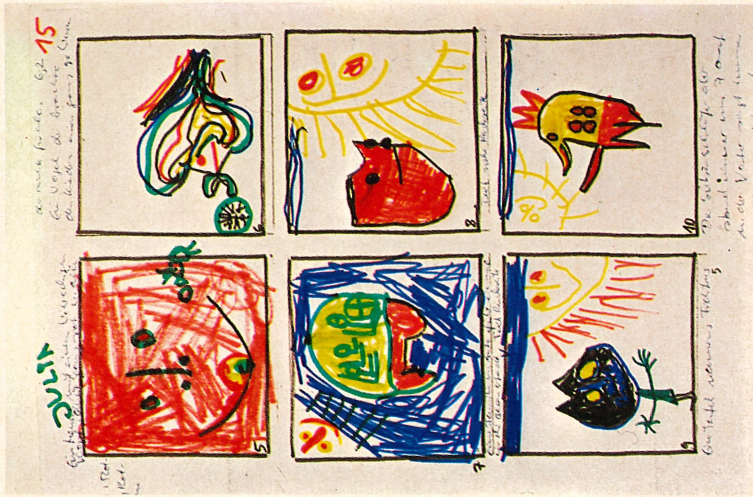


Bild 2 (PsaK)

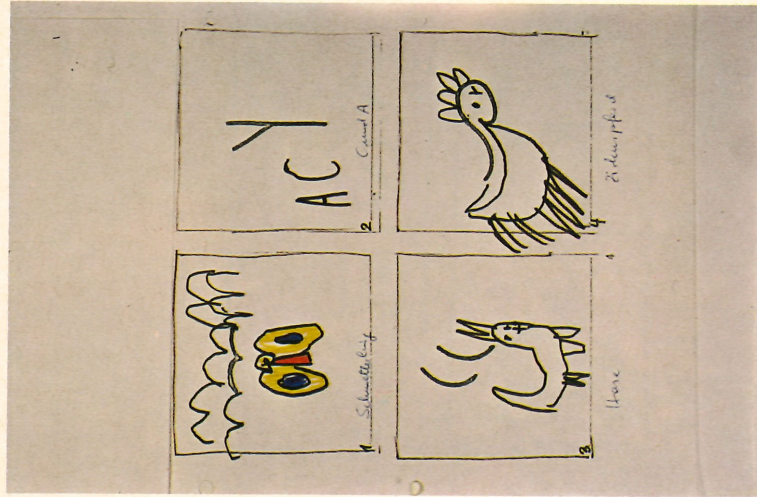


Bild 3 Herkömmlicher Kindergarten (HK)

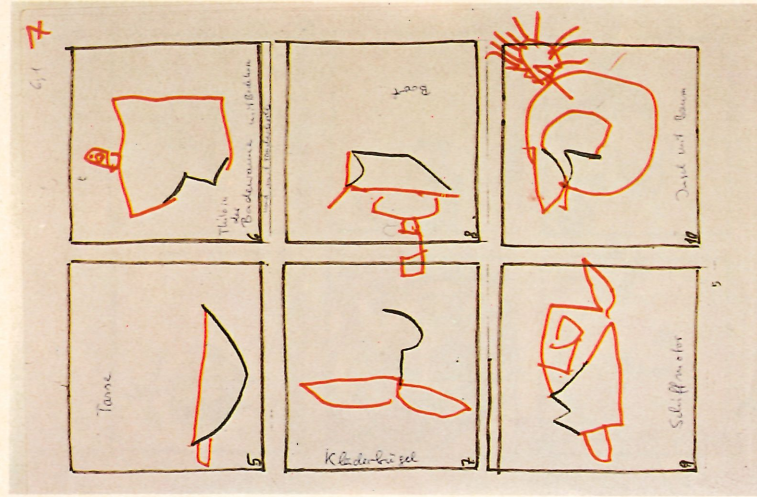


Bild 4 (HK)

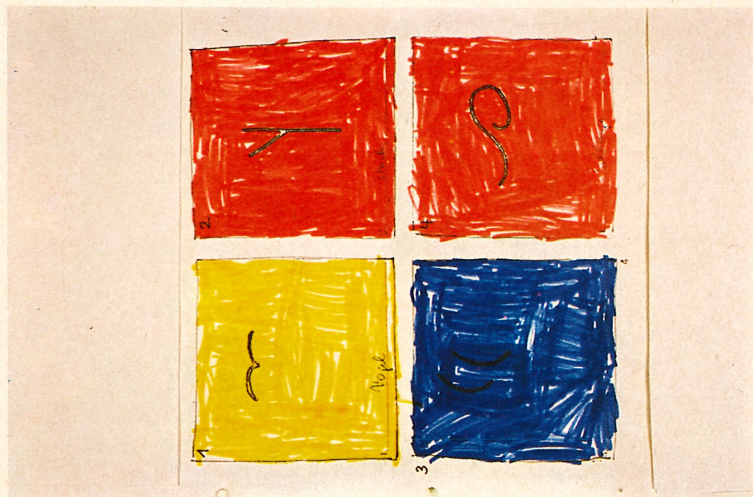


Bild 5 (HK)

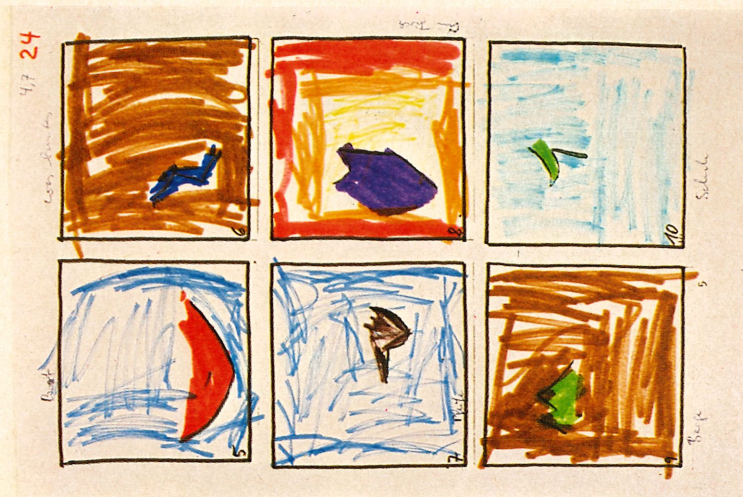


Bild 6 (PsaK)

Zum Umgang mit Farben

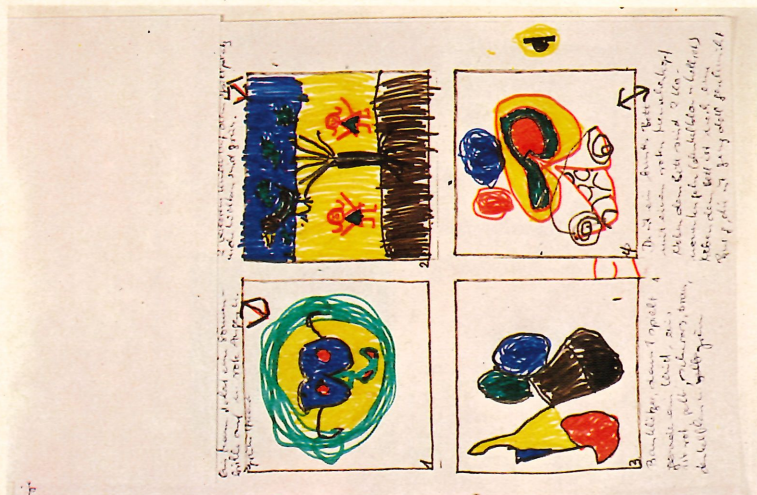


Bild 7 (PsaK)

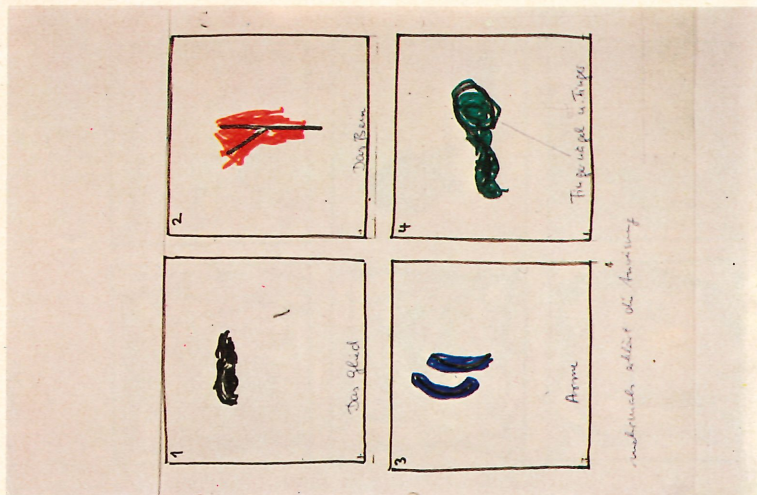


Bild 8 (HK)

Zum Umgang mit Farben

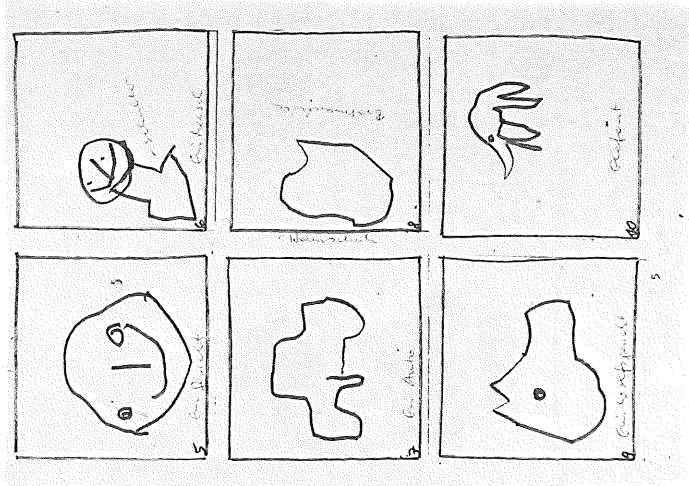


Bild 9 (Psak)

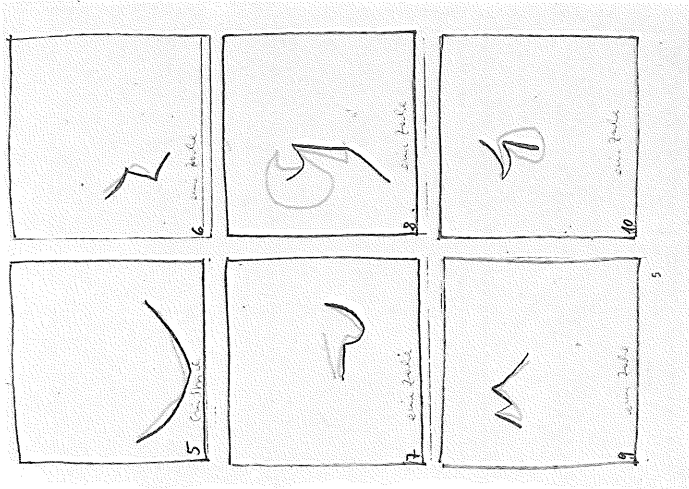


Bild 10 (HK)

Vergleich der am wenigsten Kreativen Bilder (Psak) und (HK)

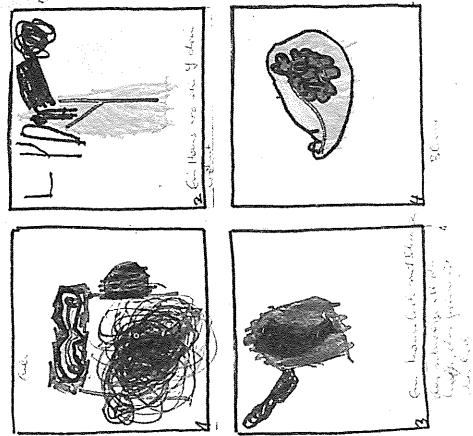


Bild 11 (PsaK)

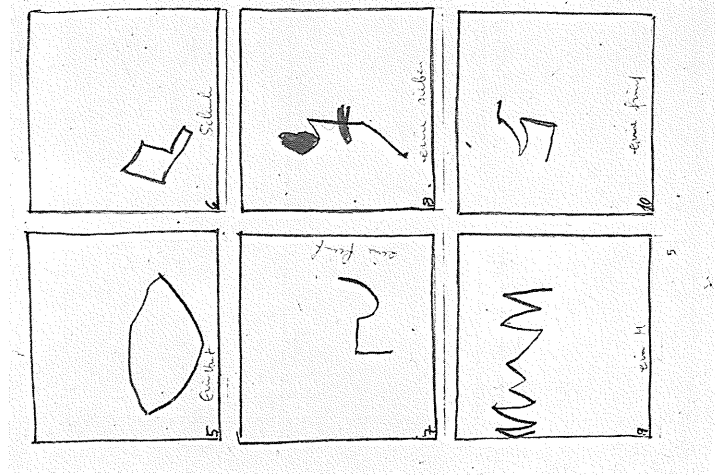


Bild 12 (HK)

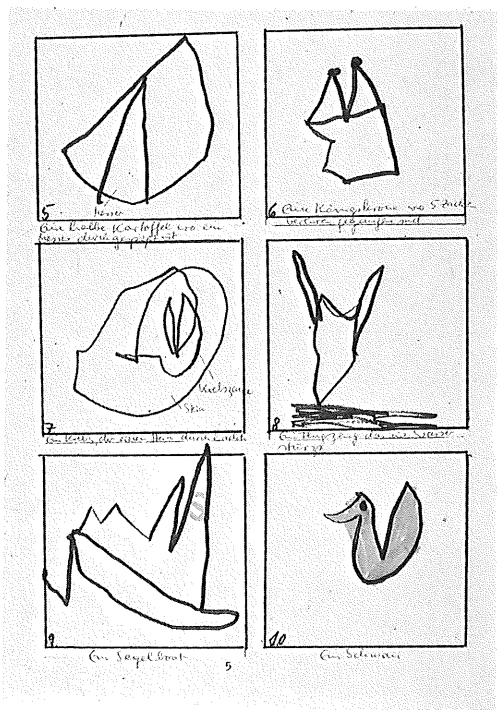


Bild 15 (PsaK)

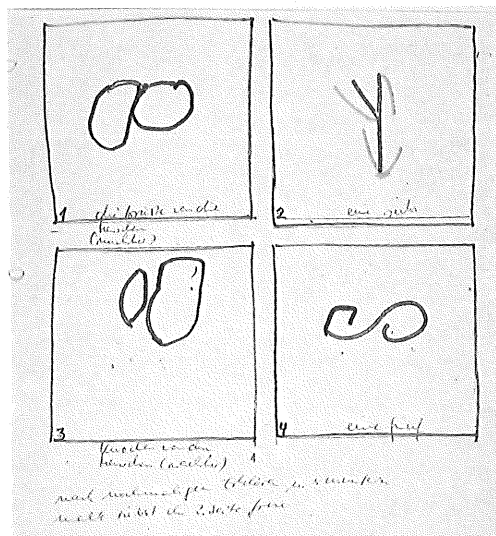


Bild 16 (HK)

