

Dynamische *Dynamic* Psychiatrie *Psychiatry*

Internationale Zeitschrift für Psychiatrie und Psychoanalyse
Herausgegeben von Günter Ammon

II. Psychoanalytischer Kindergartenkongreß

Gisela Ammon

Auf dem Wege zu einer ich-strukturellen Psychoanalytischen Pädagogik innerhalb der Dynamischen Psychiatrie

Magdalena Storm

Dimensionen gruppendynamischer Kommunikation im Psychoanalytischen Kindergarten – zum Zusammenhang von Eßstörung und Gruppenfähigkeit

Agnes Wiehl-Volbehr

Gruppendynamische Aspekte in der Kindertherapie – zur Neuformulierung des Begriffs Übergangsobjekt

Karl-Josef Pazzini

Identitätserweiterung des Lehrers durch gruppendynamische Balint-Arbeit

Helma Sick

Mißhandelte Frauen – mißhandelte Kinder

Buchbesprechungen – Nachrichten

II. KONGRESS DER PSYCHOANALYTISCHEN KINDERGÄRTEN

13. Jahrgang

4. Heft 1980

PINEL-PUBLIKATIONEN BERLIN

63

Dynamische Psychiatrie / *Dynamic Psychiatry*

Internationale Zeitschrift für Psychiatrie und Psychoanalyse
Organ der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP), der
Deutschen Gruppenpsychotherapeutischen Gesellschaft (DGG), der
Deutschen Gesellschaft für Psychosomatische Medizin (DGPM), der
Dynamisch-Psychiatrischen Klinik Mengerschwinge und der
Deutschen Gesellschaft für Dynamische Psychiatrie (DGDP)

13. Jahrgang, 4. Heft 1980, Nr. 63.

Herausgegeben von Günter Ammon

unter Mitarbeit von

F. Antonelli, Roma – C. Bahnson, Philadelphia – R. Barnes, Phoenix – F. V. Bassin, Moskau
– 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
– K. Okonogi, Tokio – L. Miller de Paiva, São Paulo – J. Pohl, München – E. Ringel, Wien
– G. J. Rose, Rowayton – E. Rosenblatt, Santiago – V. S. Rotenberg, Moskau – H. Searles, Chevy Chase
– E. Servadio, Roma – D. Shaskan, Los Angeles – A. E. Sherozia, Tbilisi – V. Smirnoff, 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)

Auf dem Wege zu einer ich-strukturellen psychoanalytischen Pädagogik 221

Magdalena Storm (Düsseldorf)

Dimensionen gruppendynamischer Kommunikation im psychoanalytischen Kindergarten – zum Zusammenhang von Eßstörung und Gruppenfähigkeit – 243

Agnes Wiehl-Volbehr (Berlin)

Gruppendynamische Aspekte in der Kindertherapie – zur Neuformulierung des Begriffes Übergangsobjekt 252

Karl-Josef Pazzini (Hamburg)

Identitätserweiterung des Lehrers durch gruppendynamische Balint-Arbeit 262

Helma Sick (München)

Mißhandelte Frauen – mißhandelte Kinder 275

Buchbesprechungen 287

Nachrichten 296

Auf dem Wege zu einer ich-strukturellen Psychoanalytischen Pädagogik innerhalb der Dynamischen Psychiatrie

Gisela Ammon*

Die Psychoanalytische Pädagogik nahm ihren Anfang schon bald nach der Begründung der Psychoanalyse als Wissenschaft. Ihr lag der Gedanke zugrunde, die Erkenntnisse aus der Erforschung der Dynamik des Unbewußten in die pädagogische Konzeption mit einzubeziehen mit dem Ziel der Erhaltung psychischer Gesundheit und Korrektur neurotisch machender Erziehungsfehler. Dieser Schritt war von weitreichender gesellschaftlicher Bedeutung, denn hiermit wurde die psychoanalytische Methode einer breiteren Gesellschaftsschicht zugänglich gemacht. Die Grundgedanken der Psychoanalyse, die Freud in seiner therapeutischen Arbeit gewonnen hatte, bildeten die Basis der verschiedenen Konzepte. Entwicklung hieß immer Triebentwicklung, und damit Herausbildung des Ichs durch Realitätsanforderungen und des Über-Ichs aus dem Geschehen des Ödipuskomplexes. Triebwünsche aus dem Unbewußten bestimmen zunächst das Verhalten und müssen beim Kind eingedämmt werden, um durch ihre Sublimierung zu geistigen und kulturellen Leistungen gelangen zu können. In der praktischen Anwendung bewegten sich die verschiedenen Richtungen zwischen den beiden Polen von Gewährenlassen und Versagung.

Einen Wendepunkt und Neubeginn der Psychoanalytischen Pädagogik stellt die Anwendung des Ich-Struktur-Modells der Berliner Schule durch Gisela Ammon in den Psychoanalytischen Kindergärten dar. Aus der Erkenntnis heraus, daß die Ich-Struktur sich entwickelt und manifestiert im Kontext einer Gruppe ist gerade der Kindergarten geeignet, Entwicklung zu fördern, Defizite frühzeitig zu erkennen und durch ich-strukturelles Arbeiten in der Kinder- und Elterngruppe zu verändern.

Ein wesentlicher Faktor bei der Ich-Strukturbildung ist die Zufuhr von Sozialenergie durch Ernstnehmen von Bedürfnissen und Wünschen des Kindes und Auseinandersetzung mit ihnen. Dies ist nur möglich in einer Gruppe, deren Grenzen geschlossen sind, die eine zentrale Figur hat, die sich der aggressiven Auseinandersetzung stellt. Dies ist die Bedingung für die Entwicklung von Sexualität und Kreativität in ihrer konstruktiven Ausprägung und darüber hinaus der Identität.

Ziel der Psychoanalytischen Pädagogik innerhalb der Dynamischen Psychiatrie ist die Entwicklung einer eigenen Identität, die es ermöglicht ein kreatives Leben zu führen. Dies ist ein lebenslanger Prozeß. Psychoanalytische Kindergärten bilden die Basis hierfür.

Der revolutionäre Gedanke, der die neue Wissenschaft der Psychoanalyse begründete, war *Freuds* Erforschung der Dynamik des Unbewußten. Schon Vertreter des frühen Kreises um *Freud* beschäftigten sich mit der Frage, welchen Nutzen die Pädagogik aus den Erkenntnissen der Psychoanalyse ziehen könnte, *Ferenczi* (1908) sprach zu diesem Thema bereits auf dem ersten Psychoanalytischen Kongreß in Salzburg. Aus dieser Fragestellung entwickelte sich die Psychoanalytische Pädagogik als eigenständige Wissenschaft, zu deren wesentlichsten Vertretern u. a. *Anna Freud*, *Dorothy Burlingham*, *Melanie Klein*, *Nelly Wolffheim*, *Hermine v. Hugh-Hellmuth*, *Oskar Pfister*, *Lilly Roubiczek*, *Edith Buxbaum*, *Hertha Fuchs*, die Schwestern *Bornstein*,

* Lehranalytikerin der Deutschen Akademie für Psychoanalyse, Begründerin der Psychoanalytischen Kindergärten.

Siegfried Bernfeld, August Aichhorn, Hans Zulliger und nicht zuletzt *Gustav Hans Graber* gehörten.

Mit der Herausgabe einer eigenen Zeitschrift unter dem gleichen Namen konsolidierte sich 1926 die Psychoanalytische Pädagogik. Allerdings sind die Mitarbeiter dieser Zeitschrift nicht als geschlossene Schule zu betrachten, sondern betonen durchaus verschiedene Aspekte der Psychoanalyse und tragen dementsprechend zur Weiterentwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik bei.

Erkenntnisse der Psychoanalyse wurden in erzieherischer Absicht in die Pädagogische Konzeption mit dem Ziel der Erhaltung psychischer Gesundheit und der Korrektur neurotisch machender Erziehungsfehler eingeführt.

Die Anwendung der Psychoanalyse als Wissenschaft sollte nicht nur Ärzten vorbehalten bleiben, sondern auch durch Laien Anwendung finden (*Freud, 1926*), da Psychoanalyse auch immer einen Erziehungsaspekt enthalte. Psychoanalyse als die Wissenschaft vom Unbewußten gab den Pädagogen ein neues Erkenntnismittel, um durch das Wissen um innere Zusammenhänge äußere Veränderungen herbeizuführen. Die frühe Psychoanalytische Pädagogik brachte erstmals unbewußt determinierten Fehlverhaltensweisen von Eltern, Kindern und Erziehern ein psychodynamisches Verständnis entgegen und versuchte durch individuelles Eingreifen zu helfen. Wir sollten nicht vergessen, daß dies zur damaligen Zeit ein neuer und einmaliger Schritt war, nämlich sich von der Individualität der Einzelanalyse einem gesellschaftlichen Problem zuzuwenden. Es war eine kopernikanische Entdeckung, die Lehre vom Unbewußten auf Kind, Schule und Elternhaus anzuwenden. Die frühe Psychoanalytische Pädagogik stellte sich die Aufgabe, Konflikte in der Erziehung zu erkennen, bevor sie verdrängt wurden, d. h. durch diese Konflikte der Grundstein zu einer neurotischen Erkrankung gelegt werden konnte.

Der Hitlerismus vertrieb die Psychoanalytische Pädagogik ebenso wie die Psychoanalyse aus Deutschland, deren Vertreter nach England, Amerika und in andere Länder emigrierten.

In den Ländern der Emigration blühte die Psychoanalyse auf, Ansätze zur klinischen Arbeit wurden entwickelt, psychiatrische Krankheitsbilder zu verstehen gesucht und die Theorie zur psychoanalytischen Kindertherapie weiter differenziert.

Doch der Bereich präventiver Arbeit, den die Psychoanalytische Pädagogik einst ausgefüllt hatte, verlor an Bedeutung gegenüber der therapeutischen Arbeit.

Anna Freud, die ich 1975 in London besuchte, verfügt in ihrer Hampstead Klinik, die auch ein Lehrinstitut für Kindertherapie ist, über fünf Abteilungen:

- a) die klinische Abteilung, in der ca. 70 Kinder psychoanalytisch behandelt werden,

- b) über eine medizinisch-psychologische Beratungsstelle für Mütter und deren Kinder in den ersten zwei Lebensjahren,
- c) über eine Spezialabteilung für blinde Kinder und ihre Mütter, um hier korrigierend und Erziehungsfehler vermeidend zu arbeiten, da dies oft sekundäre Folgen bei körperlich geschädigten Kindern sind,
- d) eine Forschungsabteilung und
- e) eine Erziehungsabteilung, die verschiedene Aufgaben hat; zu der auch ein Kindergarten gehört, in dem ca. 15 Kinder in einer altersgemischten Gruppe betreut werden.

Der Raum der Psychoanalytischen Pädagogik, einst im Vordergrund des Interesses stehend, nimmt heute in dem großen Geflecht der Hampstead-Klinik eine untergeordnete Rolle ein. Dort werden alltägliche Probleme mit Kindern durch spezielle psychoanalytische Erziehungsmaßnahmen zu beeinflussen gesucht.

Historisch gesehen entstand nach einer über 20 Jahre langen Pause der erste Psychoanalytische Kindergarten – ein Versuch präventiver Arbeit nach psychoanalytischer Konzeption – in einer gesellschaftlichen Situation, in der autoritäre Erziehung durch antiautoritäre Erziehung abgelöst werden sollte, 1968 in Berlin.

Der absoluten Rigidität in der Erziehung folgte nun „absolute Freiheit“, d. h. Grenzenlosigkeit als Erziehungskonzeption, was neue Konflikte mit sich brachte. Antiautoritäre Kinderläden entstanden – basierend auf den Erfahrungen von *Vera Schmidt* (1924) in den zwanziger Jahren in Moskau – auf der Suche nach einem neuen Erziehungskonzept. Autoritäre Erziehungsfehler sollten vermieden werden, aber eine neue Autorität, die des revolutionären Gedankens, wird an die Stelle der ehemaligen Autorität des Familienvaters gesetzt. Der Berliner Psychoanalytische Kindergarten arbeitete von Beginn an nach einer psychoanalytischen und gruppodynamischen Konzeption.

Psychoanalytische Pädagogik im herkömmlichen Sinne berief sich bei allen ihr immanenten Varianten auf die Lehre *Freuds*.

Dies ist nicht der Ort, die Lehre *Freuds*, die er als lebendige Theorie ständig erweiterte, veränderte und neu entwarf, abzuhandeln. Ich möchte aber doch einige Essentials hervorheben, die wesentlich für die Theoriebildung der Psychoanalytischen Pädagogik geworden sind:

- 1) Als grundsätzlicher Motor menschlicher Aktivität wurde der Sexualtrieb und der Destruktions- und Todestrieb verstanden.
- 2) Entwicklung heißt damit immer Triebentwicklung, die phasenspezifisch verlaufend gedacht wurde.
- 3) Das Unbewußte wurde hauptsächlich aus verdrängten Triebwünschen bestehend gedacht, die das Verhalten bestimmen.
- 4) Die menschliche Psyche wurde verstanden als System der Instanzen Es, Ich, Über-Ich.
- 5) Entwicklung heißt damit zunächst Herausbildung des Ich aus dem Es

durch Realitätsanforderungen und Herausbildung des Über-Ichs aus dem Geschehen des Ödipuskomplexes. Das Ich wird zum Vermittler zwischen Es, Über-Ich und Außenwelt.

- 6) Abgeleitetes Erziehungsziel ist Sublimierung der Triebe hin zu kultureller Leistung, d. h. Eindämmung sexueller und aggressiver Strebungen des Kindes zugunsten geistigen und intellektuellen Lernens.
- 7) Als die diese Prozesse in Gang haltende Energie dient die Libido, die *Freud* noch als physiologisch nachzuweisende biologische Größe dachte.

Zum Thema der Erziehung schreibt *Freud* (1932): „Die Erziehung hat also ihren Weg zu suchen zwischen der Scylla des Gewährenlassens und der Charybdis des Versagens. Wenn die Aufgabe nicht überhaupt unlösbar ist, muß ein Optimum für die Erziehung aufzufinden sein, wie sie am meisten leisten und am wenigsten schaden kann.“ Seine Haltung der Kindererziehung gegenüber, die *Freud* immerhin in den Grundzügen in der viktorianischen Zeit entwickelte, eine Zeit die berüchtigt war für Sexualitäts- und überhaupt Bedürfnisverleugnung, stellt m. E. einen mutigen Schritt dar, ein Eintreten für die Bedürfnisse des Kindes. Eine Einsicht übrigens, die *Freud* aus den Erzählungen über die Kindheitserinnerungen seiner Patienten heraus entwickelte.

Zwischen diesen Polen, die *Freud* mit Scylla und Charybdis beschreibt, liegt auch das Spektrum der verschiedenen Ansätze in der Psychoanalytischen Pädagogik.

Eine Richtung, hauptsächlich vertreten von *Hermine v. Hugh-Hellmuth*, *Lilly Roubiczek*, *Edith Buxbaum* u. a. nimmt eine verwöhnende Haltung dem Kind gegenüber ein, und meint, daß es darauf ankomme, nur lieb und freundlich mit dem Kind umzugehen, es zu verstehen, seine Bedürfnisse zu erraten und zu befriedigen zu suchen, ohne Grenzen zu setzen. Die deutende Kinderarbeit (*Melanie Klein*, *Herta Fuchs* u. a.) würde ich als besondere Form dieser Konzeption verstehen.

Die andere Seite des Spektrums verkörpert *Sterba* mit dem Grundsatz „keine Erziehung ohne Angst“, womit er in die Nähe behavioristischer Erziehungsmodelle rückt. Sowohl gewährend, als im Sinne von Realitätsanforderung Grenzen setzend, arbeiten u. a. *Anna Freud*, *Dorothy Burlingham* und *Nelly Wolffheim*. Das hier zugrundeliegende Verständnis des kindlichen Wesens kommt unserem heutigen am nächsten, so daß man sagen kann, daß *Anna Freud* mit ihrer Arbeit vorbildlich war für die heutige Psychoanalytische Kindergartenbewegung.

Zulliger und die Schwestern *Bornstein* beschäftigten sich bereits mit der Bedeutung der Interaktion zum Kind, was m. E. auch als wesentliche Weiterentwicklung und Bereicherung der Psychoanalytischen Pädagogik einzuschätzen ist. In Anlehnung an *Montessori* sagt *Lilly Roubiczek* daß der Pädagoge „sich mit Liebe und Bescheidenheit neben das Kind zu stellen und die feinsten Regungen seiner Seele zu erkennen und zu verstehen“ habe. Unabhängigkeit von seinen Trieben und Willensstärke erhält nach ihrer Meinung ein Kind erst durch konzentrierte Arbeit.

Aggression wird immer als Triebgeschehen verstanden, als zerstörerisches Potential im Menschen, das gebändigt werden muß. Erziehung heißt somit, die kindlichen Aggressionen zu erkennen, Dämme gegen sie zu bauen, um sie zu sublimieren, bzw. zu sozialisieren. So fordert *Edith Buxbaum* (1936), auf der Basis der psychoanalytischen Theorie möglichst geschickt mit dem Aggressionstrieb umzugehen, um seine Auswirkungen zu beseitigen.

Ein tragisches Beispiel aus der Geschichte der frühen Psychoanalytischen Pädagogik dieser Richtung ist *Hermine v. Hugh-Hellmuth*, die von ihrem eigenen Neffen ermordet wurde. Den Sohn ihrer Schwester hatte sie gemeinsam mit dieser aufgezogen und nach dem Tode ihrer Schwester zu sich genommen. Wegen üblicher Pubertätsschwierigkeiten gab *Hermine v. Hugh-Hellmuth* ihren Neffen in ein Erziehungsheim. Eines Nachts, während sie schlief, stieg er durch ein offenes Fenster in ihre Wohnung ein, um sich Geld zu besorgen. Als seine Tante erwachte, erschrak er und hatte große Angst vor den Folgen des Entdecktwerdens. In einer Handgarnitur tötete er sie.

Dieses Beispiel ist sehr extrem und ich möchte keinesfalls behaupten, daß die nach der beschriebenen Konzeption behandelten Kinder zu Mördern werden müssen. Deutlich und symptomatisch ist meines Erachtens aber an diesem Beispiel die Grenzenlosigkeit und innere Verlassenheit, die die so erzogenen Kinder in sich tragen und sich deshalb wie verwahrloste Jugendliche verhalten müssen. Die andere Möglichkeit, eine Auseinandersetzung um Grenzen zu umgehen, ist, mit erzwungener Freundlichkeit auf Grenzüberschreitungen des Kindes zu reagieren und damit Schuldgefühle gegenüber unerwünschtem Verhalten zu erzeugen. Dies geschieht durch den Versuch, „geschickt“ mit den kindlichen Aggressionen umzugehen, bzw. sie durch gemeinsame Tätigkeit zu übergehen und zu vermeiden.

Verständnis und die Haltung auf die Konflikte der Kinder verbal zu reagieren, sieht auch *Herta Fuchs* als zentrales Moment in den von ihr in der Frühzeit der Psychoanalytischen Pädagogik geleiteten Volkskindergärten in Wien. Aus diesem Grunde möchte ich sie zu der gewährenden Richtung in der Psychoanalytischen Pädagogik rechnen. In den Kindergruppen arbeitete sie dort mit Deutung der unbewußten Konflikte, die agiert werden. Die Kinder fühlten sich verstanden, nahmen die Deutung an und gingen verständnisvoller miteinander um.

Hauptvertreterin der „Deutung“ im Umgang mit Kindern ist *Melanie Klein* (1932), Begründerin der Objektschule. Sie geht von einem durchschnittlichen mütterlichen Verhalten aus, was die triebhaft angelegten Phantasien im Kind über das Objekt auslöst.

An dieser Stelle möchte ich nicht den Aspekt der Objektschule in ihrer Arbeit, sondern den deutenden Ansatz im Umgang mit Kindern hervorheben.

Konflikte zwischen Kindern bzw. Erwachsenen und Kindern lassen sich nicht durch Deuten, d. h. Erklären lösen. Was den positiven Effekt und Aspekt dieses Ansatzes ausmacht, ist m. E. etwas anderes, nämlich Zeit und Zuwendung, die das Kind durch die Beschäftigung mit ihm vom Erwachse-

nen bekommt und die das Kind ernstnehmenden Gefühle von seiten des Erziehers bzw. Therapeuten. Diese Haltung ist grundlegend für die Arbeit mit Kindern, worauf ich später weiter eingehen werde.

Die gemäßigte Richtung Psychoanalytischer Pädagogik wird von *Anna Freud*, *Dorothy Burlingham*, *Nelly Wolffheim* u. a. getragen, die sich von einer nur gewährenden und verwöhnenden Haltung dem Kind gegenüber abgrenzen. So sagt *Anna Freud* (1930): „Wir wissen, das Kind benimmt sich die ganze geschilderte Entwicklungszeit so, als gäbe es nichts wichtigeres als die Ausnutzung seiner Lustquellen und die Durchsetzung seiner Triebwünsche“ und beschreibt als Aufgabe der Erziehung, das Kind von der Befriedigung seiner Triebwünsche abzuhalten.

Dorothy Burlingham betont auch die Wichtigkeit, Folgen früherer zu strenger Erziehung rückgängig zu machen und dadurch dem Kind eine konfliktfreiere Anpassung an die Anforderungen der Umwelt zu ermöglichen. Sie grenzt sich ab von einer rein deutenden, alles gewährenden analytischen Haltung. Als Aufgabe von Erzieher und Eltern sieht sie, das Kind an die Wirklichkeit, die eben auch mit Versagungen verbunden ist, heranzuführen.

Das Augenmerk lag bei dieser Gruppe innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik auf dem Erzieher, man erkannte, welche wesentliche Bedeutung die Persönlichkeit des Erziehers für einzelne Kinder hatte. Daraus entstand die Forderung einer eigenen Analyse für den Erzieher. Begründet wurde diese Forderung damit, daß der Erzieher keine unbewußten Konflikte auf Kosten der Kinder austragen soll. Bedeutsam meine ich, ist hier, die Rolle des Erziehers für die Kindergartenarbeit erkannt zu haben. Dennoch meine ich, daß diese Forderung an den Erzieher am Eigentlichen vorbeigeht, weil sie lediglich das Geschehen „Erzieher – Kind“ abstrakt betrachtet, ohne die Frage, wie ist der Erzieher an der Situation in der gesamten Kindergruppe im „Hier und Jetzt“ beteiligt, wie kann er damit umgehen.

Ansätze, die Dynamik zu erfassen, die durch die vielfältigen Beziehungsebenen in einem Kindergarten entstehen, machen *Berta* und *Steff Bornstein* sowie *Hans Zulliger*. So kritisiert z. B. *Zulliger* (1936) die mangelnde Berücksichtigung massenpsychologischer Phänomene in der Pädagogik. Er wendet das Instanzenmodell auf die Masse als Ganze an, die Dynamik der interpersonellen Beziehung bleibt jedoch auch bei ihm außer Betracht, ebenso wie die Dynamik innerhalb der Gruppen.

Bornstein (1931, 1934, 1937) versucht erstmals, die Beziehung von seiten der Mutter zum Kind zu thematisieren und führt aus, daß Kinder auch unbewußte Konflikte ihrer Mutter mobilisieren, insbesondere deren Geschwisterkonflikte. Ihre rudimentäre gruppensystemische Vorstellung ist die, daß Menschen mit optimalem Ich verstehender miteinander umgehen können als diejenigen, die noch mit Triebkonflikten behaftet sind. Darüber hinaus befaßt sich *Bornstein* mit der Beziehung zwischen Müttern und Erziehern, die in der Rivalität, „die bessere Mutter zu sein“, zu klären ist. Sie verwendet den Ausdruck des „psychoanalytisch gebildeten Erziehers“, dessen vornehmliche

Erziehungsaufgabe ist, dem Kind ein optimales Ich zu vermitteln. Die Frage, was sie darunter versteht, bzw. wie man ein optimales Ich erlangt, bleibt offen. Sie warnt davor, lediglich gewährend Triebwünsche zu ermutigen, weil das Ich des Kindes keine Verstärkung erfahren kann.

Sie erkennt auch, daß Aggressionen des Kindes ernstzunehmen sind, daß die Erzieher sich auf diesen Kampf einlassen sollten, da sonst nach ihrer Meinung die Gefahr besteht, daß sich die Aggressionen des Kindes nach innen wenden und zur Ausbildung eines zu strengen Über-Ichs führen. *Bornstein* beschäftigt sich vorwiegend mit Kindern vor dem dritten Lebensjahr. Sie betont die Rolle des Spiels für ein Verstehen kindlicher Bedürfnisse und lehnt jegliche deutende Interpretation des Spiels ab.

Allen diesen erwähnten Ansätzen gemeinsam ist, trotz aller praktischer Unterschiedlichkeiten im Umgang mit Kindern, die Grundlage der orthodoxen Psychoanalyse als Wissenschaft mit den eingangs erwähnten Essentials.

Hierin liegt m. E., bleibt dieses Erklärungsmodell beibehalten, eine Grenze dieser Konzeption. Versteht man Aggression grundsätzlich als destruktiv gerichtetes Triebgeschehen, was eingedämmt werden soll und Sexualität als kulturelle Leistungen verunmöglichendes Geschehen, das sublimiert werden muß und sieht die Energie dieser Triebe, die Libido, biologisch bedingt, kann zwischenmenschlicher Beziehung in diesem intrapsychischen Geschehen, das sich zwischen den Instanzen Ich, Es, Über-Ich abspielt, nur sekundäre Bedeutung zukommen. Die Frage, warum reagiert ein Kind in einer bestimmten Gruppensituation in bestimmter Weise, wird immer mit seiner Triebdynamik erklärt werden müssen, wobei Menschen dann nur auslösenden oder verhindernden Einfluß haben.

Günter Ammon (1979) kritisiert zu Recht das Triebmodell, das in seinem Endogenitätsprinzip keinen Raum für entwicklungsspezifische Bedürfnisse von Kindern und Eltern läßt, sowie den gruppenspezifischen Einfluß nicht berücksichtigt. Dieses Denken ist m. E. mitverantwortlich für den Untergang der Psychoanalytischen Pädagogik der frühen Zeit. Nirgendwo ist sie wieder aufgenommen worden.

Den gruppenspezifischen Aspekt und auch den Aspekt konstruktiv-aggressiver Auseinandersetzung klammerte die herkömmliche Psychoanalytische Pädagogik aus. Probleme, die in der Arbeit mit Kindergruppen sichtbar wurden, konnten trotz der psychoanalytischen Theorie nicht verstanden, bearbeitet und aufgelöst werden.

Allgemein möchte ich sagen, um die Aufgaben der bisherigen Psychoanalytischen Pädagogik auf einen Nenner zu bringen, daß es im weitesten Sinne immer darum geht, das Kind in eine bestehende Ordnung hineinzuführen. Während es im herkömmlichen Sinne darum geht, die jeweils herrschende äußere Norm aufrecht zu erhalten, bringt die Psychoanalyse einen neuen Aspekt in die Erziehung. Als Neuentdeckung kommt das Verständnis von unbewußten psychischen Prozessen als Erziehungsinhalt hinzu, d. h. Erkenntnisse durch die Psychoanalyse haben dazu geführt, daß neurotische

Konflikte des reibungslosen Ablaufs erkannt und in einen Erkenntniszusammenhang mit der Pädagogik gebracht werden. Die Psychoanalytische Pädagogik koppelt diese Aspekte mit dem Ziel der Anpassung des Kindes an seine Umwelt, was auch immer Anpassung an das augenblicklich herrschende System bedeutet, denn Normen werden von der jeweiligen Gesellschaft gesetzt. Eine Erziehung, die davon ausgeht, daß der Mensch von Trieben bewegt wird, die es zu „zähmen“ und zu sublimieren gilt, um über diesen Weg erst ein wertvolles Mitglied der Gesellschaft werden zu können, wird sich in Strategie und Taktik dieser „Zähmung“ immer nach diesen gesellschaftlichen Normen richten müssen.

Hinweise, die auf ein biologisch bedingtes Streben zur Destruktion deuten, schreibt *Günter Ammon* (1968), konnte er in seiner Arbeit mit schwerkranken Patienten nicht finden. Destruktionen erwiesen sich immer als reaktiv auf eine vom Menschen erfahrene und in seinem Unbewußten verankerte Gruppendynamik. Auch ich kann aus meiner Arbeit mit über 500 Kindern in 15 Jahren dasselbe sagen.

Diese Erkenntnisse führten dazu, daß die Berliner Schule das Triebmodell als Erklärungsmodell für psychisches Geschehen aufgab und *Günter Ammon* das Ich-Struktur-Modell entwickelte, wobei die Aggression als primär konstruktiv gegebene Ich-Funktion verstanden wird, die entwicklungsge-schichtlich beim Individuum eine pathologisch-destruktive bzw. defizitäre Ausformung haben kann.

Psychoanalytische Pädagogik, wie ich sie verstehe und seit nun mehr 15 Jahren weiterentwickle, beruht auf der Theorie der Berliner Schule *Günter Ammons*, die ich im Folgenden in ihren Grundzügen darstellen will. Die wesentlichen Positionen, die *Günter Ammon* hinsichtlich der unbewußten Dynamik des Menschen und des Umgangs damit entwickelt hat, und die Bedeutung für die Psychoanalytische Pädagogik bekommen haben, lassen sich zusammenfassen wie folgt:

- 1) Die Positiv-Definition des Unbewußten
- 2) Das Gruppenkonzept
- 3) Das Ich-Struktur-Konzept verbunden mit dem Begriff der Identität
- 4) Der Begriff der Sozialenergie
- 5) Das daraus resultierende Konzept von ich-strukturellem Arbeiten und Ausbildung.

Alles Verhalten ist im Verständnis der Berliner Schule wie auch bei *Freud* unbewußt determiniert. *Günter Ammon* (1980) definiert das Unbewußte des Menschen positiv-kreativ als Ort historisch gewachsener, biologischer, zentral-psychologischer und sekundär-verhaltensmäßiger menschlicher Möglichkeiten. Das Unbewußte ist strukturiert zu verstehen, d. h., die erlebten Gruppenerfahrungen des Menschen schlagen sich strukturell nieder im Unbewußten, wobei der Primärgruppenerfahrung lebensbedingende Bedeutung zukommt. Diese Gruppenerfahrungen bestimmen damit vom Unbewußten her die Fähigkeiten sowie destruktive und defizitäre Anteile im Menschen.

Für eine präventiv arbeitende Pädagogik bedeutet das, die frühe Gruppendynamik des Kindes in der Familiengruppe mitzubestimmen und damit strukturell Unbewußtes zu beeinflussen hinsichtlich der menschlichen Möglichkeiten, die das Unbewußte als Prozeß beinhaltet. Psychischen Erkrankungen, von *Günter Ammon* als in der unbewußten Struktur liegende Defizite beschrieben, kann vorgebeugt werden, wenn die pathogene Dynamik, die sich im Psychoanalytischen Kindergarten in der Kindergruppe abbildet, erkannt und in Kindergarten und Elternarbeit aufgefangen und verändert wird.

Wesentliches Arbeitsfeld der Dynamischen Psychiatrie ist die Gruppenforschung, d. h. die Suche danach, Fragen zu beantworten, wie:

- was ist eine Gruppe?
- wie bildet sich eine Gruppe?
- welche Rolle hat die zentrale Person für eine Gruppe?
- wie sieht eine konstruktive Gruppe aus?
- welchen Einfluß haben Gruppenerfahrungen für die Persönlichkeitsentwicklung und auf unbewußte Prozesse?
- welche Rolle spielt unbewußte Gruppendynamik für die Entwicklung des Menschen?
- wonach bestimmt sich die Position eines Menschen in einer Gruppe?
- gibt es gruppenspezifische Eigengesetzlichkeiten?

Diesen Fragen ist *Günter Ammon* (1976, 1979) in seiner langjährigen Arbeit nachgegangen. Hier kann aber nicht der Ort sein, wo die Ergebnisse seiner Forschungen hinreichend dargestellt und abgeleitet werden können.

Psychoanalytische Pädagogik, wie ich sie verstehe, beruht auf diesen Forschungsergebnissen, d. h. sie geht von der Eigengesetzlichkeit aus, die Gruppenprozessen immanent ist. Sie berücksichtigt:

- Die Rolle der zentralen Person, nämlich des Erziehers für die Kindergruppe, des gruppenspezifischen Leiters für die Elterngruppe und des Kindergartenleiters für die Mitarbeitergruppe.
- Die strukturelle Bedeutung von Gruppenerfahrung für das Kind.
- Den strukturellen Einfluß, den gruppenspezifische Elternarbeit auf die Ich-Struktur des Kindes ausübt.

