

Ertle, Christoph

Schwierige Kinder und ihre Erzieherinnen -Praxisanleitung als konkrete Weiterbildung-

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 29 (1980) 8, S. 308-315

urn:nbn:de:bsz-psydok-28232

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

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

Nutzungsbedingungen

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

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

Kontakt:

PsyDok

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

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

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

INHALT

Aus Praxis und Forschung

F. Bittmann: Motivationale Bedingungen des Leistungsverhaltens von Heimkindern und Familienkindern (Conditions for Achievement Behaviour)	124
G. Bovensiepen, R. Oesterreich, K. Wilhelm u. M. Arndt: Die elterliche Erziehungseinstellung als Ausdruck der Familiendynamik bei Kindern mit Asthma bronchiale (Asthmatic Children: Parental Child-Rearing Attitudes and Family Dynamics)	163
G. Brandt: Symbolik und Symptomatik (Symbolism and Symptoms)	79
G. Bronder, K. Böttcher und Siegrid Rohlf: Diagnose: Entwicklungsstillstand — Ein Therapiebericht (Diagnosis: Developmental Arrest — A Therapeutic Program)	95
A. K. S. Cattell, S. E. Krug u. G. Schumacher: Sekundäre Persönlichkeitsfaktoren im Deutschen HSPQ und ihr Gebrauchswert für die Diagnose, für interkulturelle Vergleiche, für eine empirische Überprüfung tiefenpsychologischer Modellvorstellungen sowie für die Konstruktvalidität des HSPQ (Second Stratum of the German HSPQ and their Value for Diagnosis Cross-Cultural-Comparisons, Verification of Analytic Theory and for Conceptual Validity of the HSPQ)	47
R. Castell, A. Biener, K. Artner u. C. Beck: Artikulation und Sprachleistung bei drei- bis siebenjährigen Kindern. Ergebnisse der Untersuchung einer Zufallsstichprobe aus der Bevölkerung (Articulation and Language Development in Children)	203
W. Ferdinand: Über Merk-male der Ersterinnerungen verhaltensgestörter und psychosozial integrierter Kinder (Earliest Recollections of Psychosocially Well Integrated Children and of Disturbed Children) ...	51
H.-P. Gilde, G. Gutezeit: Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zu visuellen Perzeptionsleistungen von Risikokindern im Vorschulalter (Results from a Comparative Study on Visual Perception in Pre-School-Children Who Had Been Premature Infants)	213
W. Göttinger: Ein Konzept für die Beratung von Stotternden (A Concept for the Guidance of Stutterers)	55
R. Haar: Gruppentherapie mit Kindern und Jugendlichen in Klinik und Heim (Group Psychotherapy with Children and Adolescents in Hospital Treatment)	182
G. Haug: Enuresis in langfristiger Familienbeobachtung (Enuretics in Long-Term Observation in Their Families)	90
F. Henningsen: Die psychische Belastung des Knochenmarkspenders und die Bedeutung begleitender Psychotherapie (The Psychological Stress on Bone Marrow Donors and the Contributions of Attendant Psychotherapy)	37
B. Hobrucker, V. Rambow, G. Schmitz: Problemanalyse bei weiblichen Jugendlichen nach Suizidversuchen (Problem Analysis on Female Adolescents after Attempted Suicide)	218
F. Hofmann u. H. Kind: Ein eineiiges Zwillingsspaar diskordant für Anorexia nervosa (Monozygotic Twins Discordant for Anorexia Nervosa—A Contribution to the Pathogenesis from a Case History)	292
K. Krisch: Eine vergleichende Untersuchung zum „Enkopretischen Charakter“ (A Comparative Study on the “Encopretic Character”)	42
K. Krisch: Die stationäre Behandlung dreier Enkopretiker: Planung, Verlauf und Ergebnisse einer verhaltenstherapeutischen Intervention (In-patient Therapy with Three Encopretics: Design, Course of Treatment and Results of a Behavioral Intervention)	117