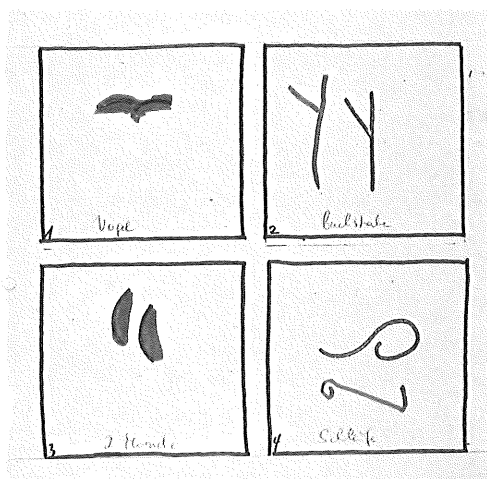


Bild 17 (HK)

Stereotype Darstellungen

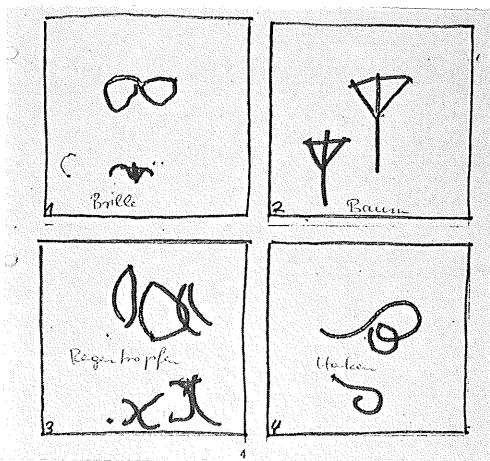


Bild 18 (HK)

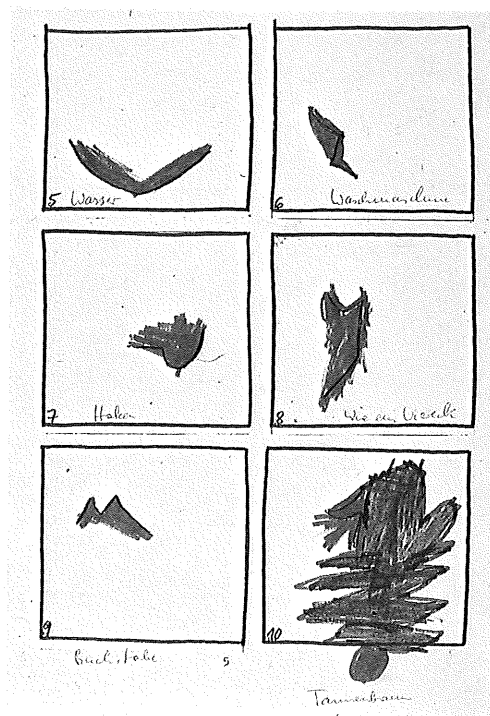


Bild 19 (HK)

Stereotype Darstellungen

- Nr. 03: Ein Fußballplatz. Der Fußball flog durch das Tor bis zu den Menschen und ganz weit weg.
- Nr. 04: Eine Schlange hatte eine Blume gefunden vor ihrer Höhle. Da kam ein Schaf und fraß die Blume auf.
- Nr. 05: Ein Mensch mit einem viereckigen Kopf, der ist ganz schön rot. Und alle Menschen rufen: Rotkopf, Rotmann!
- Nr. 06: Ein Vogel brachte seinen Kindern einen ganz großen Wurm, der reichte für alle.
- Nr. 07: Eine Familie im Auto fuhr einmal in die Blaustadt. In der Blaustadt war es ihnen zu blau, da fuhren sie in die Rotstadt. Da war es ihnen zu rot, da fuhren sie nach Hause, da war es ihnen zu weiß. Da fuhren sie in die Buntstadt, und dann war es ihnen zu bunt.
- Nr. 08: Es war einmal ein Schwein, das hatte nur einen Kopf. Das Schwein war ganz traurig, die anderen sagten zu ihm nur noch „Schweinekopf“. Es war sehr traurig und hatte keine Freunde. Es hatte nur noch die Sonne, die scheint es immer an und die anderen froren. Eines Tages sagten sie nicht mehr zu ihm „Schweinekopf“ und sie spielten mit ihm. Und die Sonne schien sie alle an und es war wieder so wie früher.
- Nr. 09: Ein Teufel namens Fidibus.
- Nr. 10: Der Siebenschläfer, der stand immer um 7 Uhr auf. Und der Vater sagt immer zu ihm: Aufstehen, du mußt in die Schule.

Zu Bild 3 und 4 (HK): Dies sind die kreativsten Bilder aus dem herkömmlichen Kindergarten; die Zeichnungen sind schwungvoll und geschlossen und durch einfache Linienführung, die zu den dargestellten Gegenständen paßt, sehr originell auch in der Ausführung des Anfangszeichens, z. B. Nr. 7; der Kleiderbügel. Die Benennungen sind differenziert, wie Nr. 4; Zirkuspferd oder ein Buchstabenspiel: mit C & A. Auch eine Geschichte taucht auf, „Thilo in der Badewanne mit Badehose und Taucherbrille“, die einen persönlichen Bezug hat.

Zur Farbgestaltung: Die Bilder 5 (HK), 6 (PsaK), 7 (PsaK) und 8 (HK) sind interessant wegen ihrer unterschiedlichen Art, mit Farben umzugehen. Der Umgang mit Farben ist im herkömmlichen Kindergarten sehr viel sparsamer und zögernder als im Psychoanalytischen Kindergarten, Bild 6 (PsaK) zeigt den strukturierenden Umgang mit Farben. Die Bilder wirken plastisch, die Anfangszeichen sind nur durch verschiedene Farben gestaltet, was Tiefenwirkungen erzielt. Im Vergleich dazu Bild 5 (HK): Hier sind die einzelnen Bilder nur mit einer Farbe ausgemalt. Der Versuch einer kreativen Gestaltung, mit Farbe umzugehen, der aus den doch sehr farblosen Bildern aus dem herkömmlichen Kindergarten herausragt. In Bild 7 (PsaK) sind realistische farbige und abstrakte phantasievolle Bilder mit leuchtenden Farben gestaltet. Bild 8 (HK) dagegen verwendet zwar auch vier verschiedene Farben, aber die Anfangszeichen werden nur dick mit Farbe umrandet.

Das am wenigsten kreative Bild 9 (PsaK): Die Gestaltung der Anfangszeichen

geschieht mit sparsamen Mitteln, sowohl in der Farbe als auch in der Linienführung. Im Vergleich zum Bild 10 (HK) ist hier auffallend, daß selbst bei dem am wenigsten kreativen Bild aus den Psychoanalytischen Kindergärten jedes Bild einen Titel hat in Form von Benennung des dargestellten Gegenstandes.

Zu Bild 10 (HK): Die vorgegebenen Anfangszeichen wurden nur geringfügig erweitert (Nr. 8, 10) oder die vorhandenen Zeichen wurden umrandet. In der Benennung wie in der Darstellung fallen Wiederholungen auf in Form von abwechselnder Reihenfolge von Buchstaben und Zahlen.

Zum Umgang mit Zahlen und Buchstabensymbolen: Bild 11 (PsaK): Der Buchstabe Y, der im Namen Lydia enthalten ist, hat „ein Haus wo ein Y drin wohnt“. Bild und Schrift sind spielerisch miteinander verwoben. Bild 12 (HK): Zahlen und Buchstaben tauchen nicht nur auf diesem Bild häufig auf, durch die Wiederholung entsteht ein stereotyper Charakter, da auch die Gestaltung der Symbole nicht phantasievoll ist, sondern sich konkretistisch an der Wirklichkeit orientiert.

Zum Überschreiten von Grenzen und zum Humor: Für kreatives Experimentieren ist Überschreiten von Grenzen ein wichtiges Element. In Bild 13 (PsaK) wird die Bildbegrenzung gesprengt durch einen Mann „der pafft gerade eine Zigarre, der raucht das ganze Bild voll“ und gleichzeitig werden durch die Tätigkeit des „paffenden Mannes“, der eine unendliche Rauchwolke produziert, alle Einzelbilder von dieser Wolke umschlossen. Bei Bild 14 (HK) werden die Bildgrenzen überschritten durch die drei großen Segel des Segelbootes. Humorvolle Darstellungen oder Texte tauchen im Psychoanalytischen Kindergarten häufig auf, hier exemplarisch zur Verdeutlichung Bild 15 (PsaK): Dort ist bei Nr. 6 eine Krone zu sehen, „wo 5 Zacken verloren gegangen sind“; oder Nr. 5: „Eine halbe Kartoffel, wo ein Messer durchgespießt ist“, was an ein Bilderrätsel erinnert. Im herkömmlichen Kindergarten sind keine ausgesprochen humorvollen Bilder zu finden.

Zum Abschluß möchte ich Bilder aus dem herkömmlichen Kindergarten zeigen, die ein Beispiel für Stereotypen geben: In Form von Wiederholungen der einmal gefundenen Darstellungsformen: Bild 16, Nr. 1, 3, 4: Die Wiederholung von Rundungen, oder durch Wiederholungen des vorgegebenen Anfangszeichens: Bild 17, Nr. 2, 3, 4 und Bild 18, Nr. 1, 2, 3, 4. Bei Bild 19 ist eine stereotype Gestaltung der Anfangszeichen zu sehen, sie werden dick mit Farbe umrandet oder ausgemalt, die Technik ist immer die gleiche, die Benennungen sind aber unterschiedlich.

Wir verstehen Kreativität als gruppenabhängiges Geschehen, nämlich inwieweit eine Gruppe Ich-Funktionen zur Verfügung stellt, so daß das Kind diese verinnerlichen kann, was sich dann in Zeichnungen, Spielen und Phantasien äußert. Kreativität ist nicht als intrapsychisches Phänomen zu denken oder als eine Begabung oder als eine besonders gute Triebbewältigung. Hier haben die Kindergärten und deren Gruppenstruktur die wichtigste Bedeutung für die Pädagogik überhaupt, auch im Sinne präventiver Maßnahmen.

Der kommunikative Aspekt und der damit verbundene Gruppenbezug wird in den Bildern durch den Vergleich der beiden Vorschulgruppen deutlich. Die Bilder aus dem Psychoanalytischen Kindergarten sind insgesamt viel differenzierter, lebendiger, farbenfreudiger und in ihrer Variationsbreite der Einfälle und unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten signifikant kreativer (auf dem 1% Niveau) als die Bilder aus dem herkömmlichen Kindergarten. Nicht das methodische Programm, das Spielzeug ist wesentlich, sondern entscheidend ist der Kontakt des Kindes zur Gruppe und in der Gruppe. In diesem Gruppenbezug haben die Ich-Funktionen der Sexualität und der kreativen Aggression ihren Platz.

Das Kind ist eingebettet in eine Kindergruppe mit eigenen Gruppengrenzen und mit der Sicherheit, daß aggressive Auseinandersetzungen im Schutz der Gruppe möglich sind und durch die Erzieher bzw. die Leiterin des Kindergartens getragen werden. Die Erzieher sind wiederum ein Teil ihrer Erziehergruppe, die sich in Auseinandersetzung mit den Kindergruppen und mit den Elterngruppen befindet.

In unserer Gesellschaft ist ja nicht so sehr die Sexualität, wie noch zu *Freuds* Zeiten, sondern das Umgehen mit Aggressionen zentral. Uns ist besonders die Auseinandersetzungsfähigkeit verlorengegangen, das schuldfreie Umgehen mit konstruktiver Aggression, d. h. sich das Recht auf eine eigene Identität zu nehmen, Bedürfnisse zu äußern und zu befriedigen.

Die Bewegung der Psychoanalytischen Kindergärten, gegründet von *Gisela Ammon*, versucht einen Beitrag zu leisten, um den Kindern ein Milieu zu gestalten, in dem eine kreative Ich- und Identitätsentwicklung in und mit der Gruppe und aller beteiligten Erwachsenen möglich ist.

Child drawings – an Empirical Study of Creativity in Preschool-age

Agnes Wiesel-Volbehn

The author presents the results of an empirical study of the creativity in preschool-age. Drawings and paintings of two groups of children – one from the Psychoanalytic Kindergarten Berlin, and one group from a traditional Kindergarten – were compared. The two groups were matched referring to age, sex and social status of the parents. The *Torrance*-creativity-drawing-test was given to all children with standardised instruction.

The test shows several vague signs of the beginning of a drawing similar to the *Wartegg*-test, which should be taken as a stimulus by the children, created to a picture, and named with an interesting title.

The drawings had been evaluated by three independent raters with a high grade of concordance. Eleven rating-categories had been defined by the au-

thor: structure, complexity, motions, formation, colourfulness, expression, verbal communication, originality, number of depressive pictures, number of joyful pictures, flexibility. The differences between the two Kindergarden-groups in creative expressions in the drawings are highly significant. The pictures 1, 2, 6, 7, 9, 11, 13, 15 from the Psychoanalytic Kindergarden are colourful, and show communicative contexts and social reference. Abstract signs like numbers and letters had been integrated and imbedded in a story. This is different from the pictures 3, 4, 5, 8, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19 from the traditional Kindergarden, where the handling of abstract signs leads to stereotypes. Children from the traditional Kindergarden used colours hesitatingly and parsimoniously.

The verbal communication to the pictures are more original in the Psychoanalytic Kindergarden-group; they show a distinct joy of playing upon words and devising new ideas. The titles are often little stories.

The author understands these differences on the background of the different theoretical concepts to which the work of the two Kindergarden-institutions refer. The concept of groupdynamics of the Psychoanalytic Pedagogics, its preventive and prophylactic advantage has been published in various studies by *Gisela Ammon*, and has not to be lined out here. The author emphasizes mainly the aspect, that every child is potentially creative, that creativity is not an individual achievement and wrested from the drives, but a communicative process in a structured group, in which needs and emotions can be freely expressed and are taken serious. Another very important difference between the Psychoanalytic Kindergarden and the traditional Kindergarden is the intensive work with the parents. The Psychoanalytic Pedagogics intends to integrate the often concurrent or split-off coexisting pedagogical fields in the Kindergarden and home. In this concept the Kindergarden is an extension of the small-family-situation, and provides the milieu for a creative development of the identity of all persons concerned: children, parents and educators.

Literatur beim Verfasser

Adresse der Autorin:
Agnes Wiehl-Volbehn
Sächsische Straße 43
1000 Berlin 31

Gruppendynamische Balintarbeit für Erzieher**

Rosemarie Fleck*

Die Autorin setzt sich in ihrer Arbeit mit dem Verständnis von erzieherischer Arbeit auseinander, vornehmlich der gruppenspezifischen Situation des Erziehers in seiner täglichen Praxis. Diese entscheidet über die Qualität der pädagogischen Arbeit. Das Rüstzeug des Erziehers ist nach Ansicht der Autorin nicht so sehr sein theoretisches Wissen, sondern das eigene Eingebundensein in eine Schutz und Sicherheit gebende Gruppensituation, die das Entstehen, Zulassen und Bearbeiten der intensiven Gefühle von Wut, Angst, Aggression, Wärme und Vertrautheit, welche in der zum Kind eingegangenen Beziehung entstehen, ermöglicht.