Grundlegend in der Theorie der Dynamischen Psychiatrie ist das Ich-Struktur-Modell, was *Günter Ammon* an die Stelle des Instanzenmodells gesetzt hat. Das Ich ist nicht mehr Vermittler zwischen verschiedenen Instanzen, sondern selbständige Einheit der gewachsenen Persönlichkeit. Das Ich ist bestimmt durch die Ausprägung seiner einzelnen Funktionen, wobei *Günter Ammon* primäre neurophysiologische, zentrale Ich-Funktionen, sowie sekundäre Ich-Funktionen unterscheidet. Das ich-strukturelle Geflecht liegt teils im Bewußten, teils im Unbewußten. Die Gesamtheit der Ich-Funktionen, die Ich-Struktur, bezeichnet *Ammon* als Identität. Er sagt, daß Persönlichkeitsentwicklung immer Ich-Entwicklung und Identitätsentwicklung ist, die sich an der Grenze von Ich und Gruppe abspielt durch bedeutsame

Begegnungen und Grenzsituationen. Identität ist immer an die Fähigkeit zwischenmenschlicher Auseinandersetzung und Kontakt in Gruppen gebunden, so daß die Ich-Struktur die Ganzheit der erlebten Gruppenerfahrungen abbildet. Identitätsentwicklung ist ein lebenslanger Prozeß, wobei die bedeutendste Phase in der frühen Kindheit liegt.

Das Wissen um diese Zusammenhänge bildet die Grundlage dynamisch-psychiatrischer Psychoanalytischer Pädagogik. Ist die Ich-Struktur als ein persönlichkeitsbestimmendes Merkmal wesentlich in der frühen Kindheit entstanden, kann durch die hinzugefügte Erfahrung in Kinder- und Elterngruppen dieser Bereich möglichen Erlebens erweitert werden. Gehen wir davon aus, daß psychisches Kranksein zurückzuführen ist, auf eine verhinderte Entwicklung in früher Kindheit, aufgrund einer gleichgültigen bzw. feindlichen Einstellung der frühen Gruppe, die auch unbewußt sein kann und die strukturelle Auswirkungen hat, kann die Kindergartenarbeit an diesen strukturellen Defiziten des Kindes einsetzen und eine verfestigte, starre Gruppendynamik im Elternhaus verändernd auflösen.

Entsteht persönliches Wachstum durch zwischenmenschliche Beziehung, ist der Begriff der orthodoxen Analyse der Libido als biologisch gedachte, psychische Prozesse speisende Energie, hinfällig geworden. *Günter Ammon* (1979) führt den Begriff der Sozialenergie ein, der die zwischenmenschlich entstehende Energie, die das Ich-Strukturwachstum bestimmt, bezeichnet. Sozialenergie entsteht primär durch ein Ernstnehmen, Annehmen und Auseinandersetzen mit dem Kind um seine Gefühle und Bedürfnisse und sekundär durch eine Auseinandersetzung, die ein Mensch mittels seiner Identität einleitet, wenn er in Gruppen lebt. Sozialenergie ist abzugrenzen von narzißtischer Zufuhr, die lediglich formelle Bestätigung eines Individuums bedeutet, aber kein Wachstum in Gang setzt.

Konsequenz für die Psychoanalytische Kindergartenarbeit ist, beizutragen zu einer konstruktiven Auseinandersetzung um Gefühle und Bedürfnisse und so eine sozialenergetische Wachstumssituation zu schaffen. Wesentlich hierzu ist die Funktion der zentralen Person – was ich noch näher ausführen werde –, die hierbei die Funktion hat, echte Auseinandersetzung um Gefühle und Wünsche zu ermöglichen, Pseudofreundlichkeiten zu erkennen und abzugrenzen, sowie zu entscheiden, wo hinter narzißtisch bestätigender Fassade ein Mensch tiefe eigene strukturelle Defizite verbirgt, die eine therapeutische Behandlung nötig machen.

Im ich-strukturellen Arbeiten hat *Günter Ammon* (1979) eine therapeutische Behandlungsmethode geschaffen, die es ermöglicht, schwer psychiatrisch kranken Patienten mit sehr frühen zentralen Defiziten, Ich-Struktur-Entwicklung zu ermöglichen. Bei Kindern ist ich-strukturelles Arbeiten im therapeutischen Sinne oft gar nicht nötig, da wir immer wieder die Erfahrung machen konnten, daß ein Kind sich „wie von selbst“ entwickelt und verändert, wenn durch die Elternarbeit Arretierungen in der familiären Gruppendynamik aufgehoben werden konnten. Dennoch enthält die Tätigkeit des

Psychoanalytischen Erziehers im Psychoanalytischen Kindergarten Aspekte ich-strukturellen Arbeitens, wie ich an anderer Stelle dargelegt habe (*Gisela Ammon*, 1977).

Diese Art des Arbeitens, des Umgehens mit Gefühlen, das Erkennen gruppenspezifischer Prozesse sowie die Fähigkeit, sich selbst verändernd in diesen Prozeß gemeinsamen Lernens zu begeben, stellt gewisse Anforderungen an die bei uns tätigen Erzieher. Es hat sich immer wieder gezeigt, daß die Lern- und Erfahrungsfähigkeit eines Mitarbeiters ihn zunächst weit eher zu dieser Arbeit befähigt, als eine Vielzahl angehäuften theoretischen Wissens.

Aus diesem Grund hat *Günter Ammon* (1975) ein spezifisches Ausbildungsmodell zum Psychoanalytiker der Deutschen Akademie für Psychoanalyse entwickelt, was neben theoretischem auch persönlich, emotionales Wachsen einschließt.

Ähnliche Prinzipien gelten für unsere Erzieher, die in Psychoanalytischen Kindergärten immer auch für sich eine persönliche Lern- und Erfahrungssituation bereitgestellt bekommen. Kinder lernen zunächst über die Identifikation mit Erwachsenen, durch Spiele, in denen sie Realität üben. Sie sind aber gleichzeitig auch Lehrende für die Erwachsenen. Erziehung sollte immer als gegenseitiger Prozeß verstanden werden, erst dann findet sozialenergetischer Austausch und Persönlichkeitswachstum statt.

Der erste Psychoanalytische Kindergarten entstand in Berlin, einerseits aus dem Bedürfnis von Menschen und andererseits aus der Frage nach der ursächlichen Bedingtheit psychischer Erkrankungen.

In unserem Fall waren es Patienteneltern, deren Kinder zur Zeit der Therapie der Eltern betreut werden mußten, und die Bedürfnisse von genau denselben Kindern, die von der für sie eigens strukturierten Kindertagesstätte – anfangs war es nur ein Tag in der Woche – einen täglichen Kindergarten verlangten.

Mit ihren Gefühlen in der Kindheit allein und unverstanden gewesen zu sein, ist das Leid aller Patienten. Als Konsequenz daraus hieß das für unseren Psychoanalytischen Kindergarten, daß wir sowohl den Kindern eine Atmosphäre schaffen wollten, ihre Gefühle zu äußern und darin Verständnis zu finden, als auch den Eltern Hilfestellung und Kritik bei der Erziehung zu geben, d. h. ihnen zu helfen, ihre Kinder besser zu verstehen. Dies wies den Weg für eine Psychoanalytische Elternarbeit.

Aufgrund von Erwartungen an den entstehenden Psychoanalytischen Kindergarten, Hilfe für die Bewältigung von Konflikten mit ihren Kindern zu bekommen, Verständnis für die Gruppenängste von Kindern und Eltern, Hilfe bei der Klärung der Vertrauensfrage, teils auch irrational z. B. ein Versprechen erhoffend, daß „alles sich zum Besten wenden werde“, beschäftigten wir uns auf der Gruppenebene mit der Frustrationsregulation. Auch von einer anderen Seite aus gesehen, entspricht das Prinzip der Frustrationsregulation der von *Freud* erkannten notwendigen Regulation zwischen Befriedigung und Versagung in der Kindererziehung. Theoretisch se-

hen wir hier auch eine selbstregulatorische Ich-Kraft im zentralen Ich und machen uns mit *Günter Ammon* diese gesunde Ich-Regulation für das Umgehen mit Kindern und Eltern während ihrer Entwicklung im Kindergarten zu eigen. Auf dem ersten Symposium unserer Akademie referierte ich bereits 1969 über das Thema der Frustrationsregulation über erste Erfahrungen in unserem Kindergarten (*Gisela Ammon*, 1969).

Bleiben also auf der Gruppenebene Erwartungen bestehen, d. h. werden bewußt verleugnet, aber unbewußt wirksam, da sie nicht angesprochen und ausgedrückt werden, wird die Realität immer eine Enttäuschung enthalten. Aufgabe der zentralen Person ist es, diese Erwartungen anzunehmen und entsprechend den realen Möglichkeiten abzugrenzen, so daß eine Auseinandersetzung um das, was geschehen kann in Gang kommt und damit der Prozeß der Gruppenbildung. Die Gruppe ist nicht etwas einfach Vorhandenes, sondern es muß immer Menschen geben, die eine Gruppe schaffen. In einer Gruppe, in der mit Frustrationsregulation gearbeitet wird, entsteht ein Klima für Auseinandersetzung. Die Gruppe ist streng genommen an dieser Stelle noch gar keine Gruppe, mit der Frustrationsregulation wird der erste Schritt eingeleitet, daß eine Ansammlung von Menschen, Erwachsenen wie Kindern, sich auf einander bezieht.

An dieser Stelle wird der Leiter präsent, indem er ein Angebot macht, und Strukturen setzt. Nicht umsonst sind gerade zu Beginn einer Kindergruppe strukturierte Spiele von Bedeutung, die der Erzieher mit Empathie für die Gefühle jedes Einzelnen in die Gruppe trägt. Die erste Auseinandersetzung in der Gruppe wird immer eine aggressive sein, d. h. eine Prüfung, ob der Leiter in der Lage ist, die aggressiven Gefühle, wie die dahinterliegende Angst davor, sich zu öffnen, zu tragen und Raum für jeden in der Gruppe bereitzustellen.

Deutlich wird hier, wie eng der Prozeß der Gruppenbildung mit Frustrationsregulation und der Auseinandersetzung mit der zentralen Person zusammenhängt und auch, wie wesentlich es ist, gruppendynamische Prozesse zu erkennen und damit zu arbeiten.

In dieser Atmosphäre einer Gruppe, in der Gefühle möglich sind, kann Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung stattfinden, d. h. werden Angst, Aggression und Abgrenzung getragen, wird Kreativität, Sexualität, Phantasie, Intelligenz und Lernen integriert möglich. Die Kinder beziehen sich aufeinander in ihren Aktionen, können Neues für sich schaffen, Strukturgewinn entsteht. In einer Gruppe, in der Raum für diese Auseinandersetzung ist, kann Prävention psychischer Erkrankungen stattfinden.

In einer sich bildenden Kindergruppe konnte der Zusammenhang zwischen Frustrationsregulation und der Ich-Funktion der Ich-Abgrenzung nach innen und außen beobachtet und untersucht werden. *Günter Ammon* (1979) vertritt „die Auffassung eines primär umweltoffenen und umweltabhängigen Individuums von Beginn an“ und „stellt die Dynamik von Beziehung in den Mittelpunkt. Die Ich-Abgrenzung ist somit eine der primären

Beziehungsregulationen des Ichs zur umgebenden Gruppe wie auch zur verinnerlichten Gruppenerfahrung. Erst die Abgrenzung von Ich- und Nicht-Ich schafft die Erkenntnis zweier Individuen, die sich aufeinander beziehen können im Gegensatz zu einem symbiotischen Verschmelzen. Genetisch gesehen ist der Aufbau der Ich-Grenzen die entscheidende Phase in der Identitätsentwicklung. Sie ermöglicht gleichzeitig Kontakte nach außen, andererseits nach innen Differenzierung und Weiterentwicklung im Sinne eines Strukturniederschlags.“

Was für die Erkenntnis um Ich und Nicht-Ich für die einzelne Persönlichkeit von Bedeutung ist, gilt insgesamt auch für die ganze Gruppe: eine Gruppe besitzt Identität, wenn sie sich abgrenzt und unterscheidet von anderen Gruppen, flexibel ihre Grenzen immer wieder erweitert und neugestaltet.

Diese Fähigkeit einer Person, sich flexibel abzugrenzen gegenüber Gegebenheiten der Welt wie auch eigenen Wünschen, Erwartungen und seinem Unbewußten gegenüber, hat *Günter Ammon* (1979) als die Ich-Funktion der Ich-Abgrenzung beschrieben. Entwicklung ist m. E. als fortlaufender Prozeß immer neuer Abgrenzungen zu begreifen. Die Geburt des Kindes stellt bereits eine Abgrenzung auf der Körper-Ich-Ebene zwischen Mutter und Kind dar, der eine schrittweise Abgrenzung zwischen Mutter und Kind aus der Symbiose folgt. Die Familiengruppe ist die erste Gruppe, die ein Kind erlebt. Die Grenzen dieser Gruppe wird es übernehmen, die Möglichkeiten und Unmöglichkeiten von Leben in dieser Gruppe ebenso. Die Kindergruppe ist oft die zweite Gruppe in seinem Leben, so daß die Grenzen dieser Kindergruppe und die Entwicklungsmöglichkeiten, die diese Gruppe bietet, immer eine Erweiterung von Erfahrungen für das Kind bedeutet und Defizite der Familiengruppe damit ausgeglichen werden können, ohne direkt therapeutisch einzusteigen. Während das Kind in der Familie immer das „Kleinste“, „Mittlere“ oder überhaupt „das Kind“ ist, hat es in der Kindergruppe unter Gleichaltrigen die Möglichkeit, anders zu sein und sich anders zu erleben. Kann es dies nicht wahrnehmen, bleibt auch seine Art des Sichäußerns in der Gruppe reduziert, läßt sich dies bereits als Warnsignal verstehen. Ein Beispiel dafür sind die Kinder, die immer nur eine bestimmte Rolle, immer das kleinste Tier, das Baby oder ähnliches im Spiel übernehmen, was dann in der Elterngruppe angesprochen werden muß.

Eine Gruppe, in der Raum für die Gefühle von Enttäuschung, Wut, Angst und Vertrauen Äußerungsmöglichkeiten finden, die Grenzen hat und Kommunikation darüber zuläßt, bietet auch Raum für kindliche Kreativität, die wir ebenfalls als Ich-Funktion verstehen. Wenn eine Gruppe äußere Grenzen schafft und flexibel gestaltet, entsteht eine Atmosphäre, in der alle zentralen Ich-Funktionen unterstützt und gefördert werden. Wesentlich hierbei ist auch die Rolle der Sozialenergie. Sozialenergie, wie oben beschrieben, bedeutet ein Ernstnehmen der gesamten Persönlichkeit des Menschen und nicht nur oberflächliche narzißtische Bestätigung zu geben. Erstaunlich ist die Fähigkeit der Kinder, selbst in ihrer Gruppe den anderen gegenüber mit

sozialenergetischer Zufuhr zu reagieren, wenn die Gruppe geschlossen und tragfähig ist. Ich möchte behaupten, daß die Rolle des Erziehers darin besteht, die Strukturen zu setzen und den Kindern Entwicklung zu ermöglichen; getragen wird dann diese Entwicklung von der Kindergruppe selbst. Kinder haben ihre eigene Welt von Bedeutsamkeit, die sie intensiv erleben, eine Welt, die an die Welt der Erwachsenen anknüpft und die sie verarbeiten. Genuin lernen und erfahren Kinder mit ungeheurer Lust, Aktivität und Intensität, in einer Art und Weise, von der Erwachsene wieder lernen können.

Kinder sind außerordentlich sensibel sich gegenseitig wahrzunehmen, sie geben sich Sozialenergie und narzißtische Bestätigung. Oft erfassen sie die hinter einem Verhalten liegende Dynamik schneller und differenzierter, als Erwachsene es in einer vergleichbaren Situation könnten.

Kinder brauchen, um sich konstruktiv entwickeln zu können, andere Kinder, und zwar nicht eine zufällige Ansammlung gleichaltriger, täglich wechselnd auf dem Spielplatz, sondern eine strukturierte Gruppe, die die Sicherheit bietet, mit Gefühlen angenommen und verstanden zu werden. Eine solche Gruppe zu schaffen, ist die Aufgabe des Erziehers. Dem Erzieher dazu Hilfestellung zu geben und die Erfahrungsfähigkeit zu ermöglichen, die Aufgabe der Kindergartenleitung.

Identitätszuwachs, in geschütztem Rahmen wachsen zu können, ist das, was Psychoanalytische Kindergärten anbieten, den Kindern in den Kindergruppen und den Eltern in den Elterngruppen.

Den Kindern diese Selbständigkeit und das Wachstum zu gestatten, wird von der unbewußten Dynamik der Eltern bestimmt. Ihr Kind in den Kindergarten, in eine Kindergruppe zu geben, wird oft durch die Trennungsschwierigkeiten der Eltern erschwert. Darum brauchen auch Eltern eine Gruppe, in der sie Verständnis finden und einen Zugang zu ihrem Unbewußten.

Meist sind es unbewußte Identitätsverbote, die dem Kind eine Entwicklung verunmöglichen aufgrund der unbewußten Dynamik in der Familie. Vordergründig und durch das, was die Eltern bewußt sagen können, steht die Sorge um das Kind und der Wunsch, daß es glücklich sei, im Mittelpunkt.

Überraschend ist es, wenn am Kindergartentag nach dem Elternabend das Kind, um dessen Eltern es vorwiegend ging, sein Verhalten ändert, ohne daß ihm verbal etwas mitgeteilt worden wäre. Psychoanalytische Elternarbeit heißt, auch die Sorgen der Eltern zu tragen, eine Gruppe für die Eltern zu schaffen, in der sozialenergetische Auseinandersetzung möglich ist und damit Identitätserweiterung.

Konflikte, Schwierigkeiten und Probleme gibt es in jeder Familie, wenn sie eine lebendige Gruppe ist, die sich dem Prozeß einer Veränderung stellt. Zu verhindern, daß hier Arretierungen entstehen, es zu einem Stillstand kommt, ist der präventive Aspekt unserer Arbeit.

Aber selbst wenn Arretierungen in der Entwicklung vorliegen, ist es möglich, daß der Kindergarten einen therapeutischen Effekt haben kann. Immer

wieder konnten wir beobachten, daß Eltern, wenn sie wirklich Hilfe wollten, diese auch aus der Elterngruppe bekommen haben und ihr Kind sich ohne gleichzeitige therapeutische Hilfe entwickelt hat.

Oft sind es starre, gut funktionierende Familien, die über Jahre keine Veränderung zeigen, sich im Sinne von Widerstand jeder Berührtheit durch Elternarbeit entziehen oder gar destruktiv agieren. Dennoch konnten ihre Kinder eine Veränderung erleben, die durch die Kindergruppe getragen wird, und wir haben auch erlebt, daß schließlich Kinder ihre Eltern zu einer Mitarbeit bewegen konnten, wenn sie nämlich spürten, wie ihre Kinder unter ihrer Starrheit und Unveränderbarkeit litten.

Günter Ammon (1980) spricht von der Angst vor dem Unbewußten, die diesen Widerstand auslöst und beschreibt diese als Angst, frühere leidvolle im Unbewußten verankerte Gruppenerfahrungen erneut erleben zu müssen. Dynamische Psychiatrie und Psychoanalytische Pädagogik gehen davon aus, daß das Unbewußte als Potentialität des Menschen unbewußte Kommunikation als mögliche kreative Ich-Erweiterung beinhaltet. Dies setzt die Bereitschaft voraus, Gefühle zulassen und Vertrauen zu anderen Menschen entwickeln zu können, Angst, Enttäuschung und Leiden aber auch Freude und Glück zu erleben. Dahin zu gelangen, ist oft ein langer Weg intensiver Auseinandersetzung.

Ein Psychoanalytischer Kindergarten besteht aus einem vieldimensionalen gruppendynamischen Geflecht von Kinder-, Elterngruppen und Mitarbeitergruppe. In dem Maße, wie die Leitung des Kindergartens die Gefühle der Mitarbeiter trägt, Auseinandersetzung und Entwicklung fördert, können sich Kinder- und Elterngruppen entwickeln. Diese Interdependenz, die als gruppendynamische Gesetzmäßigkeit unsere Arbeit beeinflusst, hat zur Konsequenz, daß jeder, der in gefühlsmäßiger Auseinandersetzung mit anderen Menschen arbeitet, auch selbst eine Gruppe braucht, die ihn trägt, seine Freuden und Leiden teilt, Anforderungen stellt und damit Wachstum ermöglicht sowie Raum schafft für seine Gefühle.

Günter Ammon (1977) hat ausgeführt, daß ich-strukturelles Persönlichkeitswachstum in Grenzsituationen entsteht und daß ich-strukturelles Arbeiten bedeutet, diese Grenzsituation für einen Menschen herzustellen.

Die Arbeit im Kindergarten weist Parallelen auf, sie verlangt nämlich auch vom Erzieher, sich auf existentielle Situationen mit dem Kind einzulassen und dadurch ich-strukturell verändernd und erweiternd zu wirken. Der Erzieher selbst muß zentrale Person sein, seine Kindergruppe ernstnehmen und eine ständige Auseinandersetzung in der Gruppe ermöglichen, gruppendynamische Zusammenhänge sehen und begreifen können. Wesentliches Moment ist allerdings die emotionale Präsenz des Erziehers. Es ist immer auch seine eigene Lebenszeit, die der Erzieher den Kindern gibt und zur Verfügung stellt. Auch für die Kinder ist es ein wesentlicher zeitlicher Abschnitt, den sie im Kindergarten verbringen. Die verschiedenen Identitätsaspekte, die der Kindergarten bietet, finden ihren Niederschlag im Spiel. Kindliches Spiel

bedeutet Aktivität, Tätigkeit und Mitteilung. Jedes Spiel des Kindes bedeutet Auseinandersetzung mit der Welt und zeigt den Standpunkt des Kindes in seiner Identitätsentwicklung auf, es bietet Mitteilungen darüber, womit sich das Kind gerade beschäftigt, worunter es leidet, mit wem es sich identifiziert hat, wie seine Rolle in der Familie und der Kindergruppe aussieht. Im Spiel probt das Kind Identität, so daß hier der Ansatzpunkt liegt für ich-strukturelles Arbeiten, d. h. die Möglichkeit für den Erzieher, bei Negatividentifikationen einzugreifen und dem Kind bei der Entwicklung einzelner Ich-Funktionen zu helfen.

Hierbei sind die Gefühle, die der Erzieher im Kontakt mit dem Kind hat, von Bedeutung; oft sind es negative Gefühle dem Kind gegenüber, die eine Auseinandersetzung um die betreffende Familie in der Supervisionsgruppe auslöst und den ersten Schritt darstellt zum Verständnis der unbewußten Familiendynamik. Immer finden auch elterliche Identitätsaspekte Niederschlag im Spiel des Kindes. Wir denken an Spiele mit Tieren, Technik, Bauen, Spiele von Eroberung und Besetzen von Raum, Unterwerfen und Beherrschen, sowie aggressive Soldatenspiele. Es werden auch verschiedene Märchenfiguren mit symbolischer Bedeutung im Spiel benutzt, sexualisierte Spiele finden statt, wie Pferd sein, aufeinander-reiten, Sklave-, Ritter-, König-, Teufel- oder Draculaspiele. Auch die bekannten Doktorspiele, Kaufmannsladen-, Theater- und Zirkusspiele sind zentral in der Identitätserprobung. Strukturierte Theaterspiele haben für Kinder in jedem Alter eine wichtige Funktion für die Bildung ihrer Identität.

Man kann sagen, daß mit dem Alterwerden der Kinder, d. h. mit wachsender Identität auch die Spiele sich verändern; bei Schulkindern Spiele über Tage, Wochen und Monate gehen, einzelne Rollen der Kinder länger beibehalten werden, das Thema differenzierter und genauer ausgeführt wird. So zieht sich ein Dorfspiel unserer Hortgruppe inzwischen mit Unterbrechungen über zwei Jahre hin, wobei anfangs aus großen Pappkartons jeder sich ein Haus baute und dann die Dorfstruktur bestimmt wurde, über Bürgermeister, Feuerwehrleute, Arzt, Tierarzt etc., wobei inzwischen eine eigene Dorfzeitung mit einem verantwortlichen Chefredakteur entstanden ist. Bedeutsam ist hier meines Erachtens die Ernsthaftigkeit, mit der die einzelnen Rollen übernommen wurden, die Verantwortlichkeit, die jeder für einen Bereich der Gruppe übernimmt und darin Unterstützung und Kritik von der Gruppe erfährt. So gab es z. B. eine Gemeinderatssitzung über den Wirt des Dorfgasthauses, der sein Lokal hatte verschlappen lassen, so daß keiner mehr Lust hatte, ihn zu besuchen und er zum Außenseiter zu werden drohte.

Entscheidend hierbei ist die Kommunikation und der Kontakt in diesem Spiel, wie um Verantwortlichkeit und neue Ideen verhandelt und darüber entschieden wird. So findet nebenbei auch Lernen statt, indem die Kinder Inhalte aus der Schule, z. B. den Geschichtsunterricht in ihr Spiel einbezie-

hen oder aus dem gerade behandelten Stoff der Biologiestunde eine Fernseh-sendung gestalten.

Derartiges Geschehen setzt voraus, daß die Kindergruppe eine geschlossene Gruppe ist. Herkömmliche Hortarbeit unserer Zeit versteht sich im allgemeinen als Schularbeitenhilfe und lockere offene Spielgruppe. Kreativität und wachsende Identität werden damit per conceptionem ausgeschlossen. Gerade Jugendliche brauchen meines Erachtens in einer Zeit des Umbruchs und des Eintritts in die Welt der Erwachsenen eine fest strukturierte Gruppe, in der ihre Probleme und ihr Anliegen Raum haben und wo Auseinandersetzung in der Gruppe und mit der zentralen Person des Leiters stattfinden kann.

Gerade die Arbeit mit Gruppen älterer Kinder erfordert einen hohen Grad an Auseinandersetzung und Erfahrungsfähigkeit vom Erzieher, so geht es hier auch immer wieder um die Leitung der Gruppe, d. h. um Auseinandersetzung zwischen Jugendlichen und Erzieher um die Grenzen.

Dem Kind zu helfen, seine Umgebung möglichst realitätsgerecht und angstfrei wahrzunehmen, halte ich für eine bedeutsame Aufgabe des Erziehers. In der Psychoanalytischen Pädagogik ist der Erzieher als zentrale Person gleichzeitig Vorbild, Leitbild und Identifikationsbild, die sich Kindern und Gruppe zu einer emotionalen Auseinandersetzung stellt. Dies ist ein Aspekt ich-strukturellen Arbeitens, nämlich von sich selbst viel zu zeigen, zu geben, auch eigene Bedürfnisse anzumelden, vorzuleben, und sich über Gefühle und Bedürfnisse auseinanderzusetzen. Der Erzieher sollte sich immer schützend vor das Kind stellen. Eine spielerische, flexible, gütige und lustvolle aber auch verlässlich bestimmte Grundhaltung dem Kind gegenüber ist vom Erzieher für seine Arbeit zu fordern. Ich würde meinen, daß es sich hierbei um die wesentliche Grundeinstellung innerhalb dieses Berufes handelt.

Auf der Basis dieser Grundhaltung findet die Supervisionsarbeit statt, die neben konkreter Hilfe durch Information vor allem die Aufgabe hat, aus den Erziehern eine Gruppe zu machen, die Gefühle tragen kann und somit insgesamt den Rahmen bildet, in dem die Kindergarten- und Elternarbeit im Psychoanalytischen Kindergarten stattfindet. Diese Supervisionsgruppe ist Zentrum Psychoanalytischer Kindergartenarbeit, d. h. Konflikte aus Eltern- und Kindergruppen bilden sich hier spiegelbildlich ab, so daß Erzieher anhand eigener Gefühle lernen, aktuelle Probleme im Kindergarten zu sehen und gruppendynamisch damit zu arbeiten.

Psychoanalytische Pädagogik heute versteht sich im Rahmen der Dynamischen Psychiatrie *Günter Ammons*. Dieser Rahmen bestimmt ihren Inhalt, ich möchte aber auch auf die Determinanten hinweisen, die die herkömmliche Psychoanalytische Pädagogik im Modell Psychoanalytischer Kindergärten hat.

Wesentlich erscheint mir,

1. die Erkenntnis der Dynamik des Unbewußten und die daraus abgeleitete unbewußte Determiniertheit von Verhalten,
2. die Entstehungszeit psychischer Störungen in der Kindheit zu sehen und
3. die intensive Beschäftigung mit den Erlebnis- und Erfahrungsweisen des Kindes.

Die moderne Ich- und Gruppenforschung *Günter Ammons* hat Erkenntnisse gebracht, die der orthodoxen psychoanalytischen Theorie mit Trieb- und Instanzenmodell sowie Libidotheorie widersprechen und die Wissenschaft der Psychoanalyse verändert haben. Die Annahme eines genuinen Todestriebes ließ sich nicht aufrechterhalten, die Libido als biologisches Energiequantum für psychische Prozesse ist im Zusammenhang mit modernen gruppendynamischen Erkenntnissen zur Grenze eines psychologischen Modells geworden.

Trotz vielfältiger Widersprüchlichkeiten in der orthodoxen Theorie (vgl. Handbuch der Dynamischen Psychiatrie, Bd. I) hat die Psychoanalyse als Wissenschaft überlebt aufgrund der Tatsache, daß sie das Unbewußte als wirksame, verhaltenssteuernde Kraft erkannte.

Die Psychoanalytische Pädagogik benutzt die Erkenntnisse der Psychoanalyse, stößt aber in ihrer erzieherischen Konzeption viel eher an die Grenzen des orthodoxen Modells als die Psychoanalyse als Behandlungswissenschaft.

Ich möchte meinen, daß dies zweierlei Gründe hat:

1. Indem die Pädagogik sich von der Auseinandersetzung mit Einzelnen wegbewegte und sich mit Gruppen, nämlich Kindergruppen, beschäftigte. Das Prinzip der Gruppe in der orthodoxen Theorie widerspricht den Grundsätzen der Trieb- und Instanzenlehre, die für gruppendynamische Bedingtheit keinen Raum läßt, gruppendynamische Zusammenhänge aber die konkrete Kinderarbeit beeinflussen, und
2. daß sie aufgrund *Freuds* Theorie vom Ödipuskomplex und der Vorstellung einer phasenspezifischen Entwicklung hilflos wurde, wenn es um den Umgang mit Aggression und Sexualität ging.

Auch der Ödipuskomplex mit seiner Relevanz im therapeutischen Arbeiten zeigte diese Relevanz bezogen auf die Arbeit mit den Kindern nicht direkt. *Günter Ammon* hat Mythen einmal als die ersten gruppendynamischen Protokolle der Menschheitsgeschichte bezeichnet. Auf diesem Hintergrund möchte ich auch den Ödipuskomplex verstehen als gruppendynamische Situation (vgl. auch Laioskomplex, *Dalma* (1953), *Graber* (1973), *Günter Ammon*), die durchaus eine von vielen gruppendynamischen Familiensituationen beschreiben kann, aber nicht in der von *Freud* postulierten Bedeutsamkeit das ganze Leben und die weitere Entwicklung bestimmen muß.

Die Erfolge, die die orthodoxe Psychoanalytische Pädagogik zu verzeichnen hat, die Hilfe, die sie vielen Kindern und Eltern mit auf den Weg der Er-

ziehung geben konnte, ist m. E. weniger ihr begriffliches Instrumentarium als die Haltung, ein Kind ernst zu nehmen und zu verstehen.

Der Umgang mit Aggression als konstruktiver Ich-Funktion stellt nach *Günter Ammon* in jeder Auseinandersetzung den ersten Abgrenzungsschritt hin zu eigener Identität dar. M. E. scheiterte die Psychoanalytische Pädagogik an der theoretischen Vorstellung eines Sublimierungskonzeptes, das Aggression und Libido gleichsetzt, mit dem aufgrund dieser Unklarheit nicht gearbeitet werden konnte.

Die in die Emigration vertriebene Psychoanalytische Pädagogik schien damals an ihre Grenzen gestoßen, ihre Vertreter wandten sich wieder der Behandlung kranker Kinder zu und wandten sich damit ab von Gruppen.

Günter Ammon (1979) beschreibt die Psychoanalyse als Behandlungswissenschaft, die sich weiterentwickelt entsprechend den Anforderungen, die ihr aus der klinischen Arbeit entgegneten. Das bedeutet, daß die Theorie dazu dienen muß, wenn sie nicht als Wissenschaft im Elfenbeinturm behandelt werden will, zwischenmenschliche und gruppendynamische Prozesse erklären zu können und ein Modell zu liefern, was Ableitungen zuläßt hinsichtlich psychiatrischer Krankheitsbilder und, wie ich ergänzend sagen möchte, hinsichtlich der Erziehung von Kindern. Die Meßbarkeit unbewußter Strukturen und dynamisch-soziometrische Messungen haben neben einer empirischen Bestätigung theoretischer Aussagen der Dynamischen Psychiatrie für die Pädagogik ein Instrument geschaffen, das es ermöglicht, präzise defizitäre Entwicklungen zu erkennen und adäquater darauf reagieren zu können. So sind wir zur Zeit dabei, einen Ich-Struktur-Test für Kinder zu entwickeln, nachdem die dynamisch-psychiatrische Soziometrie wichtige Erkenntnisse für die konkrete Arbeit in Kinder- und Elterngruppen gebracht hat.

Ich-strukturelle Psychoanalytische Pädagogik, wie ich sie verstehe im Rahmen der Dynamischen Psychiatrie, knüpft damit einerseits an die Tradition Psychoanalytischer Pädagogik im herkömmlichen Sinne an, überschreitet aber die Grenzen, vor denen die frühen Psychoanalytischen Pädagogen noch stehen bleiben mußten, so daß ich meine, mit Berechtigung sagen zu können, daß ich-strukturelle Psychoanalytische Pädagogik auch einen Sprung über ihre historischen Vorfahren hinweg tut und neue Wege eröffnet für ein Verständnis der Gruppe der Kinder, die als größte Minderheit dieser Gesellschaft immer noch so behandelt werden, als stünden sie erst auf der Warteliste für ein Leben in Identität.

