

Gruppenpsychotherapie

Psychodynamische Gruppentherapie mit Kindern, Jugendlichen und deren Bezugspersonen

Warum Gruppentherapie? Was ist der Vorteil gegenüber Einzeltherapien mit Kindern und Jugendlichen? Im Folgenden möchte ich die Entwicklung von Konzepten zur Gruppenarbeit skizzieren und auch einen kleinen „Einblick“ in die Praxis geben.

Lange Zeit gab es für therapeutische Kindergruppen keine explizit ausgearbeiteten und veröffentlichten Konzepte, die eine psychoanalytische Wurzel haben. Den älteren Kindergruppenkonzepten (Slavson, Ginnot, Schiffer), alle aus den 1950er Jahren, lagen eher sozial-pädagogische oder „psychodramatische“ Orientierungen zugrunde, dennoch gibt es hier „Wurzeln“ für unsere heutige konzeptionelle Grundlage. Insbesondere erschienen uns Schiffers Ausführungen zur permissiven Haltung der Gruppenleiterin bzw. des Gruppenleiters hilfreich. Eine Haltung des nicht wertenden Gewähren- und Sich-Entwickeln-Lassens, die aber keine „Laissez-faire“-Haltung ist. „Die grundlegende Absicht der permissiven Haltung ist, den Kindern den Ausdruck ihrer Gedanken und Gefühle ohne Angst zu ermöglichen. Die Kinder lernen, dass sie keinen Druck des Erwachsenen zu fürchten brauchen und gewinnen dadurch die Freiheit, ihre Einstellungen und Gefühle zu äußern, die vorher blockiert waren oder abwegig zum Ausdruck kamen“ (Schiffer, 1971).

Erst seit Anfang 2000, initiiert durch den überregionalen „Arbeitskreis zur Förderung der Kinder- und Jugendlichen-gruppenanalyse“, ist der therapeutische Wert der Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen wieder entdeckt und weiterentwickelt worden. Der Arbeitskreis entstand auf der Basis des Interesses von Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutinnen und -psychotherapeuten mit dem Ziel, Erfahrungen zusammenzutragen und Konzepte zur Gruppenarbeit mit Kindern, Jugendlichen und deren Bezugspersonen zu entwickeln. Erarbeitetet wurde zunächst ein Curriculum für Kinder- und Jugendlichengruppenanalyse (2014). Zudem finden seit 2005 jährlich im September kasuistische Workshops für Kinder- und Jugendlichen-Gruppenanalyse statt (siehe www.kindergruppenanalyse.de).

Gruppentherapie für Kinder und Jugendliche?

Obwohl es eigentlich „altes Wissen“ ist, dass von frühester Kindheit an vielfältige Gruppenerfahrungen und Einflüsse von Gruppen die Identitätsentwicklung strukturieren und unser soziales Leben und Lernen prägen, wurde lange Zeit bei der Indikation von Psychotherapien (wie z. B. auch beim Umgang mit „Problemkindern“ in der Schule) nur an Einzeltherapie und Einzelförderung gedacht.

Viele Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten, die mit Kindern, Jugendlichen und deren Bezugspersonen gruppen-therapeutisch arbeiten, haben in der psychodynamischen Gruppenarbeit aber die Erfahrung gemacht, dass es hier ein therapeutisches Potenzial gibt, das für die Behandlung von Kindern und Jugendlichen bestens genutzt werden kann. Die für nachhaltige Strukturveränderungen notwendigen neuen Objekterfahrungen sind gerade im Erlebnis-, Übertragungs- und Entwicklungsraum Gruppe aufgrund der vielfältigen und vielschichtigen Erfahrungen mit den anderen Gruppenmitgliedern besonders wirkungsvoll.

Diese Vorstellung vom therapeutischen Raum und der analytischen Haltung der Therapeutinnen und Therapeuten erscheint mir ähnlich zu sein, wie es Donald Winnicott bezüglich des Rahmens und der Haltung des Kindertherapeuten formulierte: Er sprach vom Wert der Bereitstellung einer „ermöglichenden Umgebung“ im therapeutischen Prozess und der Bereitschaft und Fähigkeit, sich als Objekt verwenden zu lassen. Die therapeutische Arbeit findet also im Wesentlichen in der Bereitstellung und im Schutz des Raumes und des Rahmens statt. Und nicht selten wird spürbar, dass der geschützte Raum der Gruppe wie eine „gute Umgebungsmutter“ erlebt und genutzt werden kann.