Die Bedürfnisse der anvertrauten Kinder können nur verstanden werden von Menschen, die selber in einer verstehenden Situation leben und arbeiten. In diesem Zusammenhang diskutiert die Autorin die gruppenspezifische Balintgruppenarbeit nach dem Konzept der Berliner Schule, die eine Hilfe ambulanter Art anbietet, wenn in der gruppenspezifischen Situation der Institution ein Rahmen für persönliche Auseinandersetzung auf der Mitarbeiterebene noch nicht geschaffen ist.

An drei Fallvignetten erläutert die Autorin das Spiegelungsphänomen in Balintgruppen, deren exemplarische Bearbeitung aufgrund des eigenen Erlebens der gruppenspezifischen Situation im Hier und Jetzt und den Multiplikatoreffekt dieser modellhaften gruppenspezifischen Auseinandersetzung mit dem Ziel der Identitätserweiterung. So können Wege für die Auseinandersetzung mit der eigenen Person eingeleitet werden, zukunftsweisende Perspektiven für die Praxis des Erziehers erarbeitet werden.

Mit dieser Arbeit leistet die Autorin einen Beitrag, Erziehungsarbeit im Sinne der Psychoanalytischen Pädagogik zu definieren, vor allem den Stellenwert und die Möglichkeiten des Erziehers und Pädagogen durch die Forderung nach öffentlicher Auseinandersetzung um die Berufsidentität des Erziehers, und sie schließt somit wieder den Kreis von Pädagogik und gesellschaftlicher Situation.

Mit meinem Vortrag möchte ich einen Einblick in die Gruppenspezifische Balintarbeit geben, wie ich sie als Leiterin einer Erzieher-Balintgruppe exemplarisch erfahren habe. Ich möchte damit eine Perspektive aufzeigen, wie die unbefriedigende Situation der Erzieher – und damit auch der Kinder – in den Einrichtungen öffentlicher Erziehung verändert werden kann.

Zunächst werde ich das theoretische Selbstverständnis und die Bedeutung der Balintgruppenarbeit für die pädagogische Praxis darstellen und ihre Verbindung zur Psychoanalyse und zur Psychoanalytischen Pädagogik aufzeigen. Dabei geht es sowohl um die Vermittlung der geschichtlichen Dimension der Psychoanalytischen Pädagogik als auch ihrer weiterführenden Konzeption, wie sie *Gisela Ammon* erarbeitet hat. „Gruppendynamische Balintgruppen für Erzieher, Lehrer, Sozialpädagogen, Theologen oder Erziehungsberater“ – so *Gisela Ammon* 1974 – „erweitern das Einflußgebiet der Psychoanalyse und können im Sinne einer Prophylaxe psychischer Erkrankungen und einer Psychoanalytischen Pädagogik eingesetzt werden“.

** Psychoanalytische Erzieherin, stellvertretende Leiterin des Berliner Psychoanalytischen Kindergartens der DAP und DGG.

** Vortrag, gehalten auf dem I. Psychoanalytischen Kindergartenkongreß der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP), 15. Juli 1979, Kongreßhalle Berlin

Schon in den 20iger Jahren wendete *Anna Freud* mit ihren Mitarbeitern die Psychoanalyse als die Wissenschaft vom Verständnis des Menschen auf die Pädagogik an. Sie hielt in Wien Kurse für Sozialarbeiterinnen und Kindergärtnerinnen und vertrat 1929 in ihrem Buch „Psychoanalyse für Pädagogen“ folgende Forderung: „Ich meine, wir haben das Recht zu verlangen, daß der Erzieher seine Konflikte kennen und beherrschen gelernt hat, ehe er seine pädagogische Arbeit beginnt.“

1936 erschien, herausgegeben von *Meyer* und *Schneider*, die Zeitschrift „Psychoanalytische Pädagogik“, an der auch *Nelly Wolfheim* mitarbeitete. Sie war Kindergärtnerin, die, motiviert durch eine eigene Psychoanalyse in den 20iger Jahren, in Berlin einen psychoanalytisch orientierten Privatkindergarten leitete, wo sie Elternkurse und Fortbildungsveranstaltungen für Kindergärtnerinnen anbot. Sie wies in ihren Schriften darauf hin, „daß es wünschenswert wäre, daß jeder, auch der als gesund angesehene, angehende Pädagoge vor der Berufsausübung, gewissermaßen als Teil der Berufsausbildung, sich analysieren lassen sollte.“

Nelly Wolfheim sieht, ähnlich wie *Anna Freud*, Verhaltensstörungen des Kindes u. a. auch in den seelischen Problemen der Eltern und Erzieher begründet. Dieses schon vor 60 Jahren formulierte Verständnis als Grundlage einer sinnvollen Erziehungsarbeit verschwand in den 30iger Jahren (den Jahren des Faschismus) mit der Emigration dieser Pädagogen nach England und USA völlig aus der pädagogischen Arbeit in Deutschland. Erst 1968 entwickelte *Gisela Ammon* als Alternative zur antiautoritären Kinderladenbewegung das Konzept einer Psychoanalytischen Pädagogik zur Prävention psychischer Erkrankungen. Parallel zur Entwicklung dieses Konzepts – der das Ich- und Gruppenkonzept nach *Günter Ammon* zugrundeliegt – begann *Gisela Ammon* bereits 1968 mit dem Aufbau des ersten Psychoanalytischen Kindergartens der Berliner Schule. Mittlerweile gibt es in vier Städten der Bundesrepublik Deutschland Psychoanalytische Kindergärten, 10 weitere sind im Aufbau.

Ziel und Aufgabe der Psychoanalytischen Kindergärten, die sich als Alternative zur herkömmlichen Kindergartenerziehung verstehen, ist es, frühe Formen gestörter Familienbeziehungen und die daraus resultierenden Störungen in der kindlichen Ich-Entwicklung zu erkennen und diesen vorbeugend zu begegnen.

Wie wichtig eine präventive Arbeit ist, zeigt sich an dem immer größer werdenden Ausmaß von Verhaltensstörungen und Fehlentwicklungen im Kindes- und Schulalter. Bereits 1976 weist die Enquête des Bundesministeriums für Familie, Jugend und Gesundheit darauf hin, daß 30% aller Schulanfänger Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Die herkömmliche Kleinfamilie, die in ihrer Wert- und Erziehungsvorstellung verunsichert ist und immer größere Auflösungstendenzen zeigt, kann dem Kind den für seine gesunde Entwicklung notwendigen kreativen Schutzraum nicht mehr in ausreichendem Maße zur Verfügung stellen. Hier sieht der Psychoanalytische Kinder-



garten in Ergänzung zur Kleinfamilie seine wesentliche Aufgabe: Den Kindern, ihren Eltern und den Erziehern werden Gruppen zur Verfügung gestellt, in deren Schutz eine menschliche Begegnung und Auseinandersetzung als Voraussetzung für eine kreative Entwicklung der Kinder und eine Identitätserweiterung der Eltern und Erzieher ermöglicht wird.

Trotz der zunehmenden Bedeutung der Psychoanalytischen Pädagogik wird weder an den Berliner Ausbildungsstätten für Erzieher und Sozialpädagogen, noch in den herkömmlichen Erziehungsinstitutionen psychoanalytisch orientierte Pädagogik vermittelt. Damit wird den Erziehern eine notwendige Hilfestellung und Orientierung verweigert. Das Unbehagen und die Schwierigkeiten in ihrer beruflichen Situation – wie dies auch die Erzieher in meiner Balintgruppe zum Ausdruck gebracht haben – kann in etwa so zusammengefaßt werden:

Es fehlt ihnen das nötige „Rüstzeug“, das theoretische Wissen und die notwendige Orientierung, um sich bei der Vielzahl von pädagogischen Angeboten und theoretischen Ansätzen zurechtzufinden. Darüber hinaus fehlt ihnen aber auch eine gruppenspezifische Selbsterfahrung. Die Situation im Mitarbeiterteam ist oft gekennzeichnet durch Untergruppenbildung, Außenseiter und festgelegte Hierarchien. Die Kollegen arbeiten weitgehend isoliert voneinander und haben wenig Möglichkeit zu einer echten Auseinandersetzung mit den Problemen und Schwierigkeiten untereinander und im Umgang mit den Kindern und deren Eltern. So bleibt die Auseinandersetzung um Probleme, die täglich in der konkreten Arbeit auftreten, ausgespart; für eine Auseinandersetzung, die das eigene Betroffensein des Erziehers nicht ausklammert, sondern notwendig macht, fehlt der Raum, d. h. der Schutz einer Gruppe und das damit verbundene notwendige Vertrauen. Entsprechend der an die Erzieher gerichteten Erwartungen neigen sie dazu, ein pädagogisches Programm zu absolvieren, wobei eigene Bedürfnisse und Wünsche und die damit verbundenen Gefühle keinen Platz haben und in die Freizeit abgespalten werden.

Unter diesen Voraussetzungen adäquat die Bedürfnisse der Kinder wahrzunehmen, sie zu verstehen und auf sie einzugehen, ist ungeheuer schwierig. Die Erwartung und der Wunsch des einzelnen Erziehers, den Anforderungen einer befriedigenden pädagogischen Arbeit mit Kindern und Eltern gewachsen zu sein, sind unter diesen Bedingungen kaum realisierbar.

Um dieser unbefriedigenden, oft perspektivlosen Situation der Erzieher in den Einrichtungen öffentlicher Erziehung entgegenzutreten, bietet der Fachbereich Gruppendynamik der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP) in Zusammenarbeit mit den Psychoanalytischen Kindergärten gruppenspezifische Balintgruppen für Erzieher und Sozialpädagogen an. Hier werden gruppenspezifische Erkenntnisse und das Konzept der Psychoanalytischen Pädagogik als Erfahrungserweiterung und Sensibilisierung für ihr eigenes, spezifisches Berufsfeld und die damit verbundenen Probleme zur Verfügung gestellt.

Der Grundsatz, daß die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit das Ergebnis zwischenmenschlicher Beziehungen und Erfahrungen ist, schlägt sich in der gesamten Arbeit der Berliner Schule nieder und ist somit auch zentraler Bestandteil der Balint-Gruppen-Arbeit für Ärzte, Psychologen, Medizin-Studenten, Sozialpädagogen, Erzieher, Lehrer und Eltern. Die Balintgruppen helfen den zumeist isoliert arbeitenden Berufsgruppen, die emotionalen Prozesse in ihrer beruflichen Situation zu erleben, zu verstehen und im Schutze der Gruppe einen Raum für die Unterstützung und Weiterentwicklung ihrer menschlichen – und das bedeutet auch ihrer beruflichen – Identität zu finden.

Das Konzept der Balintarbeit geht auf den ungarischen Arzt und Psychoanalytiker *Michael Balint* zurück. Es wurde von ihm mit der Absicht entwickelt, Ärzte für die häufig psychosomatischen Ursachen vieler Arztbesuche zu sensibilisieren, indem in den Gruppen Fallgeschichten der Ärzte unter psychodynamischen Gesichtspunkten bearbeitet wurden. *Günter Ammon* hat im Rahmen der Berliner Schule das Balint-Konzept um die gruppenspezifische Dimension erweitert und auf die oben genannten Berufsfelder ausgedehnt.

Im folgenden werde ich drei Beispiele aus der von mir geleiteten Gruppendynamischen Balintgruppe vorstellen: Frau B., eine vierzigjährige Erzieherin, hatte Schwierigkeiten, mit aggressiven Kindern, Eltern und Kollegen umzugehen, und suchte Hilfe in der Balintgruppe. Sie wirkte ängstlich, sprach leise und gedämpft, sah grau und etwas altjüngferlich aus und stand unter dem ungeheuren Leistungsdruck, immer alles perfekt und richtig machen zu müssen. Frau B. arbeitete in einer städtischen Kindertagesstätte und beklagte sich in der Balintgruppe immer wieder über Kinder, die ihr auf der Nase herumtanzten, über wütende Eltern, die von ihr als Fachkraft erwarteten, daß sie die Schwierigkeiten ihrer Kinder zu bewältigen habe, und über Kollegen, die hinter ihrem Rücken über sie redeten. Sie machte einen hilflosen, resignierten und verbitterten Eindruck und wagte es auch in der Gruppe nicht, selbst Stellung zu beziehen oder aggressiv zu kontern. Wurde sie nach ihrer Meinung gefragt, paßte sie sich schnell einer zuvor geäußerten Meinung an oder schwieg beharrlich.

Als nach einigen Wochen in der Gruppe durch einen Prozeß intensiver Auseinandersetzung Vertrauen gewachsen war, stellte Frau B. einen Fall vor, in dem ein Kind vor ihren Augen von seiner Mutter grob ins Gesicht geschlagen wurde. Frau B. stand stumm und starr daneben und reagierte nicht.

Dieses passive Verweigern löste bei einigen Gruppenmitgliedern und mir wütende Gefühle aus und ich konfrontierte Frau B. heftig mit ihrem gleichgültigen Verhalten. Ein Teil der Gruppe nahm sie in Schutz, der andere Teil erlebte ihre Haltung selbst wie einen Schlag ins Gesicht und drückte dies auch aus. Es war das erste Mal, daß Frau B. wütend losbrach. Sie beschimpfte mich als jemanden, der alles besser wissen wolle, sie ständig attackieren

würde und außerdem „unheimlich aggressiv“ wäre. Bisher hatte Frau B. diesen lange angestauten Ärger mir gegenüber nicht ausdrücken können.

Jetzt erlebte ich sie zum ersten Mal offen und mit ihren ehrlichen Gefühlen präsent in der Gruppe und teilte ihr dies auch mit. Frau B. fühlte sich erleichtert und in die Gruppe aufgenommen. Das dadurch geschaffene Vertrauen ermöglichte es ihr, mitzuteilen, wie sehr sie unter dem hilflosen Gefühl gelitten hatte, sich nichts zuzutrauen, nie wütend sein zu dürfen und zwar aus Angst davor, dann als schlechte Erzieherin zu gelten und abgelehnt zu werden.

Hier spiegeln sich im gruppensystemischen Prozeß die ganzen Gefühle, die ihre tägliche Arbeit, ihre Beziehungen zu den Kindern, Eltern und Mitarbeitern tragen, wider: Die Überforderung durch die Mütter, die Überanspruchseligkeit der Kinder, die dauernde Frustration, die eigenen Bedürfnisse zurückstellen zu müssen, das Sich-selbst-nicht wehren-können. Erst nach einer wütenden Auseinandersetzung mit mir als der Leiterin der Gruppe, an der zentral zunächst alle Bedürfnisse festgemacht werden, begann sie ihr bisheriges Verhalten zu begreifen. Mit Hilfe der Gruppenmitglieder, die sich immer wieder in Konfliktsituationen für Frau B. als Hilfs-Ichs zur Verfügung stellten, konnte sie eine neue Ebene – nämlich die des konstruktiv-aggressiven Herangehens – erreichen.