On the way towards an Ego-structural Psychoanalytical Pedagogy within the concept of Dynamic Psychiatry

Gisela Ammon, Berlin

The author gives a critical review of the development and history of Psychoanalytic Pedagogy from the time of the beginning of the Psychoanalytic movement until the organization of the Hampstead Clinic and Nursery by *Anna Freud*.

Gisela Ammon remembers vividly her visit with *Anna Freud* in 1975 and is full of admiration for Anna Freud's historical contribution. With the description of the history of orthodox Psychoanalytical Pedagogy the author discusses the work of early pioneers in this field, particularly *Anna Freud, Burlingham, v. Hugh-Hellmuth, Pfister, Melanie Klein, Roubiczek, Buxbaum, Herta Fuchs, Bornstein, Sterba, Zulliger, Aichhorn, G. H. Graber* and *Heinrich Meng*.

She puts light on the problem that Psychoanalytic Pedagogy had a still-stand in further development in continental Europe from 1938 till the sixties. She sees the main reason not only because of German fascism, but that in the time from 1945 above the sixties mainly analytical child therapy in theory and practice was focussed. Psychoanalytical Pedagogy was neglected in its prevention aspects. The main principle of this was, that one felt to suppress and to sublimate aggression or sexuality as well. Children should be nice, obedient and well adjusted to social norms. The educator should not show his own feelings, particular not deal directly with aggression but interpret mainly. This education was dominated by the *Freudian* instinct theory and by the belief on intellectual insight.

The author tries to describe her contribution to further development by the introduction of the Ego-structural and group dynamical elements into theory and practice of her work with the Psychoanalytical Kindergartens in Berlin, Munich, Düsseldorf and Hamburg guided by her.

She stresses the point of importance of the different group processes and its interdependence: the group of the children, the group of the parents and of the team of the Kindergarteners. She describes her methodology working with video, sociometry, modified ego-structural tests and direct observations. The author stresses the point of working through the aggression with the children, to put them limits if needed and to be tolerant for the children's needs under the guidance of the Ego-function of Frustration-Regulation.

The necessity of the application of social energy and narcissistic gratification are discussed in relation towards the support of Ego-growth within the group dynamics of families, children groups and in the Kindergarten as a total. Social energy is seen as concept of *Günter Ammon* in contrary to *Freudian* Libido theory which also points the difference between a mainly biological and a more group orientated thinking.

Also the difference between social energy and narcissistic supply are discussed. The paper of *Gisela Ammon* shows a tied integration between the theoretical conception of the Berlin School of Dynamic Psychiatry and its application towards the practical work with children, parents and Kindergarten co-workers.

Literatur:

- Ammon, Gisela* (1969): Zum Problem der Frustrationsregulation. Berlin: Pinel-Publikationen
- (Hrsg.) (1973): Psychoanalytische Pädagogik. (Hamburg: Hoffmann & Campe).
 - (1977): Die Rolle der Prävention im kindlichen Spiel. Psychoanalytische Kindergärten in der Dynamischen Psychiatrie. In: Dyn. Psychiat. (49/50), 174-190.
 - (1979): Präventive Maßnahmen - Psychoanalytische Kindergärten und psychoanalytische Pädagogik. In: Handbuch der Dynamischen Psychiatrie, Bd. I, Ammon, Günter (Hrsg.) (München: Ernst Reinhardt).
- Ammon, Günter* (1969): Herrschaft und Aggression. Zur Psychoanalyse der Aggression. In: Dyn. Psychiat. (2), 122-133.
- (1971): Gruppendynamik der Kreativität (Berlin: Pinel-Publikationen)
 - (1975): Über die erforderlichen Eigenschaften des Psychoanalytikers und Probleme der Auswahl von Ausbildungskandidaten. In: Dyn. Psychiat. (36), 1-11.
 - (Hrsg.) (1976): Analytische Gruppendynamik (Hamburg: Hoffmann & Campe)
 - (1977): Was ist Dynamische Psychiatrie? In: Dyn. Psychiat. (55), 113-127.
 - (Hrsg.) (1979): Gruppendynamisches Prinzip. In: Handbuch der Dynamischen Psychiatrie, Bd. I (München: Ernst Reinhardt)
 - u. Wolfgang Rock (1979 b): Über die unbewußte Strukturierung und gruppenabhängige Entwicklung der Persönlichkeit. In: Dyn. Psychiat. (58), 377-390
 - (1980) Brief an Prof. Bassin. In: Dyn. Psychiat. (61/62), 191-195
- Balint, A.* (1935): Märchen und Phantasien. In: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik (IX), 113-116
- (1937): Die Grundlagen unseres Erziehungssystems. In: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik (XI), 98-101
- Bornstein-Windholz, S.* (1933): Ein Beitrag zur Psychoanalyse des Pädagogen. In: Zeitschrift f. Psychoanal. Päd. (VII) 314-321
- (1934): Unbewußtes der Eltern in der Erziehung der Kinder. In: Zeitschr. f. Psychoanal. Päd. (VII) 353-362
 - (1937): Mißverständnisse in der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Zeitschr. f. Psychoanal. Päd. (XI) 81-90
- Burlingham, D.* (1937): Probleme des Psychoanalytischen Erziehers. In: Zeitschr. f. Psychoanal. Päd. (XI), 91-97
- Buxbaum, E.* (1932): Analytische Bemerkungen zur Montessori-Methode. In: Zeitschr. F. Psychoanal. Päd. (VI), 324-333
- (1936): Massenpsychologische Probleme in der Schulklasse. In: Zeitschr. f. Psychoanal. Päd.
- Dalma, J. G.* (1953): Nota sobre el Complejo de Layo. In: Prensa med. Argentina (40) 1806-1809 (X) 215-240
- Freud, A.* (1930): Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen (Bern u. Stuttgart: Huber)
- Freud, S.* (1905): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Ges. W. V (London: Imago)
- (1926): Die Frage der Laienanalyse, Unterredung mit einem Unparteiischen. Ges. W., XIV (London: Imago)
- Fuchs, H.* (1932): Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten. Bericht über die Versucharbeit eines Jahres. In: Zeitschr. f. Psychoanal. Päd. (VI) 349-391
- Graber, G. H.* (1952): Der Sohn-Komplex der Väter. In: Der Psychologe (IV) 250-258
- (1973): Vorgeburtliches Seelenleben (München: Goldmann)
- Klein, M.* (1912): Die Psychoanalyse des Kindes (München, Basel: Ernst Reinhardt, 1971)
- Peller-Roubiczek, L. E.* (1928): Die Grundsätze der Montessori-Erziehung. In: Zeitschr. f. Psychoanal. Päd. (II), 316-322
- (1932): Die wichtigsten Theorien des Spieles. In: Zeitschr. f. Psychoanal. Päd. (VI) 248-252

- (1933): Gruppenerziehung des Kleinkindes vom Standpunkte der Montessori-Pädagogik und der Psychoanalyse. In: Zeitschr. f. Psychoanal. Päd. (VII) 93-119
- Sterba, R.* (1932): Zur Theorie der Erziehungsmittel. In: Zeitschr. f. Psychoanal. Päd. (VI) 422-430
- Wolffheim, N.* (1927): Elternerziehung. In: Zeitschr. f. Psychoanal. Päd. (II) 90-91
- (1930): Psychoanalyse und Kindergarten (München, Basel: Ernst Reinhardt, 1966)
- Zulliger, H.* (1935): Versager in der Erziehung. In: Zeitschr. f. Psychoanal. Päd. (IX), 81-98
- (1936): Über eine Lücke in der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Zeitschr. f. Psychoanal. Päd. (X), 337-359

author's address:

Gisela Ammon
Prinz-Friedrich-Leopoldstraße 21
1000 Berlin 38

Dimensionen gruppendynamischer Kommunikation im Psychoanalytischen Kindergarten – Zum Zusammenhang von Eßstörungen und Gruppenfähigkeit**

Magdalena Storm*

Anhand von Fallvignetten zeigt die Autorin die Bedeutsamkeit der Mitteilung auf, die Kinder über Eßstörungen für sich und ihre Gruppe auf archaischer Ebene ausdrücken. Auf Grund ihrer Erfahrungen als Erzieherin im Psychoanalytischen Kindergarten entwickelt sie ein Verständnis von Kommunikation, in welchem Eßstörungen nicht als pathologische Phänomene begriffen, sondern im Kontext eines verstehbaren gruppendynamischen Ablaufes aufgegriffen, verstanden und verändert werden.

Im Sinne des pädagogischen ich-strukturellen Arbeitens mit Kindern betont die Autorin die Bedeutung des korrigierenden Eingreifens, den Aufbau von Ich-Grenzen und das Anbieten neuer Identifikationsmöglichkeiten zur Entwicklung und Erweiterung der Ich-Funktion der Gruppenfähigkeit. In Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik Gisela Ammons ist Gruppenfähigkeit verbunden mit einer primären konstruktiven Symbiose mit der Mutter. Konstruktiv symbiotische Erfahrungen fördern die Gruppenfähigkeit von Kindern. Defizitär-destruktive symbiotische Erfahrungen hindern die Gruppenfähigkeit, bewirken Störungen in der Kontaktaufnahme des Kindes nach außen. Ein gruppendynamisches Milieu wie der Psychoanalytische Kindergarten, in dem die Elternarbeit ein integrierter Bestandteil ist, kann hier frühzeitig korrigierend eingreifen. So betont die Autorin die Wichtigkeit von Elternarbeit und Kontrollgruppenarbeit der Erzieher und Gruppenleiter, wo sich die Familiensituation und deren Beziehungen im Sinne eines Spiegelungsphänomens abbilden. Zusammenfassend betont die Autorin den kommunikativen Aspekt jedweden Symptoms, wie hier der Eßstörung, wodurch eine frühzeitige Bearbeitung von Kontaktdefiziten ermöglicht wird und rechtzeitig präventive familiendynamische Interventionen geschehen können.

Die Befriedigung des Hungers ist eine der ersten Erfahrungen im Leben des Kindes. Für den Säugling bedeutet das Gefüttertwerden einen engen Kontakt zur Mutter. Das Ausmaß der Lust am Essen entspricht der Kontaktintensität in der Beziehung zwischen Mutter und Kind.

Erikson beschreibt in seinen Untersuchungen über die Entwicklung der Kinder bei den Indianerstämmen, z. B. bei den Sioux, daß die erste Mahlzeit für den Säugling als Willkommensgruß der ganzen Gemeinschaft von Verwandten und Freunden bereitet wurde. Sie sammelten die besten Beeren und Kräuter, die die Prärie bot und füllten den Saft in eine Büffelblase, die als brustähnliche Saugeflasche zugerichtet war.

Wie hier wird an vielen Stellen der Literatur der ursprüngliche Umgang der archaischen Völker mit dem Essen beschrieben. Wichtig dabei ist die Bedeutung der entsprechenden Lebensgemeinschaft. Diese kurze Ausführung soll ein Hinweis dafür sein, daß sich das Essen im Kontakt mit Menschen vollzieht. Wesentlich dabei ist nicht das Essen selber, sondern das gemeinsame Erleben.

* Psychoanalytische Erzieherin, Leiterin des Psychoanalytischen Kindergartens Düsseldorf der DAP/DGG

** Vortrag, gehalten auf dem II. Psychoanalytischen Kindergartenkongreß der DAP/DGG, 13. Juli 1980, ICC Berlin

In der heutigen Gesellschaft hat sich der Umgang mit dem Essen sehr gewandelt. Berufstätige Eltern betrachten das Essen häufig als Nebensache. Selten nimmt eine Familie ihre Mahlzeiten gemeinsam ein. Das Essen wird im Psychoanalytischen Kindergarten als archaische gruppenspezifische Realität ernstgenommen und in den Gruppenprozeß integriert. Die Gruppe bildet sich um das gemeinsame Essen. Nicht das Hungerstillen steht im Vordergrund, sondern das gemeinsame Erleben dabei.

Die Bedeutung einer lebendigen Gruppe steht in engem Zusammenhang mit der Konzeption des ersten Psychoanalytischen Kindergartens der Berliner Schule durch *Gisela Ammon*. Sie ging aus von der Frage: „Warum müssen die Menschen erst krank werden, wenn wir wissen, wo die Ursachen sind?“ (*Gisela Ammon*, 1968).

Das Kind ist in seiner Persönlichkeitsentwicklung existentiell angewiesen auf eine Gruppe, die seine Bedürfnisse annimmt und versteht. Je flexibler diese Gruppe Bedürfnisse gestattet und auch begrenzen kann, desto flexibler wird der psychische Lebensraum für ein Kind sein.

Die optimale Entwicklungsmöglichkeit eines Kindes geht über die Grenzen der heutigen Kleinfamilie hinaus.

„Die Bedeutung der Psychoanalytischen Kindergartenarbeit liegt darin, die enge erstarrte Kleinfamiliensituation zu durchbrechen, Fixierungen sichtbar und damit verstehbar und veränderbar zu machen. Jedem einzelnen Kind und jedem Elternteil wird somit 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.“ (*Gisela Ammon*, 1978, 1979).

Aus diesem Grunde treffen sich die Elterngruppen, die Supervisionsgruppe der Erzieher und die Supervisionsgruppe der Elternabende jeweils einmal wöchentlich. Die altersspezifischen Kindergruppen stehen dabei im Mittelpunkt des Geschehens.

Mein Anliegen mit diesem Referat ist es, an einigen Beispielen aufzuzeigen, daß kindliche Eßstörungen immer in enger Verbindung zu sehen sind mit dem Beziehungsgeflecht in einer Gruppe. Ich will Eßstörungen nicht als ein pathologisches Phänomen betrachten, sondern aufzeigen, was ein Kind mit Eßstörungen für eine Gruppe und auch für die Familiengruppe ausdrückt, wie es verstanden und damit umgegangen werden kann.

Mit dem folgenden Beispiel möchte ich auf die Bedeutung von Eßstörungen im Gruppenbildungsprozeß einer Kindergruppe eingehen: Als zwei Kindergruppen im Alter von fünf bis sechs Jahren zu einer Gruppe zusammengelegt werden, habe ich oft das Gefühl der Gruppe gegenüber, unselbstständige, hilflose zweijährige Kinder vor mir zu haben. Am Mittagstisch spielen sie mit dem Essen, überschreien sich gegenseitig, albern herum, streiten sich um den Platz am Tisch, und einige Kinder verlassen sogar den Gruppenraum. Um der Unbändigkeit und Grenzenlosigkeit ein Ende zu setzen, Sorge ich dafür, daß alle Kinder einen von mir bestimmten Platz am Tisch

haben, decke dann selber den Tisch für sie, verteile das Essen wie eine Mutter in einer großen Familie und stelle mich so als zentrale Person zur Verfügung.

Das Verhalten der Kinder verstehe ich als Ausdruck der Angst und Unsicherheit in der neuen Gruppensituation und als hilflose Kontaktwünsche. Das Grenzensetzen erleben die Kinder anfänglich als ein Zurückweisen. Durch die Auseinandersetzung darüber mit mir als der zentralen Person und den so entstehenden Kontakt gewinnen die Kinder an Sicherheit.

Das Offenwerden einer besonders starken Angst und Unsicherheit beim Essen verstehe ich als Ausdruck dafür, daß das Essen Bedürfnisse der Kinder auf einer archaischen Ebene deutlich werden läßt, was auch folgendes Beispiel zeigt:

Seit einiger Zeit habe ich immer wieder beobachtet, daß zwei Kinder der Gruppe sich immer nebeneinandersetzen und dabei den Kontakt zur Gruppe abbrechen, um Tuschelgespräche zu führen. Während alle Kinder essen, vergessen die beiden es. Ich versuche, diese beiden Kinder, die beide große Gruppenangst haben, in die Gruppe mit einzubeziehen, indem ich allen Kindern mitteile: „Hört mal her, heute habe ich in der Gruppe was entdeckt, und zwar gibt es hier ein Hochzeitspaar, Anna und Tim feiern heute Hochzeit, und Maja und Diana (sie sitzen neben Anna und Tim) sind die Trauzeugen. Habt ihr das schon gewußt?“ Alle Kinder horchen auf. Gemeinsam wehren sie sich anfangs mit ängstlich verlegenen Äußerungen gegen die Vorstellung, aber alle Gesichter verraten die Freude daran. Diese Freude wird zum gemeinsamen Gruppengefühl. Anna und Tim sind so in die Gruppe einbezogen und es wird ihnen erlaubt, auch innerhalb der Gruppe eine intensive Beziehung zu haben. Jetzt wird das Essen nicht mehr vergessen, sondern steht als Hochzeitsessen im Mittelpunkt des Geschehens.

Dieses Beispiel zeigt, daß das Aussprechen meiner Phantasien und Eindrücke und die freudige Reaktion der Kinder darauf den Wunsch der Gruppe deutlich machte, mit Erotik und Nähe umzugehen.

In diesem Zusammenhang möchte ich noch auf die Bedeutung des ich-strukturellen Arbeitens im Psychoanalytischen Kindergarten hinweisen.

Ich meine, das genannte Beispiel kann das ich-strukturelle Arbeiten mit der Ich-Funktion der Gruppenfähigkeit im Sinne einer Identitätsentwicklung gut verdeutlichen. Die Gruppe konnte sich mit Hilfe des Hochzeitsessens als dem dritten Objekt mit Anna und Tim beschäftigen und sie damit in die Gruppe einbeziehen.

Wie *Gisela Ammon* (1979) beschreibt, setzt ich-strukturelles Arbeiten in einer Kindergruppe ein hinreichendes Ausmaß der Teilnahme der Kinder an strukturierten Gruppensituationen voraus.

Wie schon zu Anfang erwähnt, nimmt die Elternarbeit im Rahmen der Psychoanalytischen Kindergartenarbeit einen breiten Raum ein. „Die Psychoanalytische Pädagogik geht davon aus, daß es für ein Kind keine bedeutende Entwicklung bzw. keine Veränderung seiner Persönlichkeitsstruktur

geben kann, wenn die entsprechende Problematik der Eltern nicht in einem geeigneten Rahmen – der Elterngruppe – präsent ist und hier bearbeitet und verändert werden kann“ (*Gisela Ammon*, 1979).

Ein psychoanalytisch geschulter Erzieher des Psychoanalytischen Kindergartens kann deshalb verständnisvoll auf die Kinder eingehen, weil er durch die wöchentlich stattfindenden Elternabende einen intensiven Einblick in die Familiendynamik der einzelnen Kinder bekommt.

In manchen Familien spiegelt sich eine spezifische Dynamik darin wider, daß nur beim und über das Essen Konflikte ausgetragen werden können. Kindern aus diesen Familien ist es oft dann auch nur möglich, innerhalb ihrer Kindergruppe Bedürfnisse und Probleme in der Essenssituation auszudrücken.

Das veranschaulicht folgendes Beispiel: Barbaras Familiensituation ist dadurch gekennzeichnet, daß sie als Einzelkind aufwächst, ihre Eltern getrennt leben und ihr Kontakt zum Vater durch häufige längerfristige Trennungen geprägt ist. Ihre Mutter kann nur partiell für sie da sein, weil sie beruflich sehr gefordert ist und unter Schuldgefühlen leidet, ihrer Tochter nicht genug geben zu können. Fordert Barbara dann wirklich Zuwendung von ihrer Mutter, kann diese häufig nur abwehrend sein. Aggressiven Auseinandersetzungen geht die Mutter aus dem Wege, indem sie Barbara mit Süßigkeiten überhäuft.

In der Kindergruppe macht Barbara sich präsent, indem sie durch das Verteilen von Süßigkeiten versucht, Kontakt zu bekommen. Sie ist sehr dominierend und kann sich schwer in die Kindergruppe einfügen. Beim Mittagessen überschreitet sie alle Kinder, um einen Kontakt zu mir herzustellen. Sie kann nicht zuhören, was andere Kinder zu sagen haben und interessiert sich nur dafür, mir etwas mitzuteilen. Grenzensetzen erlebt sie als Verlassenwerden. Sie beansprucht eigentlich den alleinigen Platz in der gesamten Gruppe. Wenn die anderen Kinder sich dagegen wehren, zieht sie sich zurück. Sie leidet immer darunter, zu kurz zu kommen, übersehen zu werden und nicht so wichtig zu sein. Beim Essen hat sie Angst, keinen Platz am Tisch zu finden und kann nicht warten, bis sie an der Reihe ist, sich das Essen zu nehmen. Sie überhäuft ihren Teller mit so viel Essen, wie sie gar nicht essen kann und schafft es nicht, den Teller leer zu machen.

Die Kinder reagieren ärgerlich auf Barbaras Verhalten und geben ihr zu verstehen, daß das Essen nicht nur für sie da ist, und daß sie nicht immer die Erste sein kann.

Eingreifend in diese Situation nehme ich Barbaras Verhalten dagegen verständnisvoll an und vermittele dieses Verständnis der Kindergruppe, indem ich sage, daß Barbaras Vater am Tag zuvor wieder von ihr weggegangen und Barbara darüber sehr traurig und wütend sei. Die Kinder zeigen jetzt auch emotionale Anteilnahme, indem sie selber von ihren eigenen schmerzlichen erlebten Trennungen berichten.

Als ich in der Supervisionsgruppe der Erzieher das Verhalten Barbaras am Tisch berichte, erlebt die Gruppe mich als anklagend und fordernd. Sie sagte mir, sie hätten den Eindruck, ich sei selber wie Barbara. Durch das Aussprechen meiner Schwierigkeiten und meiner Überforderungsgefühle in der Supervisionsgruppe kann ich eine Distanz zu dem aktuellen Geschehen in der Kindergruppe bekommen. Genauso wie die Supervisionsgruppe sich mit mir beschäftigte, konnte ich mich weiter mit Barbara beschäftigen.

Anhand dieses Beispiels von Barbara wird die Unfähigkeit eines Kindes deutlich, sich in eine Gruppe zu integrieren. Während die Kindergruppe Barbara auf der Realitätsebene Grenzen setzte, konnte ich Barbara verständnisvoll annehmen und ihr einen Kontakt zur Gruppe ermöglichen.

Erwähnenswert scheint es mir hier zu sein, auf die Bedeutung der Sozialenergie nach dem Verständnis *Ammons* (1979) einzugehen. Danach ist Ich-Energie soziale Energie und entsteht in der Beziehung zwischen Menschen und Gruppe. Sie ist ein vom Charakter der zwischenmenschlichen Beziehung abhängiger kreativer Prozeß. So spiegeln psychische Prozesse immer Gruppenprozesse wider. Die Erfahrungsfähigkeit der umgebenden Gruppe bildet die Grundlage für die biologische, psychische und soziale Existenz des Menschen.

Dieses Beispiel zeigt, wie Barbara, eingebettet in diesen Gruppenprozeß das Interesse der Gruppe und damit soziale Energie erfährt. Geben und Nehmen wird bei Essenssituationen besonders deutlich. Das Gebenkönnen und Nehmenkönnen bedeutet sozialenergetischen Austausch zwischen Menschen. Barbara überhäufte ihren Teller mit zu viel Essen und teilte der Gruppe damit unbewußt mit, daß ihr zuwenig gegeben wird.

Nicht immer sind die hinter dem Verhalten eines Kindes liegenden Bedürfnisse so offensichtlich.

Essstörungen sind immer auch als eine Form von Kontaktstörungen zu verstehen. Wenn die Kontaktstörungen nicht frühzeitig gesehen werden, wird das Kind gruppenunfähig.

Ich denke an Oliver. Oliver ist für sein Alter viel zu klein und sehr zart. Er sitzt am Tisch, zappelt mit dem ganzen Körper, fällt dabei öfters vom Stuhl, kriecht unter den Tisch und vergißt das Essen. Oder er spielt mit dem Essen herum, guckt in die Luft und kann keinen Kontakt zur Gruppe aufnehmen. Im Mittelpunkt dabei stehen seine Phantasiegeschichten, die er erzählt.

Die Kinder können damit nichts anfangen. Sie bekommen keinen Kontakt zu ihm. Oliver bleibt in der Welt seiner Phantasien häufig allein.

Olivers Eltern sind im Gegensatz zu ihm sehr dick und überangepaßt. Die Arbeit mit ihnen in der Elterngruppe bedeutet ein Mosaikstein-an-Mosaikstein-Setzen hinsichtlich der Beziehungsaufnahme zu den anderen Eltern. Sie fallen auf durch ihre geringe Frustrationstoleranz. Gefühle werden schnell zugedeckt und Erklärungen abgegeben.

In dem beginnenden Gruppenprozeß der Kindergruppe kann Oliver mi-

seinen Phantasiegeschichten und seinen Zappeleien keinen Kontakt herstellen. Beim Mittagessen setze ich mich neben Oliver, um ihm mehr Sicherheit zu geben. Ein Einzelkontakt zu mir wird möglich. Die Situation Olivers zieht sich über eine lange Zeit hin. Immer wieder ist er zappelig, immer wieder setze ich mich neben ihn. Die Kindergruppe gewinnt immer mehr an Struktur, immer mehr an Sicherheit und Gefühl füreinander. So wird es im Laufe der Zeit auch möglich, daß die Kinder selber sich gemeinsam Phantasiegeschichten ausdenken. Um die Realität bewältigen zu können, brauchen die Kinder das Spiel ihrer Phantasie. So geschieht es, daß sich die Gruppe, angeregt durch eine Geschichte, für eine lange Zeit die Barbapapa-Gruppe nennt. Barbapapas sind liebenswürdige, omnipotente Figuren. In Identifikation mit der Welt der omnipotenten und phantastischen Barbapapas bekommt jedes Kind einen Platz in der Gruppe. Auf diese Weise kann Oliver ein Stück mehr mit der Welt seiner Phantasien in die Gruppe hineinwachsen. Gespräche am Mittagstisch über die Barbapapas ermöglichen Oliver jetzt, auch einen wenn auch immer wieder brüchigen Kontakt zur Gruppe.

Die Arbeit in der Elterngruppe bewirkte, daß die Mutter es sich gestatten konnte, sich in psychotherapeutische Behandlung zu begeben. Oliver selber ist ein guter Schüler geworden und hat einige echte Freunde in der Gruppe gefunden.

Die gemeinsamen Erfahrungen und die Bewältigung von Konflikten in der Kindergruppe lassen die Beziehungen zwischen den Kindern wachsen.

Psychoanalytische Pädagogik heißt, Beziehungen aufnehmen, mit Problemen umgehen zu lernen und Beziehungen aufrecht erhalten. Die psychische Tragfähigkeit einer Kindergruppe ist das Resultat gewachsener Beziehungen. Die gewachsene Gruppen- und Beziehungsfähigkeit erlaubt es den Kindern, die zentralen Ich-Funktionen der Kreativität, der konstruktiven Aggression, der Frustrationsregulation und vor allem der Angst zur spielerischen Bewältigung einer neuen Realität einzusetzen.

Benno, ein starr nach innen abgegrenztes Kind, hat die Angewohnheit, immer nur dasselbe essen zu wollen. Essen, das er nicht kennt, ißt er nicht. Weiche Gerichte, wie Nudeln und Kartoffelbrei, sind seine Leibgerichte. Er ist ein Kind, das zu einzelnen Kindern Kontakt hat, sich aber in der Gruppe schwer behaupten kann. Beim Essen hat er sehr viel Interesse daran, daß alle Kinder in ihrer Phantasie anstatt Milch oder Saft „Leoparden- oder Elefantentepipi“ trinken und anstatt Schokoladencreme „Taubenkacke“ essen. Dabei wird die Margarine zur „Sonne“, und die Brötchen sind „Erde“.

In solchen Situationen ist Benno der Clown der Gruppe. Während Olivers Verhalten am Tisch oft passager autistisch ist, also für die Gruppe nicht verständlich und auch für den Gruppenprozeß nicht verständlich, bietet Benno seine Phantasieäußerungen an, macht damit auch die Phantasien der Gruppe offen und findet Kontakt.

Mit diesem Beispiel möchte ich auf das Essensritual hinweisen. Bennos Angst, das Essen könne nicht genießbar sein, bewältigt er durch seine kreati-

ven, lustvollen Phantasien. Sonne und Erde sind im psychanalytischen Verständnis klassische Beispiele für Muttersymbole.

Die lustvollen kreativen Phantasien, die zum Gruppenspiel werden, drücken atmosphärisch und auf einer indirekten Kommunikationsebene kindliche Sexualität aus. So zeigen z. B. „Leoparden- und Elefantenpipi“ den Wunsch nach kraftvoller Potenz.

Dieses Beispiel beinhaltet keine Eßstörung. Höflichkeitsregeln und äußerliche Korrektheit am Mittagstisch verbieten die im Beispiel genannten Kontakte und führen zu Eßstörungen.

Mit diesem Referat habe ich anhand der verschiedenen Beispiele versucht, einen Gruppenbildungsprozeß in dem Zusammenhang von Eßstörungen und Eßverhalten aufzuzeigen.

Das nun folgende letzte Beispiel gebe ich wieder aus einer Situation, in der die Gruppe fast ein Jahr in der gleichen Zusammensetzung besteht und sich mit der Realität des erfolgten Schuleintritts beschäftigt. Die Gruppe hat ein breites Potential an Auseinandersetzung mit Aggression, Kreativität und Frustrationsregulation erlangt. Sie kann sich zeitweise selber Strukturen setzen und Beziehungen und Freunde gewinnen.

Der veränderte Tagesablauf durch die Schule bedarf einer neuen Struktur innerhalb der Kindergruppe.

Im nachstehenden Beispiel wird die spielerische Bewältigung dieser Veränderung gezeigt: Eines Mittags ist die Kindergruppe fast vollzählig mit einem Familienspiel beschäftigt. Die Kinder sitzen und hüpfen auf den Matratzen. Es gibt mehrere Mütter, Väter, Kinder, Hunde und Katzen. Die Kinder sind so in ihr Familienspiel vertieft, daß sie das auf dem Tisch stehende Essen gar nicht bemerken. Ich schalte mich in dieses Spiel ein, indem ich den Vorschlag mache, daß die Familie in ein Restaurant zum Essen gehen kann. Die „Mütter, Väter, Kinder, Hunde und Katzen“ der Gruppe nehmen diesen Vorschlag an. Als Kellnerin im Restaurant werde ich zur zentralen Person. Ich schreibe im Spiel die Essenswünsche der Kinder auf. So kann ich den Kindern sagen, daß man im Restaurant nicht so laut ist, nicht über Tische und Stühle klettert, sondern miteinander spricht.

In diesem Beispiel ist das Bedürfnis der Kindergruppe, eine große Familie zu sein, Inhalt des Gruppengeschehens.

Die Trennung aus den symbiotischen Bedürfnissen der ganztägig stattfindenden Kindergruppe im Kindergarten spiegelt sich im Familienspiel wider. Die Integration der Schule in den Kindergartenalltag stellt eine Grenzsituation dar und ist für die Kinder als eine neue Identitätsanforderung zu verstehen. Dabei ist Identität immer auch als ein Grenzerleben zu verstehen. Für das ich-strukturelle Arbeiten anhand dieses Beispiels bedeutet das, der Identitätsanforderung der Gruppe zur Seite zu stehen und sie in der gemeinsamen spielerischen Bewältigung ernstzunehmen auf der Basis intensiver Beziehungen.

Gruppenfähigkeit vollzieht sich an den Grenzen von Ich und Gruppe.

Eines der ersten Lebenszeichen für jeden Menschen geschieht in der Bedürfnisbefriedigung durch das Gefüttertwerden in der engen Symbiose mit der Mutter. Hier ist der archaische Kontakt, der das lebendige Leben zeigt. Ausgehend von diesem Verständnis ist die Bedeutung des Essens und dem Erleben dabei von großer Bedeutsamkeit innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychoanalytische Pädagogik begreift Entwicklung als einen permanenten Auseinandersetzungsprozess. Die archaische Ebene des Essens bietet dabei den Kindern die Möglichkeit, für die Identitätsanforderungen auf ihrer ursprünglichsten Mitteilungsebene des Essens als Prozeß des Gebens und Nehmens Bedürfnisse erkennen zu lassen.

Kinder benutzen in erster Linie die Symbolsprache als Kontaktangebote und Bedürfnisäußerung, was das gemeinsame Essen besonders herausfordert. Der Zusammenhang von Eßstörungen und Gruppenfähigkeit wird daher auf der ursprünglichsten Ebene menschlichen Zusammenlebens erkennbar.

Entfremdetes und durch Höflichkeitsregeln verformtes Eßverhalten verhindert dabei den Weg zum ursprünglichen gemeinsamen Erleben durch das gemeinsame Essen.

*Dimensions of Groupdynamical Communication within the Psychoanalytical Kindergarten –
on the Connection between Eating Disorders and the Ability to live in Groups*

Magdalena Storm (Düsseldorf)

In her paper the autor conceives the eating disorders of children as an expression of the specific group dynamics within groups the children take part in rather than a pathological phenomenon deriving from instinctual conflicts. According to the author's opinion eating disorders can be seen as indications for the manner children are accepted, understood and cherished by their surrounding group. The origin of eating disorders can be found in the primary group dynamics of their family. While being repeated in the frame of children groups these dynamics can be observed as well as treated provided that a thorough process of discussion and understanding takes place in these groups.