Aus dem Konzept von S. H. Foulkes lässt sich für Kinder und Jugendliche übernehmen, dass die Gruppe keine bloße Ansammlung einzelner Individuen, sondern ein ganzheitliches lebendiges Wesen ist. Vielleicht kann man auch sagen, die Matrix einer Gruppe ist der lebendige Inbegriff der Gruppe, so ähnlich wie jedes einzelne Glied eines Körpers in den zentralen Organen lebendig beteiligt ist und am Organgeschehen permanent mitwirkt und damit auch eine Funktion des Organs darstellt, genau so ist das einzelne Gruppenindividuum im Gruppengeschehen gegenwärtig und die Gruppe in ihm.

Foulkes, der ausschließlich mit Erwachsenen gearbeitet hat, machte mit seiner Vorstellung von der Matrix deutlich, dass alle Gruppenteilnehmerinnen und -teilnehmer permanent an sämtlichen Entwicklungsphasen gleichzeitig beteiligt sind. Das gilt auch für die Gruppenleiterinnen und -leiter, die sich in der Kindergruppentherapie immer eine „kindliche“ Spielfreude und Spielfähigkeit erhalten haben müssen, um ihrer Aufgabe des Pendelns zwischen „Gruppenmitglied“ und „Beobachter“ gerecht werden zu können. Gerade bei besonders schweren Störungen und „verquerten“ Entwicklungen wird deutlich, dass es lineare und eine ein für alle Mal abgeschlossene/bewältigte Entwicklungsphasen nicht gibt, weder

bei Kindern oder Jugendlichen noch bei Erwachsenen. Wir kommen als Gruppenleiterinnen und Gruppenleiter gerade in Kindergruppen immer wieder mit schmerzhaften und unbewältigten eigenen Erfahrungen in Kontakt – und das ist gut so, will aber auch beachtet und reflektiert sein.

Neben der konzeptionellen Orientierung des „Arbeitskreises zur Förderung der Kinder- und Jugendlichengruppenanalyse“ an S.H. Foulkes, M. Schiffer und D.W. Winnicott erweiterten Matthias Wenck (mein langjähriger „Co-Leiter“ in einer Kinder-Jugendlichengruppe) und ich das „neue“ Konzept der Gruppenarbeit auf der Basis des oben erwähnten Curriculums um die Erfahrungen und Erkenntnisse von Emmi Pikler, einer ungarischen Kinderärztin, die in den 1940er Jahren ein Waisenhaus und Kinderheim in Budapest eröffnet hatte. Bei ihr und dem von ihr ausgebildeten Betreuungspersonal stand das Gemeinschaftserleben der Kinder mit anderen Kindern in der Gruppe ganz im Vordergrund, weil nämlich in allen Kindern der Wunsch zur Entwicklung eigener Fähigkeiten, der Wunsch nach sozialem Kontakt und Zugehörigkeit zur Gruppe lebt.

Für die Psychotherapie von Kindern und Jugendlichen galt früher und gilt weithin noch die Vorstellung, dass das krankmachende Geschehen zwischen Eltern und Kindern stattgefunden hatte und dass damit der entscheidende Raum der Reinszenierung zwischen dem Kind und der die Eltern repräsentierenden Psychotherapeutin bzw. dem Psychotherapeuten stattfinden würde. Dabei wurde aus der natürlichen Gruppe Familie oder der gelebten Gruppe von Kindern oder Jugendlichen das Kind oder der/die Jugendliche als Einzelne/r heraus isoliert und der Therapeutin/dem Therapeuten als Einzelne gegenübergestellt. Meine Überzeugung und Erfahrung ist, dass in einer derartigen Behandlungssituation eine Reinszenierung kindlicher Störungen nur eingeschränkt möglich ist, denn es fehlen wesentliche Elemente der Genese der neurotischen Entwicklungen aus dem gesamten Beziehungsnetzwerk des Kindes bzw. Jugendlichen.