In der Folgezeit traute sie sich auch zunehmend in ihrer Arbeitssituation – im Kindergarten –, zu ihren Bedürfnissen und Gefühlen zu stehen und damit nicht nur in ihrer Erzieherrolle zu funktionieren, sondern sich vor allem den Kindern als Mensch zur Verfügung zu stellen. Ausdruck fand diese Veränderung auch in der Art ihrer Kleidung, die zunehmend modischer und farbenfroher wurde. Sich-selbst-einlassen auf den Gruppenprozeß, so wie das Frau B. nach langem Verweigern schaffte, bedeutet auch, den eigenen Lebensraum bewußter zu gestalten und zu seinem Recht und seinen Bedürfnissen zu stehen.

Menschen, die mit Kindern arbeiten, tun dies oft gerade deshalb, weil sie selbst als Kinder gelitten haben und unbewußt im Sinne einer Wiedergutmachung sich für andere Menschen einsetzen. Sinn der Balintgruppen ist es demnach auch, die unbewußten Bedürfnisse, die die Arbeit und das emotionale Klima bestimmen, bewußt zu machen.

Die schwierige Aufgabe des Leiters einer Balintgruppe ist es, auf den verschiedenen Ebenen die Bedürfnisse der Teilnehmer differenziert wahrzunehmen und sie jeweils auf die aktuelle Gruppensituation bzw. auf die Arbeitssituation der Beteiligten zu beziehen. In der Balintgruppenarbeit geht es immer darum, daß die reale Arbeitssituation, die sich in der Gruppe widerspiegelt, erfahrbar gemacht wird, um schließlich Wege der Veränderung im Gruppenprozeß zu erarbeiten. In der Balintgruppen-Arbeit muß die therapeutische Ebene abgegrenzt werden, obwohl immer wieder die Verführung besteht, auf die therapeutischen Bedürfnisse der einzelnen Gruppenmitglieder einzugehen, denn die Mitarbeiter in Kindergärten oder ähnlichen Institu-

tionen haben in der Regel nicht gelernt, sich innerhalb einer Gruppe offen und direkt über ihre Probleme und Beziehungen auseinanderzusetzen.

Im nächsten Fallbeispiel wird die Schwierigkeit, die mit dem Setzen von Grenzen verbunden ist, deutlich. Frau G. identifizierte sich in der Balintgruppe immer spontan mit dem vorgestellten Fall und drückte vehement die Gefühle der jeweils dargestellten Kinder aus, die in der jeweiligen Situation nicht verstanden wurden. So war Frau G. in der Gruppe emotional sehr präsent. Frau G. selbst stellte einen Fall vor, in dem es an sich darum ging, der Kindergruppe Grenzen zu setzen und somit auch Verantwortung zu übernehmen.

Im Mittelpunkt dieses Problems stand ein fünfjähriges Mädchen, das trotz häufigen Toilettenbesuchs ständig einnässete. Frau G. mußte sie mehrmals am Tag waschen, ihr frische Wäsche anziehen und sich mit viel Geduld ausschließlich mit ihr beschäftigen. In diesen Situationen spürte sie dann einen intensiven Kontakt zu dem Mädchen, der jedoch anschließend immer wieder abbrach. Frau G. stellte diesen Fall mit Jammern und Weinen in der Gruppe vor, so als wollte sie Mitleid erheischen und allen klarmachen, daß sie Verantwortung überhaupt nicht übernehmen könnte.

→ Mit ihrem Verhalten provozierte sie in der Balintgruppe eine Situation, in der ihr selbst eine Grenze gesetzt wurde: Ihr Weinen wurde nun nicht mehr als Ausdruck der Traurigkeit, sondern eher in seiner abwehrenden Funktion erfahren, welches bei einem Teil der Gruppenmitglieder Wut auslöste. Damit wurde Frau G. konfrontiert. Erfahrbar wurde aber auch das damit verbundene Problem, daß nämlich Frau G. sich in ihrem Kindergarten nicht ernstgenommen fühlte und sich immer wieder als einen Menschen erlebte, dem Verantwortung nicht zugetraut wurde. Grenzen zu setzen, heißt, sein Gegenüber, die Kinder, Eltern, die Mitarbeiter, ernstnehmen. Dieses Grenzensetzen in der Balintgruppe selbst zu erfahren, bedeutet eine Hilfestellung für die Arbeitssituation des Erziehers, da kaum in einer Institution öffentlicher Erziehung eine bewußte gruppenspezifische Auseinandersetzung geleistet wird.

In der folgenden Zeit war zu beobachten, daß Frau G. sich gerade mit den selbstzerstörerischen Anteilen der Kinder auf einer anderen Ebene auseinanderzusetzen begann: nämlich nicht mehr mit symbiotischer Umklammerung das ständig einnässende Kind immer wieder mit viel Geduld sauber zu machen, sondern es auch mit seiner Wut zu konfrontieren, die diese Art der Kontaktsuche des Kindes bei ihr auslöste. In dem Bewußtsein, daß Grenzensetzen ein Ernstnehmen ist, konnte sie endlich destruktiver Aggression Einhalt gebieten.

Herr E. arbeitete als Heimerzieher und machte auf dem 2. Bildungsweg das Abitur nach. Er war ständig auf der Suche nach Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten und kam in die Balintgruppe, weil er sich im Erzieherteam seiner Institution als Außenseiter erlebte und keine Unterstützung für seine Arbeit in der Einzelfallhilfe bekam. Er betreute zu dieser Zeit

gerade einen kontaktgestörten Jungen, der als Sonderschüler abgelehnt wurde, innerhalb seiner Kindergruppe keinen Platz hatte und auch bei den Erziehern unbeliebt war. Herr E. hatte den Anspruch, den Jungen von der Sonderschule auf die Hauptschule und dann aufs Gymnasium zu bringen.

Auf die Frage aus der Gruppe, welchen Kontakt er denn zu diesem Kind und welche Gefühle er ihm gegenüber habe, reagierte er ärgerlich und abweisend mit den Worten, das sei ja der „reinste Seelenstriptease hier“. Die Probleme würden doch an den unmenschlichen Institutionen liegen, da sei sowieso nichts zu machen und außerdem müsse zuerst die Gesellschaft verändert werden.

Als er danach gefragt wurde, was er denn dann in einer Balintgruppe suchen würde, antwortete er, er erwarte Ratschläge und ein Trainingsprogramm, nach dem er arbeiten könne. Insgesamt stand er unter ungeheurem Leistungsdruck. Hinter seiner rationalisierenden Fassade wirkte Herr E. sehr gehetzt und seine Angst vor Gefühlen wurde immer spürbarer in der Gruppe. Ein Gruppenmitglied bemerkte, daß Herr E. mit der kurzen Beschreibung des Jungen auch seine eigene Problematik als Außenseiter im Heim dargestellt habe und er nun versuchen würde, dieses Verhältnis auch hier in der Gruppe herzustellen. Diese Aussage löste bei Herrn E. Nachdenklichkeit aus und er erzählte schließlich, wie schwer es ihm der Junge machen würde, eine Beziehung zu ihm herzustellen. Er hätte den Jungen gern und könnte auch dessen Wut gut verstehen, jedoch vermitteln könne er ihm dieses Gefühl nicht.

Herr E. wurde dabei weich und wirkte sensibel und verletzlich. Die gedrückte Spannung in der Gruppe löste sich; jetzt konnte Herr E. auch über sich selbst sprechen: Er leide darunter, immer etwas leisten zu müssen, um anerkannt zu werden. Auch in der Gruppe habe er anfangs stark dieses Gefühl gespürt. Er habe Angst, seine Schwächen und Schwierigkeiten zu zeigen, da die anderen dies ausnützen und ihn an seinen wunden Punkten treffen könnten.

Herr E. drückte mit dieser Offenheit die Gefühle der ganzen Gruppe aus; er wurde verstanden und angenommen und brauchte sich nach dieser Erfahrung nicht mehr als Außenseiter zu erleben. Es wurde deutlich, daß Herr E., in der unbewußten Identifikation mit dem Heimkind, die Gefühle des Jungen in die Balintgruppe hineingetragen hatte. An den Reaktionen der Gruppenmitglieder und an seinen eigenen Empfindungen erlebte er sich selbst in dem Jungen wieder.

An diesem Beispiel zeigt sich erneut, wie in begrenztem Umfang die Balintgruppe die Kontrollarbeit in einer Berufssituation übernehmen kann. Dadurch, daß einzelne Mitglieder aus einer Institution diese Identitäts-Auseinandersetzung eingehen, wirken sie als Multiplikatoren und geben Anstöße zu einer gruppendynamischen Auseinandersetzung in der Institution selbst. Somit fordern sie indirekt auch eine intensive Auseinandersetzung mit den Kindern. Das Wahrnehmen von Gefühlen bei den ihnen anvertrauten Kin-

dern, das Zulassen eigener Bedürfnisse und vor allem auch das Erkennen von Übertragung und Gegenübertragung, ist als ein wichtiger Fortschritt in der sozialen und pädagogischen Berufsarbeit zu begreifen.

Bei allen hier aufgezeigten Beispielen waren folgende Aspekte im Prozeß der Balintgruppenarbeit von Bedeutung:

- die Widerspiegelung der Realitätsebene der Arbeitssituation in der Balintgruppe,
- die Widerspiegelung der Übertragungsebene, wie sie in der Arbeitssituation stattfindet,
- das Erkennbar- und Erfahrbarmachen von Übertragung und Gegenübertragung beim Erzieher,
- die Identitätsauseinandersetzung auf allen Ebenen, und zwar in der Institution und in der Balintgruppe.

Damit bekommen Gruppendynamische Balintgruppen einen wichtigen Raum zugesprochen, nämlich genau den Raum im Vorfeld von noch nicht gruppendynamisch organisierter, institutioneller Arbeit, wo erste Ansätze und Anstöße zur Auseinandersetzung überhaupt – jenseits der sonst üblichen Organisations- und Beratungsarbeit in Institutionen – gegeben werden. Es geht darum, Wege einzuleiten für die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität.

Dies ist die Voraussetzung dafür, mit anvertrauten Menschen zu arbeiten, ihnen zu ihrem Recht, zu ihren Bedürfnissen, zu einer eigenen Wahrnehmung und damit auch zu ihrer Identitätsentwicklung ein Stück weiterzuhelfen. „Die große Aufgabe der analytischen Gruppen-, Kinder- und Familienarbeit“ – so sagt *Günter Ammon* – „liegt darin, den Konflikten der psychischen Entwicklung und Entwicklungsstörungen erst jene Öffentlichkeit zu schaffen, die eine unentbehrliche Voraussetzung für ihre emanzipatorische Bearbeitung ist“. Einen entscheidenden Beitrag dazu leistet die Psychoanalytische Pädagogik und ihr Niederschlag in der Strukturierung und praktischen Arbeit der Psychoanalytischen Kindergärten wie auch die gruppendynamische Balintgruppenarbeit, die – über ihr präventives Selbstverständnis hinaus – auch als ein Beitrag „für das Suchen neuer und humanerer Wege des Zusammenlebens von Menschen, Familien und Gruppen“ zu verstehen ist.

Mein Anliegen mit diesem Beitrag ist es, die Bedeutung, den Stellenwert und die Möglichkeiten des Erziehers öffentlich zu machen und damit auch die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit der Berufsidentität der Erzieher hervorzuheben. Darüberhinaus ist meine Arbeit auch als ein Versuch zu verstehen, Erziehungsarbeit im Sinne einer fundierten Psychoanalytischen Pädagogik neu zu definieren und damit für die Erzieher eine zukunftsweisende Perspektive aufzuzeigen.

Group Dynamic Work in Balint-Groups for Educators

Rosemarie Fleck

The author begins her paper with a brief historical survey of psychoanalytic pedagogics from *Anna Freud* and *Nelly Wolfheim* to *Gisela Ammon*, who – in building up the Psychoanalytic Kindergartens – has developed a new concept of psychoanalytic pedagogics, in particular models for the prevention of psychic illness.

The expert inquiry of the German Federal Ministry for Family, Youth and Health, published in 1979, indicated that 30 percent of all school-beginners show behavioural disorders. Teachers and pedagogues are mostly not prepared to cope with this situation, because the traditional training centers and educational institutions do not provide them with the necessary assistance and guidance. No place is granted to psychoanalytic pedagogics and groupdynamic training. In practice this results in an isolated, unsatisfactory, perspectiveless work side by side, making the weakest members suffer: the children.

In order to oppose this negative development, the faculty for groupdynamics of the German Academy of Psychoanalysis offers Balint-groups, where groupdynamic knowledge and the concept of the psychoanalytic pedagogics of the Berlin School are made available, extending the experience of the group members and thus making them sensitive to the pedagogic field and the problems connected with it. The concept of Balint-group-work, originating with *Michael Balint*, has been expanded by *Günter Ammon* with the groupdynamic dimension and has been extended to all professions in the social and medical field.

In three cases from the Balint-group for teachers and pedagogues she conducted the author demonstrates the problems of the practical work in day-nurseries and children's homes and the chances of working-through in the Balint-group. To achieve the latter aim, the Balint-group must provide its members with the possibility to experience the real working-situation, reflected in the group in its unconscious dimension, in order to work out finally ways of changes in the groupprocess.

The first case-study deals with the handling of aggressions, the second with the setting of limits, and the third with the problem of outsiders. Of central importance is in all three cases the controversy about the identity of the teacher and pedagogue, being a basic requirement for working with entrusted people, helping them to their rights, to their needs, to their own perception, and thereby also to a continuation of their identity-development. The groupdynamic work leads thus to an identity-expansion. Being a member of a protective group, which is able to work through its problems, is more essential than all theoretical knowledge.

Adresse der Autorin:
Rosemarie Fleck
Grünwaldstr. 23
1000 Berlin 62

Literatur beim Verfasser

Nachrichten

Dr. *Günter Ammon* ist als International Advisory Editor für die Zeitschrift "Psychosomatics" – the Journal of the Academy of Psychosomatic Medicine – ernannt worden. Diese Zeitschrift wird von über 25 000 Psychiatern, Neurologen und anderen im Berufsfeld der psychosomatischen Medizin Interessierten gelesen, Herausgeber ist Prof. Dr. *Wilfred Dorfman*, New York.

Professor Dr. *Vladimir Hudolin*, Präsident der Mediterranean Association of Social Psychiatry und Chairman of the World Association of Social Psychiatry, hat die Deutsche Akademie für Psychoanalyse (DAP) und ihren Präsidenten Dr. *Günter Ammon* zum ersten Kongreß der Mediterranean Association of Social Psychiatry für Mai 1980 eingeladen, sowie zu Vorträgen und Workshops für zwei weitere nationale Kongresse in Jugoslawien 1979.