The eating in the group of children is an integrative and organic part of group dynamics and the process of group formation. Eating within the group provides the possibility for the children to show their archaic needs towards their group.

While eating disorders are to be understood as disturbance of contact the task for the psychoanalytically trained educator is the constructive approach these needs of the children in order to enable them to take part in the process of group formation.

Referring to *Ammons* distinctive concept of social energy and narcissistic supply the author conceives the process of the formation of relationships to be dependent of the mutual exchange of social energy. At the same time the author refers to the conceptions and experiences of *Gisela Ammon* (1979), who stresses the importance of the groupdynamical work with the parents within the Psychoanalytical Kindergarten. The basic point of all work in the Psychoanalytical Kindergarten is to understand the behaviour of the children. For this reason it is absolutely necessary to understand the groupdynamics of the family group within the parents. Psychoanalytical work with parents integrates the needs of parents and children, thus providing an optimal atmosphere for the ego-development of the child.

The ability of the educator to understand the groupdynamical processes and in this case the meaning of eating disturbances within these processes depends on the thorough insight in the family dynamics of the children and the transference dynamics of her own. This insight is gained by the educator in his supervisional group and the parents' group she also takes part in.

The author shows in her paper, that eating disorders are to vanish when the children are more and more enabled with the support of their educator to live and find a place in their group.

Literatur beim Verfasser

Adresse der Autorin:
Magdalena Storm
Kurfürstenstraße 10
4000 Düsseldorf

Gruppendynamische Aspekte in der Kindertherapie – Zur Neuformulierung des Begriffs „Übergangs- objekt“**

Agnes Wiehl-Volbehr*

Der Begriff des Übergangsobjekts hatte in der Theoriebildung der Psychoanalyse den Sinn, den Raum zwischen zwei Menschen zu füllen, im Sinne der Objektschule zwischen Trieb und Objekt. Nach D. W. Winnicott stellt das Übergangsobjekt den ersten Besitz des Kindes dar, es ist nicht eindeutig mehr zum Kind gehörig, aber auch noch nicht als abgrenzbares, äußeres Objekt erlebbar. Bis zu einem gewissen Grade repräsentieren diese Objekte die mütterliche Brust. Winnicott sieht dabei den Entwicklungsprozeß des Übergangsobjektes für das Kind eher in einem intrapsychischen Rahmen, innerhalb dessen die Umwelt eine relative, unspezifische Rolle einnimmt.

Eine Theorie, in der der zwischenmenschliche Raum durch Triebdynamiken bestimmt ist, kann die Existenz eines solchen zwischenmenschlichen Raumes als gruppenspezifischen Raum nicht wahrnehmen. Die Wirklichkeit sozialer Phänomene ist für eine Objekttheorie nicht denkbar. In der vorliegenden Arbeit versucht die Autorin, Ansätze zu liefern, den Begriff des Übergangsobjektes neu zu formulieren, indem dieses als kommunikativer Aspekt des zwischenmenschlichen Geschehens, als Gestaltbildung von Beziehungen begriffen wird.

Anhand von Fallvignetten wird der Denkansatz innerhalb der Berliner Schule der Dynamischen Psychiatrie erläutert, wo der Umgang mit dem Übergangsobjekt als ein grundsätzliches, gruppendynamisches Geschehen zu verstehen ist, das die Zeit der ersten Abgrenzung aus der frühen Mutter-Kind-Symbiose betrifft. Vor allen Dingen wird der Zusammenhang zwischen Spielfähigkeit und sog. Übergangsobjekten diskutiert. Destruktive oder defizitäre Objektbildung wird als Indikator für pathologische Beziehungsdynamik angenommen, das therapeutische wie pädagogische Eingreifen setzt an diesen Beziehungsdynamiken an.

Ohne die vielfältigen Abgrenzungsdynamiken aus der frühkindlichen Symbiose vollständig erörtert zu haben, zeigt die Autorin Ansätze, wie der gruppendynamische Raum zwischen Mutter und Kind als ein flexibler, gruppendynamischer Raum, mit ich-strukturellen und sozialenergetischen Begebenheiten, einen Verständnishintergrund liefert für komplexe, psychische Entwicklungsprozesse, nicht nur für die Übergangsobjektbildung, sondern auch für Sprach- und Symbolbildung. Die vorliegende Arbeit eröffnet daher ein Feld für neue Denkvorstellungen, diesen frühen, primärgruppendynamischen Raum als einen vom Kind kreativ gestalteten zu sehen bzw. die Nichtkreativität als Verhinderung von Abgrenzung, als Symbiosekomplex-Dynamik zu begreifen, die manifest werden kann in defizitären-destruktiven Gegenstandsbildungen.

Der Begriff Übergangsobjekt von Winnicott beschreibt die Möglichkeit der ersten Trennung aus der frühen Symbiose. In der psychogenetischen Entwicklung des Kindes steht die Symbiose als Einheit von Mutter und Kind am Anfang. Durch die Trennung aus dieser Symbiose kann das Kind während der Abwesenheit der Mutter eine Vorstellung von ihr entwickeln. Als zweiter Schritt folgt das Übergangsobjekt. Dies kann alles Mögliche sein: Schnuller, Bettzipfel, Kuscheltier, bis hin zu Stöcken und Steinen. Diese Gegen-

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

** Vortrag gehalten auf dem II. Psychoanalytischen Kindergartenkongreß der DAP/DGG, 13. Juli 1980, ICC Berlin

stände erhalten im Erleben des Kindes Eigenschaften der Mutter. Winnicott beschreibt 1973 den intermediären Raum als einen Raum, der sich zwischen der inneren Welt des Kindes und der äußeren Realität entwickelt, dieser Raum kann nur entstehen, wenn eine erste Abgrenzung zwischen Ich und Nicht-Ich, zwischen Mutter und Kind, stattgefunden hat.

In einer gestörten Symbiose ist die Mutter da und doch nicht da, d. h. sie ist zum Beispiel körperlich anwesend, emotional aber abwesend. Hier ist die Abgrenzung nicht eindeutig. Somit sind hier die ersten Ansätze für Störungen in der Symbolbildung zu finden; das Kind kann nicht zwischen Phantasie und Realität unterscheiden, die Grenze zwischen innerer und äußerer Welt ist nicht eindeutig. In dem intermediären Bereich finden Symbolbildungen, Denken, Spielen, Kreativität und Entwicklung statt.

Das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein von Übergangsobjekten, die Art und der Umgang mit ihnen stellen einen diagnostischen Wert dar. Sie tragen zur Erhellung und zum Verständnis der Dynamik in Familiengruppen bei, sie können Aufschluß über deren Störungen geben. Im Verständnis der Dynamischen Psychiatrie und in Abgrenzung und Erweiterung von Winnicott ist das Übergangsobjekt nicht nur Repräsentant der Mutter, sondern Ausdruck der Primärgruppendynamik und deren emotionalem Klima.

Weiterhin ist der intermediäre Raum gruppenspezifisch strukturiert, d. h. in ihm entfaltet sich die Dynamik der Primärgruppe, die ja die unbewußten und bewußten Strukturen im kindlichen Ich setzen. In Abgrenzung zu Winnicott sprechen wir von gruppenspezifischem Raum (Rock, 1979). Der Raum kann durch Kindergarten, durch Kindertherapie erweitert, strukturiert und verändert werden.

Das Übergangsobjekt in unserem Verständnis ist mehr als ein Symbol – es ist ein kreativer Akt, der die Dynamik der Primärgruppe zum Ausdruck bringt und kommunizierbar macht. Die Fähigkeit, Übergangsobjekte zu bilden, ist eine schöpferische Fähigkeit. Gisela Ammon (1976) konnte im Psychoanalytischen Kindergarten beobachten, „daß ein enger Zusammenhang besteht zwischen der Entwicklung und Art von Übergangsobjekten über Spiel, Kreativität, Symbolbildung und abstraktes Denken und der Entwicklung der zentralen Ich-Funktion der Identität und der Frustrationsregulation von innen nach außen.“ Es gibt Kinder, die keine Übergangsobjekte und somit auch keinen inneren Spielraum zur Verfügung haben, in den hinein sie sich kreativ entwerfen können.

Im folgenden Beispiel möchte ich darstellen, wie ein Kind durch die Wahl und die Art seines Spiels mit den Übergangsobjekten der speziellen Familiendynamik Ausdruck verleiht, wie dieses Spiel mit den Übergangsobjekten, den Stöcken und Steinen, gleichzeitig der kreative Versuch war, die pathologische Dynamik zu bewältigen und sich von ihr abzugrenzen, sowie es einen Versuch von Kommunikation darstellt über die spezifischen Schwierigkeiten in dieser Familiengruppe.

Yvonne, dreieinhalb Jahre, war ein schwächliches, oft kränkliches, blasses

Mädchen mit struppigem, schütterem, glanzlosem Haar. Sie war klein und hatte einen dünnen, faltigen Hals. Der Körper war von marionettenhafter Starre und steckte in viel zu großen Kleidern, die grau und ältlich wirkten. Das Kind machte einen traurigen, resignierten, abgetretenen, greisenhaft wirkenden Eindruck. Yvonne hielt ständig Stöcke und Eisenrohre in der Hand, von denen sie sich nicht trennen konnte. Ich nahm Kontakt zu ihr auf über ihre Übergangsobjekte, die sie nicht aus der Hand gab, sondern ängstlich festhielt.

Bei Spaziergängen konnte ich ihre Hand nicht in meine nehmen, sondern durfte nur ihren Stock umfassen. Wir führten lange, wissenschaftliche Gespräche über die verschiedenen Bäume und Holzsorten. Yvonne verbrachte viele Stunden in einsamem Spiel mit ihren Stöcken, die sie sortierte, sammelte, ordnete, mit ihrem Werkzeug zersägte und Kerben einschnitt.

Zunächst fand ich die Beschäftigung mit den Stöcken und Rohren interessant und ich lernte von Yvonne viel dazu. Dann langweilte mich die kanalisierte Kommunikation zunehmend, ich wurde gereizt und ratlos. Alle Spielangebote meinerseits hatte sie bisher konsequent abgewiesen, Spielzeug faßte sie nicht an, oder wenn es einmal geschah, ließ sie es fallen als hätte sie sich die Finger verbrannt. Sie konnte nicht spielen. Ich wollte sie veranlassen, die Stöcke beiseite zu lassen, sie fühlte sich dadurch existentiell bedroht, und wich ängstlich zurück. Einer Eingebung folgend malte ich ein Haus für ihre Stöcke und sagte freundlich, daß die Stöcke dort gut aufgehoben seien und ich zu bestimmen hätte, wann sie raus könnten.

Ich-strukturell gesehen habe ich hier für Yvonne die Ich-Funktion der Abgrenzung übernommen. Mein Nein zu ihrem Spiel mit den Stöcken war ein Ausdruck konstruktiver Aggression, es war ein Nein zu der Pathologie ihres Spiels, ich setzte hiermit eine Grenze, die neue Identitätsschritte ermöglichte in einem neu entstandenen Spiel- und Bewegungsraum. Ich führte sie in die Welt der Barbas ein, jener Fabelwesen, die den Omnipotenzphantasien der Kinder entgegenkommen, da sie sich mit ihrem Körper beliebig verändern können und so für jede Situation eine kreative Möglichkeit der Bewältigung haben. Sie interessierte sich dafür, kam langsam näher, später sogar auf meinen Schoß.

Sie ließ sich vorlesen, ließ sich vom Klang meiner Stimme füttern, ihr Körper war zusehends mehr entspannt, was sich auch in einem deutlichen inneren Rumoren in ihrem Körper äußerte, in ihrem Bauch gurgelte und rauschte es und sie hatte ständig Blähungen, die ihr großes Vergnügen bereiteten. Sie ließ sich von mir eine Barbamama aus Gummi aus, eine Barbamama, die nach Vanille roch, später schenkte ich sie ihr. Die Mutter berichtete, daß Yvonne die Barbamama abends mit ins Bett nahm und daß sie mit ihr einschlief.

Zur Dynamik der Familiengruppe: Die Eltern lebten vor Geburt des Kindes in einer symbiotisch-schwärmerischen Märchenwelt, in der die Mutter die Rolle des Kindes hatte. Der Vater war über die Geburt der Tochter über-

glücklich, die Mutter fühlte sich von ihrem Platz verdrängt und fiel in eine tiefe Depression. Sie konnte nicht stillen, fühlte sich hilflos, grübelte ständig darüber, ob sie auch alles richtig mache, sie zwang sich dazu, ständig mit dem Baby zu sprechen, weil sie gehört hatte, daß man das so mache. Ihr Mann nahm ihr die Versorgung des Kindes ab – dies entsprach seiner rivalisierenden Haltung um die Rolle der besseren Mutter.

In ihrer Entwicklung war Yvonne gegenüber anderen Kindern zurück, weniger aktiv, sie konnte nicht spielen und hatte Angst vor anderen Kindern. Stundenlang beschäftigte sie sich mit einem Stock und einem Becher, den sie herumwirbelte. Die Eltern gerieten nicht in Sorge um dieses monotone Spiel, sondern bewunderten die Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit ihrer Tochter. Die Mutter konnte sich nicht erinnern, wann die Vorliebe für Stöcke begonnen hatte; es kam ihr so vor, als sei es immer schon so gewesen. Die Stöcke stellen die starre, hölzerne Atmosphäre dar, die unterschwellige Aggression und Feindseligkeit in der Familie, die nicht an die Oberfläche kommt, sondern erstarrt ist. Die Rivalität zwischen den Eltern und ihre Aggression finden nicht Ausdruck in Auseinandersetzungen zwischen ihnen, sondern belasten unausgetragen das Kind, das in seinen zwanghaft wiederholenden Spielen mit den Stöcken versucht, die Dynamik zu bewältigen und sich davon abzugrenzen.

Alle drei waren in einer arretierten Symbiose festgehalten, die Angst vor Veränderung und Abgrenzung war so groß, daß jeder Entwicklungsschritt verhindert wurde. Die Mutter verleugnete ihre Aggression und Eifersucht, indem sie die Beziehung zwischen Vater und Tochter, von der sie ausgeschlossen war, schwärmerisch bewunderte.

Die Wahl der Übergangsobjekte und die Art des Spiels mit ihnen spiegeln die vorwiegend defizitäre Aggression in der Familiengruppe wider. Sie sind in ihrer Hölzernheit und Starre auch Ausdruck der depressiven Leere. Das Kind reagiert auf die defizitäre Aggression mit autistischem Rückzug und erstarrt in Lebens- und Identitätsverbot.

Gleichzeitig bedeuten diese Stöcke eine Ich-Stütze, einen Halt, ohne den das Kind panikartige Angstzustände von Verlassensein bekommt, denn das kindliche Ich war zu dieser Zeit noch nicht abgegrenzt – die Stöcke stellen einen mißlungenen Versuch der Abgrenzung von der pathologischen Familiendynamik dar.

Die Denk- und Spielfähigkeit von Yvonne war in hohem Maße defizitär und in ihrer Entwicklung arretiert. Der Umgang mit den Übergangsobjekten war monoton und stereotyp. In dem Maße, wie Yvonne in Kindergarten und in der Therapie Kontakt aufnahm, wurden ihre Schwierigkeiten immer deutlicher und das große Potential ihrer destruktiven Aggression wurde sichtbar.

Im folgenden möchte ich anhand der Ich-Funktion der Aggression schwerpunktmäßig die Entwicklung in der Therapie beschreiben und im Zusammenhang damit die Veränderung der Übergangsobjekte und die zunehmende Spielfähigkeit Yvones aufzeigen.

In der Therapie entwickelte sie folgendes Ritual: Sie sagte „Ich bin Yvonne“ und ich mußte dann sagen „Ja, du bist Yvonne“. Sie versicherte sich ihrer Identität durch ständige Wiederholung dieser Sätze, auf die ich in vorgeschriebener Weise antworten mußte. Ich mußte immer wieder die gleichen Texte lesen und sie prüfte und versicherte sich der Konstanz unserer Beziehung und ihrer und meiner Person. Ihr einsames Spiel mit den Stöcken hatte sie aufgegeben. Stattdessen benutzte sie die Stöcke als Waffe, mit der sie andere prügelte. Sie schmiß völlig unvermittelt Stöcke und Steine durch die Gegend, aber auch andere Gegenstände, wartete dann zum Teil unbeteiligt auf meine Reaktion. Ich setzte ihr freundlich und mit Nachdruck immer wieder Grenzen, auch indem ich sie körperlich in ihren aggressiven Aktionen hinderte.

Ich erfuhr, daß sie zuhause Möbel und Wände demolierte, Löcher hineinbohrte und Kerben hineinschnitt. Sie hatte einen großen Werkzeugkasten, eigentlich hatte sie ein Junge werden sollen. Die Eltern trauten sich nicht, ihr Grenzen zu setzen, weil sie sie nicht verärgern wollten.

Hier ist die Ausbildung der Ich-Funktion der Frustrationsregulation von eminenter Bedeutung – die Eltern versäumen hier durch die mangelnde Grenzsetzung die Fähigkeit, Frustrationen zu ertragen, auszubilden, d. h. sie tun im Gegenteil alles dazu, um Frustrationen zu vermeiden und verlassen sie dadurch.

Dann folgte bei Yvonne eine Phase der aggressiven Phantasien. Sie wollte mir Arme und Beine absägen, führte dies mit Gesten und Geräuschen durch, aber emotionslos und mit leerem Blick in die Ferne. Sie erzählte von Explosionen, von Zusammenbrüchen von Häusern, Bomben, Wasserrohrbrüchen, Katastrophen und Überschwemmungen. Ich äußerte bei ihren Erzählungen Angst und Entsetzen, was sie erstaunt zur Kenntnis nahm. Ich übernahm für sie das Ausdrücken von Gefühlen, insbesondere der Angst.

Parallel dazu entstanden erste Spielaktionen. Ich mußte mit Klötzen Häuser bauen, die sie dann durch Steinwürfe einstürzen ließ. Ich verstand, daß ich mich ärgern, aufregen und wütend sein mußte, was sie mit großem Vergnügen beobachtete.

Nach solchen Spielen war ich immer sehr angestrengt und erschöpft, während Yvonne zunehmend lockerer wurde und aufblühte. Dann folgte eine Phase der direkten körperlichen Auseinandersetzung: sie kniff und boxte mich, trat mir gegen das Schienbein und begrüßte mich schon mit Fausthieben. Ich teilte ihr mit, was mir wie und in welchem Ausmaß weh tat und setzte Grenzen, indem ich mich wehrte, wenn es zuviel wurde. Dann zog sie sich ängstlich zurück und es war hierbei wichtig, daß ich den Kontakt wieder aufnahm und sie meinen Ärger und mein Wehren nicht als zerstörerisch und kontaktabbrechend erlebte. Sie umarmte mich heftig, was oft in einen Würgegriff ausartete, so daß ich kaum Luft bekam.

In dieser Zeit wurden die Übergangsobjekte vielfältiger, verschiedenartige Steine zum Beispiel, Versteinerungen, Halbedelsteine, Holzgegenstände ver-

schiedener Art und Beschaffenheit. Als ganz wichtiges Übergangsobjekt bestand die Barbamama aus Gummi, es folgten weitere Plastikgegenstände und Holzschiffe. Insgesamt wurden die Objekte vielseitiger und das Material weicher, was sich vor allen Dingen in dem weichen Gummi der Barbamama ausdrückt. Die Wahl fiel auf Barbamama als Übergangsobjekt, die sie von mir bekommen hatte, was der freundlichen und konstanten Beziehung zwischen ihr und mir anschaulich Ausdruck verleiht und die Annahme der therapeutischen Beziehung im Sinne einer nachholenden Ich-Entwicklung verdeutlicht.

In dieser Zeit hatte sich auch ihr Äußeres verändert; die marionettenhafte Starre war gewichen, ihr Körper zeigte in den Bewegungen eine innere Spannkraft, sie konnte Schmerzgefühle erleben und sich aktiver und schneller bewegen, sie konnte sogar recht schnell laufen.

Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Therapie war gruppendynamisch von höchster Bedeutung. Durch den Kindergarten entwickelten die Eltern für den Zustand ihrer Tochter ein Problembewußtsein. Der Beginn der Therapie war der Zeitpunkt, als Yvonne in der Kindergruppe zu sehr Außenseiter blieb und in großem Maße auf Kontakt der Erzieherin angewiesen war, da die Angst vor der Kindergruppe zu groß war, die sie oft prügelnd abwehrte, oder sie war oft abgetreten, in ihre innere Welt versunken oder in das Spiel mit ihren Stöcken vertieft. Nur wenn die Erzieherin im Kindergarten bei ihr war, reagierte sie, wurde lebendig; ging die Erzieherin weg, verfiel sie wieder in ihr zurückgezogenes, monotones Spiel, wobei sie unverständliche Worte vor sich hin murmelte.

In der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Therapie ging es immer wieder um sinnvolles Grenzensetzen und um die Arbeit, den Eltern die Bedeutung von Grenzen deutlich zu machen. Im Kindergarten waren die Grenzen aus Gründen der Sicherheit der Kindergruppe enger gesteckt als in der Therapie, wo Yvonne eher Platz und Raum für ihr destruktives Agieren hatte. Das Bestehen verschieden großer Spielräume mit engeren oder weiteren Grenzen, die miteinander in Kontakt standen, waren ich-strukturell gesehen eine Voraussetzung, flexible Ich-Grenzen aufzubauen. Die Therapie von Yvonne ist seit zwei Jahren abgeschlossen. Sie konnte in der Kindergruppe Kontakt aufnehmen und in der Schulsituation in einer für sie völlig neuen Gruppe ihre Kontaktängste überwinden und aktiv Beziehungen zu anderen Kindern aufnehmen.

Um den strukturellen Unterschied in der Wahl und mit dem Umgang des Übergangsobjektes deutlich zu machen, möchte ich, nachdem ich vorher die Fallvignette eines autistisch reagierenden Kindes dargestellt hatte, Ihnen nun im folgenden Ausschnitt über die Therapie eines Borderline-Kindes berichten.

Martin, ein zehnjähriges Heimkind, hatte eine Unmenge von Kuscheltieren, ca. zwanzig bis dreißig, die alle verstümmelt waren: Beine, Augen, Ohren waren ausgerissen und die Bäuche waren aufgeschlitzt. Von Zeit zu Zeit,

immer nach Wochenendbesuchen bei seiner Mutter, holte er seine Kuscheltiere, um sie auf grausame Weise unter Gelächter zu mißhandeln und auch mit Feuer anzubrennen. Die Kuscheltiere waren zudem schmutzig und stanken. Im Heim selbst war ein Tabubereich um seine Spielaktionen gezogen, die Erzieher ekelten sich vor den Kuscheltieren, die Kinder schauten den Inszenierungen, den Spielaktionen, mit einer Mischung aus Abscheu und Faszination zu.

Ich nahm zu ihm Kontakt über seine verstümmelten Übergangsobjekte auf, indem ich ihm meine Anteilnahme für die verletzten und verstümmelten Tiere mitteilte. Im Verlauf der Kindertherapie brachte er mir seine Übergangsobjekte vor allen Dingen immer dann, wenn er selbst verreiste; er gab sie mir in Pflege, ich mußte ihnen täglich eine Million Liter Milch geben.

Während einer sehr bedeutsamen Kindertherapiestunde lehnte er sich an mich, verlangte Nadel und Faden und begann, seinen zerfetzten und verstümmelten Tieren die Augen, Ohren und Beine wieder anzunähen und die aufgeschlitzten Bäuche wieder zuzunähen. Martin hatte die freundliche Beziehung sichtbar umgesetzt, indem er seine Übergangsobjekte repariert und wiederhergestellt hat. Er hat eine wiedergutmachende Handlung vorgenommen, die eine Widerspiegelung seiner eigenen Erfahrung darstellt. Durch Abgrenzen der destruktiven Dynamik und das menschliche Stellenbeziehen meinerseits zu seinen destruktiven Spielaktionen war für ihn ein gruppodynamischer Raum abgegrenzt, in den hinein er sich verändern und entwickeln konnte. Das Spiel spiegelt auch die gruppodynamische Situation des Heimes wider, die diffus, ohne deutliche Grenzen ist, mit ständig wechselnden Bezugspersonen, die keinen eindeutigen Kontakt herstellen und die zur ständigen Wiederholung nicht bearbeiteter Verlassenheitssituationen führt.

Die vielen Kuscheltiere, hauptsächlich Geschenke von der Mutter, aber auch von anderen, drücken die Wahllosigkeit und Undifferenziertheit aus. Es sind Geschenke aus Schuldgefühlen für sein Abschieben ins Heim.

Martin kann sich nicht positiv mit den Geschenken identifizieren, weil das Gefühl, mit dem sie geschenkt wurden, auf einer ambivalenten Grundhaltung beruht. Dies drückt das Übergangsobjekt aus, es ist ein weiches Kuscheltier, aber verletzt und zerstört zugleich. Eine eindeutige positive Identifikation war erst durch die konstant freundliche Therapiebeziehung möglich. Der gruppodynamische Raum kann erst entstehen, wenn er Grenzen hat. Durch die Dialektik von Abgrenzung und Kontakt, durch die Regulation von Distanz und Nähe, in diesem Spannungsbogen entwickelt und strukturiert sich der Raum, der innere Spielraum eines Menschen.

In einem dritten Beispiel möchte ich ein Kind ohne Übergangsobjekte darstellen: Es handelt sich hier um eine Mutter, die mit ihrer vierjährigen Tochter auf einer unserer Klausurtagungen teilnahm. In den ersten zwei Tagen konnte die Mutter ohne Schwierigkeiten sofort gehen, Sabine schien völlig unberührt von der Trennung zu sein. Während der Zeit der Abwesenheit der Mutter stand sie abseits von der Kindergruppe und schaute den Kindern zu.

Sprach man sie an, lächelte sie oder reagierte gar nicht. Sie sagte, sie muß warten bis die Mutter wiederkommt, und so lange kann sie nicht mitspielen. Sie hatte auch keine Übergangsobjekte dabei, wie die anderen Kinder, die durch Kommunikation über und Austausch mit den Übergangsobjekten den ersten Kontakt aufnehmen.

Dann folgte eine Phase, in der sie sich verzweifelt gegen die Trennung von der Mutter wehrte, sich wie eine Ertrinkende an sie klammerte. Die Mutter war ängstlich, hilflos und wütend. Ich schlug ihr vor, daß sie Sabine mit in ihre Gruppe nehmen sollte. Dies war die entscheidende Wende; die Mutter konnte ihren Platz in der Gruppe finden, mit dem Trennungsproblem von ihrer Tochter, was ja auch ihrer eigenen Gruppenangst korrespondierend entsprach. Danach konnte Sabine in der Kindergruppe Kontakt aufnehmen, sie spielte bei körperlichen Bewegungsspielen mit oder bei Tierspielen, also insgesamt Spiele, wo der eigene Körper das Spielmedium darstellt. Anderen Spielen schaute sie zu, konnte sich aber nicht daran beteiligen.

Hier möchte ich zeigen, wie eine Klausurtagungsgruppe Mutter und Kind freundlich aufgenommen hat und dadurch eine Abgrenzung, eine Trennung zwischen beiden ermöglicht hat. Diese Abgrenzung schafft den gruppodynamischen Raum, in dem Sabine sich dann bewegen konnte. Vorher stand sie – auf die Rückkehr der Mutter wartend – da, denn die Mutter war die ganze Welt für sie, ohne deren konkretes Dasein war sie unlebendig und gelähmt, ein sichtbar in Szene gesetztes Lebens- und Identitätsverbot.

Dieses Beispiel zeigt, wie in einer arretiert-defizitären Symbiose ein Kind nicht einmal in der Lage ist, ein Übergangsobjekt zu bilden – die Mutter selbst wird hier zum Übergangsobjekt.

Die drei Fallvignetten zeigen unterschiedliche Krankheitsbilder: im ersten Fall ein eher autistisch reagierendes Kind, im zweiten Fall ein Kind mit einer Borderline-Struktur, im dritten Fall eine schwere Depression, die sich durch die Art und den Umgang mit den Übergangsobjekten unterscheiden.

Durch Eintritt in die Kindertherapie, in den Kindergarten oder in Klausurtagungsgruppen wird die reale Gruppendynamik verändert, was eine Veränderung des inneren Raumes nach sich zieht. Das Stellungbeziehen, vor allem das Grenzensetzen, was in den geschilderten Fällen die Eltern oder Erzieher nicht konnten, ist entscheidend für die Herstellung eines gruppodynamischen Raumes. Hierbei ist von großer Bedeutung, daß das kindliche Ich sich noch im Aufbau befindet, die Ich-Struktur noch sehr flexibel ist, so daß äußere reale Veränderungen in der Gruppendynamik sehr schnell ich-strukturelle Änderungen nach sich ziehen. Hierfür stellen sich der Therapeut oder therapeutische Gruppen als Übergangsobjekte zur Verfügung.

Ammon sagte in einem Seminar 1979, daß im Zuge der Identitätsentwicklung Identifikationsprozesse als Übergangsobjektprozesse zu verstehen sind, d. h. also, daß jedes Übergangsobjekt einen Übergang zu etwas Neuem darstellt, also praktisch die Brücke zwischen etwas Altem und etwas Neuem bildet, und daß die Summe von verschiedenen Identifikationen die Identität

ausmacht, daß man die Identität eines Menschen bestimmen kann durch die Vielzahl und Vielfältigkeit von Übergangsobjekten, die er hat, mit denen er umgeht, die er sich schaffen kann und die Kontakt zu anderen Menschen und zur Realität versinnbildlichen.

Damit ist der geistige und kulturelle Raum eines Menschen bestimmt. Übergangsobjekte sind dann in diesem Sinne nicht mehr nur die Spielgegenstände der Kindheit, sondern kulturelle Werte, Bücher, Archäologie, Bilder, Reisen, überhaupt das Interesse an anderen Menschen.

*Group Dynamic Aspects in Child Psychotherapy
To The Meaning of the Transitorial Object*

Agnes Wiehl-Volbehr (Berlin)

In regard to Winnicott's term of the transitorial object the author understands the transitorial object as an expression of the groupdynamics of the surrounding group of the child and its emotional environment. The well established symbiosis is a basis for the capability of the child to develop transitorial objects. Disturbances in the early symbiosis cause disturbances in all following development, especially belonging to the bodily ego, to the thinking and the construction of symbols.

This is important for the meaning of the transitorial object. The presence or the lack of this object and the way of its handling have a high diagnostic value.

Within three case-histories the author shows different transitorial objects and their context to the psychic disease. In the first case history – the history of an autistic reacting child – the transitorial object was symbolized by stones and pieces of wood. By development in the therapeutical symbiosis within the course of therapy, especially by working through aggression, the transitorial object changed. The worthy support to therapy was given with the cooperation with the parents and the psychoanalytic Kindergarten.

In the second example the author describes the therapy of a borderline child which battered the transitorial object, as an expression of his own sufferings in a foster-home. Within the relation to the therapist the child changed his attitude towards his transitorial objects.

In the third case-history the child is described which had no transitorial objects because the mother was regarded as the whole world of the child. The child was investigated within a long-term groupdynamic session, parent-groups and children-groups. The separation between mother and child took place within the facilitating environment of the groupdynamic process of the parent and the children-group.

The author points out that transitorial objects are not only playing objects from the early childhood.

Identity of the human being can be described by the multitude of transitorial object which he owns and how he handles them. Transitorial objects symbolize the contact to different human beings. Transitorial objects can as well be books, archaeology, pictures, journeys and especially the interest in different human beings.

Literatur beim Verfasser

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

Identitätserweiterung des Lehrers durch gruppPENDynamische Balint-Arbeit**

Karl-Josef Pazzini*

In der Schule laufen – wie in jeder Institution – unbewußt gruppPENDynamische Prozesse ab. Dem Referenten kommt es darauf an, aus der Perspektive eines Studienreferendars, eines Lehrers, der neu an eine Schule kommt, die Besonderheit gruppPENDynamischer Prozesse in der Schule an Beispielen zu beschreiben und aus seiner Erfahrung als Leiter einer Lehrer-Balint-Gruppe zu zeigen, wie es möglich wird, zunächst punktuell unbewußte gruppPENDynamische Prozesse zu verstehen, mit ihnen konstruktiv umzugehen.

Im auf Konfliktvermeidung basierenden institutionalisierten Schulalltag darf und kann die unbewußte Dynamik nicht wahrgenommen werden und äußert sich deshalb destruktiv: Sündenbockdynamik in Schulklassen und im Lehrerkollegium, Abschieben von Kindern in Sonderschulen, Sitzenbleiben, Unfälle in der Schulklasse, auf dem Schulhof, im Sportunterricht, Schulangst bei Lehrern wie Schülern, Flucht in die Krankheit, Disziplinlosigkeit, Schulversagen, Schülerkriminalität.