Rolle der Gruppenleiterin bzw. des Gruppenleiters

Wie sieht nun der potenzielle – therapeutisch-analytische – Raum zur Bearbeitung defizitär oder gestört verlaufener Entwicklungen aus? Und welche Aufgabe kommt – auf der Basis dieser Vorstellungen – der Psychotherapeutin/dem Psychotherapeuten zu, die/der mit Kindern, Jugendlichen und deren Bezugspersonen in Gruppen arbeitet? Wie S.H. Foulkes formuliert, ist die Gruppenleiterin bzw. der Gruppenleiter eine Art „conductor“ („Zugbegleiter“) oder „servant“ („Diener“)

der Gruppe und damit vor allem Wächterin bzw. Wächter des Raumes und des Rahmens.

Sie/Er sorgt dafür, dass jedes einzelne Gruppenmitglied einen Platz findet. Dabei orientiert sie/er sich am schwächsten Mitglied der Gruppe.

Ein Beispiel: Der 10-jährige Fabian setzte sich in der ersten Zeit seiner Teilnahme an der Gruppentherapie nicht wie die anderen zur Anfangs- und Schlussrunde mit an den runden Tisch, sondern saß auf der Holzterrasse im Vorraum und nahm von dort aus – aus sicherer Entfernung – ohne körperlich mittendrin zu sitzen, am Gruppengeschehen teil, indem er von dort zwischen den Treppenstufen hindurch in den Raum schaute. Einige Gruppenmitglieder merkten dazu an, dass er keine „Extra-Wurscht“ bekommen und mit am Tisch sitzen soll. Ein sehr angepasstes, ängstliches Mädchen, die 11-jährige Corinna, äußerte den Wunsch, dass Fabian die Gruppe verlassen sollte, da er „wohl ohnehin mal ein Verbrecher“ würde, so wie er sich schon jetzt „aufführe“. Andere Gruppenmitglieder pflichteten ihr bei. (Außer dass Fabian nicht an der Anfangsrunde am Tisch teilnahm, versuchte er auch wiederholt, an Gruppenregeln und -ritualen zu rütteln.) Hier war es wichtig, der Gruppe klar zu machen, dass Fabian in der Gruppe ist, obwohl er draußen ist. Ich sagte dazu: „Fabian fällt es noch schwer, hier mit uns am Tisch zu sitzen, aber er gehört zur Gruppe!“ Dies wurde von der Gruppe hingenommen und von Fabian nicht dementiert!

Die Gruppenleiterin/der Gruppenleiter nimmt Einfluss, wenn ein Gruppenmitglied dauerhaft zum Sündenbock oder Außenseiter der Gruppe zu werden droht. Dabei werden auch aggressive und destruktive Prozesse zugelassen, um durch Kommentierung und Interpretation deren Bedeutung für den Gruppenprozess und die einzelnen Gruppenmitglieder bewusst zu machen.

Ein Beispiel: Corinna, die sich zeitlebens an alle Anforderungen gehalten und eine enorme Aggressionshemmung entwickelt hatte, erlebte am Umgang der Gruppenleitung mit Fabian eine wichtige Erkenntnis und damit einen Entwicklungsschritt. In einer Situation war dies bei ihr deutlich mimisch zu erkennen: „Ach so ist das hier: Man kann aggressiv sein, Regeln infrage stellen, die Gruppenleiter attackieren, und trotzdem wird man geliebt und gehalten! Und ich Kamel habe mein Leben lang brav alles getan, was man von mir wollte...!“. Corinna wurde durch dieses Erleben allmählich „frecher“ und selbstbewusster, was sich u. a. in der Beziehung zu ihrer idealisierten Mutter zeigte und in der Entwicklung von Konzentration und Leistungsbereitschaft in der Schule.

Ein weiteres Beispiel: Fabian hatte seine Störung aufgrund eines frühen Traumas entwickelt. Er war im Alter von fünf Monaten schreiend im Arm seiner toten Mutter aufgefunden worden. Bis zum Eintritt in die Gruppentherapie hatte er sämtliche Gruppen wegen Untragbarkeit verlassen müssen: den Kindergarten, die heilpädagogische Tagesstätte, die Regelschule und später auch eine private Schule für emotional gestörte Kinder.