Zur Zeit begibt sich *Günter Ammon* in Begleitung von über 20 Mitarbeitern der Berliner Schule nach Jerusalem zum 5. World Congress of the International College for Psychosomatic Medicine, vom 9.–14. September, wo die Deutsche Akademie für Psychoanalyse (DAP) mit Workshops, Referaten und einem Panel über Dynamische Psychiatrie vertreten sein wird. Anschließend reist die Gruppe auf Einladung der Hellenistischen Gesellschaft für Psychosomatische Medizin nach Athen zu Vortragsabenden und der Fortsetzung des langjährigen wissenschaftlichen Austausches mit Professor Dr. *Nicholas Destounis*.

Im Anschluß daran wird *Ammon* mit einer Gruppe von Mitarbeitern als Gast der Akademie der Wissenschaften und der Universität von Tbilissi zum Symposium über „Das Unbewußte“ vom 1.–6. Oktober 1979 nach Tbilissi reisen. Die langjährige Vorbereitung dieses internationalen Kongresses war begleitet von reger wissenschaftlicher Korrespondenz, unter anderem zwischen *Ammon* und *Bassin*, der in einem persönlichen Brief seine große Freude darüber ausdrückte, neben den wissenschaftlichen Beziehungen die freundschaftlichen Beziehungen der sowjetischen und deutschen Wissenschaftler zu intensivieren.

Auch in Jerusalem werden Erwartungen an den wissenschaftlichen Austausch zwischen israelischen Wissenschaftlern unter Führung von Professor Dr. *Jacob Shanon* und der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP) gestellt – ein gemeinsames interkulturelles Forschungsprojekt ist geplant –, besonders erfreulich sind aber auch hier die herzliche Erwartung und Freundschaft, die sich in *Shanons* Telegramm an *Ammon* ausdrückte: "... I would like to add that I have the great esteem for Dr. Ammon's liberal attitudes and highly appreciate his scientific activities in the field of psychosomatic medicine which have been recognized worldwide. I express my full solidarity. I very much look forward to welcome you and your group in Jerusalem

and I am sure that your participation will be a great contribution to the congress."

IX. Arbeitstagung der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP): Psychoanalytische Therapie von Kindern und Jugendlichen vom 24.–26. 8. 1979 in Paestum/Salerno

Am 25. 8. 1979 wurden vor ca. 500 Wissenschaftlern, Repräsentanten des öffentlichen, kulturellen und kirchlichen Lebens aus sechs Ländern Europas die IX. Arbeitstagung der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP) mit dem Thema: „Psychoanalytische Therapie von Kindern und Jugendlichen“ und die XXX. Gruppendynamische Klausurtagung in Paestum feierlich eröffnet.

In den Reden des Gerichtspräsidenten von Salerno, des Präsidenten der Provinz Salerno, der regionalen Bürgermeister drückte sich die Verbundenheit und Solidarität zur Deutschen Akademie für Psychoanalyse aus, die aufgrund ihrer wissenschaftlichen Arbeit mit der alten salernitanischen medizinischen Schule verglichen wurde. Von allen Vertretern wurde die humanistische Seite der Arbeit *Günter Ammons* gewürdigt.

Besonderes Interesse fanden unter den vielen Solidaritätstelegrammen die Grußbotschaft aus Israel von Prof. *Shanon* und die Grußbotschaft von Prof. *Bassin* von der Sowjetischen Akademie der medizinischen Wissenschaften.

Internationale Fachgesellschaften, die Griechische Gesellschaft für Psychosomatische Medizin (Prof. *Destounis*, Athen), die Internationale Studiengemeinschaft für Pränatale Psychologie (Frau Dr. *Graber*, Bern), die Italienische Psychosomatische Gesellschaft (Prof. *Atella*, Rom) waren vertreten.

Zur Abgrenzung von politischen Unterstellungen war die Rede von *Hans Meyer*, Vizepräsident der Union deutscher Widerstandskämpfer und der Verfolgtenverbände, richtungsweisend, der Seite an Seite mit *Günter Ammon* im Widerstand gegen den Faschismus gekämpft hatte und heute *Günter Ammon* würdigte als einen Kämpfer für die Rechte der Minderheiten fernab von jeglichen parteipolitischen Ambitionen.

In seinem Grundsatzreferat „Was ist Dynamische Psychiatrie“ zeigte *Ammon* das Verständnis einer echten sozialen Psychiatrie im Unterschied zu einer ideologiegefärbten Anti- oder Sozial-Psychiatrie auf. Die Dynamische Psychiatrie versteht den Menschen in seinen individuellen Bedürfnissen und bietet eine Behandlung an, die ihm hilft, sein Leben in seinen sozialen Bezügen aktiv zu gestalten. Wenn auch *Basaglias* Bemühungen um die Schließung inhumaner Nervenkliniken positiv zu werten ist, ist jedoch nach Ansicht der Deutschen Akademie für Psychoanalyse der zweite vor dem ersten Schritt gemacht worden: Die psychisch Kranken werden dadurch ohne notwendige Behandlung im Stich gelassen, während in der Dynamischen Psychiatrie neue Formen therapeutischer Behandlung aufgezeigt und angewandt wer-

den. Das therapeutische Spektrum reicht von Einzel- und Gruppentherapie bis zur stationären Behandlung in Dynamisch-Psychiatrischen Kliniken, und zwar in dem Sinne, daß sich die Therapie nach dem Patienten zu richten hat und nicht umgekehrt.

Ammons Grundsatzreferat, das in die italienische Sprache übersetzt wurde, fand großen Beifall, nicht nur beim Fachpublikum, sondern auch bei den vielen Gästen aus der Bevölkerung, die spontan zur feierlichen Eröffnung gekommen waren und damit ihre Verbundenheit mit der Akademie, die über 10 Jahre in Paestum durch ihre wissenschaftliche kreative Arbeit bekannt ist, bekundeten. In diesen Zusammenhang gehört, daß sich mit der „Bürgerinitiative für Günter Ammon und sein Wirken für die Menschenrechte in der Psychiatrie“, die in Deutschland bereits in über 20 Städten von 10 000 Menschen aktiv getragen wird, innerhalb von drei Tagen 500 Bürger Paestums mit ihrer Unterschrift solidarisiert haben.

Die Arbeitstagung diente der Vorbereitung des XI. Internationalen Kongresses der Deutschen Akademie für Psychoanalyse vom 14.–19. November 1979 in Hamburg/Travemünde. Dies ist im Jahr des Kindes der UNO der zweite Kongress der Deutschen Akademie für Psychoanalyse nach einer Tagung im Juni 1979 in Berlin, auf der das von *Gisela Ammon* entwickelte prophylaktisch-pädagogische Konzept der Kindererziehung im Rahmen der Psychoanalytischen Kindergartenbewegung dargestellt und diskutiert wurde. Prinzip psychoanalytischer Pädagogik ist, daß Kindern nur dann geholfen werden kann, wenn gleichzeitig mit den Eltern gearbeitet wird.

Neben diesen grundsätzlichen Fragen der Psychoanalytischen Pädagogik wurden auf der Arbeitstagung heiße Eisen angefaßt wie Kindesmißhandlung und Kindestötung durch eigene Eltern, Kinderprostitution, Inzest, Drogensucht und Alkoholismus in der Schule.

Ein dritter Grundpfeiler der Arbeitstagung waren die transkulturellen Aspekte der Kindererziehung, dargestellt an der Familiendynamik, an Märchen und Spiel mit Beiträgen aus Griechenland, der Schweiz, Ägypten und Deutschland, zu denen auf dem Internationalen Kongress im November weitere Länder wie Iran, Indonesien, Polen, Mexiko und Nordamerika hinzukommen werden.

Die Arbeitstagung schloß mit einem Ausblick auf Travemünde. Für das Symposium haben sich bis jetzt schon 800 Teilnehmer aus 15 Nationen mit über 70 Vorträgen und Arbeitsgruppen angemeldet, darunter führende Wissenschaftler aus den sozialistischen Ländern wie Professor *Orwid* aus Polen, Professor *Béla Buda* aus Ungarn, oder auch der Präsident der World Association for Social Psychiatry, Dr. med. *George Vassiliou*, Griechenland, und viele andere mehr.

In der italienischen Presse wurde übereinstimmend die besondere Bedeutung der Tagung im Internationalen Jahr des Kindes der UNO für Italien herausgestellt, wo das Schließen von Nervenheilanstalten ohne alternative Struktur- und Therapieformen zu schwierigsten Problemen geführt hat.

Besonders wurde der ausgeprägt demokratische Geist und humanistische Charakter der Arbeitstagung hervorgehoben, in Kommentaren wurde die Meinung vertreten, daß dieser wissenschaftliche und menschliche Kampf um die Ansprüche gesellschaftlicher Minderheiten – wie der psychisch Kranken – im Innern die Basis für eine bessere Verwirklichung des Weltfriedens der Völker untereinander sei.

Psychoanalytischer Kindergarten-Kongreß Berlin, 15. Juli 1979

Die Tagung der Psychoanalytischen Kindergärten in der Kongreßhalle hat ein breites Echo in der Bundesrepublik gefunden; mit ihren 500 Teilnehmern stand diese Veranstaltung in krassem Gegensatz zu der Abschlußveranstaltung des Senats am 4. August 1979. Es zeigte sich – wie von Mitarbeitern der Psychoanalytischen Kindergärten dort deutlich gemacht wurde –, daß es dem Senat nicht darum geht, Realität zu verändern, sondern bestenfalls Alibifunktionen herzustellen. Der Blamage, nach vierwöchigen Veranstaltungen von Senatsseite kein Ergebnis vorweisen zu können, entzog sich die verantwortliche Senatorin für Familie, Jugend und Sport, *Ilse Reichel*, durch Krankheit. Es muß einen besorgt stimmen, wenn auch auf diesem Gebiet öffentlicher Gesundheitspolitik und Fürsorge der Senat durch Konzeptlosigkeit hervorsticht. Auf diese Art und Weise können die Probleme der Kinder in unserer Gesellschaft nicht gelöst werden. Wir haben die große Sorge, daß der Senat, der sich auch der Verantwortung für die psychiatrische Versorgung in dieser Stadt entzogen hat, sich auf dem Gebiet der Prävention von kindlichen Erkrankungen, Kindesmißhandlungen, Schulproblematiken ebenso entzieht.

Die Spitze des Eisbergs der Anstaltspsychiatrie gebrochen

Professor Dr. *Wolfram Keup* ist von seinem Amt als ärztlicher Direktor der Karl-Bonhoeffer-Nervenklinik in Berlin zurückgetreten und stellte sein Amt aus „gesundheitlichen Gründen“ – wie es offiziell heißt – zur Verfügung, nachdem am 10. August 1979 die Krankenhauskonferenz seine Abberufung gefordert hatte. Chefarzt Dr. *Gerhard Braasch* hat seinen Rücktritt in absehbarer Zeit angekündigt. In allen Pressestimmen dazu wurde die Rolle der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP) herausgestellt, die als erste die Mißstände in der KaBoN öffentlich gemacht hatte und den Rücktritt von *Keup* gefordert hatte. Von der DAP war der desolate Zustand von Patienten öffentlich gemacht worden, der „exemplarisch ist für das antitherapeutische Klima in der Klinik und das antitherapeutische Handeln der ärztlichen Leitung.“ Zitiert wurde vor allen Dingen der jahrelange Unmut der Beschäftigten über ein fehlendes therapeutisches Konzept in der Karl-Bonhoeffer-Nervenklinik, die „damit eher einer Verwahr- oder „Irren“anstalt älte-

sten Musters gleiche als einer modernen, menschenwürdigen psychiatrischen Einrichtung.“ Kritisch wird bemerkt, daß es mit der Ablösung von *Keup* nach Meinung von Fachleuten nicht getan sei; es sei zu vermuten, daß die „politisch Verantwortlichen lediglich eine personelle Auswechslung vornehmen, um sich mit einem Sündenbock aus ihrer eigenen Verantwortung für die Zustände in der Karl-Bonhoeffer-Nervenklinik zu stehlen.“

Die Deutsche Akademie für Psychoanalyse und die „Bürgerinitiative für Günter Ammon und sein Wirken für die Menschenrechte in der Psychiatrie“ werden auf jeden Fall alles ihnen mögliche tun, damit eine grundsätzlich andere psychiatrische Konzeption im Sinne der Dynamischen Psychiatrie in dieser Stadt Berlin verwirklicht wird.

30. Gruppendynamische Klausurtagung in Paestum vom 24. 8.–3. 9. 79 unter der Leitung von Dr. Günther Ammon und Burkhard Gülsdorff

Eine Besonderheit dieser Klausurtagung war bereits ihr Anfang: Sie wurde eröffnet zusammen mit der IX. Internen Arbeitstagung der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP) zur Vorbereitung des XI. Internationalen Symposiums im November in Travemünde mit dem Thema: Psychoanalytische Therapie von Kindern und Jugendlichen.

Die große, feierliche Eröffnung, an der viele ausländische, vor allem auch italienische Gäste und namhafte Wissenschaftler teilnahmen, machte deutlich, daß es angesichts des Internationalen Jahres des Kindes der UNO und der besonderen politischen Bedeutung der Arbeitstagung auch für die Klausurtagungsgruppe wichtig wurde, ihre Grenzen sowohl zu schließen, als auch gegenüber den internationalen Gästen und der italienischen Bevölkerung zu öffnen. Dieses flexible Umgehen mit den eigenen und den Gruppengrenzen stand somit im Vordergrund des gruppendynamischen Erlebens in den acht Erwachsenen-, den zwei Kindergruppen und der Leitergruppe, einer Großgruppe von insgesamt 130 Menschen. Mit großer Freude wurden daher nahe italienische Freunde bei dem Großgruppenausflug nach Capri unter der Fahne der DAP mit dem Symbol des Labyrinths integriert.

Die Resonanz der italienischen Presse auf die Arbeitstagung und die Klausurtagung begleitete als öffentlicher Ausdruck der wachsenden Bedeutsamkeit der Dynamischen Psychiatrie unsere gesamte Tagung.

Die abendlichen Seminare waren ebenso wie die Vorträge bestimmt durch die Bedeutung des Kindes. Sie beschäftigten sich mit kindlicher Kreativität, Märchen und intermediärem Raum auf der Grundlage der von *Gisela Ammon* begründeten Psychoanalytischen Pädagogik der Berliner Schule.

Die eindrucksvolle Darstellung des „Kleinen Prinzen“ durch die „Theatergruppe Mengerschwaige“ begleitete allegorisch alle Gruppen während der Tagung: Es galt für jeden, seinen kleinen Planeten zu verlassen, sich gegenüber Mitmenschen und Realitäten zu öffnen und gleichzeitig Grenzen zu fin-

den und zu überschreiten. Unter dieser Thematik war so die Dynamik der einzelnen Gruppen bestimmt von einer besonderen Tiefe des Erlebens, des Kontaktes und der Auseinandersetzung.