Der Referent zeigt dies an Beispielen auf und konfrontiert Alltagserfahrungen aus der Schule mit Lernprozessen aus der Balint-Gruppenarbeit mit Lehrern:

In der Balint-Gruppe können Lehrer oft zum ersten Mal erfahren, daß die oben in Stichworten angeführten Symptome einer destruktiven Dynamik keine individuellen Probleme, Unzulänglichkeiten des Lehrers oder der Schüler sind. Oft stehen den Lehrern nur gesellschaftstheoretische, soziologische Erklärungen für ihre Schwierigkeiten zur Verfügung, die ihnen aber in der Praxis nur das Gefühl von Ohnmacht und Resignation vermitteln. Die Lehrer können hingegen im Medium der Gruppe bei einer Durcharbeitung von Fallberichten ein emotionales Verständnis ihrer Identität als Lehrer erlangen. Sie erhalten in der Gruppe die Unterstützung, die sie brauchen, um kreativer und freier mit Konflikten in der Schule umzugehen.

In meinem Referat beziehe ich mich im wesentlichen auf ein Berufsfeld, das des Lehrers, die Schule. Die Schule kann als Beispiel stehen für andere Institutionen.

Mit meinem Referat verfolge ich zwei Ziele.

Ich möchte verdeutlichen, daß in der Schule unbewußte gruppPENDynamische Prozesse ablaufen.

In einem zweiten Schritt werde ich zeigen, daß eine gruppPENDynamisch geleitete Balint-Gruppe nach dem Konzept der Berliner Schule *Günter Ammons* den Teilnehmern dazu verhilft, die eigene Erfahrungsfähigkeit zu erweitern. Dies geschieht durch die Integration der bewußten und unbewußten Realitätsebene, die in der Schule im Gegensatz zu gruppPENDynamischen Balint-Gruppen institutionell fast systematisch voneinander getrennt sind. Die vom institutionellen Druck entlastete Balint-Gruppenarbeit hingegen bekommt Modell- und Experimentiercharakter für verändertes Verhalten in der Schule und wird gleichzeitig zu einer Art Untersuchungsinstrument für gruppPENDynamisch empfindliche Punkte in der Schulrealität.

* M.A., Leiter des Hamburger Lehr- und Forschungsinstituts der DAP

** Vortrag, gehalten auf dem II. Psychoanalytischen Kindergartenkongreß der DAP/DGG, 13. Juli 1980, ICC Berlin

Die psychoanalytisch orientierte Erforschung gruppenspezifischer Prozesse hat gezeigt, daß wo immer Menschen zusammenleben oder arbeiten, sie eingebunden sind in eine spezifische, unbewußte Gruppendynamik (vgl. *Freud 1921, Lewin 1963, G. Ammon 1972, 1973, 1974, 1979, Redl 1942*). Ob diese Gruppendynamik konstruktiv bleibt oder sich destruktiv auswirkt, hängt von der Erfahrungsfähigkeit der zentralen Person der Gruppe, der Gruppenmitglieder und damit des kreativen Potentials der gesamten Gruppe ab. Je mehr an differenzierter Wahrnehmung in einer Gruppe zugelassen werden kann, je höher das Potential an Auseinandersetzungsfähigkeit mit neuen Erfahrungen ist, um so weniger muß beispielsweise der Lehrer in der Schule unbewußte gruppenspezifische Prozesse als für seine Identität bedrohlich abspalten.

In Institutionen wie der Schule hingegen gibt es lange eingeschliffene Interaktionsmuster, Gewohnheiten, wie mit auftretenden Konflikten umgegangen wird, so daß Erscheinungsweisen einer destruktiven Gruppendynamik nicht als solche erkannt werden können:

- So bedauerte am ersten Tag meines Referendariats der Schulleiter, daß er mir leider nicht alle Kollegen vorstellen könne, da fünf wegen Krankheit fehlen. Es handele sich nicht um eine Grippeepidemie an der Schule, das sei häufig so.
- Der Hausmeister trat dazu und forderte mit hochrotem Kopf, daß den Schülern nun endgültig verboten werden müsse, bei dem Schnee den Schulhof zu betreten, da schon eine Fensterscheibe durch Schneebälle zu Bruch gegangen sei, Schüler dauernd den Motor seiner Schneefräse durch Schnee, den sie in den Vergaser drückten, außer Betrieb setzten. Das Betreten des Schulhofes wurde daraufhin vom Schulleiter per Rundschreiben untersagt.

Die Unruhe in den Klassen stieg schlagartig, die Flure waren verdreckt, am nächsten Tag fehlten zwei Lehrer mehr.

Diese Vorfälle, Disziplinschwierigkeiten, der hohe Krankenstand an vielen Schulen konnten nicht gesehen werden als Symptome einer destruktiven Dynamik.

Wenn in Ausnahmesituationen wie im Beispiel des starken Schneefalls plötzlich die destruktive Dynamik an einer Schule sichtbar wird, wird versucht diese zuzudecken: Sie wird als Disziplinproblem behandelt. Der einzige, der sich im obigen Beispiel direkt den Schülern für eine Auseinandersetzung stellen mußte, war der Hausmeister, der von seiner Funktion her – er ist verantwortlich für den materiellen technischen Zustand der Schule – eigentlich die letzte Auffanglinie für das Funktionieren der Institution bildet. Gruppendynamisch betrachtet hat der Hausmeister die Leitungsfunktion übernommen. Indirekt trägt er die nicht bearbeitete Wut zurück, indem er die Forderung stellvertretend für die Schüler im Lehrerkollegium ansprach. Vom Schulleiter wurde das Ganze als Disziplinarproblem behandelt:

Per Rundschreiben wurde Ordnung verfügt. Der Schulleiter steht beim Verlesen nicht zur Auseinandersetzung zur Verfügung, der vorlesende Lehrer kann sich hinter der formalen Autorität des Schulleiters verstecken. Die destruktiv gewordene Aggression richten die Schüler nun gegen Mobiliar, tragen sie in Schlägereien untereinander aus, machen eine Kommunikation in der Schulklasse unmöglich, indirekt trifft die Aggression doch wieder zwei Lehrer: sie wenden sie gegen sich selbst, glauben sich von der Klasse nicht verstanden, werden krank.

Ähnliches wie hier für die gesamte Schule als Großgruppe beschrieben wurde, spielte sich in der Klasse ab, in der ich zunächst hospitierte, dann selber unterrichtete: Eine der ersten Informationen, die ich von der Klassenlehrerin bekam, war, daß es in der Klasse zwei Störer gebe, daß vier Schüler mit Sicherheit sitzen bleiben werden.

Solche „Informationen“ (wörtlich!) bekam ich von vielen Lehrern, mit denen ich an der Schule sprach. In der Unsicherheit des Neuen ist man leicht in der Gefahr, sich an solche Informationen als erstem Orientierungspunkt zu halten. Die natürliche Angst in einer neuen Gruppe wird durch Detailinformationen über den Leistungsstand von einzelnen Schülern, sogenannte „gute Ratschläge“, durch ein ganzes Arsenal von rechtlichen Informationen zugedeckt. Die dadurch erreichbare oberflächliche Verhaltenssicherheit wirkt sich aber als Wahrnehmungsverbot, eine Identitätseinschränkung, aus. Das Verhalten auffälliger Schüler wurde je verschieden begründet.

Einmal eher traditionell mit dem Blick auf den einzelnen Schüler: es wurde argumentiert mit Begabung, Elternhaus usw.; dann aber auch globaler, gesellschaftstheoretisch, kritisch: die Ursachen seien in der Funktion der Schule im Kapitalismus zu suchen.

In bezug auf die Schüler unterscheiden sich beide „Interpretationshilfen“ nur graduell: Die Schüler werden mit den Problemen allein gelassen. Die Lehrer erleben sich, zumindest in bezug auf die gefühlsmäßige Belastung, meist als hoffnungslose Einzelkämpfer, als Opfer, die von der Behörde nicht genügend Unterstützung oder nicht genügend Spielraum bekommen und die Probleme des Elternhauses ausbaden müssen.

Den meisten meiner Kollegen ist klar, daß dem nicht durch die bessere Planung von Unterricht nach Grob-, Fein- und Feinstlernzielen beizukommen ist.

Ein Problembewußtsein über tieferliegende Schwierigkeiten jenseits von Unterrichtsinhalten, Unterrichtsorganisation, technokratischer Schulreform ist mehr oder weniger ausgeprägt da.

Bücher, Zeitschriftenartikel, Illustriertenberichte, Bücher über Schulanxiety, die Angst der Schüler, die Angst des Lehrers (vgl. *Weidenmann* 1978, *Schedensack* 1979) vor den Schülern, die Destruktivität des Schulalltags greifen die Phänomene auf und versuchen sie zu erklären.

Sogar bis zu den formalsten Didaktikern an den Universitäten ist es vorgeordnet, daß die Schwierigkeiten an den Schulen, in den Klassen, im Kon-

takt zwischen Lehrern und Schülern, die Lernwilligkeit, Lernunfähigkeit, die Lernstörungen der Schüler etwas mit Gefühlen zu tun haben.

Einer der seit über einem Jahrzehnt in der BRD einflußreichsten Didaktiker *Wolfgang Schulz* schreibt in einem Entwurf zur Planung von Unterricht und dessen Zielen:

„Absolventen unserer Schulen sollen ihre Gefühlsregungen bejahen, sich aber auswählend, aufschiebend, differenzierend zu ihnen verhalten, wo Ansprüche anderer kein unmittelbares Ausleben erlauben. Diese Steuerung überlassen sie nicht einfach Konventionen; sie entwickeln sie selbst, zwischen eigenen Wünschen und Anpassungsforderungen vermittelnd. Sie ertragen ein gewisses Maß an Versagungen, Frustrationen, ohne mit Aggression oder Regression zu antworten; wenn es ihnen dann doch zuviel wird, richten sie ihre Aggressionen nicht primär gegen die konkreten Anlässe, seien es Personen oder Sachen, gegen sich; sie versuchen, die Ursache der Frustration auszumachen und anzugehen. Sie schaffen dies, weil sie eine gewisse Unabhängigkeit ihres Selbstwertgefühls von der dauernden Bestätigung ihrer Sozialisierungsinstanzen erworben haben.“ (*W. Schulz* 1977).

Schon im Sprachduktus werden die Schüler weggeschoben, der Lehrer kommt nicht vor, es wird ein undynamischer harmonisierter Endzustand beschrieben; von dieser Wissenschaft ist keine Hilfe zu erwarten.

Brück (1978) analysiert in seinem Buch „Die Angst des Lehrers vor dem Schüler“ die verschiedenen Facetten von Angst, Wut, Schmerz, Trauer in der Schule, lenkt die Aufmerksamkeit auf die unbewußten Prozesse im vorgeblich zweckrationalen Unterricht.

Es bleibt aber bei all diesen Analysen die Frage offen, was der Lehrer wie verändern kann; wie der Zusammenhang zwischen seiner Persönlichkeit und den Schwierigkeiten in der Schule zu verstehen ist, denn neben allen unterrichtsinhaltlichen Reformen dem notwendigen gewerkschaftlichen Engagement, den politischen Forderungen wird doch aus allen Erfahrungsberichten deutlich, daß sich der Lehrer in seiner ganz persönlichen, subjektiven Identität in Frage gestellt fühlt, in Frage gestellt ist, daß er seine emotionale Erfahrungsfähigkeit erweitern und intensivieren will, daß er im Kontakt mit seinen Schülern und Kollegen beweglicher werden will. Diese Motivation fand ich bisher auch in allen Gesprächen, die ich mit Interessenten an der Lehrerbaling-Gruppe führte. Sie suchen eine Ergänzung ihrer rein theoretisch kognitiven Ausbildung, in der sie nicht auf die Arbeit in Gruppen vorbereitet worden sind.

Sie stehen meist an einem Punkt, an dem ihnen die Kraft für engagiertes Lehren auszugehen droht; sie suchen eine emotionale Unterstützung, die sie sich bei Kollegen oder in gewerkschaftlichen Betriebsgruppen nicht holen können.

Die Gruppen, in denen Lehrer arbeiten, das Kollegium, die Klasse, der Elternabend, die Gewerkschaftsgruppen zehren/zumeist an deren Kraft, es fehlt am lebendigen Austausch von Geben und Nehmen im Hier und Jetzt

der Situation. Aus den Protokollen der Gruppensitzungen lassen sich folgende wesentliche Neuerfahrungen herauskristallisieren, die sich immer auf das Erleben emotional im Hier und Jetzt der Gruppe beziehen:

- Die Teilnehmer wußten bis dahin nicht, oder besser: hatten nicht erlebt, daß Lernen nur im Kontakt in einer Gruppe stattfinden kann, daß Lernen eine dauernde Krise ist, die Gefühle macht, Angst, Wut und Freude.
- Welche Schwierigkeiten es macht, Kontakt zu Schülern herzustellen, ohne sie in neue Abhängigkeiten zu bringen.
- Was es heißt, daß die Schüler jeder für sich und in der Gruppe der Klasse wahrgenommen werden wollen.
- Welche Funktion der Lehrer als Leiter in einer Gruppe, Klasse hat. Ich möchte diese genannten zentralen Punkte an Beispielen erläutern:
 1. Für den Lehrer ist es wichtig, Lernen als dauernde emotionale Krise zu verstehen,
 2. daß die Lernsituation nicht in eine neue Abhängigkeit führt,
 3. Lehren bedeutet, die Schüler in ihrer Besonderheit wahrnehmen zu können.

1. Zur gruppendynamischen Qualität des Lernens

Lernen zu können, die Fähigkeit, neue Erfahrungen sich zu eigen zu machen, steht in engem Zusammenhang mit der Identität, mit der Ich-Struktur des Lernenden. Die Ich-Struktur ist Resultat der verinnerlichten Primärgruppendynamik, also wiederum abhängig von der Erfahrungsfähigkeit der zentralen Bezugspersonen der umgebenden Gruppe. Der Grad der Entwicklung der zentralen Ich-Funktionen (wie z. B. Körper-Ich, Angst, Kreativität, konstruktive Aggression, Ich-Abgrenzung) ist entscheidend für die Identität eines Menschen, für sein Lebensgefühl, für den élan vital, d. h. für seine Fähigkeit, mit anderen Menschen in einen lebendigen Austauschprozeß zu treten, neue Erfahrungen zu machen. Von der Tendenz her werden in unserer Gesellschaft eher die sekundären Ich-Funktionen (wie z. B. Intelligenz, Denken, Verdrängung, Sprache, Ich-Abwehr) gefördert und entwickelt. Seinen Niederschlag findet dies in den sogenannten Borderline-Persönlichkeiten, deren Erleben durch innere Leere bei glänzender fassadärer Funktionsfähigkeit gekennzeichnet ist.

Lernprozesse in der Schule sind nun in erster Linie ausgerichtet auf die Entwicklung, Förderung und Differenzierung sekundärer Ich-Funktionen, insbesondere in Mathematik, den naturwissenschaftlichen Fächern, der Art und Weise, wie Spracherziehung betrieben wird. Die Weiterentwicklung zentraler Ich-Funktionen ist in der verwissenschaftlichten Didaktik nicht mehr angestrebt, die Aufteilung des Lernstoffes in Fächer, der Klassen in Leistungsgruppen ist ein Indikator für diesen Prozeß. Viele Schüler haben dadurch zunehmend das Gefühl, daß sie in der Schule nicht das lernen, was sie angeht.

Mein Eindruck aus der Zeit meines Vorbereitungsdienstes ist, daß die

Schüler dies unbewußt spüren und gerade in den musischen Fächern, dem Bereich der ästhetischen Erziehung, deren Unterricht sich notwendigerweise nicht strikt nach operationalisierbaren Lernzielen organisieren läßt, in denen zentrale Ich-Funktionen wie Kreativität, Körper-Ich, angesprochen werden. Dadurch entsteht unbewußt ein hoher Erwartungsdruck. Weil den Schülern mehr an Erfahrungsspielraum gegeben wird, können Gefühle von Angst, Wut und Enttäuschung aus den anderen Schulfächern an den Tag kommen (vgl. Pazzini 1979).

Da die Ich-Struktur Resultat gemachter Erfahrungen und damit auch auf einen bestimmten Bereich von Erfahrungen zugeschnitten ist, sind neue Erfahrungen, neue Erlebnisse prinzipiell auch angstmachend, lösen Gefühle aus, wie z. B. auch Wut darüber, daß man an neue Grenzen stößt. Ich-Strukturen lassen sich aber nur verändern in der Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen. Deshalb läßt sich feststellen:

„Lernen geschieht innerhalb eines Beziehungsprozesses, den wir energetisch und psychodynamisch beschreiben als eine dauernde Krise und einen dauernden Konflikt, mit dem Kerngedanken, (der natürlich die verschiedensten auch weniger dramatischen Erscheinungsformen haben kann, K. J. P.) sich immer wieder neu fragen zu lassen, ‚wer bin ich‘, ‚was will ich tun‘, ‚wer kann ich werden‘. Die Sicherheit, dieses Wagnis und diese Grenzsituation immer wieder neu eingehen zu können, kann nur eine lebendige umgebende Gruppe vermitteln.“ (Ammon und Rock, 1979).

Diesen notwendigen Kontakt beim Lernen fand ich am ehesten noch in der Grundschule, wo die Schüler auch oft noch direkt den Lehrer als eine ganz konkrete Person fordern, ihn fragen, wo er wohnt, wie er lebt, Körperkontakte aufnehmen, nach dem Vornamen fragen.

Beispiel: Vera (2. Schuljahr) sitzt in der zweiten Reihe. Ich rufe sie mehrmals auf, sie wird aber nur verlegen und kann nicht antworten. Ich frage die Lehrerin, was mit Vera los sei. Sie berichtet, daß Vera eine ungeklärte Allergie an den Augen habe und deshalb auch wahrscheinlich nicht klar erkennen könne, was an der Tafel stehe. Als Lehrer kann ich nun keine Anamnese erheben oder diagnostizieren, in welchem Zusammenhang dieses psychosomatische Symptom steht. – In den folgenden Sportstunden beschäftigte ich mich intensiver mit Vera, die sehr schüchtern war, gab ihr Hilfestellung beim Bockspringen, unterhielt mich kurz mit ihr. In den folgenden Mathematikstunden verzichtete ich weitgehend auf Tafelanschriebe und arbeitete im Buch, im Heft und mit Arbeitsblättern, nahm dabei Vera häufig dran. Sie war dann auch für die nächsten Wochen relativ beschwerdefrei. Ich konnte nicht feststellen, ob Vera aufgrund ihrer Bindehautentzündung wirklich nicht erkennen konnte, was ich an die Tafel schrieb. Ich habe sie auch nie danach gefragt. Später konnte sie jedenfalls problemlos Aufgaben von der Tafel ablesen.

Ich verstand das Symptom (Augenallergie) als ein Kommunikationsangebot (vgl. Ammon 1974). Was hier als manifestes Geschehen auftritt, ist in der

Klasse gleichzusetzen mit anderen „Symptomen“: Vergessen der Hausaufgaben, des Arbeitsmaterials, Beschäftigung mit anderen Gegenständen während des Unterrichts. – Die Schüler suchen nach Aufmerksamkeit und Kontakt.

Auf diesem Hintergrund muß das methodisch-didaktische Vorgehen in jedem Unterricht reflektiert werden: Ich habe die Erfahrung gemacht, daß durch eine ausgeklügelte Organisation des Unterrichts, durch Arbeit mit hochinteressantem Material, dem Einsatz von Arbeitsblättern zwar die ganze Klasse beschäftigt wird, formal die Unterrichtsziele bei der Mehrzahl der Schüler erreicht werden können, damit das Problem der Kontaktaufnahme, des Kontakthaltens aber übersprungen wird. Es müssen dann immer interessantere Unterrichtseinheiten entworfen werden.

2. Lernen und Abhängigkeit

Ich möchte noch ein weiteres Beispiel anführen. In einer 2. Grundschulklasse galt Stephan als zurückgebliebenes Kind, das nur auf ausdrücklichen Wunsch der Eltern in der Klasse war und eigentlich, wie mir die Lehrerin berichtete, in eine Sonderschule gehörte. Stephan konnte langsamer lesen und schreiben als die anderen, träumte oft vor sich hin, konnte sich vor den Sportstunden nicht alleine oder nur sehr langsam umziehen. Die Lehrerin ging damit so um, daß sie beispielsweise vor einer Sportstunde wartete, bis alle Kinder umgezogen waren, ging dann etwas mißmutig auf Stephan zu, sagte: „Jetzt müssen wieder alle auf dich warten. Ich helfe dir“. Die Klasse wartete unruhig. Ich versuchte es anders. Vor der nächsten Sportstunde fragte ich: „Sind jetzt alle fertig? Können wir in die Turnhalle gehen?“ – Ein einhelliges „Ja“. – „Aber Stephan hat erst einen Turnschuh an, und das Turnhemd fehlt auch noch“. – Sylvia: „Der wird doch nie fertig. Den müssen Sie anziehen“. – „Und warum hilfst Du ihm nicht?“ – Schweigen in der Klasse. „Wenn ihr das so genau wißt, kann doch einer von euch helfen“. Sylvia packte daraufhin widerwillig das Turnhemd von Stephan aus der Plastiktüte, ich half ihm, den zweiten Turnschuh zuzubinden.

Ebenso ließ ich es im anderen Unterricht nicht zu, daß eine Aktivität beendet wurde, ohne daß Stephan auch fertig war. Dies nahm zuerst mehr Zeit in Anspruch. Aber schon nach zwei Wochen konnte ich feststellen, daß Stephan etwas schneller wurde und seine Mitschüler von sich aus darauf achteten, daß er „mitkam“. Damit hatte ich wahrscheinlich einen Zirkel – „Stephan ist langsam – Mutter muß ihm helfen – die Geschwister werden neidisch auf Stephan und wütend – Stephan fühlt sich schlecht – Stephan wird von den Geschwistern verachtet – er braucht mehr Zuwendung von der Mutter – die bekommt er aber nur, wenn er hilfsbedürftig ist – Stephan bleibt langsam . . .“ durchbrochen.

Die Schüler waren zunächst wütend auf mich, auf die Zumutung, daß sie dafür verantwortlich gemacht wurden, daß Stephan nicht fertig wird. Damit konnte ich die Wut von Stephan abhalten.

3. Lernen und Wahrnehmungsfähigkeit

Im Kunstunterricht einer Hauptschulklassse 7 gab ich als Thema „Selbstdarstellung“ (vgl. *Dreidoppel* 1974). Brigitte, eine sehr dicke und träge Schülerin, die kaum wußte, was sie zeichnen sollte, zeichnete dann schließlich als Berufswunsch eine grazile Tänzerin. Ich traute meinen Augen nicht. Nachdem sie also zunächst kaum zu bewegen war, überhaupt zu zeichnen, wollte sie mir jetzt offensichtlich gefallen. Dahinter verstand ich den Wunsch, von mir anerkannt zu werden, aber auch die Angst, nicht sein zu dürfen, was sie ist. Zunächst lobte ich ihre Zeichnung, Brigitte freute sich. Dann fragte ich: „Du willst Tänzerin werden?“ – „Ja“ – „Ich kann mir das gar nicht vorstellen, so wie du jetzt bist“. Sie begann zu schluchzen und sagte: „Zuhause, die meckern auch immer an mir rum, weil ich so dick bin“. – „Aber ich meckere doch gar nicht an dir rum. Ich habe das auch so verstanden, daß du abnehmen willst“. – „Ja, das mach ich ja auch“. Darauf ihre Nachbarin: „Das stimmt, die hat im letzten Monat schon zehn Pfund abgenommen“.

Die Schülerin erwartete von mir aufgrund ihrer Vorerfahrung nichts anderes als von ihren Eltern. Hätte ich nicht auf den Widerspruch in ihrem Bild hingewiesen, hätte ich sie mit ihrer Angst, nicht akzeptiert zu werden, hängen gelassen. Sie wäre permanent davon ausgegangen, daß ich sie genauso wahrnehme wie ihre Eltern, hätte dauernd unter dem Druck gestanden, gefallen zu müssen.

In allen diesen Beispielen wird deutlich, was es heißt, vom Lehrer als zentraler Person zu sprechen. Diese Beobachtungen konnte ich so nur machen aufgrund meiner Teilnahme an Selbsterfahrungsgruppen und dem, was ich in der Leitung von Balint-Gruppen als Leiter auch von den Mitgliedern der Gruppe gelernt habe. Kommen wir jetzt zur Balint-Gruppe.

Die gruppendynamische Balint-Gruppe

Zunächst kurz einige historische und theoretische Anmerkungen zur Balint-Gruppen-Arbeit (vgl. hierzu auch *R. Fleck* 1979).

Sie hat ihren Namen von dem ungarischen Psychoanalytiker *Michael Balint*, einem Schüler *Ferenczis*. Eines seiner Hauptanliegen war es, die Erkenntnisse der psychoanalytischen Therapie auch für die Allgemeinpraxis von Medizinern fruchtbar zu machen. So bot er zunächst theoretische Seminare an, die er später als unnütz bezeichnete. Nach seiner Emigration zu Anfang des zweiten Weltkrieges richtete er 1948 in London das erste Trainings- und Forschungsseminar mit Sozialarbeitern ein, 1950 ein ähnliches Seminar für Allgemeinpraktiker. Diese Seminare unterschieden sich von den ersten rein theoretisch dadurch, daß er sich die Erfahrungen aus der Kontrollanalyse von psychoanalytischen Ausbildungskandidaten zunutze machte. Dabei haben die einzelnen Teilnehmer der Gruppe die Funktion, den über einen Problempatienten Berichtenden auf Wahrnehmungsdefizite hinzuweisen; Aufgabe des Leiters war es, die sichtbare Gegenübertragung zu interpretieren und eine Vertrauensatmosphäre zu schaffen.

Mit der Zeit sind Balint-Gruppen auch für andere Berufsgruppen eingerichtet worden, so z. B. für Lehrer. Über die Ausweitung dieser Technik auf andere Berufsgruppen hinaus wurde die Arbeit wesentlich erweitert und vertieft durch die Integration der von *Günter Ammon* entwickelten psychoanalytischen Gruppendynamik: Indem die in jeder Gruppe entstehende unbewußte Dynamik in den Gruppenprozeß miteinbezogen wird, tritt zu den bisher vorwiegend kognitiven Lernprozessen die Möglichkeit einer erweiterten emotionalen Erfahrungsmöglichkeit hinzu. Nicht mehr nur der Einzelne, der in der Gruppe berichtet, steht im Vordergrund, der Bericht des einzelnen Gruppenmitgliedes wird vielmehr verstanden als Ausdruck der Situation, Dynamik der Gesamtgruppe, das einzelne Gruppenmitglied äußert sich nicht nur in Form eines Ratschlages, Hinweise auf den Bericht, sondern versucht in größtmöglicher Offenheit, mit den Gefühlen, die bei ihm durch den Bericht, die Gestik und Mimik des Berichtenden ausgelöst werden, zu antworten.

Fallvignetten aus einer Balint-Gruppe

Ich möchte nun anhand von Fallvignetten aus der Balint-Gruppe vorstellen, wie eine gruppensdynamische Balint-Gruppe arbeitet. Ich beziehe mich hierbei auf Protokolle der einzelnen Sitzungen:

Frau M. sagt, sie habe heute ein Prinzipienproblem: Darf man einen Schüler, wenn er versagt hat, aufgrund seiner Ehrlichkeit unbestraft lassen?

Mit dieser Fragestellung kann die Gruppe zunächst nichts anfangen; sie kann nur ahnen, daß es um ein Problem geht, das Frau M. Angst macht, da sie es ansonsten nicht so abstrakt von sich wegschieben müßte.

Die Anfangsphase ist dann quasi archäologisch: Schicht für Schicht wird gemeinsam von Gruppenmitgliedern und Leitern abgetragen.

Die Klassensituation: Frau M. ist Klassenlehrerin in einer Klasse, die zusammengewürfelt ist aus lauter Schülern, die bei der Aufteilung von Klassen übrigblieben, von anderen Schulen kommen, sitzengeblieben sind; einen Schüler hat sie in ihre Klasse aufgenommen, der zwischen drei Parallelklassen verlost werden sollte.

Das Prinzipienproblem stellt sich dann auch heraus als ein Beziehungsproblem zwischen Frau M. und dem „unbeschulbaren“, wie sich die Lehrerin ausdrückte, Schüler. Der Schüler hatte ihr vor dem Unterricht gestanden, er sei beim letzten Test nicht krank gewesen, sondern er habe geschwänzt, weil er nichts für den Test getan habe. Frau M. reagierte auf dieses Geständnis nicht mit Sanktionen, sagte dem Schüler nur, daß sie erwarte, daß er beim nächsten Test mitschreibe.

In dieser Phase des Nachfragens nach der konkreten Situation in der Klasse, nach den Reaktionen von Frau M. und des Schülers, überschritten sich in der Gruppe zwei Ebenen, die sich gegenseitig beleuchteten: die Realität des Schuljahresbeginns kam sehr stark zum Tragen; in der neuen Klasse mußten neue Beziehungen der Schüler untereinander und der Schüler zum Lehrer geknüpft werden. Auf der gruppensdynamischen Ebene (Realität der

Gruppe) wurde das Interesse am „Fall“ dadurch verstärkt, daß die Gruppe Frau M. als relativ neues Mitglied kennenlernen wollte.

Ein weiterer gruppenspezifischer Aspekt wurde im Folgenden deutlich: Der Schüler trug als einziger in der Klasse Anzug und Krawatte; in der Gruppe war ich der einzige, der Anzug und Krawatte trug. Damit war indirekt an mich als Leiter die Frage gestellt: „Kann ich Vertrauen haben, wenn ich den Leiter und die Gruppe noch gar nicht richtig kenne?“ Erst nachdem ich einiges über meine eigene Schulpraxis berichtete, konnte der Fall tiefer bearbeitet werden.

Im weiteren Verlauf der Fallbearbeitung wurde mir deutlich, daß Frau M. den Problemschüler sehr gern haben müsse, aber noch zu verunsichert ist, weil sie nicht weiß, ob es sich lohnt, Vertrauen zu diesem Schüler zu haben. Das eingangs gestellte Prinzipienproblem löste sich auf. Da Frau M. in der Gruppe ihre vielfältigen Gefühle zu diesem Schüler zulassen konnte, spürte sie den Mut, vertrauensvoll auf den Schüler einzugehen.

Ich möchte noch eine zweite Vignette aus dieser Sitzung kurz beschreiben:

Wichtig für Frau M. in dieser Sitzung war, daß sie zulassen konnte, wie gern sie den Problemschüler hat. Ein wichtiger Schritt dahin war die Reaktion von Frau F. auf den lebendigen Bericht: Sie vertrat stärker als andere Gruppenmitglieder den Standpunkt, daß man mit Nachgiebigkeit auf Dauer nicht weiterkomme, im „Leben“ könne man solche „Ehrlichkeit“ auch nicht honorieren, es bestünde die Gefahr, daß demnächst auch andere Schüler sich so verhielten. Wie sich im weiteren herausstellte, vertrat Frau F. damit den Standpunkt des Vaters des Schülers, der als solider Techniker von seinem Sohn vor allem gute Leistungen erwartete und von der Lehrerin Frau M. Unterstützung in seinen Forderungen.

Erst dadurch, daß Frau F. in der Gruppe diesen Aspekt engagiert vertrat, konnte Frau M., davon entlastet, erstmals die trotz Leistungsverweigerung liebenswerten Seiten des Schülers ansprechen und spüren.

Es spiegelte sich hier ein Teil der Primärgruppenspezifika des Schülers wider. Durch die Verteilung der vielfältigen Gefühle dem Schüler gegenüber auf mehrere Gruppenmitglieder konnte Frau M. das für sie zentrale Gefühl zulassen, den Schüler trotz aller Schwierigkeiten zu mögen.

Frau M. berichtet in den folgenden Sitzungen kontinuierlich über ihr Engagement für die Klasse; zwei Aspekte aus dem Kampf um Vertrauen und Kontakt möchte ich hier noch andeuten:

In der Klasse wurde es möglich, eine gemeinsame Anstreichaktion des Klassenzimmers an einem Wochenende zu starten. Dabei wurden die beiden letzten Außenseiter integriert. Am Ende stellte sich heraus, daß das Klassenzimmer dieselbe Farbe hatte wie das Wohnzimmer von Frau M., ohne daß dies irgendwie bis dahin angesprochen wurde. Lediglich zwei Schüler kannten es von einem Besuch.

Neben der Freude über die gelungene gemeinsame Aktion spürte ich sehr starke Angst bei Frau M., Angst vor dem Anspruch nach Geborgenheit und

Nähe zu den Schülern, der sich in der Wohnzimmerfarbe der Klasse ausdrückte, Angst vor der Wut ihrer Kollegen. Frau M. war es durch die Unterstützung der Gruppe in den vorangegangenen Sitzungen möglich geworden, gegen das übliche Verhalten in diesem Kollegium der Schule ihr Engagement und ihre Zuneigung zu den Schülern zu setzen. Mit dem intensiven Kontakt wuchsen auch die Ansprüche der Schüler. Die Gruppe übernahm in dieser Situation weitgehend die Funktion, die eigentlich das Lehrerkollegium hätte übernehmen müssen. Sie drückte die Freude über die gelungene Aktion aus, trug aber auch die Angst, die der intensivere Kontakt machte, half Frau M., sich gegen die destruktive Rivalität und die Ansprüche des Kollegiums abzugrenzen, als sich Frau M. die Frage stellte: Ist der intensive Kontakt überhaupt Realität oder nur eingebildet? Anlaß war die Beschwerde der Französisch-Lehrerin: Wenn es stimme, daß die Klasse so ganz anders geworden sei, könne sie nicht verstehen, warum die Schüler bei ihr weiterhin lernunwillig seien.