Sein aggressives Verhalten verstand ich so, dass er aus dem Wiederholungszwang heraus, die unerträgliche Verlassenheitssituation immer wieder herstellte. Damit machte er unbewusst die jeweilige Gruppe und deren Leiter zur toten Mutter, eine Dynamik, die sich dann natürlich auch in der Kindergruppe entwickelte.

Fabian hatte – nach anfänglicher Erstarrung – alsbald begonnen, andere Kinder und die Leiter mit permanenten Angriffen auf Personen, Rahmen und Setting zu provozieren und zu attackieren, um schließlich die Erfahrung zu wiederholen, dass seine Identität darin besteht, nicht auszuhalten zu sein. Und dass er selbst derjenige ist, der tötet. Dies war für mich in der Übertragung auch sehr intensiv körperlich zu spüren. In einer Situation an der Tür wollte er einen eisernen Fußabstreifer auf mich werfen (mir wurde schwindelig). Ich sagte: „Du möchtest, dass ich Dich nicht mag und Dich wegschicke. Aber ich will Dich nicht wegschicken, Du gehörst zur Gruppe und ich will Dich hier haben. Ich finde nicht Dich doof, sondern das, was Du machst, finde ich doof.“ Er legte daraufhin den Fußabstreifer weg und kam zurück in den Gruppenraum.

Die Gruppenleiterin bzw. der Gruppenleiter versucht in seinen Kommentaren bewusst nicht zu werten, zu beschämen und zu sanktionieren. Sie/Er sorgt dafür, dass für die Inszenierungen eines jeden Gruppenmitgliedes Platz ist. Ziel ist, dass die Kinder in ihrem „So-Sein“ angenommen werden und Interesse für ihr „So-Sein“ erleben, statt dass sie sich daran orientieren, was von ihnen erwartet wird. Damit können sie eine Vorstellung entwickeln, die heißt: Ich bin, so wie ich bin, ein angenommener und liebenswerter Mensch. Dieses Erleben eröffnet im wahrsten Sinne des Wortes „Freiräume“ für wichtige Entwicklungsschritte.

Gruppenleiterinnen und Gruppenleiter sollen in der Gruppe eine „erträgliche Gleichgewichtsstörung“ anzielen, wobei sie das Verhältnis von konstruktiven und destruktiven Tendenzen, zwischen aufrüttelnden und stützenden Wirkungen dauernd aussteuern und im Blick haben sollten. Mit anderen Worten: Sie müssen im Prozess immer wieder entscheiden, wie viel und, im Hinblick auf die erworbene Tragfähigkeit, auf welcher Ebene neue Entwicklungen angestoßen werden können – und das betrifft sowohl die einzelnen Gruppenmitglieder als auch die Gruppe als Ganzes.

Ein Beispiel: Felix, 8 Jahre alt, noch nicht lange in der Gruppe, mit Zerstörungsdrang- und dem Bedürfnis an den Regeln zu rütteln, beschäftigt sich gerne mit dem Arztkoffer, v. a. mit dem Stethoskop. Oft geht er herum und versucht, den Herzschlag der anderen abzuhören, auch bei mir. Das Stethoskop wurde beschädigt, sodass ich ein neues kaufte. Als Felix es entdeckte, sagte ich zu ihm: „Felix, kannst Du bitte darauf achten, dass es niemand kaputt macht?“ Und er versprach es. Ein anderes Gruppenmitglied sagte dazu: „Beziehungsweise, mach es selbst nicht kaputt!“ Und ein 13-jähriger Junge: „So reden eben Therapeuten!“ An einer anderen Stelle hatte dieser Junge einem neuen Gruppenmitglied, dessen Vorstellung es war, durch Reden und Erklären alle Probleme lösen zu können, gesagt: „Weißt Du, das ist hier ein Erlebnisraum und keine Quatschbude!“ Was zum einen hieß, er hatte verstanden ... Zudem hatte er es aber auch ironisch gemeint und auf das „psychologische Gequatsche“ der Gruppenleiterin und des Gruppenleiters gemünzt, das er in anderen Sitzungen durchaus auch deutlich kritisiert hatte. Für uns zeigt es das Spielerische und die Offenheit der Arbeit in Gruppen.