F. Mattejat, G. Niebergall u. V. Nestler: Sprachauffälligkeiten von Kindern bei aphasischer Störung des Vaters — Eine entwicklungspsycholinguistische Fallstudie (Speech Disorders in Children with an Aphasie Father—a Case Study in Developmental Psycholinguistics)	83
W. Mall: Entspannungstherapie mit Thomas (Relaxation Therapy with Thomas—First Steps on a New Path)	298
J.-E. Meyer: Die Bedeutung der Adoleszenz für die Klinik der Neurosen (The Influence of Adolescence on the Clinical Development of Neuroses)	115
T. Neraal: Autonomie — ein Mehrgenerationenproblem am Beispiel einer analytischen Familienberatung (Autonomy—A Multi-Generational Problem—A case of analytic family counseling)	286
H. Otte: Überlegungen zur Arzt-Patient-Beziehung bei der stationären Therapie der Anorexia nervosa (Considerations on the Patient-Therapist-Relationship in Connection with In-Patient Treatment of Anorexia Nervosa)	243
H. Rau u. Chr. Wolf: Zusammenarbeit mit Eltern in Einrichtungen der Öffentlichen Jugendhilfe — Darstellung einer speziellen Familienbehandlung (Cooperation with Parents in Youth Welfare)	8
U. Rauchfleisch: Zur Entwicklung und Struktur des Gewissens dissozialer Persönlichkeiten (Development and Structure of the Conscience in Dissocial Personalities)	271
A. Reinelt u. M. Breiter: Therapie einer Trichotillomanie (Therapy of a Case Trichotillomania)	169
A. Salanczyk: Das prosoziale Kind (Prosocial Activity in the Pre-school-child)	1
H. Sasse, G. Stefan, A. v. Taube u. R. Ullner: Zu unserer Arbeit mit behinderten und nichtbehinderten Kindern (Open Integration of Handicapped and Not Handicapped Children)	63
V. Schandl u. E. Löschenkohl: Kind im Krankenhaus: Evaluierung eines Interventionsprogrammes bei Verhaltensstörungen (The Child in the Hospital: Evaluation of an Intervention Program on Behavioral Disorders)	252
G. M. Schmitt: Klientenzentrierte Gruppenpsychotherapie in der Behandlung der Pubertätsmagersucht (Client-Centered Group Psychotherapy in the Treatment of Anorexia Nervosa)	247
L. Verhofstadt-Deneve: Adoleszenzkrisen und soziale Integration im frühen Erwachsenenalter (Crises in Adolescence and Social Integration in Early Adulthood—A Psycho-Dialectic Approach with Clinical Implications)	278
B. Wiesler: Zur Psychologie des Serienhelden (The Psychology of a Hero Called Lassiter)	175

Pädagogik, Jugendpflege, Fürsorge

S. Bäuerle u. H. Kury: Streß in der Schule. Eine experimentelle Untersuchung an 13–16jährigen Schülern (School Stress)	70
P. Birkel: Intelligenzentwicklung und Intelligenzmessungen bei körperbehinderten Kindern (Cognitive Development and Measurement of Intelligence in Physically Handicapped Children)	264
R. Bodenstein-Jenke: Eine vergleichende Untersuchung psychomotorischer Testleistungen von autistischen, lern- und geistigbehinderten Schülern mit Hilfe des LOS aus der Testbatterie für Geistigbehinderte (A Comparative Study of Psycho-motoric Test Performances by Autistic, Mentally and Educationally	