Die Gruppe konnte hier erfahren, daß Neugierde, Lernbereitschaft, Mut, neue Erfahrungen zu machen, keine abstrakten Fähigkeiten, sondern erst einmal Ergebnisse von Kontakt sind, personengebunden sind, daß sie beim Lehrer die Bereitschaft voraussetzen, auch die Wut und Unsicherheit zu tragen, die es macht, wenn man in neue Erfahrungsräume vordringt, alte Gewohnheiten verlassen muß.

M. E. wird aus den kurzen Ausschnitten dieser Sitzung deutlich, welche komplexe gruppenspezifische Struktur die „einfache“ Beziehung zwischen einem Lehrer und Schüler hat. Wie sich diese Struktur in der gruppenspezifischen Balint-Gruppe abbildet, ist nicht artifiziell. Daß sie so relativ deutlich zutage tritt, ist darauf zurückzuführen, daß die Gruppe in einem geschützten Rahmen stattfand (in diesem Beispiel im Hamburger Lehr- und Forschungsinstitut der Deutschen Akademie für Psychoanalyse), die Gruppenleiter verantwortlich ihre Funktion wahrnehmen konnten. Die Beziehungen, Gefühle, die in diesem Rahmen offen zutage treten, sind unbewußt auch Bestandteil der „Originalsituation“, über die berichtet wird, können zuerst nur dort nicht oder nur sehr unterschwellig wahrgenommen werden.

Die zentralen Erfahrungen, die ein Lehrer nun machen kann, liegen vornehmlich im emotionalen Bereich, aber auch im Erkenntniszuwachs über gruppenspezifische Prozesse. Der Lehrer kann im Schutz der Gruppe erfahren,

- daß er mit seinen Schwierigkeiten nicht alleine steht,
- daß er, wenn er seine Gefühle zuläßt und nicht verstecken muß, mehr wahrnehmen kann an sich, seinen Schülern und Kollegen, ohne daß es zu einer Katastrophe kommt.
- Der Lehrer hat als Gruppenmitglied einer gruppenspezifischen Balint-Gruppe die Möglichkeit einer Art Probehandeln, im Zulassen von Kontakt, im Spüren der Wut bei der eigenen Erweiterung der Erfahrungsfähigkeit, den Gefühlen beim Lernen, in der Fähigkeit, sich in Beziehungen

einzulassen und sich abzugrenzen, sich in Auseinandersetzungen zu begeben und sie durchzusetzen, ohne daß sie destruktiv werden.

Resultat ist eine Identitätserweiterung, die in erster Linie darin besteht, bisher unbewußte Realität im eigenen Verhalten in Gruppen bezogen auf eine berufsspezifische Arbeitssituation erkennen und zulassen zu können, die verschiedensten Gefühle, gerade die immer wieder sogenannten negativen Gefühle von Wut, Haß, Schmerz als notwendigen und normalen Bestandteil jeder Interaktion, also auch der Interaktionen in der Schule, ohne Schuldgefühle erleben zu können.

Daß Identitätserweiterung möglich und notwendig ist, heißt aber nicht nur, daß ein Lehrer wirksamer Schülern zum Lernen verhelfen kann, daß er mehr kann, sondern daß er auch lernt, ohne Schuldgefühle seine Identität als Lehrer zu wahren, der nicht gleichzeitig Vater, Mutter, Therapeut, Verfassungsschützer, großer Bruder und Mitschüler sein muß.

The Identity Development of Teachers Participating as Members in Group Dynamic Balint Groups

Karl-Josef Pazzini (Hamburg)

This lecture deals with the identity development of teachers participating as members in group dynamic Balint groups.

The author is of the opinion that unconscious group dynamic occurs in schools and other institutions as a natural process. He describes the particularity of unconscious group dynamic process from the perspective of a young teacher starting his practical training at school, from his experience as leader of a group dynamic Balint group he wants to show, that it is possible to understand partial unconscious group dynamic and to deal with them as teacher in a constructive way.

The institutionalized every-day-life in schools, which is mainly based on denial of conflicts: The unconscious dynamics must and cannot be perceived by the teachers and the students, and therefore become destructive.

Scape goat dynamics (omega dynamics) in the class-room and among colleagues, school failure of children, accidents in the class-room, on the school yard and during sport lessons flight into disease, school-phobia of children and teachers, discipline problems and student delinquency must be regarded as expressions of these destructive group dynamics.

The author shows examples of this and confronts the teacher's experience of every days life at school with the learning processes of teachers participating in group dynamic Balint groups.

In the Balint group the teacher often experiences the first time that these mentioned symptoms of destructive group dynamics are not individual problems, deficits of teachers and children.

Often teachers learn a lot about political and sociological theories, which explain these problems in a theoretic way, but in the partical context in their situation at school they feel left alone, incompetent and resigned. In the medium of the group dynamic Balint group the teacher can emotionally be understood in his problems and in his identity as a teacher, in the actual group work of the case reports.

In their group they get the support they need to deal with conflicts in school more freely and with more creativity.

Literatur

- Ammon, Günter* (1972): Gruppendynamik der Kreativität (Berlin: Pinel-Publikationen, München, Kindler)
 – (1973): Gruppendynamik der Aggression (München: Kindler)
 – (1974): Psychoanalyse und Psychosomatik (München: Piper)
 – (1979): (Hrsg.) Handbuch der Dynamischen Psychiatrie, Band 1 (München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag)
Ammon, Günter u: *Rock, Wolfgang* (1979): Über die unbewußte Strukturierung und gruppenabhängige Entwicklung der Persönlichkeit. In: *Dyn. Psychiat.* (58) 377-394
Brück, H. (1979): Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler (Reinbek: Rowolt Verlag)
Deutschmann, M. (1979): Soziale Reproduktion, Zeiterfahrung und Identität – Gesellschaftstheoretische Aspekte einer Dynamischen Psychiatrie. In: *Ammon, Günter* (1979), a. a. O., 638-677
Dreidoppel, H. (1974): Selbstvorstellungsbilder. In: *K + U* (23) 24 ff.
Fleck, R. (1979): Gruppendynamische Balintarbeit für Erzieher. In: *Dyn. Psychiat.* (57) 321-329
Freud, S. (1921): Massenpsychologie und Ich-Analyse. Ges. Werke Bd. XIII (London: Imago)
Lewin, K. (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften (Bern/Stuttgart: Huber)
Pazzini, K. J. (1979): Mit dem ganzen Körper lernen! In: *K + U*, Sonderheft, 86
Redl, F. (1942): Group Emotions and Leadership. Dt. Ausgabe: Gruppenemotion und Führerschaft. In: *Fatke, R.* (Hrsg.): Erziehung schwieriger Kinder (München: Piper)
Schedensack, P.-V. (1979): Ich will nicht länger in den Wind reden. Gruppendynamische Methoden und Verfahren als Hilfe zur Konfliktbearbeitung im Unterricht. In: *Geißler, K. A.* (Hrsg.), Gruppendynamik für Lehrer (Reinbek: Rowohlt Verlag)
Schulz, W. (1977): Lehrplanentwurf. Internes Arbeitspapier. Universität Hamburg.
Weidenmann, B. (1978): Lehrerangst (München: Ehrenwirth-Verlag)

Anschrift des Autors:
 Karl-Josef Pazzini
 Bogenstr. 10
 2000 Hamburg 13

Mißhandelte Frauen – mißhandelte Kinder**

Helma Sick*

Frauenhäuser sind zum großen Teil im Zuge der neuen Frauenbewegung entstanden und im Rahmen eines theoretischen Ansatzes beschrieben worden, wonach Mißhandlung ein extremes Mittel zur Durchsetzung männlicher Herrschaftsansprüche sei. Nach Ansicht der Autorin mögen gesellschaftliche Hintergründe wie tradiertes Rollenverhalten, wirtschaftliche Abhängigkeit und anderes mehr eine Rolle spielen, als wesentlichen Zugang zur Mißhandlung begreift sie jedoch psychodynamische, ich-strukturelle und gruppodynamische Geschehen in der pathologischen Familiengruppe selbst. Ammons Aggressionsforschungen zugrundelegend sieht sie Gewalttätigkeit als Ausdruck destruktiver oder defizitärer Aggression, die die Persönlichkeitsstruktur aller Familienmitglieder bestimmt.

Anhand von detaillierten Beobachtungen, gruppodynamischen Analysen und aufgrund der Erfahrung in der Kontrollarbeit des Teams des Münchner Frauenhauses belegt die Autorin ihre Auffassung. Danach setzt sich die Mißhandlungsdynamik auch während des Aufenthaltes im Frauenhaus fort. In einem gruppodynamischen Teufelskreis mißhandeln mißhandelte Frauen ihre Kinder.

Anhand von Fallbeispielen wird die Veränderung der Arbeit innerhalb eines langen Zeitraumes geschildert, wie die Arbeit mit den Kindern und zuletzt die Arbeit mit den mißhandelnden Männern in die Arbeit des Frauenhauses integriert werden. Abschließend betont die Autorin aus ihren Erfahrungen mit destruktiven Familiendynamiken, auch in Bezug zu der unerhört hohen Dunkelziffer von nahezu 90 % der Mißhandlungen, daß die Kleinfamilie in ihrer heutigen Struktur, in ihrer Abgegrenztheit ohne gruppodynamischen Bezug zu umgebenden Gruppen der Gesellschaft, überfordert ist. Gewalt ist das Ende einer Kette von mißlungenen Beziehungsversuchen, die sich perpetuieren von Eltern auf die Kinder über Generationen hinweg, wenn Familien nicht in übergreifende tragende gruppodynamische Situationen gebettet sind. Somit wird von dieser Seite eine Forderung der Psychoanalytischen Pädagogik unterstrichen, daß Familien nur in Anbindung an andere gruppodynamische Situationen ihren Erziehungsauftrag erfüllen können.

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es bisher noch keine statistisch abgesicherte Untersuchung über die Häufigkeit und Schwere von Mißhandlungen an Frauen. Schätzungen von Frauenhaus-Mitarbeiterinnen gehen von 100 000 bis vier Millionen Mißhandlungen im Jahr.

Diskutiert werden Mißhandlungen an Frauen in der Öffentlichkeit erst seit wenigen Jahren. Bis dahin existierte Frauenmißhandlung nicht als Problem.

1971 eröffnete *Erin Pizzey* in Chiswick, einem Vorort von London das erste Krisenzentrum für mißhandelte Frauen. Bis jetzt haben dort mehr als 10.000 Frauen Schutz und Hilfe gefunden.

Von England ausgehend, griff die Frauenbewegung vor allem in Holland, Australien, USA und in der BRD das Thema „Gewalt in der Ehe“ auf mit dem Ziel, in allen größeren Städten Frauenhäuser einzurichten und das Thema an die Öffentlichkeit zu bringen. Das erste Frauenhaus in Deutschland entstand in Berlin. Es wurde im Herbst 1976 eröffnet und ist seit seiner Er-

* Leiterin des Münchner Frauenhauses

** Vortrag, gehalten auf dem II. Psychoanalytischen Kindergartenkongreß der DAP/DGG, 13. Juli 1980, ICC Berlin

öffnung ständig überfüllt. Derzeit gibt es etwa 20 Frauenhäuser in der Bundesrepublik, in denen mehrere tausend Frauen im Jahr Hilfe finden, und in vielen Städten sind gerade Frauenhäuser im Aufbau. Bis auf wenige Ausnahmen sind die Frauenhäuser im Zuge der neuen Frauenbewegung entstanden und deren Verständnis, Aufbau und Organisation bewegt sich im Rahmen des feministischen Ansatzes.

In der feministischen Theorie ist Mißhandlung von Frauen ein extremes Mittel zur Durchsetzung männlicher Herrschaftsansprüche. Ich zitiere aus dem Erfahrungsbericht des Berliner Frauenhauses: „Frauenmißhandlung hat System, ist Teil und Resultat der gesamtgesellschaftlichen Verachtung der Frauen. Frauenmißhandlung hängt damit zusammen, daß Männer Frauen als ihren Besitz betrachten, mit dem sie machen können, was sie wollen“ . . . und „dabei ist die körperliche Mißhandlung von Frauen eine von vielen Formen der Gewalt von Männern gegenüber Frauen. Frauenmißhandlung und Vergewaltigung sind brutalster und demütigendster Ausdruck zwischen den Geschlechtern.“

Feministinnen haben Mißhandlung an Frauen aus dem häuslichen Dunkel ans Licht der Öffentlichkeit gebracht. Das ist unbestritten ihr großes Verdienst. Ihre einseitige Sicht kann nach meiner Ansicht dem Problem jedoch nicht gerecht werden, da sie mit der ideologisch bedingten Schuldzuweisung an den Mann in eine Sündenbockdynamik geraten, die eine echte Lösung des Problems verhindert.

Das Münchner Frauenhaus – es heißt Frauenhilfe – unterscheidet sich von den feministischen Frauenhäusern im Verständnis der Mißhandlung und infolgedessen auch in der Arbeitsweise. Die Frauenhilfe wurde im April 1978 eröffnet. Das Haus wird finanziert von der Landeshauptstadt München, dem Freistaat Bayern und Eigenmitteln des Trägers. Träger ist der Verein für Fraueninteressen e. V., ein gemeinnütziger Verein, der sich seit ca. 80 Jahren mit Frauenfragen befaßt und seine Wurzeln in der bürgerlichen Frauenbewegung hat. Derzeit ist Platz für 26 Frauen und 30 bis 40 Kinder. Nach dem endgültigen Ausbau des Hauses – im Herbst 1980 – können wir 42 Frauen und 60 bis 80 Kinder aufnehmen.

Jede Frau bewohnt mit ihren Kindern ein Zimmer und teilt mit den anderen Frauen auf ihrem Stockwerk Küche und Gemeinschaftsräume. Die Frauen versorgen sich selbst und regeln zusammen mit den anderen Frauen eigenverantwortlich die Gemeinschaftsaufgaben wie Putzen, Mithilfe in der Kinderbetreuung, Telefon- und Pfortendienste.

In einer einmal wöchentlich stattfindenden Hausversammlung, an der alle Frauen teilnehmen müssen, werden Konflikte im Haus offen besprochen und Regeln des Zusammenlebens gemeinsam mit den Frauen aufgestellt.

In regelmäßigen Einzel- und Gruppengesprächen reden Frauen oft zum ersten Mal über sich, ihre Erlebnisse und ihre Gefühle, erfahren die Frauen, daß ihr oft jahrelanges Elend kein individuelles Schicksal ist, dem sie ohnmächtig ausgeliefert sind.

Die Frauen bleiben unterschiedlich lange. Etwa ein Drittel kommt unter dem Druck der momentanen Mißhandlung und geht nach ein, zwei Tagen wieder zurück zum Mann. Etwa ein weiteres Drittel bleibt zwei bis drei Wochen. Diese Gruppe fühlt sich meist den auf sie zukommenden Anforderungen nicht gewachsen und geht nach dieser Zeit ebenfalls wieder zurück zum Mann. Einige dieser Frauen waren schon zwei- oder dreimal bei uns. Ca. 30% der Frauen lösen die alte Partnerbeziehung und fangen ein neues Leben an. Diese Frauen bleiben bis zu zehn Monaten.

Die 16 Mitarbeiter – zwölf Frauen und vier Männer – Erzieher, Sozialpädagogen, kaufmännisch Ausgebildete, sowie eine Hausmeisterin und zwei Zivildienstleistende, arbeiten in drei Bereichen,

- der Betreuung, wo es um die Regelung, Bewältigung und Organisation des Lebens und Zusammenlebens im Haus geht und die Frauen Hilfe in allen praktischen Fragen finden,
- dem Kinderbereich, in dem Erzieher die Kinder betreuen und mit den Müttern Erziehungsprobleme besprechen,
- der Beratung, wo Mitarbeiterinnen mit Frauen die akute Krise bearbeiten und mit ihnen zusammen weitere Schritte planen.

Alle Mitarbeiter einschließlich Hausmeisterin und Zivildienstleistenden wurden bis zum Frühjahr einmal wöchentlich von einer Psychoanalytikerin der Deutschen Akademie für Psychoanalyse supervidiert.

Die Arbeit der fest angestellten Mitarbeiter wird auf Honorarbasis unterstützt von einer Kinder- und Jugendlichentherapeutin, einer Juristin und von 15 freiwilligen Helferinnen, die nachts und an Wochenenden in der Frauenhilfe sind.

300 Frauen und 400 Kinder haben seit der Eröffnung im April 1978 bei uns Aufnahme gefunden. Frauen, die Rippenbrüche hatten und Blutergüsse am ganzen Körper, Frauen, die gewürgt wurden bis zur Bewußtlosigkeit, Frauen, die brutal zusammengeschlagen und in die Ecke oder an die Wand geworfen wurden, Frauen, die im Winter nackt auf den Balkon gesperrt oder im Nachthemd nachts durch die Straßen gejagt wurden, Frauen mit gebrochenen Nasenbeinen und ausgeschlagenen Zähnen und Frauen mit Löchern im Haar, weil es ihnen büschelweise ausgerissen wurde, Frauen, die mit Messern verletzt wurden oder mit Zigaretten verbrannt und mit Gegenständen vergewaltigt wurden oder Frauen, die zur Prostitution gezwungen wurden oder Frauen, die mit niemandem reden durften und wie Gefangene gehalten wurden, Frauen, über denen Müll ausgeschüttet, oder denen Teller mit Essen ins Gesicht geworfen wurde.

Und dies waren und sind keineswegs nur Frauen aus der Unterschicht, wie dies so gern behauptet wird.

Ein großer Teil der Frauen gehört der sogenannten Mittelschicht an. Mißhandelt werden aber ebenso Frauen aus der Oberschicht. Diese Frauen nehmen allerdings eher unser Angebot der ambulanten Beratung an, weil sie auf-

grund ihrer besseren finanziellen Verhältnisse leichter andere Lösungsmöglichkeiten finden, als Frauen der Unterschicht.

Den gesellschaftlichen Nährboden für Mißhandlungen haben auch wir – wie die Feministinnen – immer gesehen. Wir wissen um die unterschiedliche Erziehung von Jungen und Mädchen, in der Jungen ermutigt werden, stark, aggressiv und dominant zu sein und Mädchen schwach, bescheiden und unterwürfig sein müssen. Wir erfahren täglich, wie Frauen immer noch mit Blickrichtung Mann und Ehe erzogen werden. Wir sehen die Schwierigkeiten von Frauen, die keinen Beruf erlernt haben und die finanzielle Abhängigkeit der Frauen von ihren Männern, wenn sie wegen der kleinen Kinder nicht berufstätig sein können. Wir erleben wie unselbständig viele Frauen sind und wie wenig Selbstbewußtsein sie haben. Männer glauben immer noch, daß ihre Frau ab und zu eine Tracht Prügel braucht und Mütter sagen zu ihren Töchtern, wenn diese in ihrer Not bei ihnen Hilfe suchen: „Das gehört zur Ehe, auch mir ist es nicht anders ergangen“. Und im gesellschaftlichen Bewußtsein halten sich noch immer Sprichwörter wie „Schlag Deine Frau jeden Tag. Wenn du nicht weißt warum, sie wird es schon wissen“. Und Woody Allen sagt in seinem Film „Machs noch einmal Sam“ er habe noch nie eine Frau getroffen, die einen Schlag aufs Maul nicht versteht.

Das eheliche Züchtigungsrecht war übrigens geltendes Gesetz bis 1925. Schottland erklärte es erst in den letzten Jahren für ungesetzlich, seine Ehefrau zu schlagen.

Das Wissen um die gesellschaftlichen Bedingtheiten genügt nach unseren Erfahrungen nicht, um Mißhandlungen ausreichend zu erklären. *Günter Ammon* zeigt in seinem Buch „Kindesmißhandlung“ auf, daß Mißhandlung als psychodynamisches, ich-strukturelles und gruppodynamisches Geschehen zu verstehen ist. Mißhandlung geschieht demnach in einer schwer gestörten Familiengruppe als Ausdruck eines destruktiven gruppodynamischen Geschehens, an dem alle Familienmitglieder beteiligt sind.

Mit dem Einzug ins Frauenhaus verläßt jede Frau die ihr bekannte Gruppe und wird mit einer völlig unbekannten gruppodynamischen Situation konfrontiert. Auf diese gravierende Veränderung reagieren die Frauen mit Versuchen, ihre Kindheits- und Ehesituation auch im Frauenhaus wieder herzustellen. Das heißt für uns, daß die destruktive Dynamik in der neuen Gruppe beobachtbar ist und durch die Kenntnis gruppodynamischer Zusammenhänge erkannt und damit auch verändert werden kann.

Die Supervision der Mitarbeitergruppe ist dabei von entscheidender Bedeutung. Die Arbeit mit mißhandelten Frauen löst starke Gegenübertragungsgefühle aus. Die Gefahr des Mitagierens ist sehr groß. Wichtige Aufgabe der Supervision ist daher die ständige Kontrolle der Gegenübertragung. Ebenso wichtig ist aber die Supervision als geschützter Raum, in dem Gefühle gezeigt, Konflikte ausgetragen und Verstärkung und Unterstützung erlebt werden können.

Ich möchte Ihnen nun in meinem Referat die gruppodynamischen Pro-

zesse im Frauenhaus aufzeigen. Schwierig ist die Situation durch das Zusammenleben vieler Frauen mit ähnlicher Symptomatik und ähnlicher Lebensgeschichte. Erschwert wird die Arbeit durch die hohe Fluktuation. Die Atmosphäre im Haus wechselt von Phasen des recht guten Zusammenlebens mit aggressiven Zeiten, in denen die Luft im Haus geradezu spannungsgeladen ist, das Haus verwahrlost und verdreckt und Phasen der tiefen Verzweiflung, Hoffnungslosigkeit und Resignation. Die Zyklen entsprechen nach Berichten der Frauen dem Auf und Ab der ehelichen Beziehung vor der Flucht ins Frauenhaus.

Dem Sog dieser wechselnden Phasen kann sich auch das Mitarbeiterteam nicht entziehen. Auch hier gibt es Zeiten wo die Arbeit Spaß macht und befriedigend ist, wechselnd mit Phasen der Aggressivität und Gereiztheit und Phasen der Verzweiflung und Resignation, wo wir das Gefühl haben, zu versagen und keine Erfolge sehen.

Lange haben wir nicht erkannt und erst in der Supervision erarbeitet, daß die Frauen, die schon in der Kindheit erfahrene, in der Ehe wiedererlebte Form des Kontakts, die Mißhandlung, im Sinne des Wiederholungszwangs unbewußt im Frauenhaus wiederherzustellen versuchen.

In der Beziehung Frauen/Mitarbeiter sieht das so aus, daß Frauen nicht zur Beratung kommen, oft kurz vor der Sitzung ohne Entschuldigung weggehen, auf die Gruppenzeiten andere Termine legen, den Beraterinnen ausweichen und uns dadurch wütend machen. Andere Frauen verschlampen, lassen ihr Zimmer verkommen, versinken in absolute Lethargie, sitzen nur noch herum und machen gar nichts mehr. Andere mißhandeln sich selbst, indem sie Alkohol oder Tabletten nehmen oder verwahrlosen.

Zwischen den Frauen in den einzelnen Stockwerken läuft es ähnlich. Manche Frauen verhalten sich permanent so, daß alle anderen wütend auf sie sind, spülen ihr Geschirr nicht ab, lassen tagelang Essensreste in der Gemeinschaftsküche stehen, drehen das Radio so laut auf, daß alle anderen gestört sind.

Diese unbewußten Versuche der Frauen, eine Reaktion von uns zu sehen, konnten wir lange nicht verstehen. In den ersten Monaten hatten wir noch nicht erkannt, daß – wie dies auch *Ammon* beschreibt – die meisten Frauen unfähig sind, innere Wünsche und Zustände bewußt zu erleben und zu verbalisieren, daß sie diese nur ausagierend ausdrücken können, um eine Reaktion ihrer Umwelt zu bewirken.

Unser Verhalten den Frauen gegenüber war auch bei diesen Provokationen freundlich, sachlich, interpretierend. Unsere Aggressionen haben wir total abgewehrt.

Parallel dazu war unser Verhalten im Team. Konflikte und Aggressionen wurden nicht deutlich. Harmonie war unser oberstes Ziel. In dieser Zeit – es waren die ersten Monate – waren Krankheiten im Team am häufigsten und hatten Mitarbeiter Abwanderungsgedanken.

Im Haus war die Folge, daß die Frauen untereinander destruktiv aggressiv agierten. Es gab ständig Streit und auch tätliche Auseinandersetzungen. Ganz deutlich war eine exzessive Sündenbockdynamik. Ständig gab es jemanden, der ganz besonders aneckte und den Zorn und die Wut der anderen Frauen auf sich zog. Meist verlangten die anderen Frauen den Rausschmiß dieser Frau. In ziemlich dramatischen Großgruppensitzungen konnten wir meist die Situation klären und diese Sündenbockdynamik deutlich machen. Die Supervisorin forderte von Anfang an immer wieder von uns, die Rolle der distanzierten Beobachter und Berater aufzugeben und den Frauen unsere Gefühle des Ärgers, der Wut, der Traurigkeit und der Freude zu zeigen.

Sie machte uns klar, daß es die Verlassenheit der Frauen noch verstärkt, wenn wir ihnen unsere Gefühle verweigern und sie mit ihrer Wut allein agieren lassen. Immer deutlicher wurde uns, daß wir auf das Kontaktangebot der Frauen über die Provokation ein Stück weit einsteigen müssen, dabei aber nicht destruktiv mitagieren dürfen, sie nicht – wie der Ehemann – rauschmeißen, also mißhandeln dürfen.

Diese Dynamik spiegelte sich auch im Team sehr oft in den Supervisions-Sitzungen wieder und zwar zwischen den Erziehern und den Beraterinnen und Betreuerinnen der Frauen. Von anfang an war der Kinderbereich an den Rand gedrängt. Erleichtert wurde dies durch konzeptionelle Mängel. Während der Beratung und Betreuung der Frauen im ursprünglichen Konzept der Frauenhilfe umfangreiche Überlegungen zugrundelagen, wurde dem Kinderbereich kaum Platz eingeräumt. Ein pädagogisches Konzept gab es nicht. Für 40 Kinder waren nur zwei Erzieher vorgesehen. Räumlich war der Kinderbereich vom Beratungsbereich getrennt.

Demzufolge war es eigentlich ganz klar, daß auch wir die Frauenhilfe lange Zeit nur als Haus für Frauen empfanden, die halt auch Kinder hatten und die Beraterinnen sich auf die Mütter konzentrierten und die Kinder nicht einbezogen.

Diese Abspaltung machten die Erzieherinnen mit, indem sie äußerten, die Frauen seien ja auch wirklich wichtiger als die Kinder und indem sie ihre Probleme trotz der ständigen Forderungen der Supervisorin nicht in die Supervision einbrachten, sondern mit der Kindertherapeutin, die stundenweise mitarbeitet, in eigenen Besprechungen bearbeiteten.

Auf die Forderungen der Supervisorin, die Kinderarbeit in der Supervision präsenter zu machen, reagierten die Erzieher lange Zeit mit Ablehnung und bemerkten häufig, sie könnten kein Vertrauen zur Supervisorin entwickeln. Unbewußt inszenierten so die Erzieherinnen immer wieder die Abspaltung der Kinder im Frauenhaus und damit deren Verlassenheit. Die zwei Erzieherinnen, in der Arbeit mit 30 bis 40 schwer gestörten Kindern völlig überfordert, wurden aber auch von uns – den übrigen Mitarbeiterinnen – verlassen, indem wir permanent Forderungen an sie stellten, sie dauernd kritisierten und wenig Hilfe anboten. Die Erzieherinnen agierten mit, indem sie ihre Ar-

beit fast nur negativ darstellten und ihre Forderungen und den Wunsch nach Hilfe nicht vertreten konnten.

Aus der Kenntnis gruppendynamischer Prozesse, aus dem theoretischen Wissen um die Dynamik der Mißhandlungen und aus dem wiederholten Erleben dieser destruktiven Dynamik im Team schloß die Supervisorin, daß die Frauen im Frauenhaus die Familiendynamik fortsetzen und ihre Kinder mißhandeln.

Wir wußten, daß es den meisten Kindern nicht gut ging, daß viele auch schlecht behandelt wurden, sahen aber eher einzelne Kinder und keinen übergeordneten Zusammenhang und lehnten es auch über einige Zeit hin ab, das Problem so gravierend zu sehen. Hier wiederholten wir unbewußt das Verhalten der Gesellschaft, die ja auch nicht wahrhaben will, daß in unseren Familien Frauen und Kinder mißhandelt werden.

Wir konnten aber jetzt nicht mehr wegschauen und verdrängen. Immer öfter fiel uns auf, wie schlecht es den Kindern ging, fiel uns auf, daß Kinder Verletzungen und blaue Flecken haben und fiel uns besonders die grobe Vernachlässigung und Verwahrlosung auf, die auch *Ammon* in seinem Buch „Kindesmißhandlung“ als Form der Mißhandlung an Kindern beschreibt.

Wir sind erschüttert, wenn wir die zweijährige Sabine sehen, die oft nur noch breitbeinig laufen kann, weil die Schenkel und ihr kleiner Po zerfressen sind von Urin. Ihre Mutter läßt sie manchmal den ganzen Tag mit verdreckten Windeln herumlaufen und cremt sie nicht ein.

Oder die kleine Maria, die im Zorn von ihrer Mutter schwer geschlagen wird und sich dann selbst das Gesicht blutig kratzt und Haare ausreißt. Oder die zweijährige Susanne, die morgens bleich und durchsichtig mit hohem Fieber nackt durch das Haus läuft, ohne Frühstück, weil ihre Mutter nicht aufstehen will, oder die vielen Kinder, die im Zimmer eingesperrt werden, die Kinder, die nicht einmal regelmäßig mit Essen versorgt werden oder die mit ihrem Wunsch nach Nähe und Zärtlichkeit weggescheucht werden wie lästige Fliegen. Auch die Frauen wollten – wie wir – sich nicht damit auseinandersetzen, daß sie – in einer Wiederholung der Familiendynamik – ihre Kinder mißhandeln und verwahrlosen lassen.

Erst unsere massive Konfrontation und die Äußerung unserer Empörung, Wut und Verzweiflung machten sie ebenso betroffen, wie wir es gewesen waren. Die hier ausagierte destruktive oder defizitäre Aggression wird ausgelöst durch wiedererlebte archaische Verlassenheitsgefühle und -ängste, die – wie *Ammon* feststellt – grundlegendes Motiv sind für Mißhandlungen. Forderungen – schreibt *Ammon* – werden als erneutes Verlassenwerden erlebt.

Weg von zu Hause, aus einem höchst problematischen, aber doch gewohnten Lebensbereich, im Begriff, ein völlig neues, ungewisses Leben anzufangen, sind die Frauen im Frauenhaus mit ganz anderen Lebensumständen konfrontiert.

Für die Frauen, die alle aus Einzelhaushalten und großer sozialer Isolation kommen, ist das Zusammenleben mit fremden Menschen, die vielfältigen Kontakte, das offene und öffentliche Sprechen über Probleme und Gefühle, das Mitentscheiden und Mitarbeiten im Frauenhaus eine enorme Anforderung und kann meist von den Frauen zunächst nicht als Hilfe und Chance empfunden werden.

Unsere Forderung, die völlig neue und von den alten Lebensumständen grundsätzlich verschiedene Situation zur Kenntnis und wahrzunehmen, erzeugt bei den Frauen Gefühle tiefster Verlassenheit; denn es bedeutet für sie, ihr altes Leben und damit die von ihnen seit frühester Kindheit erfahrene und praktizierte Form von Kontakt aufzugeben und stattdessen ein neues Leben anzufangen.

Ebenso erzeugt die Forderung der Kinder, von ihren Müttern angenommen und geliebt zu werden, in den Frauen das Gefühl der Verlassenheit; denn in den schwierigen Lebensumständen, in denen sie sich befinden, sehen sie sich nicht in der Lage und haben oft auch real nicht die Kraft dazu, diese natürlichen Ansprüche zu erfüllen.

Das Erkennen dieser Zusammenhänge wurde erleichtert durch unsere eigene Erfahrung. Auch wir reagierten auf die Forderungen der Supervisorin, uns mit den Gefühlen und zur aggressiven Auseinandersetzung zur Verfügung zu stellen, oft mit Verlassenheitsgefühlen und Wut und fühlten uns überfordert.

Nach unserer Erfahrung ist diese Überforderung und das daraus entstehende Verlassenheitsgefühl neben anderen Bedingungen ein wichtiger Faktor in Familiengruppen, in denen mißhandelt wird.

Die meisten Frauen haben eine belastende Kindheit und Jugend erlebt. Um diesem unglücklichen Leben zu enttrinnen, haben sie alle Hoffnung auf einen Mann, auf eine glückliche Ehe gesetzt. Die Männer, meist aus ebenso schwierigen Verhältnissen und mit den gleichen Hoffnungen und Wünschen an ihre Partnerin, sind mit dieser Erwartung völlig überfordert.