Die beschriebene Haltung und die Art des Umgangs der Gruppenleitung mit Einzelnen und mit der Gruppe wirken auf die Kinder anfangs oft verstörend und beunruhigend, und das erscheint nachvollziehbar, denn es gibt für Kinder kaum Gruppen, in denen nicht vorgegeben ist, was zu tun ist, in denen es keine „Ansage“ gibt. Kinder in institutionalisierten Gruppen haben Schulunterricht, machen Musik, Sport, Ballett, Karate, Fußball (da weiß man, was man tun soll!), aber ohne inhaltliche Vorgaben Zeit und Raum miteinander zu teilen, das ist Kindern in der Regel unvertraut. Dies äußerte sich in den ersten Monaten der Kindergruppe so, dass sie in der Anfangs- und Schlussrunde unsicher waren, was hier nun zu tun sei.

Setting – Rahmen – Praxis

Einige Kinder, die in die erste Gruppe nach dem oben beschriebenen neu entwickelten Konzept kamen, waren vorher bei mir in Einzeltherapie. Ein Phänomen fiel mir bald auf: Es war erstaunlich, dass bei diesen Kindern in der Gruppe Themen ins Gespräch kamen, die bei mir in den Einzelsitzungen nie vorgekommen waren. Kinder unterhielten sich z. B. über Selbstmordfantasien oder auch darüber, dass sie von den Eltern geschlagen werden und wie mit ihnen zu Hause umgegangen wird. Es scheint, als ob die Gegenwart anderer Kinder es ermöglicht – wenn es gelingt, dass die Gruppenleiterin/der Gruppenleiter mehr „am Rande“ bleibt und nicht in das Geschehen eingreift –, dass Themen ins Gespräch kom-

men können, die alltäglich für die Kinder von Bedeutung sind, während in der Einzeltherapie elternproblematische Themen oder auch solche, die normal mit Eltern nicht besprochen werden, keinen selbstverständlichen Platz haben. Die Einzeltherapeutin/Der Einzeltherapeut bleibt nach meiner Einschätzung und Beobachtung partiell auch immer eine Autoritätsperson, der gegenüber ähnliche Einschränkungen gelten wie gegenüber den Eltern, vor allem dass er wie diese „geschont“ werden muss. Vielleicht liest sich das jetzt so, als wolle ich die Wirksamkeit der Einzeltherapie infrage stellen. Das ist nicht meine Absicht. Ich selbst praktiziere nach wie vor mit Kindern und Jugendlichen Einzel- und Gruppentherapie, wobei ich allerdings sagen kann, dass ich die Gruppenarbeit wegen ihrer größeren Wirksamkeit inzwischen bevorzuge.

Wenn „Fehl“-Entwicklungen – und davon gehe ich aus – immer im psychosozialen Miteinander und Raum entstehen, dann ist ein Gruppen-Raum das ideale Feld, um Entwicklungen zur Gesundung anzustoßen. Es ist für jeden zu sehen, wie auf- und anregend andere Kinder auf Kinder schon im frühen Kindesalter wirken. Später dann, ab dem Latenzalter, hat die Peer-Group eine herausragende Bedeutung und Funktion. Das Kind entfernt sich vom Elternhaus, lebt immer mehr in der Gruppe Gleichaltriger, in der Schule, in der Freizeit, in den sozialen Gruppen. Wir wissen, dass Kinder sich vor allem im Erlebnisraum des sozialen Miteinanders entwickeln und lernen und nicht nur durch das, was ihnen gesagt wird. Genau dies wurde im Gruppengeschehen oft deutlich beobachtbar, dass Interaktionen Einzelner sichtbare Entwicklungsprozesse im Gegenüber anstoßen, z. B. erkennbar an Mimik, Gestik und an neuen, bislang ungewohnten Verhaltenserprobungen.

In der Gruppe haben das Kind oder die/der Jugendliche vielfältige Beziehungsangebote mit Gleichaltrigen, Jüngeren und Älteren, die schon eine größere Distanz zur elterlichen Autorität haben und ihren/seinen Selbstwert beeinflussen. Dies insbesondere dadurch, dass durch das Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in der Gruppe geschätzt werden, soziale Anerkennung und damit ein Gefühl der Selbstachtung erworben werden kann.