Anke Meilicke, Wilfried Vogelbusch (Berlin)

„Graue Panther“ – Sie beginnen sich zu wehren

Jeder siebte Deutsche ist älter als 65 Jahre – in den nächsten zehn Jahren wird sich die Zahl der über 75-jährigen von 2,9 auf 3,8 Millionen Menschen erhöhen. Das Abdrängen der „Großeltern-Generation“ in Ghettos führte zum sozialen und psychischen Abstieg der älteren Menschen und hat deren gesamte schöpferische Persönlichkeit gelähmt. Seit einem halben Jahr werden jetzt in der Bundesrepublik „Graue-Panther“-Gruppen in den Instituten und Arbeitsgruppen der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP) eingerichtet. Selbstverwirklichung und Identität im Alter, unter diese Leitlinie hat Günter Ammon die „Graue-Panther“-Bewegung in der Bundesrepublik gesetzt, d.h. seinen Platz in einer Gruppe zu finden, Kreativität, Sexualität und konstruktive Aggression für sich zu finden und zu verwirklichen.

„Graue Panther“, d.h. eben nicht sich abfinden mit dem Gegebenen, sondern Auseinandersetzung, sogar mit dem, was bisher noch unmöglich erscheint. Vorbild ist Margeret „Maggie“ Kuhn, die die Graue-Panther-Bewegung in den USA ins Leben gerufen hat, so daß man dort von der „4. Welt“, von der Macht der Alten, spricht. Sie haben erreicht, daß die Zwangspensionierung mit 65 Jahren für ungesetzlich erklärt wurde. „Wir haben vor nichts Angst, weil wir nichts zu verlieren haben und nur gewinnen können“. Maggie Kuhns Devise „Raus aus dem Schaukelstuhl!“ steht der oftmals resignierten und depressiven Haltung alter Menschen in der Konfrontation mit der heutigen Leistungsgesellschaft, wo nur der funktionierende, arbeitende Mensch gilt, gegenüber.

Was heißt nun Identität im Alter? Identität ist ein lebenslanger Prozeß, die Frage nach den Inhalten des Lebens eines jeden einzelnen. Oftmals können Menschen erst im Alter frei von bürokratischen und konformistischen Zwängen sich die Frage nach der eigenen Selbstverwirklichung stellen. Sie sind nicht mehr abhängig von Dienstordnungen, Vorgesetzten, oder der Angst, den Lebensunterhalt unter Umständen nicht mehr bestreiten zu können. Die Frage nach den Inhalten des Lebens stellt sich viel unverblümt in Anbetracht der Grenze des Lebens, d.h. in der Auseinandersetzung mit dem Tod und dem noch verbleibenden Raum. Dieses Erleben stellt eine neue Chance und Möglichkeit dar.

Dieser Raum hat eine zeitliche Dimension, aber ebenso eine menschliche; denn was viele ältere Menschen hindert, „Graue Panther“, d.h. kämpferisch für ihre Wünsche und Bedürfnisse zu sein, ist, daß sie häufig vereinsamt sind

und genau das fehlt, was nötig ist für ein Selbstverständnis: die Gruppe. Während vor Jahren ältere Menschen einen wichtigen Platz in der Großfamilie einnahmen, sind sie heute häufig abgeschoben und wehren sich zunächst auf ihre Weise: Reisen, Theater, Kino etc., trotzdem fehlt etwas.

So ist auch keine andere Gruppe zu Beginn so offen und lebendig wie eine Graue-Panther-Gruppe. Das Bedürfnis sich mitzuteilen, die anderen zu erleben, ist sehr groß, und es scheint sehr viel nachzuholen zu sein.

Kaffeekränzchen, Tanztee, Bunte Abende sind demgegenüber wie eine Beschäftigungstherapie, die Zeit schnell vergehen lassen soll, ohne sie eigentlich zu nutzen. Zentral demgegenüber ist den Grauen Panthern ein Ernstnehmen ihrer Wünsche, Ängste, Sorgen und Bedürfnisse, eine Auseinandersetzung darüber in der eigenen Gruppe.

Zu sehen ist, daß die „liebe Omi“ auch gerne die Familie kontrollieren will (sie hat ja auch die meiste Erfahrung), daß Krankheit doch Aufmerksamkeit und Zuwendung verschafft (wenn auch nicht die, die man eigentlich will), daß erotische Gefühle nicht mit Einsetzen der Rentenzahlungen beendet sind, zunächst viel Mißtrauen den Jüngeren gegenüber und der Wunsch nach Veränderung.

„Graue Panther“ gibt es bereits in 14 Städten, auch wenn die Bewegung noch eine junge ist, und, wie die Hamburger Ausgabe der „Welt“ schreibt, „noch die Samtpfoten zeigt“. „Graue Panther“ haben aber auch „den Schaukelstuhl satt“, wie es in der „Münchener Abendzeitung“ zu lesen war. Es steht zu erwarten, was weiter geschehen wird.

Information über „Graue-Panther“-Gruppen, die sich wöchentlich unter gruppendynamischer Leitung treffen, sind in allen Instituten und Arbeitsgruppen der DAP zu erhalten.

Interview über die Graue-Panther-Bewegung

Im NDR I wurde am 13. Juli 1979, 15.05 Uhr, in der Sendereihe „Heute und Morgen – Informationen für die ältere Generation“ eine Sendung mit dem Titel: „Trainingsgruppen für Graue Panther“ gesendet. Autorin: Johanna Müller, Produktion: Birgit Meyer.

In diesem Interview stellt sich die erste Graue-Panther-Gruppe aus dem Hamburger Lehr- und Forschungsinstitut der Deutschen Akademie für Psychoanalyse mit ihrem bisherigen Gruppenprozeß dar. Sie startete am 23. Februar 1979. Das Interview bedeutete für diese Gruppe das erste Heraustreten an die Öffentlichkeit und die erste von der Gruppe getragene größere Aktion. Voraussetzung war die intensive Auseinandersetzung mit den Leitern und über die Frage jedes Einzelnen nach seinem Platz und seiner Identitätserweiterung in dieser Gruppe.

Im Folgenden drucken wir die Sendung im Wortlaut ab, die in ihrer Art die Arbeit mit Grauen Panthers, so wie sie Günter Ammon versteht, lebendig machen soll:

Journalistin:

„Graue Panther sollen beißen statt zu basteln“. Diese Schlagzeile einer Berliner Zeitung vom Frühjahr diesen Jahres deutet die Richtung an, in der die Altenbewegung geht – in den USA tut sie es jedenfalls. Ob das auch in der Bundesrepublik gelingt, wird sich wohl erst in ein paar Monaten erweisen, dann nämlich, wenn man die Wirkungen der sogenannten „Gruppendynamischen Selbsterfahrungsgruppen“ abschätzen kann, die der Berliner Psychoanalytiker Günter Ammon Anfang des Jahres für Senioren entwickelt hat. „Gruppendynamische Selbsterfahrungsgruppe“, das hört sich kompliziert an, komplizierter als es ist: vereinfacht gesagt, ist es ein Zusammenschluß von Menschen, die sich gegenseitig neue Kraft geben – wir kommen ausführlich darauf zurück. Zuvor noch etwas zu Günter Ammon: Er steht der Deutschen Akademie für Psychoanalyse vor, kurz DAP genannt. Die DAP trägt vier Lehr-, Ausbildungs- und Forschungsinstitute in Berlin, München, Düsseldorf und Hamburg und Arbeits- und Studiengruppen in Erlangen, Köln, Mainz, Heidelberg, Freiburg, Saarbrücken, Regensburg, Passau, Stuttgart und Gießen. In diesen Städten gibt es seit ein paar Monaten „Graue-Panther-Gruppen“.

Diese Selbsterfahrungsgruppen von je 8–12 Menschen werden, wie gesagt, gruppodynamisch geleitet, von Fachkräften, und was das im Einzelnen heißt, wollen wir in der Sendung beschreiben. Übrigens, um es gleich vorweg zu sagen: Besonders teuer ist die Teilnahme an der Gruppe nicht, sie kostet pro Doppelstunde DM 10,--, also DM 40,-- im Monat.

Das erste Gruppentreffen nun verläuft etwa so: Stellen Sie sich vor, Sie sitzen mit mehreren Personen, die sich alle noch nicht kennen, gemeinsam mit einer Gruppenleiterin oder einem Leiter im Kreis. Dann, so sagten Karl-Georg Nickel und Ursula Schmidt vom Hamburger Institut der DAP, passiert wahrscheinlich Folgendes:

Karl-Georg Nickel:

Sie werden sich einfach einander erstmal bekanntmachen, kennenlernen und füreinander Interesse entwickeln und miteinander gucken, wer die anderen sind, wer sie selber sind und einfach in Kontakt treten dabei und miteinander ins Gespräch kommen, auch etwas aus ihrer Lebensgeschichte einbringen und dann, soweit sie sich schon dazu in der Lage fühlen oder das auch wollen, und auch natürlich ein Stück die Anfangs-Angst-Schwelle gemeinsam überwinden mit Hilfe der Leiter, um dann eine offene Gruppenatmosphäre zu schaffen, wo auch mehr möglich ist.

Also, in den üblichen Senioren-Clubs und sogenannten Altenbetreuungsstätten bleibt es eigentlich auf der Ebene eines miteinander Sprechens im Kaffeekränzchenstil, wo schon auch Dinge gemeinsam gemacht werden,

z.B. handwerkliche Dinge oder auch Malarbeiten oder Fotoarbeiten; aber da es sich ja meistens nicht um gruppendynamisch verstandene und geleitete Gruppen handelt, kann auch kein weitergehender Prozeß der Auseinandersetzung und Gruppenentwicklung und weitergehenden Selbsterfahrung in der Gruppe stattfinden.

Journalistin:

Aber was ist dann der Unterschied, ob sie in ihrem Altenclub sind und sich so mit Leuten nett unterhalten, oder ob sie zu so einer Gruppensitzung kommen?

Ursula Schmidt:

Also, ich glaube auch, daß es einfach ein Unterschied ist, daß eben diese gruppendynamische Gruppe einen Schutz gibt, so daß jeder sich viel stärker einbringen kann und daß es zu einem viel tieferen gegenseitigen Verständnis kommt als in so einem lockeren Schachclub, und daß die Menschen sich eben entdecken und auch neue Fähigkeiten an sich entdecken und entwickeln; und die Aufgabe der Leiter ist es eben abzugrenzen, daß sie sich darauf berufen, sie sind alt und können nichts mehr, sondern eben das zu fördern, wo der Wunsch ist, etwas Neues zu machen, und etwas an sich zu entdecken und ein Stück weit neu zu leben.

Karl-Georg Nickel:

Viele Menschen haben ja die sogenannte Altersdepression. Dieses sind ja meistens Menschen – das haben wir immer wieder erfahren – die oft eine ungeheuer reiche Lebenserfahrung haben, im Gegensatz zu jungen Menschen, und wo es einfach darum geht, dieses ungeheure Potential an menschlicher Möglichkeit wieder zu mobilisieren und zum Leben zu bringen für die noch zur Verfügung stehenden Jahre.

Journalistin:

Beim ersten Mal also weiß man noch nicht so recht, wie man sich in der Gruppe verhalten kann, wieviel man von seinem Innersten preisgeben darf, was die anderen von einem denken, wie man auf sie wirkt. Man ist unsicher, ängstlich in dieser ungewohnten Situation inmitten lauter fremder Leute. Erst allmählich gewinnt man Vertrauen und dieses Vertrauen wächst immer mehr. In Altenclubs, in Hobbykreisen ist es, wie vorhin gesagt, anders. Dort bleibt man im allgemeinen an einem bestimmten Punkt der Vertrautheit stehen, weil man nicht genau weiß, wie Offenheit aufgenommen wird, ob sie nicht vielleicht zu Klatschereien führt, ob man sich nicht Blößen damit gibt; man weiß ja nicht, wie sie bei anderen überhaupt ankommt. Und man ist so erzogen worden, daß man Zurückhaltung und Abstand wahrte. Also ist man zu allen möglichst nett und höflich, unterdrückt Gefühle, besonders die ängstlichen oder feindseligen und verfährt nach dem Motto: „Tust Du mir nichts, tu ich Dir auch nichts“. Heimlich läßt man sich mit einer Person des Vertrauens dann vielleicht doch auf Redereien über die anderen ein und andere tun das ebenso, wieder mit anderen, und so entsteht ein untergründiges

Netz an Intrigen, Eifersüchteleien, Spannungen, und nur die Oberfläche der Beziehungen besteht aus Harmonie. Ein solches Zusammensein läßt einen innerlich allein bleiben.

In einer gruppendynamisch geleiteten Selbsterfahrungsgruppe dagegen lernt man, über sich selbst zu sprechen und lernt die Eindrücke kennen, die die anderen von einem haben und lernt zu formulieren, wie die anderen auf einen wirken. Dies alles bleibt im Rahmen der Gruppe, wird nicht nach außen weitergegeben und: es wird kontrolliert. Zunächst von der Gruppenleitung, die den einzelnen Mitgliedern bewußt macht, wie sie sich verhalten, wann zum Beispiel sie ihre eigenen Schwierigkeiten auf andere abschieben; unter welchen Bedingungen sie einen Sündenbock brauchen; wieviel und wie wenig und was sie von sich selber preisgeben. Nach und nach übernimmt die Gruppe einen Teil der Aufgaben der Gruppenleiterin oder des Gruppenleiters. Doch zuvor wird er oder sie gestürzt oder kritisiert, oder angegriffen, das gehört dazu. Und fand so auch bei den Grauen Panther in Hamburg statt, die seit März zusammen sind. Ein Mitglied berichtet:

Graue Pantherin H.:

Unsere Gruppe ist im Moment im Umbruch. Wir haben erst das letzte Mal oder die letzten Male richtig begriffen, was von uns verlangt war. Wir dachten immer, wir müßten unsere Sorgen und unsere Krankheiten hineinbringen und kriegen dann irgendetwas an Information oder an guten Ratschlägen oder auch an Rezepten, die wir mit nach Hause nehmen, und nun haben wir gemerkt, daß das gar nicht so ist, daß eben wir selbst uns aktivieren sollen, und wir sind dabei! Wir haben es bewiesen in den letzten Malen, würde ich sagen, daß wir uns richtig aktivieren und jetzt auch vielleicht den Sinn der Sache erfaßt haben, daß wir nicht nur körperlich aktiv werden sollen, sondern geistig, und wir müssen uns natürlich auch erst an das Neue jetzt gewöhnen; das sind für uns so neue Aspekte; nun fangen wir wieder an von vorne zu lernen, und es bringt uns eigentlich Spaß und wir werden immer lebendiger dabei!

Journalistin:

War es vielleicht so, daß Sie immer auf Rezepte gewartet haben und dann kamen keine?