Der ganz entscheidenden und realen Verlassenheitssituation der Männer, wenn ihre Frauen weggehen und im Frauenhaus Zuflucht suchen, tragen wir – im Gegensatz zu den Feministinnen – durch verstärkte Einbeziehung und Beratung der Männer Rechnung.

Der tragische Fall, der sich im September 1978 ereignete, hat unsere Bemühungen in dieser Richtung noch verstärkt. Damals wurde eine junge Frau, die mit ihren beiden Kindern vor den schweren und brutalen Mißhandlungen ihres Mannes Zuflucht bei uns gefunden hatte, von ihrem Mann offenbar in einem Zustand tiefster Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung vor unseren Augen erschossen. Anschließend verübte er Selbstmord.

Es geht uns in unserer Arbeit nicht darum – wie uns das von Feministinnen immer wieder vorgeworfen wird – das Verhalten der Männer zu entschuldigen. Es geht uns auch nicht um ein konsequenzloses Alles-Verstehen. Wir stellen uns mit unserer Arbeit in einem Frauenhaus bewußt und partei-

lich auf die Seite der Frauen, weil wir deren reale Unterdrückung und Not kennen und sehen.

Wir glauben, daß sich mit der feministischen Schuldzuweisung an den Mann und dem dahinterstehenden orthodoxen Menschenbild – der Mann ist und bleibt aggressiv – langfristig nichts verändern kann. Diese Sündenbockdynamik wiederholt nur die Dynamik der Familien, in denen der Mann der Böse und Aggressive ist und die Frau die Gute. Die defizitär oder destruktiv aggressiven Anteile der Frauen werden übersehen oder verleugnet.

Ich schildere Ihnen nun den Fall der Frau B., den eine Kollegin von mir bearbeitet und der exemplarisch den Zusammenhang zwischen der Lebensgeschichte, dem Verhalten der Frau im Frauenhaus und unserem Umgehen damit verdeutlicht.

Frau B. eine 30jährige, viel älter aussehende hagere Frau kam im März d. J. mit ihrer dreijährigen Tochter Anna zu uns. Ihr Mann hatte mit Fäusten auf sie eingeschlagen bis sie besinnungslos war, hatte ihr büschelweise Haare ausgerissen und sie getreten. Das Gesicht von Frau B. war ein einziger Bluterguß. Ihr Anblick war so schlimm, daß wir uns zwingen mußten, sie anzuschauen.

Die Tochter Anna war ebenfalls in einem sehr schlechten Zustand. Durch ständiges Weinen hatte sie bereits eine chronische Bindehautentzündung. Das Kind war völlig verschreckt und klammerte sich ängstlich an die Mutter.

Die frühe Kindheit von Frau B. war bestimmt von Verlassenheitssituationen und einem häufigen Wechsel von Bezugspersonen. Ihre Eltern trennten sich kurz nach ihrer Geburt. Mit einem halben Jahr kam sie in eine Pflegestelle. Als sie vier Jahre alt war, starb ihre Pflegemutter. Ihre Mutter heiratete daraufhin ihren Pflegevater.

Frau B. wurde von ihrer Mutter geschlagen und vor allem in der Pubertät schwer mißhandelt. Sie erlebte ihre Mutter streng und dominant und fühlte sich von ihr nie angenommen. Den Pflegevater schildert sie als gutmütigen Verbündeten, der sich letztlich gegen die Mutter nicht durchsetzen konnte. Offensichtlich wird er von ihr stark idealisiert.

Bis zu ihrer ersten Ehe mit 21 Jahren hatte sie häufig wechselnde Beziehungen zu Männern und verkehrte zeitweise in Zuhälterkreisen. Dieser Mangel an Kontinuität wird auch in ihrer beruflichen Entwicklung deutlich. Bis heute arbeitet sie nur als Aushilfsbedienung oder Verkäuferin an wechselnden Arbeitsplätzen.

Schon in ihrer ersten Ehe wurde sie regelmäßig von ihrem Mann geschlagen. Dies wiederholte sich in der zweiten Ehe. In ihrem derzeitigen Freund suchte sie sich einen Mann, dessen Frau ebenfalls in unserem Frauenhaus Zuflucht gesucht hat. Noch heute hat sie Kontakt zu ihren beiden Ehemännern und ist schwankend, zu welchem sie zurückgehen soll.

Ihre Tochter Anna ist verwahrlost, wird von ihr häufig im Stich gelassen, im Zimmer eingesperrt und heimlich geschlagen, und zwar dann, wenn Frau B. verlassen ist oder sich durch Forderungen von uns verlassen fühlt.

Im Kindergarten zeigt sich, daß Anna kaum gruppenfähig ist und Kontakt zu anderen Kindern lange Zeit nur in destruktiv-aggressiver Weise, durch Beißen, Kratzen, Treten und Schlagen aufnehmen konnte. Für Frau B. ist Anna wichtig, weil sich sich sonst – wie sie sagt allein fühlt.

Im Haus war Frau B. lange Zeit angepaßt und unauffällig. In der Beratung verhielt sie sich passiv-aggressiv. Sie hielt Termine nicht ein, verschwieg wichtige Informationen, schimpfte hinter dem Rücken meiner Kollegin über sie. Heimlich versuchte sie, sich mit anderen Mitarbeiterinnen zu verbünden und sie gegeneinander auszuspielen. Damit provozierte sie Aggressionen und versuchte gleichzeitig, ihre immer wieder erfahrene Verlassenheitssituation und den Wechsel der Bezugspersonen in ihrer Kindheit herzustellen.

Meine Kollegin verhielt sich anfangs lieb und freundlich, stellte sich schützend vor sie und verbarg ihre Wut auf Frau B. und ihren Schmerz über die Mißhandlung an Frau B. Erst als ihre Beziehung zur Frau B. in der Supervision bearbeitet wurde, konnte sie ihr Verhalten ändern.

Da Frau B. unfähig war, Entsetzen und Schmerz über ihren Zustand zu empfinden, mußte meine Kollegin dies für sie tun. Frau B. konnte erstmals über sich weinen, als meine Kollegin ihre Erschütterung und Betroffenheit durch Weinen zeigte.

Ebenso mußte sie die Wut für Frau B. ausdrücken, da es dieser lange Zeit nicht möglich war, Aggressionen zu äußern und sich auseinanderzusetzen.

Da meine Kollegin ihr einen Wechsel der Bezugsperson im Frauenhaus nicht gestattete, ihr also eine Grenze gegen das destruktive Negieren der Beziehung zu ihr setzte, erfuhr Frau B. erstmals Kontinuität in der Beziehung zu einem anderen Menschen und konnte trotz immer wieder auftretender Rückschläge das Verhältnis zu ihrer Beraterin stabilisieren.

Allmählich verändern sich auch Frau B.'s Beziehungen zu anderen Frauen im Haus und vor allen Dingen ändert sich die Beziehung zu ihrer Tochter.

Die zunehmend offene und ehrliche Auseinandersetzung mit ihrer Beraterin, das Angenommensein und die Zuwendung machen es ihr möglich, stärker auf Annas Bedürfnisse einzugehen.

Das Beispiel der Frau B. macht deutlich, daß das Haus insgesamt eine ausgeprägte Gegenstruktur zur Struktur der destruktiven Familie darstellt. Im Frauenhaus wird die soziale Isolation der Frauen aufgehoben und sie erfahren stattdessen eine bisher nicht gekannte Öffentlichkeit für ihre Problematik. Sie erleben ein schützendes Milieu mit flexiblen Grenzen und Raum für Auseinandersetzung und neue Erfahrungen.

Wir dürfen uns aber bei der Betrachtung des Mißhandlungsgeschehens nicht nur auf die Frauen und Kinder beziehen, die als Spitze eines Eisbergs in einem Frauenhaus in Erscheinung treten, sondern müssen auch die Diskrepanz ansprechen zwischen den enormen Anforderungen und Erwartungen, die an die Familie gestellt werden und der realen Hilfe, die sie dabei erfährt.

Die Familie trägt den Charakter des Intimen, des Privaten, des Nicht-Öf-

fentlichen. Als solche wird sie weitgehend als unantastbar betrachtet. Die Familie soll ihren Mitgliedern ein trautes Heim, Ruhe, Glück, Geborgenheit und Liebe bieten. Sie muß psychische und physische Belastungen aus anderen Lebensbereichen auffangen. Sie wird zum wichtigsten Ort der physischen und vor allem der psychischen Regeneration. Dazu ein Zitat eines Familienministers der 60er Jahre, *Bruno Heck*, zitiert aus *Lau, Boss, Stender* „Aggressionsopfer Frau“: „Noch nie sind die heilenden Kräfte der Familie notwendiger gewesen als heute. Der humane Bestand unserer ganzen modernen Existenz hängt in Gedeih und Verderb von der Vitalität und Gesundheit unserer Familien ab.“

Und hier beginnt der Widerspruch. Der Widerspruch zwischen dem allgemein verbreiteten Idealbild der Ehe und Familie als einer Insel der Liebe und der Harmonie und einer verheimlichten Wirklichkeit, in der Frauen und Kinder gequält, verletzt, krankenhaureif geschlagen werden.

- einer Wirklichkeit, in der Polizisten Mißhandlungen an Frauen als „Ehestreit“ deklarieren und als Privatsache abtun,
- einer Wirklichkeit, in der es keine Meldepflicht für Mißhandlungen an Frauen gibt,
- einer Wirklichkeit, in der alle, die von Mißhandlungen an Frauen wissen, wie Freunde, Nachbarn, Ärzte, Psychologen, Sozialarbeiter schweigen,
- einer Wirklichkeit, in der eine mißhandelte Frau mit ihren Kindern auf der Straße steht und der Mann die eheliche Wohnung behalten kann,
- einer Wirklichkeit, in der alleinstehende Frauen mit Kindern von Vermietern abgewiesen werden

und einer Wirklichkeit, in der Frauen, die es trotz jahrelanger Demütigungen noch schaffen wegzugehen, z. B. in der Umgebung des Frauenhauses als Asoziale eingestuft und behandelt werden.

Frauenhäuser sind wichtig und dringend notwendig!

Sie können jedoch nur ein Tropfen auf den heißen Stein sein, wenn die Verlassenheit der Familie in unserer Gesellschaft, d. h. die Diskrepanz zwischen den Anforderungen an die Familie und die Hilfe und Unterstützung für sie nicht verringert werden kann.

Abused Women – Abused Children

Helma Sick (München)

Women's Aid Houses were mainly founded in the wake of the women's lib movement and have been described within this theoretical framework (*Pizey, Haffner* and others).

According to this theory, abuse represents an extreme form of enforcing male dominance.

In demarcation of this conception, the author defines abuse as a “psychodynamic, ego-structured and group dynamic interaction” happening in a background of social conditionalities (established role behavior, economic dependancy, etc.) (*Ammon 1979*).

According to this formulation, violence is an expression of destructive or deficient aggression, determining the personality structure of all family members.

This conception is confirmed by the author's observations made in the Munich Women's Aid House. Accordingly, the dynamic of abuse goes on through the stay in the Women's Aid House, which means: Abuse women tend to abuse their children.

The author tries to elucidate this by giving examples and by describing how this dynamic is also reflected in the behaviour of the team staff.

As a result of these experiences, the battering husbands, being part of the family group, are also included in the work of the Munich Women's Aid House, quite contrary to most of the other houses.

Literatur

- Ammon, Günter* (1979): Kindesmißhandlung (München: Kindler)
Lau S.; Boss S.; Stender U. (1979): Aggressionsopfer Frau (Hamburg: Rowohlt)
Berliner Frauenhaus (1978): Frauen gegen Männergewalt (Berlin: Frauenselbstverlag)

Adresse der Autorin:
 Helma Sick
 Genoveva Weg 23
 8000 München 21

Buchbesprechungen

Anita Eckstaedt, Rolf Klüwer (Hrsg.)

Zeit allein heilt keine Wunden

Psychoanalytische Erstgespräche mit Kindern und Eltern

Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft Frankfurt/Main, 1980, 217 Seiten

Der Titel des Buches ist provozierend gewählt, wenn man die Weisheit des Volksmundes als Maßstab zugrunde legt: Das Verstehen des Psychoanalytikers basiert auf einer erweiterten Ebene des Verstehens, es basiert auf jener Arbeit, die durch das Begreifen der Metasprache des Mitgeteilten einen Weg eröffnet, eine sinnvolle, im Sinne einer Identitätsfindung verlaufende Analyse des Mitgeteilten zu erarbeiten.

Diese Arbeit durch konkrete Beispiele aus der Praxis von Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten zu belegen, ist den Herausgebern und ihren Mitarbeitern, den werdenden Kinderpsychotherapeuten, gelungen. Dann sogleich von einer „fast psychoanalytischen Schule“ zu sprechen, die „ihr besonderes Augenmerk auf das Interview-Verfahren richtet“, wie dies *Hermann Argelander* im Vorwort zu diesem Buch tut, erscheint mir zu weit gegriffen. Ein Erstgespräch mit Kindern oder Eltern oder mit Eltern und Kindern zusammen mit einem Kinderpsychotherapeuten ist bekanntermaßen immer die bedeutungsvollste Situation, gruppodynamische Sinnzusammenhänge in Beziehungen der Menschen untereinander zu erfassen und nach diagnostischen Kriterien zu ordnen.

Das dem Buch zugrunde liegende Konzept, in welchem Gespräche mit den Eltern und mit den Kindern nach einem bestimmten System aufeinander bezogen und durch einen Supervisor interpretiert werden, ist nicht etwas so vollkommen Neues wie es die Autoren und *Argelander* ausgeben.

Eckstein und *Wallerstein* haben schon vor mehr als zehn Jahren die Bedeutung eines psychodynamisch und gruppodynamisch geschulten Supervisors, der die unbewußten Sinnzusammenhänge durch die Distanz zum Erleben des Mitgeteilten zwischen Patient und dem Interviewer im Hier und Jetzt erfaßt und aufeinander bezieht, erkannt und beschrieben. Das durch die Berliner Schule *Günter Ammons* um diese und die gruppodynamische Dimension erweiterte Balint-Gruppenkonzept macht sich in ihrer Arbeit jene Erkenntnisse seit Jahren zunutze.

Die Darstellungen der Autoren sind jedoch überzeugend insofern, als sie in mehreren sehr unterschiedlichen Fallbeispielen das zugrundeliegende Konfliktgeschehen der Familiengeschichten sehr genau zu erfassen bemüht sind. Es ist erfreulich, daß ein gruppodynamisches Denken die Fallbeispiele durchwebt. Allerdings wird das Festhalten am orthodoxen psychoanalytischen Triebkonzept dabei deutlich spürbar. Der Leser vermißt eine Darstel-

lung jenseits der Grundpositionen der *Freudschen* psychoanalytischen Forschung im Sinne einer Weiterentwicklung. Es ist erstaunlich, daß ein psychodynamisches, gruppodynamisches und vor allem ich-strukturelles Verstehen, das den Weg zu einem direkten Entwurf des Therapieverlaufs im Sinne einer Identitätsfindung für Kinder und deren Eltern ermöglichen und neueren Entwicklungen in der psychoanalytischen Forschung gerecht werden würde, in die Fallgeschichten nicht mit eingegangen ist. Die langjährigen Forschungen *Gisela Ammons* im Psychoanalytischen Kindergarten, gerade in Erstgesprächen mit Kindern und Eltern, könnten an dieser Stelle die spürbare Stagnation der dargestellten Forschungsarbeit überwinden.

Insgesamt gesehen sind die vorgestellten Fallgeschichten verhältnismäßig leicht zugänglich. Sie könnten viele Eltern und deren Kinder motivieren, sich früher in therapeutische Hilfe und Beratung zu begeben. Insofern ist das Buch begrüßenswert.

Emil Wiczorek (Hamburg)

H. Freyberger, (Hrsg.)

Psychotherapeutic Interventions in Life-Threatening Illness

S. Karger, Basel, New York, 1980² (Advances in Psychosomatic Medicine, Bd. 10).

Das vorliegende Buch, das in der Reihe „Fortschritte in der Psychosomatischen Medizin“ erschienen ist, könnte Hoffnung wecken, in einem unterentwickelten Bereich der Medizin wirklich Fortschritte zu dokumentieren.

Die Enttäuschung ist groß.

Es ist nicht erkennbar, was dieses Buch überhaupt mit Psychosomatik zu tun hat.

Für einen der Mitbegründer der Reihe *Felix Deutsch* war körperliches Geschehen immer auch psychisches Geschehen, das er in seinem Konzept der Körpersprache vereinte.

Für die Autoren des vorliegenden Bandes ist dieser Zusammenhang überhaupt nicht die grundlegende Frage.

Das Thema „lebensbedrohende Krankheit“ wird fast ausschließlich unter institutionellen Gesichtspunkten verschiedener Intensivstationen und Spezialabteilungen (z. B. Herz, Verbrennungen, Krebs, Nieren u. a. m.) reflektiert, die in einem direkten bzw. indirekten Zusammenhang zum Thema stehen.

Einen Hinweis auf den Standort des Herausgebers gibt die Begründung für die Aufnahme des Beitrages über Fettsucht. In diesem Beitrag von *Dr. Pietro Castelnovo-Tedesco*, Nashville wird beispielhaft die verstärkte Tendenz in der modernen Chirurgie demonstriert, Operationen gezielt zur Ver-

besserung chronischer Krankheitszustände einzusetzen, die durch auffallend eingeschränkte Lebenserwartung charakterisiert sind.

Der Zynismus, mit dem hier zwar wissenschaftlich verbrämt aber unverkennbar für Experimente mit kranken Menschen plädiert wird, entlarvt den Autor und den Herausgeber.

Der institutionelle Rahmen und die in ihm ablaufenden gruppendynamischen Prozesse sind von außerordentlicher Bedeutung für den Behandlungsverlauf. Dies zu sehen und zu verstehen und auf den Patienten und seine Krankheit zu beziehen, wäre ein Fortschritt gewesen.

In dem vorliegenden Buch fehlt vollkommen ein Verständnis der lebensbedrohenden Krankheiten für den betroffenen Menschen. Ein gruppendynamisches Verständnis suchte ich vergeblich.

Nachdem diese Grundlagen fehlen, ist es nicht verwunderlich, daß der Schwerpunkt „psychotherapeutische Interventionen“ auf technische Hinweise reduziert ist, z. T. verbunden mit einer spürbaren Arroganz der Psychiater als Autoren.

Den Rahmen dazu steckt der Herausgeber ab, wenn er im Vorwort fünf Kriterien nennt, die er den Autoren vorgab, und die sie soweit als möglich in Betracht ziehen sollten:

1. Die reaktiven psychischen Störungen (sekundäre psychische Auswirkungen) und die damit verbundenen psychodynamischen Prozesse bei den Patienten einer Abteilung.
2. Die Beschreibung der emotionalen Atmosphäre der Abteilung.
3. Die Möglichkeiten psychotherapeutischer Interventionen bei den Patienten.
4. Die psychologische Situation und der psychotherapeutische Umgang mit den Verwandten.
5. Die speziellen Probleme beim Pflegepersonal.

Diese Punkte werden unter Aufzählung vielfältiger empirischer Untersuchungen (was offensichtlich die Wissenschaftlichkeit begründet) aneinandergereiht abgehandelt, ohne daß ein integrierendes Konzept erkennbar wird, das in seiner Begrifflichkeit Bezug zum Menschen hätte und das Behandlungsmöglichkeiten verstehbar und einschätzbar machen würde.

Sehe ich mir die Reihe der Autoren in ihren Doppelfunktionen als Hochschulprofessoren und als Praktiker in Kliniken an, so erschreckt mich ihr wissenschaftlicher Standpunkt ohne Beziehung zu den ihnen anvertrauten Menschen und ihren Problemen.

Die Inhaltsleere ihrer Aussagen macht wieder einmal deutlich, wie verantwortungslos Mediziner in verantwortlicher Position nicht nur gegenüber ihren Patienten denken und handeln, sondern wie auch das Pflegepersonal und die Studierenden davon betroffen sind.

Erika Herborn-Uhl (München)

*H. Remschmidt, H. Stutte (Hrsg.)
Neuropsychiatrische Folgen nach Schädel-Hirn-Traumen
bei Kindern und Jugendlichen*

Hans Huber, Bern, Stuttgart, Wien 1980, 379 Seiten

Das Buch referiert die Ergebnisse eines sechsjährigen universitären Forschungsprojekts unter Leitung der Herausgeber.

Den inhaltlichen Schwerpunkt sollen nach dem Vorwort die Rehabilitationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen bilden, die ein Schädel-Hirn-Trauma erlitten haben.

Methodisch steht der sog. neuropsychologische Ansatz mit Längsschnittuntersuchungen im Vordergrund. Die Neuropsychologie soll durch zusätzliche psychologische Mittel über neurologische Methoden hinaus den Zusammenhang zwischen cerebralen Funktionen und Erleben bzw. Verhalten objektivieren. Im Klartext heißt das, daß lediglich durch psychologische Tests und statistische Verfahren neue Erkenntnisse gewonnen werden sollen.

In zehn Kapiteln werden diese „Ergebnisse klinischer, neuropsychologischer und katamnestischer Untersuchungen“, wie der Untertitel des Buches lautet, dargestellt.

In den ersten Kapiteln wird die angelsächsische Literatur zur Epidemiologie und Phänomenologie, zu neurologischen, psychischen und psychosozialen Folgen von Schädel-Hirn-Traumen im Kindes- und Jugendalter zusammengetragen und werden die methodischen Probleme bei klinisch-experimentellen Untersuchungen diskutiert. Dann folgen testpsychologische und klinische Verlaufsuntersuchungen an Kindern und Jugendlichen mit akuten Schädel-Hirn-Traumen, mit Zustand nach Hirnkontusion und mit Zustand nach apallischem Syndrom. Dem schließen sich testpsychologische Untersuchungen zur Rückbildung von Aphasien und katamnestische Untersuchungen an Kindern und Jugendlichen mit Aphasien an. Den Abschluß bilden zwei Kapitel, in denen jeweils ein Test vorgestellt wird.

Das wesentliche Ergebnis des ersten Kapitels beinhaltet, daß zwei Fünftel aller Todesfälle bei Kindern und Jugendlichen durch Unfälle bedingt sind, wovon 70 % Verkehrsunfälle sind. 1976 waren das in der BRD 2500 Kinder und Jugendliche. In Europa und dem nordamerikanischen Kontinent sind unter den Jugendlichen und Heranwachsenden Unfälle die häufigste Todesursache überhaupt.

Über die Verbreitung von Schädel-Hirn-Traumen sind epidemiologische Untersuchungen selten. Nach einer schwedischen Arbeit bestehen für Jungen und Mädchen im Schulalter ein jährliches Risiko von 1 % bzw. 1/2 %, ein Schädel-Hirn-Trauma mit cerebralen Symptomen zu erleiden. Die Frage nach den Ursachen wird von den Autoren diskutiert, obwohl dem Forschungsprojekt ja nicht die präventive, sondern rehabilitative Aufgabenstellung zugrundeliegt, doch in folgender Art, die beispielhaft das Problembewußtsein solcher Methodologie charakterisiert:

„So notwendig eine Analyse des vorliegenden statistischen Materials ist, so eingeschränkt sind zugleich dessen Aussagen. Mit *Winkler* (1973) sind hier vier Aspekte hervorzuheben:

1. Die Erforschung von Unfallursachen im Straßenverkehr ist infolge einer Vielzahl möglicher Einflußgrößen ein sehr schwieriges Unterfangen. Nach Ergebnissen einer englischen Untersuchung (*Sabey* 1973) wurden bei einer Analyse von 948 Verkehrsunfällen allein 461 Faktoren aus dem Bereich der Straßencharakteristik isoliert, 283 Faktoren im Hinblick auf das Fahrzeug und 2068 Gesichtspunkte im Hinblick auf den menschlichen Anteil am Unfallgeschehen. Vielleicht ist die hier zum Ausdruck kommende Komplexität eine wesentliche Ursache dafür, daß das Bedingungsgefüge von Straßenverkehrsunfällen bislang so unzulänglich wissenschaftlich untersucht wurde . . .“

Im zweiten Kapitel wird in der autoreneigenen Zusammenfassung festgestellt: „Wenngleich eine eindeutige Relation besteht zwischen dem Grad der zerebralen Beeinträchtigung und der Häufigkeit psychopathologischer Auffälligkeiten, so lassen sich letztere dennoch nicht direkt auf die Störungen der Hirnfunktion zurückführen. Vielmehr sind hier Umgebungseinflüsse (z. B. familiäre Situation, außerfamiliäre Belastungsfaktoren) als intervenierende Einflüsse wirksam.“

Ohne weitere Konsequenzen bleibt es bei dieser Aussage; aber die einzelnen Kapitel sollen ja auch nach Auskunft der Autoren in sich verständlich sein.

Das dritte, methodischen Problemen gewidmete Kapitel mündet in der Erkenntnis, daß klinisch-experimentelle Untersuchungen sehr schwierig sind.

Dann folgt das erste eigene Untersuchungsergebnis: bei 70 Kindern und Jugendlichen, die ein Schädel-Hirn-Trauma erlitten hatten, wurde festgestellt, daß sich bei fast allen drei Wochen nach dem Unfall „die psychischen Ausfallserscheinungen“ zurückgebildet hatten, „nicht aber subjektive Beschwerden wie Kopfschmerzen, Müdigkeit und Konzentrationsstörungen.“

Im fünften Kapitel ist das Hauptergebnis, daß sich auch bei Kindern und Jugendlichen mit schwerer Hirnkontusion „zum Teil erhebliche Lern- und Leistungsfortschritte“ erzielen lassen.

Im nächsten Kapitel wurden neun Kinder und Jugendliche mit Zustand nach apallischem Syndrom untersucht: „Bei keinem der nachuntersuchten Patienten war eine völlige neurologische oder psychische Restitution zu verzeichnen.“ „Gleichzeitig waren aber auch noch Leistungsreserven und eine nicht unerhebliche Lernfähigkeit in bezug auf manche Funktionen feststellbar.“

Die Prognose traumatisch verursachter Aphasien richtet sich nach dem Schweregrad des Hirntraumas (Dauer der Bewußtlosigkeit) und der initialen Rückbildungsgeschwindigkeit.

Von neun katamnestisch untersuchten Kindern mit Aphasien zeigten noch

vier Restsymptome. Psychopathologisch waren noch alle gestört. Zum einen Teil hatten sie ein hirnorganisches Psychosyndrom, zum anderen erhebliche Angstzustände, Kontaktstörungen und Selbstwertprobleme. Insofern waren sie alle in ihrer Kommunikationsfähigkeit gestört.

Selbst an dieser Stelle, die geradezu Einmaligkeitscharakter im gesamten Buch einnimmt, werden keine weiteren Fragen durch die Autoren gestellt. Immer wieder ist davon die Rede, daß Lern- und Leistungsverhalten in allen Variationen getestet und trainiert werden, aber die emotionalen Bereiche werden ausgespart, der Blick auf die Gesamtpersönlichkeit wird verstellt. „Wir nehmen an, daß durch intensivere Förderungsmaßnahmen, vor allem im Sinne einer Frühtherapie nicht nur die sprachlichen und Fähigkeiten zur Kommunikation der Patienten verbessert werden könnten, sondern auch die sekundären Folgen der aphasischen Störung, die uns am deutlichsten in Form von Angstzuständen, Kontaktstörungen und der Neigung zu depressiven Verstimmungen ins Auge fielen.“

Solche Wissenschaftler übernehmen keine Verantwortung für die ihnen anvertrauten Menschen, sondern lassen sie unmenschlich im Stich.

Die beiden letzten Testkapitel besagen, daß der Token-Test mit am besten unterscheidet, ob eine aphasische Störung oder eine hirnorganische Störung ohne Aphasie vorliegt. Zur Normierung des sog. Diagnostikums für Zerebralschädigung (DCS) müssen noch statistische Absicherungen durch größere Stichproben erfolgen.

In Anbetracht des Aufwandes und Umfanges des gesamten Forschungsprojektes wurden nur wenige neue Ergebnisse gewonnen. Der rote Faden der Neuropsychologie bzw. der psychologischen Testbatterien mündet im Ausblick der Autoren in folgendes paradoxes Lippenbekenntnis: „Schließlich kommt die stark individuumkonzentrierte Untersuchungsmethodik auch dem jeweils subjektiven Erleben und auch der jeweils besonderen Situation des einzelnen Patienten und seiner Familie am besten entgegen.“ Wie sah wohl die Beratung der Eltern, die individuell und sehr datailliert über Jahre durchgeführt wurde, im Hinblick auf mögliche Rehabilitationsmaßnahmen aus? Eine Antwort ist nirgendwo in diesem Buch zu finden.

Werner Schnürer-Nies (Berlin)

Thomas Szasz

Geisteskrankheit – Ein moderner Mythos

Grundzüge einer Theorie des persönlichen Verhaltens

Kindler-Verlag. Reihe: Geist und Psyche, München, 1975

Gemessen am Inhalt des Buches ist der Titel reißerisch und der Untertitel sehr anspruchlich. Im Vorwort weist der Autor auf die Verwirrung auf dem Gebiet der Psychiatrie hin und schreibt: „Das vorliegende Buch wurde ge-

schrieben um dieser Verwirrung zu steuern . . .“ Er hätte, wenn er sehr ehrlich wäre, ruhig schreiben können: „. . . um diese Verwirrung zu steuern.“

Nur bei flüchtigem Blick und wenn man sich von den wissenschaftstheoretisch gehaltenen Ausführungen des Einführungskapitels beeindrucken läßt, erscheint das intellektuelle und wissenschaftliche Niveau des Buches hoch zu sein. Er setzt dort oft zu Sätzen an, die aufhorchen lassen – z. B. dem *Einstein*-Zitat’ „Höret nicht auf ihre Worte – sondern haltet euch an ihre Taten“. Er bleibt dann aber immer ohne Ergebnis. Kritisch – intelligente Gedankensplitter verkommen in zwanghaft vergrübelten und sich totlaufenden Gedankenspielen. Ein Mann kreativer Praxis kann *Szasz* nicht sein, eher jemand, der Praxis vom Denken abspaltet, aber viel liest. Durch einige Informationen, die er wiedergibt, besonders aus der Geschichte der Hysterieforschung und einigen modernen Spieltheorien, wird das Buch zwischendurch leidlich interessant. Eigentlich hat *Szasz* aber ein unlesbares Buch geschrieben, das keine wirklich fruchtbaren Ansätze bietet.

Es mag bedeutsam klingen und Erwartungsspannung erzeugen, wenn *Szasz* schreibt, daß Geisteskrankheit ein Mythos ist und daß es sich dabei nicht um therapeutische, sondern moralische Fragen handle. Was er aber letztlich tut, ist, daß er die Realität menschlichen Leidens theoretisch zu eliminieren versucht. Seine Spieltheorie des menschlichen Lebens läßt psychisches Leiden nicht zu. Alles dreht sich nur um „Zeichenbenutzung“ „Regelbefolgung“ und „Spielverhalten“. Ausgangspunkt seines Denkens ist dabei eine totale Trennung von Psyche und Soma. Seine These: Krankheiten können nur den Körper affizieren. Ein Nicht-Mediziner hat es darum nicht mit Krankheiten zu tun. Psychosomatisches Denken wird vollkommen verleugnet. Was *Günter Ammon* wissenschaftlich mit dem Begriff des Defizits faßt, wird ausgeblendet und manche humanistisch erscheinende Wendung in *Szasz*’ Buch bleibt rein moralisierend und leer. Es handelt sich um ein ärgerliches Buch, das ich zunehmend ungern las und das mich in seiner geistig hoffärtigen Haltung, die sich über alles stellt, ohne irgendwo zu einer klaren Aussage zu kommen, an den Journalismus der Zeitschrift „Spiegel“ erinnert. Es ist nicht verwunderlich, wenn der „Moralist“ *Szasz* in der letzten Ausgabe des Magazins „Penthouse“ einen Artikel veröffentlicht, in dem er für das „Recht des Menschen auf Heroin“ plädiert. Wer Denk- und Arbeitshilfe bei der Aufgabe, Menschen in ihrem Leid zu helfen, sucht, findet bei *Szasz* nichts Fruchtbare. Wer nur darüber „reden“ will, findet eine Reihe von Konversationshilfen und aalglatte Partysprüche. Eine besonders unangenehme Variante der Anti-Psychiatrie.

Thomas Culemann (München)

Hans-Dieter Hiersche (Hrsg.)
Euthanasie – Problem der Sterbehilfe! Eine interdisziplinäre Stellungnahme

Piper, München, 1975, 236 Seiten

In diesem Band versucht der Herausgeber *Hans-Dieter Hiersche*, Dr. med., Professor für Gynäkologie, Kaiserslautern, mit einer Sammlung von Beiträgen von Ärzten, Theologen, Juristen und Sozialpolitikern einen Überblick über das Problem der Sterbehilfe (Euthanasie) zu geben. Aufgrund der Erfahrung mit dem überhastet verabschiedeten Reformtorso des Abtreibungsparagraphen bemüht sich *Hiersche*, rechtzeitig eine Diskussion in der Öffentlichkeit in Gang zu setzen.

Hiersche gliedert die Sterbehilfe in fünf Punkte: 1. Sterbehilfe ohne Lebensverkürzung als ureigenes menschliches Anliegen nach persönlicher Hilfe, 2. Sterbehilfe durch Therapieverzicht, 3. Sterbehilfe durch Therapie mit bekannter lebensverkürzender Nebenwirkung (z. B. starke Schmerzmittel), 4. aktive Sterbehilfe durch gezielte Anwendung lebensverkürzender Therapie (Töten auf Verlangen) und 5. die Vernichtung lebensunwerten Lebens.