Im Unterschied zur Erwachsenengruppe, wo nach Foulkes die Position der Gruppenleiterin/des Gruppenleiters mehr am Rande ist, werden in der Kindergruppe die Leiterinnen und Leiter sehr viel mehr in das Geschehen mit einbezogen und dienen mehr als aktiv genutzte Übertragungs-, Entwicklungs- und „reale (Interaktions-)Objekte“ (wie in Kindertherapien

überhaupt). Ich halte es daher für sinnvoll, Kindergruppen zu zweit zu leiten. Hier ist die Co-Leitung hilfreich, wenn z. B. einer der Leiter verwickelt ist, kann die/der andere mehr die Position der Beobachterin/des Beobachters, von Schützenden, Wächterin/Wächter des Rahmens übernehmen.

Auswahl der Gruppenmitglieder

Was ist wichtig? Die Gruppe sollte heterogen sein, aber bei ihrer Zusammensetzung sollte darauf geachtet werden, dass jedes Mitglied ein Gegenüber mit ähnlicher Problematik hat, eventuell auch mit konträrem Konfliktlösungsmuster. Dadurch soll so weit wie möglich dafür gesorgt werden, dass sich niemand in der Gruppe als „Exot“ und allein fühlen muss („Arche-Noah-Prinzip“). Grundsätzlich kann gesagt werden, dass es eigentlich kein „Störungsbild“ gibt, das hinderlich für die Aufnahme in eine Gruppe wäre.

Ablauf der Gruppensitzung

Es gibt für das, was die Kinder in der Sitzung tun, keine Vorgaben – nur die Zeit und den Raum und eine Anfangs- und Schlussrunde, in der wir um einen runden Tisch sitzen. Es darf alles gesagt, aber nicht alles getan werden. Die Gruppe bietet also einen realen „Übergangsraum“ (Winnicott), in dem jedes Gruppenmitglied so sein kann, wie es gerade ist. Ein Raum zur Darstellung und Reinszenierung von nicht gelungenen Entwicklungsschritten, defizitären Entwicklungen, aber auch von Fähigkeiten, die gezeigt und angewendet werden können. Es ist dadurch ein Raum für Regression und Progression in der Intensität, die für die eigene Entwicklung und Entfaltung notwendig und hilfreich ist. Was den Rahmen betrifft, arbeiten wir mit der Vorgabe der zeitlichen und räumlichen Begrenzung. Jedes Gefühl und jeder Gedanke ist erlaubt und kann geäußert werden, jedoch darf mit Absicht nichts kaputt gemacht und niemand verletzt werden.

Die Kinder reagierten auf diesen „Rahmen“ tendenziell irritiert, weil sie Gruppen „ohne Ansage“ kaum kannten. Sie konnten zunächst mit diesem „Freiraum“ nur schwer umgehen, provozierten, störten sich während der „Anfangs- und Schlussrunde“ gegenseitig, zappelten auf den Stühlen herum. Wir kommentierten dies mit Verständnis dafür, dass es sehr ungewohnt ist, kein „Programm“ zu haben.

Im Laufe der Zeit entwickelte sich doch eine andere Haltung bei den Kindern. Sie begannen, den Raum zu „verstehen“ und zu nutzen, und begannen, sich füreinander zu interessieren.

Entwicklung der Gruppenkultur/-prozesse

Das zunehmende Interesse der Kinder aneinander führte zur Entwicklung und Entfaltung einzelner Gruppenmitglieder und einer spezifischen Gruppenkultur. Gab es z. B. anfangs noch gegenüber einem Gruppenmitglied starke Ausgrenzungstendenzen, so wurde in einer späteren Phase deutlich, dass in der Gruppe Interesse am Geschehen und Mitgefühl für das Schicksal anderer entstanden waren.