Graue Pantherin H.:

Ja, und dann waren wir enttäuscht, und dann gingen wir wieder nach Hause, und dann kamen Neue, und dann brachten wir wieder alle unseren Kummer hinein und unsere Krankheiten und dann gingen wir nach Hause, hatten die Krankheiten der Neuen noch mit auf dem Buckel und fühlten uns absolut nicht wohl.

Journalistin:

Haben Sie denn einen Aufstand angezettelt dann, als Sie sich alle da nicht wohlfühlten und alle . . .

Graue Pantherin H.:

Ja, das kam ganz automatisch; wir können auch nicht sagen, wie es kam, daß wir allmählich immer wütender oder aktiver oder weiß der Kuckuck, wie Sie's nennen wollen, wurden . . .

Journalistin:

Es ist sehr wichtig zu lernen, daß man als Mitglied einer Gruppe für sich selbst verantwortlich ist und jede und jeder einzelne die Gruppe trägt, und daß es eben nicht darum geht, sich in die Apotheke oder zum Arzt zu begeben, dort seine Leiden zu beschreiben und mit einem Rezept wieder nach Hause zu gehen – daß es also nicht mehr darum gehen soll, als älterer Mensch auf die Gnade anderer und den Glauben anderer, was gut für einen selber ist, angewiesen zu sein, sondern darum, herauszubekommen und zu formulieren, was man selber will. Und dabei hat es, wie gesagt, seinen guten Sinn, sich gegen die Autorität der Gruppenleitung aufzulehnen, das durchzustehen, auch die Angst, die man dabei empfindet, um schließlich zu eigenen Zielen zu kommen. Die beiden Mitglieder der Grauen Panther nehmen dazu Stellung, zunächst aber die Gruppenleiterin:

Renate Baldenius:

Ich denke, daß das auch so der Sinn der Sache ist, daß einfach wieder die Einzelnen und auch die ganze Gruppe Mut kriegt, sich wirklich auseinanderzusetzen, und daß das jetzt gerade in der letzten Zeit sehr stark angefangen hat, auch die Auseinandersetzung mit den Leitern in der Gruppe; und daß das gegenseitig manchmal auch ganz schön harte Arbeit ist, aber daß es wirklich so ist, daß dadurch jetzt auch Leben in die Gruppe kommt, und die Gruppe anfangen kann, sich zu überlegen, was man nun noch so richtig Schönes und Lebendiges anfangen kann mit seinem Leben.

Graue Pantherin H.:

Ich wollte nochmal über die Gruppenleitung etwas sagen. Wir haben zunächst das Gefühl gehabt, so wie Lehrer und Schüler, und das ist erst die letzten Male rausgekommen, daß das ja nicht so ist: Daß wir in etwa gleichberechtigt sind und eben, wie gesagt, die Klängen kreuzen können und auch unsere Meinung mit hineinbringen, und das fällt uns vielleicht als älterer Mensch ein bißchen schwer, weil unsere Schule ja noch eine andere war als heute. In der Schule hatten wir zu gehorchen, still zu sein, der Lehrer sprach. Bei den Eltern war das so: Wir hatten zu gehorchen, die Eltern sagten uns das, ob uns das gefiel oder nicht, wir machten es, mehr oder weniger stillschweigend. Und so ist es auch in unserer Ehe ja noch gewesen, daß wir uns angepaßt haben; und diese andere Situation müssen wir erst lernen, das fällt uns gar nicht so leicht, ehe wir da über unseren eigenen Schatten springen, daß wir selbst mal unsere Meinung sagen, daß wir auch selbst irgendetwas durchsetzen, was früher einfach unmöglich gewesen wäre, schon von den Gedanken her. Der Gedanke ist mir nie gekommen, daß man so etwas machen könnte, und ich merke das so an meinen Kindern, gerade die beiden

Jüngeren – die kennen mich gar nicht wieder: ‚Mutti, was ist mit Dir los, das gibt’s doch gar nicht, Du redest mit Händen und Füßen!‘ Und das ist es eben, das Temperament muß mal ’raus!

Aber es sind eigentlich erst die letzten 6 Wochen, 4 Wochen – ich kann es nicht genau sagen – daß es eben so lebhaft wird, und daß man selbst auch aus sich ’rauskommt, was ich früher nur im anonymen Kreis gemacht habe; da war ich temperamentvoll, lebhaft usw., aber zu Hause hätte ich das nie gewagt, zu Hause war ich immer die gute Mutti, wo man hinkommen konnte und eben für alles Verständnis hatte, aber sich nie selbst dargestellt hat.

Graue Pantherin L.:

Das ist nämlich wirklich dieses verdammte Autoritätsdenken, was Sie zum Ausdruck gebracht haben, das haben wir gegen unsere Leiter sogar gehabt und gegen jeden Arzt, den wir besuchten. Das ist doch verrückt irgendwo, das sind doch Komplexe, die wir gar nicht nötig haben, und die versuchen wir erst abzubauen; und da bin ich ganz heftig am lernen. Und ich war eigentlich ein bißchen im Zweifel, soll es Dir wirklich was bringen, hilft es Dir? Denn ich hatte wirklich ganz erhebliche gesundheitliche Schwierigkeiten und habe sie zum Teil heute noch, und ich frage mich dann auch immer wieder: mein Gott, sollst Du Dich denn wieder dieser Aufregung aussetzen? Und ist das gut, kann es Dir nicht vielmehr schaden als etwas einbringen? Und was geschieht? – Es hilft mir, ich begreif’ es nicht, d.h., ich begreif’ es schon, ich hab’ mich genug auseinandergesetzt mit dem Zusammenhang zwischen körperlichen Leiden und seelischen Einflüssen! Und ich erfahr’ es immer wieder an mir selbst: es bringt etwas, es hilft! Wenn man einfach neue Wege geht und, wie gesagt, den Mut dazu aufbringt, sie zu gehen, und sogar die Courage hat, sich unpopulär zu machen; und die brauchen wir, denn ohne die Courage geht es einfach nicht.

Journalistin:

Das heißt nun nicht, daß man gleich mit viel Courage anfangen muß, daß es anders gar nicht geht – diese Courage bekommt man oft erst durch den Rückhalt in der Gruppe! Durch das wachsende Gefühl der Selbständigkeit nimmt der Mut zu, sich neue Erfahrungen auszusetzen, u.a. der, daß man im Gruppengeschehen selbst das Thema ist, daß man sich als handelnde Person im Spiegel der anderen erlebt. Man blickt sich sozusagen selber dauernd über die Schulter und sieht dabei allmählich, an welchen Stellen man über sich und andere zu feste Meinungen hat, man wird gleichsam elastischer im Denken und Fühlen.

Graue Pantherin H.:

Wir hatten uns das vorige Mal so auseinandergesetzt, daß wir gesagt haben, so, unter diesen Aspekten haut das einfach nicht mehr hin, wir machen Schluß, ja aber, was dann? Ja, dann treffen wir uns so und versuchen, es alleine zu machen, ohne Leitung! Und dann haben wir aber eingesehen, daß daraus evtl. ein Kaffeeklatsch wird und daß man eben doch die Anstöße

braucht; dann können wir hinterher prima weiterdiskutieren, aber die Anstöße müssen da sein; und wenn wir nur untereinander sind, hätte es sein können, daß die Anstöße allmählich abebben oder daß man sich nicht weh tun will oder auf dieser Basis es ein bißchen lasch wird und zum Häkelbündelclub oder Kaffeeklatsch wird. Und das war ja nun auch nicht unsere Absicht. Dann haben wir eben hin und her gerungen gestern und haben die anderen Damen dann auch so weit gekriegt, daß sie weiter mitmachen.

Renate Baldenius (Gruppenleiterin):

Ich meine, es ist so, daß man auch begreifen lernt, daß mal ein etwas aggressives Aufeinanderzugehen nicht Kontaktabbruch bedeutet, sondern das Gegenteil; daß es viel humaner ist, dem anderen wirklich mal die Meinung zu sagen, wenn man ihn anschließend nicht alleine läßt; das ist natürlich die Voraussetzung, daß man sich nicht gegenseitig boxt und in der Ecke stehen läßt, sondern daß dann der Kontakt weitergeht. Daraus kann dann auch etwas Neues werden. Und ich denke, daß das die Erfahrung ist, die wir gerade gestern in der Gruppe ganz besonders zentral miteinander gemacht haben.

Graue Pantherin H.:

Das ist ja vollkommen neu für uns. Für uns war es früher so, wenn es einen Krach gab, ja dann war eben hinterher Schluß. Und das lernen wir heute erst, daß man trotzdem noch weiter miteinander spricht und gerade dann weiter miteinander spricht, nicht?

Journalistin:

Aus welcher Situation heraus sind Sie denn überhaupt in diese Gruppe gekommen?

Graue Pantherin H.:

Mein Sohn ist voriges Jahr sehr krank gewesen, und den habe ich hierher gebracht, und dann hat man mich daraufhin angesprochen, daß ich auch etwas für mich selbst tun möchte. Und der Therapeut sagte zu mir, nur wenn ich auch selbst etwas für mich tue, kann ich indirekt für meinen Sohn etwas tun. Wenn er merkt, daß ich selbst mobiler werde und lebhafter und wieder andere Interessen zeige, dann kann das indirekt auf ihn übertragen werden, und ich muß sagen, das hat gestimmt!

Journalistin:

Und es tut Ihnen wahrscheinlich doch auch gut?

Graue Pantherin H.:

Ja, was ich nie für möglich gehalten hätte, es tut mir wirklich gut, weil ich auch merke, daß ich ganz andere Perspektiven kriege; meine Gedanken drehen sich nicht nur um Kinder oder um Familie. Ich denk' mal an mich selbst und an andere Leute auch. Dadurch, daß es meinem Sohn wieder besser geht, geht's natürlich der Mutter auch besser. Aber wir nabeln uns jetzt sichtbar ab: Er zieht seiner Wege und ich zieh' meiner Wege, und ich finde es recht gut so.

Journalistin:

Auch junge Leute haben Probleme mit Autoritäten, mit der eigenen Mutter zum Beispiel. Auch jungen Leuten geht es so, daß sie sich in einer Gruppe schließlich gegen die Leitung auflehnen und daß sie lernen, das auzuhalten. Läge es da nicht nahe, daß ältere und jüngere Menschen um des besseren gegenseitigen Verständnisses willen solche Selbsterfahrungsgruppen gemeinsam machen, fragte ich die beiden Grauen Panther – die aber sahen das anders:

Graue Pantherin L.:

Für mich war es immer so diese Frage: Ich will mich nicht anpassen, ich will irgendwo ich selbst sein, und ich will der Jugend nicht alle möglichen Zugeständnisse machen, mich so verhalten wie sie, und auch nicht so reden wie sie. Und ich habe erkannt, die haben ein anderes Vokabular als wir; und das ist einfach schon so eine Sache, die zwar nicht trennt, aber mit der man sich auseinandersetzen muß.

Graue Pantherin H.:

Ich habe 4 Kinder zu Hause, in allen möglichen Altersgruppen, zwischen 36 und 22. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß man mit diesen jungen Menschen nicht unbedingt so sprechen kann wie man möchte. Es ist eine bestimmte Barriere, die ich einfach nicht überwinden kann: Ich kann meinen Kindern nicht meine Sorgen mitteilen, das ist für mich einfach unmöglich. Ich bin immer die starke Mutter und habe stark zu sein; und habe das erst hier richtig erlebt, daß ich auch mal meine Sorgen mitteilen kann, ohne ein schlechtes Gewissen zu haben oder ohne sich bloßzustellen. Und ich meine, das hat mir außerordentlich gut gefallen; und ich habe nicht so sehr die Sehnsucht, mit jüngeren Leuten in der Gruppe zusammen zu sein.

Journalistin:

Dies schließt eine Auseinandersetzung mit der jüngeren Generation nicht aus, aber sie findet auf einer anderen Ebene statt. Gestärkt durch die Gruppe Gleichaltriger kann man, wenn man erst mal gelernt hat, eine Autorität – die Gruppenleitung nämlich – zu kritisieren, besser Kritik an der eigenen Person ertragen. Das ist für's Familienleben sehr förderlich.

Graue Pantherin H.:

Du willst ja nun nicht so der Herrgott über allem sein, und die Kinder machen, was Du willst. Sie sollen ja ruhig mal sagen, was sie nicht richtig fanden. Und früher hat mich das doch dann, wenn sie mal'nen Ansatz machten – durchweg waren's dann die Schwiegertöchter, oder die eine vor allen Dingen, die das dann mal wagte, der Mutter zu sagen – da war ich entsetzt, also das stand ja denen gar nicht zu. Ich bin die Ältere und die Erfahrenere, und so ohne weiteres kritisieren . . . ? Was die da sagten, da verstanden die sowieso nichts von. Heute sag' ich: Herrgott, laß sie doch ruhig mal sagen, was ihnen nicht gefällt an mir!

Journalistin:

Heute können Sie es besser vertragen?

Graue Pantherin H.:

Ja, ich kann es verdauen, und auch vielleicht richtig verarbeiten, nicht? Und dann umsetzen.

Journalistin:

Man kann in solch einer Gruppe also lernen, auch einmal Kritik zu ertragen – und zu verarbeiten, auch einmal Zurückweisung hinzunehmen, weil man erfahren hat, daß sie nicht der ganzen Person, sondern einem bestimmten Verhalten gilt. Denn man bekommt ja gleichzeitig auch Wohlwollen und Lob und Unterstützung von den einzelnen Mitgliedern, und das nicht nur während der Sitzungen sondern auch zwischendurch. Kurz, man kennt Menschen, denen man vertraut, mit denen zusammen man wachsen kann.

Nun mag es ja sein, daß jemand sich besorgt fragt: Und was mache ich, wenn ich soviel Nähe nicht will, wenn ich das nicht aushalte; ich bin doch eher ein zurückhaltender Mensch und ängstlich obendrein . . .

„Das macht nichts“, meinen die Pressesprecherin Ursula Schmidt und der Psychoanalytiker Karl-Georg Nickel von der Deutschen Akademie für Psychoanalyse.

Ursula Schmidt:

Die Nähe und das, was jemand zulassen kann, regelt ja die Gruppe. Und gerade über diese Ängste ist ja die Möglichkeit, in dieser Gruppe sich zu verständigen, sie auszudrücken und in dem gegenseitigen Verständnis dann auch ein Stück zu überwinden. Aber es ist kein Überrumpeln von Menschen, sondern es ist ein sich gegenseitig Verstehen und Fördern.