- Handicapped School-Children with the Help of the LOS Method from the Test Battery for the Mentally Handicapped) 24
- Ch. Ertle: Schwierige Kinder und ihre Erzieherinnen — Praxisanleitung als konkrete Weiterbildung — (Pedagogic Personnel in Confrontation with Emotionally Disturbed Children — Practice Related Supervision as a Form of On-the-Job Training) 308
- J. Jungmann: Adoption unter Vorbehalt? Zur psychischen Problematik von Adoptivkindern (Adoption with Reservations? On Psychic Problems in Adopted Children) 225
- J. Kahlhammer: Das Leistungsverhalten von Schihaupt- schülern (Achievement Behaviour in Pupils at the "Schihauptschule") 100
- U. Klein: Lehrer und suchtgefährdete Schüler (Teachers and School-children in Danger of Addiction) 302
- H. Kury, W. Dittmar u. M. Rink: Zur Resozialisierung Drogenabhängiger — Diskussion bisheriger Behandlungsansätze (On Resocialization of Drug Addicts — A Discussion of Current Approaches to Treatment) .. 135
- M. Müller: Bericht über die Mitarbeit des Schulpsychologischen Dienstes Spandau im Rahmen der psychologisch-therapeutischen Betreuung von verhaltens- problematischen (verhaltensgestörten) Schülern in Beobachtungs-Klassen im Schuljahr 1977/78 (Report on the Collaboration of a Psychological School Advisory Board in "Observation-Classes" 1977/78; Psychological-Therapeutic Work with Maladjusted Pupils) 13
- M. Müller: 20 Jahre Schulpsychologischer Dienst im Bezirk Spandau von Berlin (20 Years of School Psychological Service in Berlin-Spandau) 231
- M. Nagy: Die Arbeit des Psychotherapeutischen Kinderheimes Wolfshagen im Harz (A Multimethodical Approach Including Family-Therapeutic Goals Applied to Institutional Care) 152
- W. Schmidt: Ein Beitrag zur Frage der Eignung von Adoptionsbewerbern (The Qualification for Adoption) 66
- R. Westphal: Erfahrungen mit strukturierter Gruppen- arbeit in der Teestube einer Kontakt- und Beratungs- stelle für Jugendliche (Experiences with Structured Groupwork in the Teashop of a Counseling-Service for Adolescents) 194
- J. Wienhues: Krankenhausaufenthalt aus der Sicht er- krankter Schulkinder der Sekundärstufe I. Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung (Hospitalization from the Point of View of Children in Secondary-School — Results from a Questionnaire) 259
- H. Zern: Zum Prestige des gewählten Berufes bei Er- zieherinnen in der Ausbildung (The Prestige of the Chosen Profession in Trainees at Training Colleges for Welfare Workers) 132
- Tagungsberichte**
- H. Moschtaghi u. J. Besch: Bericht über die 6. Tagung der ISSP vom 2. 9. bis 6. 9. 1979 in Basel (Report on the 6th ISSP-Conference from September 2nd-6th 1979 in Basel) 108
- H. Remschmidt: Bericht über die 16. wissenschaftliche Tagung der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Münster vom 26. 9. bis 29. 9. 1979 (Report on the 16th Session of the German Society for Child- and Juvenile Psychiatry in Münster, Sept. 16-29, 1979) 31
- Bericht aus dem Ausland**
- T. Nanakos: Wege der Heilpädagogik in Nordgriechen- land — Tessaloniki (Methods of Medico-Pedagogic Treatment in Northern Greece — Tessaloniki) 111
- Literaturberichte: Buchbesprechungen**
- Benedetti, Gaetano: Psychodynamik der Zwangsneurose 201
- Duska, Ronald u. Whelan, Mariellen: Wertentwicklung — eine Anleitung zu Piaget und Kohlberg 316
- Fenichel, Otto: Neurosenlehre Band 1, 2, 3 159f.
- Friedrich, H., Fränkel-Dahlmann, I., Schaufelberger, H.-J., Streack, U.: Soziale Deprivation und Familien- dynamik 160f.
- Fürstenau, Peter: Zur Theorie psychoanalytischer Praxis 201
- Grüttner, Tilo: Legasthenie ist ein Notsignal 201f.
- Spitz, René A.: Eine genetische Feldtheorie der Ich- bildung 158f.
- Werry, J. S. (Ed.): Pediatric Psychopharmacology. The Use of Behavior Modifying Drugs in Children 161
- Mitteilungen (Announcements) 34, 76, 113, 161, 202, 242, 269, 317

Schwierige Kinder und ihre Erzieherinnen – Praxisanleitung als konkrete Weiterbildung –

Von Christoph Ertle

Zusammenfassung

Emotional gestörte Kinder sind für Kindergarten und Schule ganz besonders belastend – die Erzieherperson ist der Gruppe verpflichtet und nicht nur dem einzelnen Kind. Oft aber muß die Bemühung zuerst diesem gelten, um die Kindergruppe vor einem möglichen Chaos zu schützen. Ratschläge bezüglich ihres Verhaltens mögen der Erzieherin kurzfristig helfen – bessere Handlungsfähigkeit kann Praxisanleitung bieten, sofern diese langfristig bereitsteht. – Hier wird aus einem solchen Vorhaben berichtet, das sich für die Praxisanleitung am Modell der *Balintgruppe* und deren psychodynamisch – psychoanalytischer Theorie orientiert. Es zeigt sich, daß innerhalb einer solchen Arbeitsgruppe verschiedene Momente ins Spiel kommen, die den Gruppenprozeß oft mehr beschäftigen als das jeweils ins Auge gefaßte „eigentliche“ erzieherisch-heilpädagogische Ziel.

Praxisanleitung, Supervision und Weiterbildung sind in den verschiedenen pädagogischen Praxisfeldern bis heute nicht selbstverständliche Elemente beruflichen Handelns.

Weiterbildung bleibt meist an kurze Tagungen mit gedrängtem Programm gebunden, die den Teilnehmern Fachwissen in komprimierter Form anbieten. Die Praxisrelevanz ist umstritten – kaum beantwortet wird die Frage, auf

welche Weise nun eigentlich die vielen Erkenntnisse in veränderndes Handeln zu überführen wären. Vielleicht hält sich dahinter die Vorstellung, eine absolvierte Ausbildung biete die Gewähr für das Meistern beruflicher Schwierigkeiten – der „Ort“ landläufiger Fortbildung in der Ausbildungs- und Berufskarriere bleibt letzten Endes unbestimmt.