Ein Beispiel: Der 11-jährige Nuri, dessen Mutter sich vom Vater getrennt und die Familie ohne Ankündigung verlassen, und mit dem jüngeren Bruder weit weg gezogen war, kam verspätet in eine Sitzung, teilte spontan und erfreut mit, er habe soeben mit seiner Mutter über SKYPE gesprochen, nur kurz. Ob er sie mal sähe, wisse er nicht, sagte er auf Nachfragen eines Mädchens. Mit Tränen in den Augen erklärte er, das sei aber auch nicht so wichtig, er möge seine Mutter eh nicht mehr. Die Kinder reagierten teils liebevoll tröstend, teils stumm-erschrocken, teils ebenfalls verleugnend. Als Nuri etwas später in den Vorraum ging, nahm er einen Tacker und tackerte ohne Worte, aber mit zunehmender Erregung einer Puppe Klammern in die Augen, auf den Mund und zwischen die Beine. Zwei Buben stellten sich dazu. In den Hauptraum klang der Satz rüber: „Die kann jetzt keine Kinder mehr kriegen!“ Wenn Kinder in den Vorraum gehen, ist einer von uns dabei; in dieser Situation war es mein Kollege, der dabei saß. Mit großer innerer Beklemmung verfolgte er das Geschehen. In innerer Anspannung und sprachlos ob des Grauens, das sich in dem fast rauschhaften Tackern vermittelte, suchte er nach Worten, die dem Geschehen ein Ende gesetzt hätten. Im Hauptraum bekamen die meisten mit, was da passierte, auch dadurch, dass einer der beiden Buben, die dabei waren, zwischendurch kurz reinkam und die Puppe zeigte, die hätte jetzt ein Piercing. Er rollte dann die Puppe in Pappe ein, die zugetackert wurde und „jetzt begraben wird“. Mein Kollege sagte nur, in etwa: „Das was jetzt geschieht, ist wohl sehr wichtig!“ Als die Kinder die Puppen später liegenließen und wieder in den Hauptraum kamen, entfernte mein Kollege ruhig alle Klammern. Er fühlte sich wie ein Chirurg, der Verletzungen versorgt und den Heilungsprozess anstößt. Der Puppenkopf, aus weichem Gummi, zeigte nur geringe Spuren, was Nuri und die anderen Kinder zu erleichtern schien. Einige wollten wissen, was mir die Puppe bedeute, die hätte ich doch sicher schon lange ..., und was, wenn sie kaputt gegangen wäre!? Auch ich konnte zunächst nur wenig sagen: „Ja, das tut weh ..., es wäre traurig gewesen, wenn sie zerstört worden wäre ...“ Das Tackern der Puppe, diese agierte Aggression, erschien einerseits die Mutter zu meinen, die ihn verlassen hatte, andererseits aber auch uns Gruppenleiter, die wir ihm nicht helfen konnten. Eindrucksvoll war, dass

niemand Nuri beschuldigte oder Konsequenzen forderte; es war eher etwas wie Mitgefühl, Betroffenheit und Verbundenheit spürbar. Die Erlebnisse mit Fabian, das Durchleben und Transzendieren von zerstörerischen, unlösbar scheinenden Konflikten scheinen das Interesse für die Hintergründe von Konflikten geweckt und die Fähigkeit zu Symbolisierungen der Inszenierungen im Raum ermöglicht zu haben, sodass inzwischen eher Einfühlung und Verstehen-Wollen entstanden waren als der Wunsch, Unangenehmes auszugrenzen. In der Schlussrunde nach diesem Ereignis sprachen mehrere Kinder darüber, dass es so traurig ist jemanden zu verlieren, den man gern hat, ein Kaninchen, die Oma oder eine Schwester. Andere sprachen mehr über das, was sie wütend macht. Lorenz sagte: „Ich war schon mal so wütend, dass ich meinen Bruder am liebsten die Treppe runtergeworfen hätte ... oder was von ihm kaputtgemacht hätte.“

Gruppenarbeit mit Eltern/Bezugspersonen

Zu unserem Konzept gehört die Einrichtung einer Elterngruppe, das heißt, alle Eltern von Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Kindergruppe treffen sich einmal pro Monat zu einer Gruppensitzung. Diese von den meisten, trotz Ängsten, aufgegriffene Möglichkeit zum Austausch und Teilen von Erfahrungen hat sich nach großen Anlaufschwierigkeiten als lebendiges und entlastendes Instrument zur Entwicklungsförderung der Kinder und Eltern etabliert. Die Teilnahme an der Elterngruppe ist für alle Eltern verpflichtend.