Karl-Georg Nickel:

Deswegen müssen die Gruppen eine echte gruppendynamische Leitung haben, auch von qualifizierten Leitern, weil die ja dann auch der Gruppe die Möglichkeit geben, diese Auseinandersetzungsfähigkeit, d.h. Zulassen von Gefühlen, die gewollt sind, aber auch gleichzeitig die Grenzsetzung, die nötig ist, zu ermöglichen. Die auch schützend vor ein Gruppenmitglied treten können oder auch Impulse setzen, daß jemand mehr wagt. Und in dieser dynamischen Auseinandersetzung kommt ja dann auch Einiges in Bewegung: Das sind ja sonst diese abgemauerten Ängste, die in den üblichen Altenclubs nicht viel Veränderung bringen, weil das Vertrauen nur auf so einer oberflächlichen Ebene da ist und nicht tiefer gehen kann; weil das Wagnis, dann in weitere Bereiche vorzudringen, ja nur in dem schützenden Rahmen einer Gruppe möglich ist, die Grenzen hat, die Grenzen nach außen hat. Dafür gilt auch die Verschwiegenheit. Es gibt dann den sogenannten Gruppenvertrag. Das ist ein mündlicher Vertrag, daß das, was in der Gruppe auch von sehr persönlichen Dingen als Information und als Mitteilung zur Sprache kommt, in der Gruppe bleibt. Ja, und wo es auch darum geht, daß diese

Menschen den Mut haben, festzustellen und zu entdecken und in der Gruppe erfahren, daß sie eigentlich – insbesondere, wenn es Menschen sind, die berentet sind, die pensioniert sind – überhaupt nichts zu verlieren haben in dieser Gesellschaft – und nur viel zu gewinnen; wenn sie das wirklich mal entdecken. Dies sind ja auch Menschen, die nicht mehr in den bürokratischen Abhängigkeiten stecken und eigentlich ein ungeheures Potential von Möglichkeiten in der Gesellschaft darstellen, wenn sich diese Gruppen als Keimzellen verstehen, wirklich auch Dinge mal zu ändern.

Journalistin:

Solche Grauen-Panther-Gruppen können schließlich, ohne Leitung, selbstständig weiterarbeiten. Sie können sich ein Betätigungsfeld suchen und brauchen keine Beschäftigungen mehr. Welchen Wirkungsbereich sie wählen, hängt von ihren Wünschen ab und davon, wozu ihre Umwelt sie herausfordert. Möglichkeiten, sich sinnvoll zu betätigen, gibt es jedenfalls genug, wenn man sich gemeinsam stark fühlt.

Aufbau und Struktur der Psychoanalytischen Kindergärten

Der erste Psychoanalytische Kindergarten wurde vor 10 Jahren durch Gisela Ammon in Berlin ins Leben gerufen aus dem Gedanken heraus: „Warum müssen die Menschen erst krank werden, wenn wir wissen, wo die Ursachen liegen“ (Gisela Ammon, 1969).

Die tragende Säule der psychoanalytischen Erziehungsarbeit war von Beginn an die regelmäßige intensive Zusammenarbeit mit den Eltern im Sinne einer präventiven Aufgabe in Ergänzung zur Kleinfamilie.

Die Erfahrungen und Forschungen im Psychoanalytischen Kindergarten wurden die Grundlage für die Neukonzeptionierung der Psychoanalytischen Pädagogik durch Gisela Ammon, die damit an die Tradition der frühen Psychoanalyse wieder anschloß.

Psychoanalytische Kindergärten sind ein Modell der Prävention psychischer Erkrankungen. Sie stellen Kindern im Alter von 2–13 Jahren und deren Eltern und den Mitarbeitern der Kindergärten ein gruppendynamisches Feld zur Verfügung, in dem innerhalb eines mehrjährigen Auseinandersetzungsprozesses aller an der Erziehung der Kinder Beteiligten eine kreative Entwicklung und Identitätserweiterung ermöglicht wird. Die Kinder werden als Persönlichkeiten im eigenen Recht akzeptiert. Konflikte, die in jedem kindlichen Entwicklungsprozeß auftreten, können hier erkannt, angesprochen und bearbeitet werden. Zum Kindsein gehört der permanente Auseinandersetzungsprozeß um diese Konflikte. Kindliche Entwicklung ist eng verbunden mit einer erfahrungsfähigen Gruppe, in der die unbewußte Dynamik der Familiengruppe verstanden und verändert werden kann. Ziel der Arbeit ist

es, kindliches Verhalten als Ausdruck psychischer Realität zu verstehen und damit umzugehen auf allen Ebenen der Erziehungsarbeit.

Der Berliner Psychoanalytische Kindergarten der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP) umfaßt zur Zeit eine Gruppe von insgesamt 53 Kindern (aufgeteilt in 4 Kindergruppen und 2 Schülerhortgruppen)

und deren Eltern,

elf Erziehern,

einem Psychologen,

einem Pädagogen für Theater-Workshop

einem Musikpädagogen,

einer Vorschulerzieherin

unter der Gesamtleitung von Gisela Ammon.

Alle Eltern sind vertraglich verpflichtet, an den einmal wöchentlich stattfindenden Elterngruppen teilzunehmen, ebenso wie die Erzieher verpflichtet sind, an den Elterngruppen, an der wöchentlichen Erzieher-Supervisionsgruppe und zusammen mit den Elternabendleitern an der Elternabend-Supervisionsgruppe teilzunehmen, wobei die Elternabende von Psychoanalytikern der Deutschen Akademie für Psychoanalyse ehrenamtlich geleitet werden.

Um selber einen Einblick in Gruppenarbeit mit Kindern und in das Verhalten ihrer Kinder zu gewinnen, übernehmen die Eltern während der Erzieher-Supervisions-Gruppensitzung einmal wöchentlich Elterndienst in den Kindergruppen.

Die Aktivitäten innerhalb des Ganztagsmilieus des Kindergartens (montags bis freitags von 7.30 bis 17.00 Uhr) beinhalten:

die staatlich anerkannte tägliche Vorschularbeit für die 5-jährigen, die 1 bis 2 mal wöchentlich stattfindenden Spielgruppen für die 2 bis 4-jährigen, die 1 mal wöchentlich stattfindenden Theater-Workshops für die 4 bis 8-jährigen, die 1 mal wöchentlich stattfindende tänzerische Gymnastik für die 3 bis 7-jährigen und

die regelmäßigen Schwimm-, Bastel- und Tonarbeitskurse für alle Altersstufen.

Besonderen Stellenwert in der psychoanalytischen Kinder- und Elternarbeit haben die jährlich stattfindenden 14-tägigen Kindergruppenreisen in den Bayrischen Wald/Stelzerreut bzw. nach Italien/Paestum. Die intensive Bearbeitung der Trennungsdynamik zwischen Eltern und Kindern steht hier im Vordergrund. Losgelöst von der aktuellen Familiendynamik wird durch die aktuelle Dynamik der Kinder- bzw. Elterngruppe allen an der Erziehung der Kinder Beteiligten ein erweiterter Freiraum geschaffen, durch die Trennungssituation neue Erfahrungen und somit neue Identitätsschritte zu machen, was eine Differenzierung und Intensivierung der Eltern-Kind-Beziehungen ermöglicht.

Psychoanalytische Kindergärten gleichen Aufbaus und gleicher Struktur gibt es inzwischen seit 1976 in München, in Düsseldorf (seit 1977) und in

Hamburg (seit 1978). Alle Psychoanalytischen Kindergärten sind durch ihre prophylaktische und präventive Arbeit integraler Bestandteil der jeweiligen Lehr- und Forschungsinstitute für Dynamische Psychiatrie und Gruppendynamik der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP) und befinden sich auch in deren Räumlichkeiten.

Auf dieser Grundlage und nach dem Vorbild des Berliner „Mutter“-Kindergartens haben auch die Arbeits- und Studiengruppen der Deutschen Akademie für Psychoanalyse in Erlangen, Freiburg, Mainz, Passau und Saarbrücken, die jeweils den Aufbau weiterer Lehr- und Forschungsinstitute vorbereiten, die Psychoanalytische Kindergartenarbeit bereits aufgenommen.

Psychoanalytische Kindergärten der Arbeits- und Studiengruppen Regensburg, Heidelberg und Köln sind in Vorbereitung.

XII. INTERNATIONALES SYMPOSIUM DER DEUTSCHEN AKADEMIE FÜR PSYCHOANALYSE (DAP)

Kongreßhalle Berlin

11.–16. November 1980

„PSYCHOTHERAPIE DER SCHIZOPHRENIE“

– FORSCHUNG, THEORIE, PRÄVENTION, THERAPIE –

Wissenschaftliche Leitung: Dr. med. Günter Ammon

Organisation: Dipl.-Psych. Andreas v. Wallenberg Pachaly

- | | |
|---|--|
| 1. Dynamisch-Psychiatrische Klinik als Behandlungsinstrument schizophrener Erkrankung | 9. Bedeutung der ambulanten Milieuthérapie und Gruppentherapie für die Behandlung der schizophrenen Erkrankung |
| 2. Forschungsmethodik und Forschungsergebnisse bei psychotischen Reaktionen | 10. Die therapeutische Arbeit mit der Familie der schizophren Erkrankten |
| 3. Psychodynamik und Gruppendynamik der schizophrenen Erkrankung | 11. Schizophrenie Erkrankung von Jugendlichen |
| 4. Energetische Aspekte der schizophrenen Reaktion (Sozialenergie und Persönlichkeitspsychologie) | 12. Früherkennung und Prävention von schizophrenen Erkrankung |
| 5. Methodik der Schizophrenietherapie | 13. Akute Psychosentherapie |
| 6. Biologische Aspekte der schizophrenen Erkrankung | 14. Kindheit und psychotische Reaktion |
| 7. Kulturelle Aspekte in der Genese der schizophrenen Erkrankung | 15. Borderline-Schizophrenie |
| 8. Ambulante Therapie bei schizophrenen Erkrankung | 16. Gesellschaftliche Aspekte schizophrenen Erkrankung |
| | 17. Dynamische Psychiatrie, Antipsychiatrie, Schulpsychiatrie und Psychotherapie der Psychosen |

Referate und Kurzreferate zu diesen Themen, die auch die Themen der parallel stattfindenden Arbeitsgruppen sind, können zum 1. März 1980 eingereicht werden (zum gleichen Datum müssen die Synopsen vorliegen).

Kongreßgebühr: DM 300,– (nach dem 1. 8. 1980 DM 350,–)

Studenten DM 150,–

Bankkonto: Berliner Commerzbank, Konto Nr. 511495401 (BLZ 10040000)

Lehr- und Forschungsinstitut für Dynamische Psychiatrie und Gruppendynamik (LFI) der DAP

Ausbildungsinstitut für Psychoanalyse
Wielandstraße 27–28 · 1000 Berlin 15
(030) 883 93 24

Münchener Lehr- und Forschungsinstitut der DAP

Leopoldstraße 87 · 8000 München 40
(089) 34 14 44

Düsseldorfer Lehr- und Forschungsinstitut der DAP

Kurfürstenstraße 10 · 4000 Düsseldorf
(0211) 36 49 00

Hamburger Lehr- und Forschungsinstitut der DAP

Laufgraben 37 · 2000 Hamburg 13
(040) 44 07 40

XIIth INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF THE GERMAN ACADEMY FOR PSYCHOANALYSIS (DAP)

Congress-Hall, Berlin

November 11th–16th, 1980

“PSYCHOTHERAPY OF SCHIZOPHRENIA”

– RESEARCH, THEORY, PREVENTION, THERAPY –

Chairmanship: Günter Ammon, M. D.

Organization Committee: Dipl. Psych. A. v. Wallenberg Pachaly

1. The Dynamic Psychiatric Clinic – an Instrument in the Therapy of Schizophrenic Disease
2. Methods and Results of Research in Psychotic Reactions
3. Psychodynamics and Groupdynamics of Schizophrenic Disease
4. Energetic Aspects of Schizophrenic Reaction (Social Energy and Personality)
5. Methodology of Schizophrenia-Therapy
6. Biological Aspects of Schizophrenic Disease
7. Cultural Aspects the Genesis of Schizophrenic Disease
8. Off-Patient Therapy of Schizophrenic Disease
9. The Significance of Off-Patient Milieu-therapy and Grouptherapy for the Treatment of Schizophrenic Disease
10. Therapeutic Work with the Family of Schizophrenic Patients
11. Schizophrenic Disease of Adolescents
12. Therapy of Acute Psychoses
13. Early Diagnosis and Prevention of Schizophrenic Diseases
14. Childhood and Psychotic Reaction
15. Borderline-Schizophrenia
16. Social Aspects in Schizophrenic Diseases
17. Dynamic Psychiatry, Antipsychiatry, Schoolpsychiatry, and Psychotherapy of Psychosis

Main papers, short papers and workshop statements concerning these topics should be submitted until March 1st, 1980; synopses must reach us before this date.

Registration Fee: DM 300,– (from August 1st, 1980: DM 350,–),

Students DM 150,–

Bank Account: Berliner Commerzbank Nr. 511495401 (BLZ 10040000)

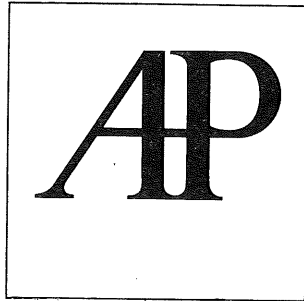
Lehr- und Forschungsinstitut für Dynamische
Psychiatrie und Gruppendynamik (LFI) der DAP
Ausbildungsinstitut für Psychoanalyse
Wielandstraße 27–28 · 1000 Berlin 15
(030) 883 93 24

Münchener Lehr- und
Forschungsinstitut der DAP
Leopoldstraße 87 · 8000 München 40
(089) 34 14 44

Düsseldorfer Lehr- und
Forschungsinstitut der DAP
Kurfürstenstraße 10 · 4000 Düsseldorf
(0211) 36 49 00

Hamburger Lehr- und
Forschungsinstitut der DAP
Laufgraben 37 · 2000 Hamburg 13
(040) 44 07 40

Acta Paedopsychiatrica



The European Journal
of Child
and Adolescent Psychiatry

A Publishing Organ
for the Official Bulletin of the
International Association
for Child Psychiatry and
Allied Professions

Redaktion: Prof. H. S. Herzka, Zürich, Chefredaktor
PD Dr. W. Bettschart, Lausanne; Prof. R. J. Corboz, Zürich; Prof. D. J.
Duché, Paris; Prof. M. Frisk, Uppsala; Dr. J. G. Howells, Ipswich; Prof.
L. Kanner, Baltimore, Md.

Die Acta Paedopsychiatrica sind eine internationale kinderpsychiatrische Zeitschrift. Sie stehen in der Tradition der europäischen Kinder- und Jugendpsychiatrie und behandeln Fragen der Diagnostik und der Therapie, Fragen der Berufsentwicklung der Kinderpsychiatrie und Probleme der Grundlagenforschung. Die Acta Paedopsychiatrica sind streng darauf bedacht, die Interessen der psychischen Entwicklung des Kindes und Jugendlichen zu vertreten. Beiträge in Englisch, Deutsch und Französisch, *Zusammenfassungen* in diesen Sprachen und in Spanisch.

Jahresabonnement Fr. 92.– zuzüglich Porto
Für Mitglieder der IACP oder der ihr angeschlossenen Gesellschaften
Fr. 82.– zuzüglich Porto

Probenummern sind erhältlich beim
Verlag Schwabe & Co. AG, Steinentorstrasse 13, CH-4010 Basel

Schwabe & Co. AG · Verlag · Basel