Hiersche behandelt das zentrale Anliegen der Sterbehilfe im Sinne einer menschlichen Fürsorge in seiner Diskussion nur äußerst kurz. Die Anwendung der lebensverkürzenden Sterbehilfe entsprechend der Punkte 2 und 3 befürwortet der Autor und postuliert, daß der Verzicht auf weitere Therapie bei unausweichlicher Krankheit dem Arzt gebietet, aus Menschlichkeit Medikamente auszusetzen. Im Weiteren spricht er sich für die Anwendung schmerzlindernder Medikamente mit bekannter lebensverkürzender Nebenwirkung aus und versteht die Forderung, Leiden bis zum bitteren Ende durchstehen zu müssen, als antiquiert. Aktive Sterbehilfe und Vernichtung unwerten Lebens lehnt er ab und verurteilt solche Maßnahmen aus ärztlicher Sicht. Der Schwerpunkt dieser Auseinandersetzung wird zum großen Teil von anderen Autoren diskutiert.

Symptomatisch dafür ist der Beitrag des Mediziners *Witzel*, der das Thema aus der Sicht des Kranken und Sterbenden diskutieren will, jedoch lediglich eine Technik von Verhaltensweisen im Umgang mit Sterbenden anbietet. Sein Kollege *Zander* diskutiert den Kerngedanken ärztlicher Aufklärung am Krankenbett. Damit macht er einen ersten Schritt, Sterbende nicht in Unwissenheit über den Ernst ihrer Krankheit zu belassen. Über die konkrete Vorgehensweise gibt er allerdings nur spärliche Hinweise.

Der Sozialpolitologe *Buchheim* spricht sich dagegen aus, Sterbehilfe in besonderen Fällen durch Gesetze zu normieren. Er verwirft die Überlegung, das Euthanasieproblem durch ein Aufweichen der entsprechenden Gesetzesregelungen zum Schutz des menschlichen Lebens zu lösen.

Auch der Beitrag des Juristen *Hanack* zeigt, daß durch neue Gesetze zur Regelung der Sterbehilfe kein Beitrag zu einem menschenwürdigeren Umgang mit Tod und Sterben zu erwarten ist. Er ist der Ansicht, daß der sachliche und personelle Aufwand, jedes Dahinsiechen eines Sterbenden grenzenlos zu verlängern, derartige Ausmaße annähme, daß sich schon daraus eine Euthanasie aus Kostengründen ergeben wird.

Die Theologen vertreten, daß Tod und Sterben ein Moment unseres alltäglichen Daseins ist, was nicht hinter die Fassaden steriler Krankenhäuser gehört. Dennoch haben sie nicht den Mut, sich von der Forderung nach einer technischen Bewältigung der Sterbehilfe abzugrenzen.

In der Auseinandersetzung mit der Sterbehilfe verleugnen die Autoren, daß Tod und Sterben zur menschlichen Existenz gehört. Man hat bei den medizinischen Fachautoren den Eindruck, als wollten sie das Sterben unter Kontrolle bringen, indem sie das Sterben durch Verabreichen oder Absetzen von Medikamenten bestimmen. Die Notwendigkeit einer technischen und inhaltsleeren Sterbehilfe verliert dann an Bedeutung, wenn die Menschlichkeit im Umgang mit Sterbenden im Krankenhaus vordringliches Anliegen ist, d. h., daß alle Beteiligten, der Sterbende und seine Angehörigen, Ärzte und Klinikpersonal und auch die Mitpatienten über den Tod eines Sterbenden offen miteinander sprechen und aufgefordert wären, gemeinsam die existentielle Todesangst zuzulassen und mitzutragen.

Solange im Krankenhaus eine medizinische Versorgung von dem Verständnis psychischer und gruppendynamischer Prozesse, wie *Ammon* sie in seiner Arbeit: „Tod und Identität“ aufgezeigt hat, abgespalten wird, ist keine echte Sterbehilfe, insbesondere nicht durch pseudohumane Gesetze, möglich. So versteht *Günter Ammon*, sowohl für den Sterbenden als auch für die ihm nahestehenden Angehörigen, die Auseinandersetzung um Trennung und Verlust als eine Herausforderung an die Identität jedes Menschen. Die Frage nach der existentiellen Angst des Menschen vor der absoluten Grenze des Todes beginnt nicht erst mit seinen letzten Atemzügen im Krankenhaus, sondern ist eine lebenslange Auseinandersetzung mit seiner Identitätsfindung (*Ammon*, 1979).

Der Gedanke der Euthanasie impliziert eine unmenschliche Sicht des Sterbens. Jede rechtliche Definition, die eine Euthanasie in irgendeiner Weise erlauben würde, entläßt den Arzt aus seiner menschlichen und ärztlichen Verantwortung und leistet technokratischem Denken Vorschub.

Ein bedrückendes Buch, das in seiner Aussage den Blick für die wirklichen Probleme von sterbenden Patienten, Angehörigen und Ärzten eher verschleiert als durchleuchtet.

Jürgen König (Düsseldorf)

Nachrichten

*XII. Internationales Symposium der Deutschen Akademie für
Psychoanalyse (DAP)
Psychotherapie der Schizophrenie
Forschung, Theorie, Prävention, Therapie*

Kongreßortänderung

Da nach dem Einsturz der Kongreßhalle die Berliner Senatoren Pätzold und Lüders und die zuständigen Behörden es nicht fertig gebracht haben, rechtzeitig geeignete Räumlichkeiten für das XII. Internationale Symposium der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP) zum Thema: Psychotherapie der Schizophrenie, bereitzustellen, hat sich die Deutsche Akademie für Psychoanalyse entschlossen, den Kongreß nach München zu verlegen. Mit über 100 eingereichten wissenschaftlichen Beiträgen haben sich führende Vertreter unseres Faches von 18 internationalen und nationalen Universitäten, 15 wissenschaftlichen Akademien und Fachgesellschaften aus 21 Nationen sowie insgesamt 1000 Teilnehmer angemeldet. Unter anderem werden auch Vertreter aus Israel, USA, UdSSR, China, Japan, Indonesien, Afrika und fast allen westeuropäischen Ländern sowie Polen und Ungarn erwartet.

Zu bedauern ist, daß Berlin einen international wichtigen Kongreß verliert. Eine fortschrittliche Psychiatrie wird so verhindert, zu Lasten des Landes Berlin. Im Freistaat Bayern hingegen erfährt eine fortschrittliche, effektive Psychotherapie und Psychiatrie durch den bayerischen Psychiatrieplan jegliche Unterstützung.

Neuer Termin und Ort des Kongresses ist: Kongreßzentrum München, Theresienhöhe, 8.-13. Dezember 1980

Andreas von Wallenberg-Pachaly, Organisationskomitee

Sitzverlegung der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP)

Auf der 24. ordentlichen Mitgliederversammlung der Deutschen Akademie für Psychoanalyse am 5. Juli 1980 wurde von der Mitgliederversammlung aus verschiedenen Gründen beschlossen, den Sitz der Deutschen Akademie für Psychoanalyse von Berlin nach München zu verlegen.

1. DAP-Hochschul-Gruppen.Klausurtagung in Paestum vom 4.–14. Oktober 1980

Vorbereitet und geplant wird zur Zeit die 1. DAP-Hochschul-Gruppen Klausurtagung in Paestum, dem Zentrum der Deutschen Akademie für Psychoanalyse in Italien, das durch *Günter Ammon* zu einem neuen geistigen und kulturellen Ort gewachsen ist, wo in der Nähe der Tempelanlagen Großgriechenlands die Casa Ammon entstanden ist als Raum für neue Erfahrungen, geistiges und persönliches Lernen und Leben. Im neu erschaffenen Amphitheater wird als ein Höhepunkt der DAP-Hochschulgruppentagung die Theatergruppe der Dynamisch-Psychiatrischen Klinik Menter-schwaige das Stück „Momo“ aufführen, umgeschrieben von der Theatergruppe selbst nach einem Märchen von Michael Ende. Einen weiteren Höhepunkt bildet der gemeinsame Großgruppenausflug zum Castel del Monte und nach Luccera.

Ziel dieser Tagung ist es, den DAP-Hochschul-Gruppen-Mitgliedern die Möglichkeit zu geben, sich näher kennenzulernen, Erfahrungen auszutauschen und gemeinsam Inhalte der Dynamischen Psychiatrie zu erarbeiten und zu diskutieren. Das wissenschaftliche und Selbsterfahrungsprogramm entspricht dem einer Gruppendynamischen Klausurtagung der DAP mit zwei gruppendynamischen Sitzungen täglich und einem Seminar.

Weitere Anfragen und Anmeldungen sind zu richten an:

Dörte Griepenstroh, Lehr- und Forschungsinstitut für Dynamische Psychiatrie und Gruppendynamik (LFI) der DAP, Wielandstr. 27/28, 1000 Berlin 15, Tel. 030/8818050/8818059

Kongreßbericht

Der VII. Internationale Kongreß für Gruppenpsychotherapie vom 3.–8. August 1980 in Kopenhagen stand unter dem Thema „Individuum und Gruppe“.

Wie in den Eröffnungsansprachen von *Battegay* (Zürich), *Rafaelsen* (Kopenhagen) und *Pines* (London) deutlich wurde, war damit ein Gegensatz gemeint. Die vorgestellten gruppenpsychotherapeutischen Konzepte ließen denn auch keine autonome Abgrenzung der Gruppenpsychotherapie vor allem gegenüber der herkömmlichen Psychoanalyse erkennen. Die meisten Vorträge erschöpften sich in einer Vorstellung verschiedener, praktisch durchgeführter gruppenpsychotherapeutischer Ansätze, die kaum eine Erneuerung bereits bestehender theoretischer Konzeptionen erkennen ließen.

Insbesondere das Problem der Durcharbeitung der konstruktiven und de-

struktiven Aggression in therapeutischen Gruppen wurde umgangen. So nimmt es nicht wunder, daß die Abschlußveranstaltung unter dem Zeichen von wiederholten Forderungen nach Resolutionen gegen Gewalt und Terror, gegen Holocaust (Gruppe um *Richter*) stand, daß Wünsche nach einem „hoffnungsvolleren Kongreß in Mexico“ (*Vassiliou*) aufkamen.

Unter der wissenschaftlichen Leitung des Kongresses von *Battegay* und *Pines* wurden die Teilnehmer aus 33 Ländern mehr mit dem „Dilemma der Unvereinbarkeit von Individuum und Gruppe“ konfrontiert als mit Ansätzen einer Integration individueller Entwicklungstheorie von Persönlichkeit und Identität, für die die Gruppe unabdingbarer Hintergrund und Matrix ist.

Die vorgetragenen Referate, Symposia und Panels, die täglich in 43 Parallelveranstaltungen stattfanden, stellten zumeist Versuche dar, gegensätzliche wissenschaftliche Positionen zu egalisieren und statt Auseinandersetzung eine unverbindliche Gemeinsamkeit herzustellen.

Die Teilnehmer der Delegation DAP/DGG *Ursula Andress*, *Kurt Husemann*, *Ursula Keller-Husemann*, *Everhard Jungeblodt* (Düsseldorf), *Karl-Josef Pazzini*, *Ursula Schmidt* und *Emil Wiczorek* (Hamburg) stellten in ihren Referaten das gruppendynamische Verständnis der Dynamischen Psychiatrie anhand von Psychosentherapie, der Arbeit mit Grauen-Panther-Gruppen, der Balint-Gruppen-Arbeit, der Depression, der sexuellen Perversion, der unbewußten Gruppenkommunikation und dem Konzept der Gruppenfähigkeit vor. Aus der Diskussion der Referate am Büchertisch und im Plenum entwickelten sich wissenschaftliche Kontakte u. a. mit *Hoeck* (DDR) der durch seinen Beitrag eine interessante empirische Studie der Phasenverläufe des Gruppenprozesses vorstellte, mit *Petzold* (Düsseldorf), der die Methodik der Gestalttherapie in einer Gruppe demonstrierte, und vor allem mit holländischen, norwegischen und dänischen Kollegen, die in ihren Referaten und Symposia für eine Integration von Gruppenpsychotherapie und Psychiatrie aus der konkreten Praxis heraus eintraten. Im Gegensatz zur Sozialpsychologie seit den 30iger Jahren, aber auch zur Sozialpsychiatrie in der Bundesrepublik Deutschland, die von *Kernberg* (New York) und den norwegischen und holländischen Community-Therapeuten angegriffen wurde, ist hier deutlich geworden, wie wissenschaftliche Haltung, Interesse an Menschen und Offenheit zur Auseinandersetzung in lebendigen Gruppen sich gegenseitig bedingen und einen Ausweg zeigen aus dem überkommenen Dilemma Individuum und Gruppe.

Der festliche und herzliche Empfang der Kongreßteilnehmer im Rathaus der Stadt Kopenhagen durch den Bürgermeister konnte nicht darüber hinwegtäuschen, daß diese Großgruppe von Wissenschaftlern aus aller Welt, die gekommen waren, eine Vielfalt konzeptioneller gruppenpsychotherapeutischer Richtungen kennenzulernen, in ihrem Bedürfnis nach ernsthafter wissenschaftlicher Auseinandersetzung unbefriedigt blieben.

Emil Wiczorek, Karl-Josef Pazzini (Hamburg)

Statistik und Daten über die Diagnostische Methodik in der Dynamisch-Psychiatrischen Klinik Mengerschwaige

1. Patientenuntersuchungen in Form der üblichen psychiatrischen und psychoanalytischen Interviews durch 3 verschiedene Untersucher.
2. Eine Batterie psychologischer Tests (Projektive Tests, Leistungs- und Verhaltensmessungen).
3. Ich-Strukturtest und Persönlichkeitsprofil nach Günter Ammon.
4. Fortlaufende Untersuchungsmethodik durch Videotape
5. Dynamisch-soziometrische Untersuchung
6. Streßtest nach Stähler durch Blut- und Harnuntersuchungen, verbunden mit einer Effizienzprüfung der Psychotherapie durch nachlassende Streßwerte.
7. Halbjährliche fotografische Aufnahmen der Patienten, um Veränderungen des Gesichtsausdruckes, der Haltung und Kleidung festzuhalten.
8. Direktbeobachtungen in den Gruppen und
9. Berichte in den laufenden Teamkonferenzen.

Die Dynamische Psychiatrie versteht sich als Behandlungswissenschaft, d. h. Behandlungssituation selbst wird im Sinne eines wissenschaftlichen Experimentes gesehen. Aus der Behandlungserfahrung werden theoretische Konsequenzen gezogen, die wiederum die Behandlung bestimmen und zu weiteren theoretischen Konsequenzen führen. Aber auch die Bedürfnisse der Patienten modifizieren die Behandlung entsprechend ihrer Entwicklung und Veränderung im therapeutischen Prozeß. Diese Veränderung kann im Hinblick auf die Symptomatik verstanden werden wie auch im Hinblick auf eine Veränderung der Persönlichkeitsstruktur. Eine stabile Veränderung wird im Rahmen unserer Effizienzforschung erfaßt.

VI. Dynamisch-Psychiatrische Klinik Mengerschwaige, statistische Angaben

Die Dynamisch-Psychiatrische Klinik Mengerschwaige verfügt zur Zeit über 55 Behandlungsplätze, getragen durch alle Kassen, einschließlich Einzel- und Gruppentherapie.

Von bisher 95 betreuten Patienten waren 44 männliche und 51 weibliche Patienten. Die Berufsgruppen der Patienten verteilen sich folgendermaßen: (Stand: 16. 5. 1980)

Schüler	5	5,2 %
Studenten	18	18,9 %
ungel. Arbeiter	7	7,3 %
gel. Arbeiter	8	8,4 %
Angestellte	27	28,4 %
Akademiker	15	15,8 %
ohne Beruf	14	14,7 %
freiberuflich	1	1,0 %
	95	99,7 %

Von den in der Klinik behandelten Patienten waren 64 (67,36 %) bereits zuvor in anderen psychiatrischen Krankenhäusern und zwar durchschnittlich 11,2 Monate. Die Spanne vorheriger Klinikaufenthalte reicht von einem Tag zu 44 Monaten. Die Diagnosen verteilen sich wie folgt:

Persönlichkeitsstörungen (ICD 301) Psychopathien, Charakterneurosen		
Cyclothyme Persönlichkeit (ICD 301.1)	15	15,7 %
Schizoide Persönlichkeit (ICD 301.2)	2	2,1 %
Erregbare Persönlichkeit (ICD 301.3)	0	0
Anankastische Persönlichkeit (ICD 301.4)	3	3,1 %
Hysterische Persönlichkeit (ICD 301.5)	6	6,3 %
Andere Persönlichkeitsstörungen (ICD 301.8)	2	2,1 %
Nicht näher bezeichnete Persönlichkeitsstörungen (ICD 301.9)	2	2,1 %
	30	31,4 %
Schizophrenie (ICD 295)		
Hebephrene Form (ICD 295.1)	14	14,7 %
Katatone Form (ICD 295.2)	5	5,2 %
Paranoide Form (ICD 295.3)	8	8,4 %
Akute schizophrene Episoden (ICD 295.4)	11	11,5 %
Schizophrene Rest- und Defizit-zustände (ICD 295.6)	6	6,3 %
Schizoaffektive Psychosen (ICD 295.7)	4	4,2 %
	48	50,3 %

Affektive Psychosen (ICD 296)		
Depression im Rahmen einer manisch-depressiven Psychose oder einer periodischen Manie (ICD 296.2)	4	4,2 %
Zirkuläre Verlaufsform manisch-depressiver Psychosen	1	1,0 %
	5	5,2 %
Paranoide Syndrome (ICD 297)		
Paranoia (ICD 297.0)	1	1,0 %
	1	1,0 %
Andere Psychosen (ICD 298)		
Reaktive depressive Psychose (ICD 298.0)	4	4,2 %
Nicht näher bezeichnete Psychose (ICD 298.9)	2	2,1 %
	6	6,3 %
Psychosomatische Störungen (ICD 305)		
Magen-Darm-Trakt (ICD 305.5)	1	1,0 %
Essstörungen (Anorexia nervosa) (ICD 306.5)	4	4,2 %
	5	5,2 %
	95	99,7 %

Zusätzlich zu diesen formalen Diagnosen*, bestehen im Rahmen unserer dynamisch-psychiatrischen Arbeit ins Detail gehende Struktur- und Formulierungsdiagnosen wie ich sie in diesem Abriss bereits erwähnt habe. Ambulant vorbehandelt ist der größte Teil der Patienten, bei niedergelassenen Psychiatern und Psychoanalytikern und anderen therapeutischen Richtungen.

Insgesamt:

87 Patienten (91,6 %)
 Kürzeste Vorbehandlungsdauer: 1 Woche
 Längste Vorbehandlungsdauer: 10 Jahre
 Durchschnittliche Vorbehandlungsdauer: 19,45 Monate

Vorbehandelt durch:

Psychoanalytiker (DAP) n=61 %=64,2 %
 Psychoanalytiker (DAP) n=51 %=53,0 %
 Therapeuten anderer Richtungen n=22 %=23,1 %

Von Therapeuten anderer Richtungen:

22 Patienten (23,1 %)
 Kürzeste Vorbehandlungsdauer: 1 Monat
 Längste Vorbehandlungsdauer: 10 Jahre
 Durchschnittliche Vorbehandlungsdauer: 19,45 Monate
 Keine ambulante Vorbehandlung: 8 Patienten (8,4 %)

40 Patienten (42,1 %) wurden sowohl bei niedergelassenen Psychiatern und Psychoanalytikern als auch in anderen therapeutischen Einrichtungen ambulant vorbehandelt. Daher ist die Summe der 3 Rubriken größer als die Summe der Patienten.

Psychopharmaka wie Neuroleptika, Tranquillizer und in geringem Maße Antidepressiva werden ggf. im Rahmen der Therapie im Sinne einer Krisenintervention passager eingesetzt.

Die folgende Statistik mag zur weiteren Information dienen:

Es wurden 80 Patienten untersucht bei einer durchschnittlichen Verweildauer in der Klinik von 7,8 Monaten. 27 Patienten haben überhaupt Psychopharmaka bekommen. Bei Berechnung der Psychopharmakagaben auf die Gesamtpflegetage ergibt sich, daß bei 16,65 % der Pflegezeit Psychopharmaka eingesetzt wurden.

Davon:

1,12 % hohe Dosis
 3,25 % normale Dosis
 9,13 % niedrige Dosis
 2,8 % sehr niedrige Dosis
 (von unabhängigen Ratern ermittelte Einschätzungen der Dosierung).

Mit anderen Worten heißt dies, daß zu 83,35 % der gesamten Klinikzeit überhaupt keine Medikation zu beobachten war. Wird die Medikation auf die 27 Patienten umgerechnet, die überhaupt Medikamente bekommen haben, sieht die Statistik folgendermaßen aus:

6,7 % hohe Dosis
 21,15 % normale Dosis
 54,80 % niedrige Dosis
 17,0 % sehr niedrige Dosis.

* Die Einweisungsdiagnosen werden während des Behandlungsverlaufes differenziert und spezifiziert.

XIII. INTERNATIONALES SYMPOSIUM DER DAP

24.–29. November 1981 (Hofburg, Wien)

UNBEWUSSTES UND IDENTITÄT

Neue Auffassungen des Unbewußten in Theorie
und Praxis der Dynamischen Psychiatrie.

Wissenschaftliche Leitung: Dr. med. Günter Ammon

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

Anschrift des Herausgebers/editor's address:

Dr. med. Günter Ammon, Wielandstr. 27/28, 1 Berlin 15

Manuskripte nehmen entgegen/manuscripts should be sent to:

Hauptschriftleitung Dr. med. Günter Ammon und Gisela Ammon, Wielandstr. 27/28, 1 Berlin 15

Weitere Mitglieder der Redaktion/Members of the editorial staff:

Burkhard Gülsdorff, Arzt, Dr. med. Brigitte Marsen, Dörte Griepenstroh, Dr. med. Gerd Röhling, Ulrike Harlander, Dr. med. Hartwig Volbehr, Wilfried Vogelbusch, Heidi Mönnich. Anzeigen: Dr. med. Hella Kleucker, Helmut Volger, Lehr- und Forschungsinstitut für Dynamische Psychiatrie und Gruppendynamik (LFI) der DAP, Wielandstr. 27/28, 1000 Berlin 15.

Dr. med. Dieta Biebel, Dr. med. Bernd Vigener, Dr. med. Elke Jansen, Dr. med. Karin Schibalski-Ammon, Dr. med. Winfried Schibalski, Dipl.-Psych. Ilse Burbiel, Münchener Lehr- und Forschungsinstitut der DAP, Leopoldstr. 87, 8000 München 40.

Dipl.-Psych. Andreas v. Wallenberg Pachaly, Dipl.-Psych. Helmut Cox, Everhard Jungeblodt, Ursula Andress, Dipl.-Psych. Fotini Ladaki, Düsseldorfer Lehr- und Forschungsinstitut der DAP, Kurfürstenstr. 10, 4000 Düsseldorf 1 und Kölner Lehr- und Forschungsinstitut der DAP, Hansaring 94, 5000 Köln 1.

Karl-Josef Pazzini, Ursula Schmidt, Ärztin, Dr. med. Reinhild Geier, Dipl.-Psych. Emil Wiczorek, Hamburger Lehr- und Forschungsinstitut der DAP, Laufgraben 37, 2000 Hamburg 13.

Dipl.-Soz. Karin Wangemann, Dr. phil. Gertraud Reitz, Dr. med. Dorothee Doldinger, Freiburger Lehr- und Forschungsinstitut der DAP Werderring 16, 7800 Freiburg.

Um Unterbrechungen der Belieferung zu vermeiden, bitten wir, unserer Auslieferung Adressenänderungen rechtzeitig mitzuteilen.

Gisela Ammon

Psychoanalytische Pädagogik

Reihe »Reader«. 309 Seiten, DM 29,50

Dieser Reader gibt einen detaillierten Überblick über den gegenwärtigen Stand von Forschung und Praxis. Zu den Autoren zählen neben der Herausgeberin bekannte Kinderanalytiker und Pioniere der psychoanalytischen Pädagogik.

Die einzelnen Arbeiten beschäftigen sich u. a. mit der Bedeutung der intrauterinen und der frühkindlichen Motilität, mit dem Einfluß früher sexueller Entdeckungen auf den Gefühlszustand des Kindes, seine Abwehrorganisation und seine Fähigkeit zur Symbolbildung, mit dem Einfluß der Psychoanalyse auf Erziehung und Schule, mit der Frage der sexuellen Aufklärung, mit dem Problem der Trennung und ihrer Bedeutung für die Identitätsentwicklung und mit der Frage nach der Beziehung von Aktivität und Aggression bei Kindern. Darüber hinaus wird die Rolle der Eltern erörtert.

In drei eigenen Beiträgen berichtet die Herausgeberin aus der Arbeit des »Psychoanalytischen Kindergartens«, über Kreativitätsforschung im Vorschulalter und entwickelt eine psychoanalytische Kritik der Märchenliteratur. Zu den Autoren des Readers zählen so bekannte Kinderanalytiker und Pioniere der psychoanalytischen Pädagogik wie E. Buxbaum, R. Ekstein, A. Freud, E. Galenson, C. Hirschberg, M. Khan, B. Mittelman, H. Roiphe, M. W. Winnicott.



Kindesmißhandlung

Günter Ammon

unter Mitarbeit von Wolfgang Rock, Andreas von Wallenberg Pachaly, Hartwig Volbehr, Burkhard Gülsdorff, Gerd Röhling, Karl-Georg Nickel.

„Kindesmord durch eigene Eltern“ sollte ursprünglich der Titel dieses Buches sein, um den Aufrufcharakter unverkennbar allen Lesern zu vermitteln. Jenseits aller Psychologie sind die Autoren ergriffen von der Tatsache, daß – wie in diesem Buch unter anderem beschrieben – ein sieben Jahre altes Mädchen von der eigenen Mutter nachts aus dem Fenster gestoßen wird. Es klammert sich noch mit seinen Händchen ans Fenstersims mit bittenden Worten fest, doch die Mutter löst Finger um Finger, bis das Kind in die Tiefe stürzt, wo es dann zerschmettert liegen bleibt. Der Vater schläft ruhig nebenan und will von nichts etwas gehört haben.

Kindesmißhandlung und Kindesvernachlässigung sollte uns alle betroffen machen, da die Untersuchungen der Autoren ergeben haben, daß das Mißhandlungsgeschehen Ausdruck einer gestörten – destruktiven – Gruppendynamik der Gesellschaft und der Familie ist, die sich oft am schwächsten Mitglied der Gruppe brutal entlädt.

So werden jährlich in der Bundesrepublik Deutschland 700 bis 900 Kinder durch eigene Eltern getötet und ca. 20.000 Kinder schwer körperlich mißhandelt.

**KINDLER TASCHENBÜCHER
GEIST UND PSYCHE**

Geist und Psyche

Günter Ammon

Dynamische Psychiatrie

Erweiterte Neuausgabe



Mit den folgenden Auszügen aus Buchbesprechungen, die die Originalausgabe im Luchterhandverlag 1973 erhalten hat, liegt nun die um ein Namen- und Sachregister erweiterte Neuauflage des Buches: *Dynamische Psychiatrie* vor (6fach Band, 15,80 DM).

„Günter Ammon leistet hier einen temperamentvollen und griffigen Beitrag zur Neuorientierung der Psychiatrie. Er fordert mit gutem Recht den Einbau der Psychoanalyse als Grundwissenschaft in die Psychiatrie.“

A. Friedemann, Biel

„Das Buch trägt nicht nur zur psychologischen Selbsterkenntnis bei; die Selbsterkenntnis kann dem Leser auch helfen, viele psychische Störungen bei seinen Kindern zu vermeiden oder ihnen zu helfen, ihre Identität zu finden . . . Ammon hat sich erfolgreich bemüht. Ob seine Bemühungen Frucht tragen, hängt weitgehend davon ab, ob das Buch in die rechten Hände kommt, und damit wendet es sich auch an den Fachmann. Der Psychiater muß seine Identität finden, er muß seine Schizophrenie überwinden. Denn wenn es unserer Gesellschaft nicht gelingt, den Schizophrenen von heute zu helfen, so kann sie ihren Psychosomatikern von morgen auch nicht mehr helfen.“

Helga Mehrend-Thomas, Frankfurter Hefte

„Ein Buch für den anspruchsvollen Leser der Fachwelt Psychiatrie und Tiefenpsychologie, dessen Inhalt sich auf der Grundlage der Psychoanalyse aufbaut, aber darüber hinaus neuartige Erkenntnisse über Verlauf und Behandlung psychosomatischer Erkrankungen setzt. Das Werk schließt ab mit neuen Ansichten über analytische Gruppen und Milieuthérapie, zentral dargestellt in besonderer Erforschung der Ich-Entwicklung in der Gruppe. Dabei ist sehr begrüßenswert, daß sich der Autor bemüht, auch schwierigste Probleme in einer Sprache auszudrücken, die allgemein verständlich ist. Es ist das besondere Verdienst des Verfassers in Wort und Tat eine Neustrukturierung der Behandlungsmethode von Kranken eingeleitet und weitgehend bereits verwirklicht zu haben.“

Gustav Hans Graber, Bern, Der Bund

„Ammons Buch enthält Arbeiten über Schizophrenie, Depression, sexuelle Perversion, Psychosomatik und das Borderline-Syndrom. Seine Konzepte und die ausgefeilten Falldarstellungen sind in sensibler und gekonnter Weise Ich-psychologisch formuliert. Therapeutische Interventionen sind seinem dichten psychodynamischen Denken fast implizite. Der empirische und theoretische Teil des Buches wird mit zwei Kapiteln über psychoanalytische Gruppentherapie und analytische Milieuthérapie abgerundet. Ammons Buch ist den besten Arbeiten der dynamischen Psychiatrie in Amerika gleichzustellen. Man könnte es hier ebenfalls gut gebrauchen. Seine Deutsche Akademie für Psychoanalyse (DAP) und seine Deutsche Gruppenpsychotherapeutische Gesellschaft (DGG), sein Institut und die von ihm herausgegebene Zeitschrift sind auf dem Weg, die deutsche Psychiatrie wieder lebendig zu machen.“

Leopold Bellak, Larchmont, N. J. (USA)

„This book can be highly recommended for all psychiatrists who are interested in the modern dynamic approach to all psychoanalysis in order to help them to understand the contribution which can be made from a psychoanalytically oriented approach to group problems, and of course to group psychotherapists and in particular group-analysts. I should welcome an English edition in translation of this book to make available to the English reader.“

S. H. Foulkes, London, Group Analysis

„Der Standpunkt der Dynamischen Psychiatrie läßt sich dabei in knapper Form so beschreiben: die bisherige naturwissenschaftliche Tradition der Psychiatrie habe zu einer Praxis der Ausgliederung der Kranken aus dem sozialen Lebensprozeß geführt und das Verständnis des eigentlichen Wesens der psychischen Störungen verhindert. Hinter dieser Verfahrensweise steht die unbewußte Abwehr der Lebenswirklichkeit der psychisch Kranken. Eine wirkliche Reform der Psychiatrie müßte deshalb mit einer Änderung des Selbstverständnisses der Psychiatrie und ihres Tuns beginnen – in deren Ergebnis eine Verwandlung der Kliniken aus Absonderungsarealen in therapeutische Institutionen möglich werden könne. Bedingung dafür ist aber wiederum das Begreifen der Psychoanalyse als Basiswissenschaft der Psychiatrie und eine umfassende Psychotherapeutische Qualifikation aller Psychiater und auch des anderen medizinischen Personals in diesem Bereich. In diesen Überlegungen verborgene Intention ist in Hinblick auf das Ziel der Verbesserung der psychiatrischen Krankenversorgung sicher progressiv.“

A. Thom, Leipzig, Deutsche Zeitschrift f. Philosophie

„Der Leser ist in der Lage, ein sehr wertvolles und bedeutendes Werk in diesem Buch kennen zu lernen. Das Buch ist ein origineller Integrationsversuch, in dem der Verfasser seine mehr als zwanzigjährigen praktischen Erfahrungen, die er teils in Berlin, teils in den Vereinigten Staaten von 1956–1965, Topeka, Kansas, Menninger Klinik, gesammelt hatte, und die durch die Erfahrungen einer sich immer wachsenden Zahl der Anhänger und Schüler in Deutschland und in verschiedenen anderen Ländern ergänzt werden, mit den Behauptungen der Fachliteratur zusammen gearbeitet hat. Die theoretische Integration ist sehr gut gelungen, jeder Psychiater, der selbst sich mit der Psychotherapie Ich-kranker Patienten befaßt hat, kann den passenden Platz mancher, aus der Praxis schon gekannter Regelmäßigkeiten, Mechanismen, in einem theoretischen Sinnzusammenhang finden, die durch Ammons Buch gut verständlich und in ein neues Licht gestellt ist.“

B. Buda, Budapest, Orvosi Hetilap

„Sein ebenso lehrreiches wie engagiertes Buch verbindet Erfahrungsbericht und theoretischen Entwurf, Analyse und Programm.“

Selecta