Spürbar wurde bei der Arbeit mit den Eltern deren Angst vor einer „falschen“ Entwicklung ihrer Kinder, eine Angst, die manchmal das gesamte Familienleben bestimmt. Manchmal zerstören diese Ängste die früher guten Beziehungen des Elternpaares und lassen aus ihnen einsame Menschen werden, deren frühere Hoffnungen und Wünsche zerstört sind. In der Konzentration auf die Kinder und deren „positive und erfolgreiche“ Entwicklung geschehen Einengungen, gegen die sich die Kinder mit allen Mitteln wehren. Auch hier machten wir eine wichtige Erfahrung: Wenn es in der Elterngruppe möglich ist, dass die Wünsche, Fantasien, Ängste und Befürchtungen ihren Platz bekommen und mit den anderen Gruppenmitgliedern geteilt werden, dann können auch deren entwicklungsbehindernde und u. U. auch beziehungszerstörerische Potenzen erlebt und damit offensichtlich werden.

Die Prozesse bei den Eltern wirkten sich gerade bei den Kindern, die unter entwicklungsbehindernder Fürsorge oder unter dem Bild, das ihre Eltern entworfen hatten, zu leiden hatten, entlastend aus. Es war hilfreich, zu erkennen, in welchem hohem Ausmaß manche Eltern mit Scham und Schuldgefüh-

len belastet waren. Obwohl die meisten sich gerne zur Teilnahme an der Elterngruppe entschlossen hatten, um endlich mit anderen „in einem Boot“ zu sein, wurde bald deutlich, dass sie von Ängsten geplagt waren, sie könnten als unzulängliche Eltern „entlarvt“ werden und schuldig daran sein, dass mit ihren Kindern etwas nicht stimmt. Durch das allmählich gewachsene Vertrauen und das „Sich-Aufgehoben-Fühlen“ in der Gruppe traten diese Ängste mehr und mehr in den Hintergrund. Die Eltern konnten allmählich zulassen, dass ihre Kinder anders als ihr Wunschbild von ihnen sind und dass sie so sein dürfen, ohne dass sie sich dafür schämen müssen.

Wenn es gelingt, die Gruppe für Kinder und Eltern zu einem „Erlebnisraum“ zu machen, in dem neue Entwicklungen möglich werden und dadurch heilsame Entwicklungen in Gang kommen, so kann das für alle Beteiligten, auch für die Gruppenleiterinnen und Gruppenleiter, zu einem zwar oft langen und schwierigen, aber auch beglückenden Prozess werden.

Ursula Wienberg, Markt Schwaben. Psychoanalytikerin und Gruppenanalytikerin für Kinder, Jugendliche und Erwachsene.

Literatur:

Arbeitskreis zur Förderung der Kinder- und Jugendlichengruppenanalyse (2014). *Curriculum für Kinder- und Jugendlichengruppenanalyse*. Darmstadt: Reyhani Druck und Verlag.

Foulkes, S. H. (1974). *Gruppenanalytische Psychotherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Freud, S., Breuer, J. (1970) *Studien über Hysterie*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Pikler, E. (1988). *Lasst mir Zeit*. München: Plaum Verlag.

Schiffer, M. (1969). *Die therapeutische Spielgruppe*. Stuttgart: Hippokrates Verlag.

Spielrein, S. (1986). *Die Destruktion als Ursache des Werdens*. Tübingen: Edition Diskord.

Wenck, M., Wienberg, U. (2012). *Zerstörung tut Not?! Das Zulassen von Destruktivität in der Kindergruppe ermöglicht unverzichtbare Entwicklungsräume*. Eröffnungsvortrag beim 8. Kasuistischen Workshop für Kinder- und Jugendlichen-Gruppenanalyse in Heidelberg.

Wenck, M., Wienberg, U. (2014). *Die Gruppe als potentieller Raum für die Entwicklungsaufgaben der so genannten Latenzzeit*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

Wienberg, U. (2012). Kindergruppenanalyse. Eine intensive Form der analytischen Kindertherapie oder ein unmögliches Unterfangen? In Springer, A.; Janta, B.; Münch, K. (Hg.), *Nutzt Psychoanalyse?! Gießen: Psychosozial Verlag*. S. 169–182.

Winnicott, D. W. (1971a). Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. In ders.: *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 10–36.

Winnicott, D. W. (1971b). Spielen – Eine theoretische Darstellung. In ders.: *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 49–64.

Winnicott, D. W. (1971c). Spielen – Schöpferisches Handeln und die Suche nach dem Selbst. In ders.: *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 65–77.