Einem Teil der daraus resultierenden Enttäuschungen wendet sich die bunte Vielfalt von Gruppenaktivitäten zu und bietet eine Riesenfülle seriöser, zweifelhafter und auch chaotisierender Angebote an. So belebend manche solcher Tagungen auch sein mögen – die Klagen über mangelnde Kompetenz in der täglichen Praxis, zumal unter dem Druck verhaltensauffälliger Kinder, vor allem über den gleichzeitigen Mangel an längerfristiger, regelmäßiger Supervision nehmen deutlich zu.

Nach Erfahrungen aus dem Umgang mit auffälligen Kindern schafft gerade konstante Stützung entsprechenden Spielraum für ein Zusammenleben, das für alle Beteiligten erträglich ist – diese Erfahrungen gelten für die Arbeit mit Lehrern und Heimerziehern ebenso wie für Erzieher im Kindergarten. Da entsprechende Formen der Stützung bisher zumindest nicht so dokumentiert sind, daß sich Verläufe nachvollziehen lassen, und auch die Zuordnung zu einem theoretischen Rahmen damit fehlt, ihre Wichtigkeit aber als gleichrangig mit den verschiedenen Bereichen frühkindlicher Erziehung angesehen werden muß, wurde das Vorhaben

„Fortbildung durch Praxisanleitung“ in die Rahmenplanung eines größeren sozialpädagogischen Forschungsvorhabens mit aufgenommen.

In diesem Forschungsvorhaben, das vom *Pädagogischen Seminar der Universität Tübingen* und vom *Fachbereich Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen* durchgeführt wurde – Träger war die *Deutsche Forschungsgemeinschaft* (DFG) – hatte der Autor Gelegenheit, über insgesamt drei Jahre Formen der Praxisanleitung mit Erzieherinnen zu erproben¹. Die Sitzungen fanden, mit Ausnahme der Ferienmonate, wöchentlich jeweils 2-stündig nach Feierabend und auf freiwilliger Basis statt. Die Teilnehmerinnen arbeiteten in örtlichen Kindergärten; sieben Erzieherinnen nahmen über die gesamte Laufzeit von ca. drei Jahren am Projekt teil.

Die theoretisch-methodische Konzeption orientierte sich am Modell der *Balint-Gruppe*, einer psychoanalytisch-psychodynamisch ausgerichteten, auf Fallbesprechungen basierenden Arbeitsweise. Im Mittelpunkt der Sitzungen stand die ausführliche Betrachtung der Erzieher-Kind-Beziehung, so, wie sie in der täglichen Praxis erlebt und nun in der Gruppensitzung wiedererinnert, zur Sprache kam. Wo es erforderlich war, erweiterte sich das Spektrum auf Erfahrungen der Erzieherinnen im Umgang mit Eltern, z.T. mit Lehrern, Ärzten, Beratungsstellen und Behörden.

Die Teilnehmerinnen hatten Anteil am Ergehen der Kolleginnen; jede Einzelne sah sich und das eigene Handeln bestätigt, wenn eine Teilnehmerin unter veränderten Perspektiven weiterarbeiten konnte, insofern spiegelte die Gruppe das Erfolgserleben des Einzelnen wider, vermittelte Bestätigung und Anreiz; andererseits teilte sie auch die Depression bei besonders niederdrückenden Erfahrungen.

Dies sind Positionen, die an eine fast vollkommene Identität von Gruppe und Einzelem denken lassen, an eine Gruppe jenseits von Gut und Böse, mit Zügen einer idealen Gemeinschaft. Gewiß können immer wieder solche Positionen erreicht werden, die die Gruppe dann aus Situationen depressiver Verstimmungen herauslösen und damit die Arbeitsfähigkeit auf dem Weg über gegenseitige Achtung wieder anstoßen – die Regel freilich wird es sein, daß in einer Gruppe Rivalitäten lebendig sind. Dann ist es Aufgabe des Gruppenleiters, auf die Wiederherstellung der Arbeitsfähigkeit hinzuarbeiten bzw., sie zu erhalten.

Nun kann es geschehen, daß sich Rivalitäten in der Gruppe entzünden, z.B. wenn Teilnehmerinnen besonders originelles Handeln mit Kindern entwickeln, der stillschweigend vereinbarte Gruppenkonsens über Inhalt und Grad persönlichen Erfolgs dabei überschritten wird, und dies

¹Ertle, C.: Praxisanleitung durch Fortbildung, Gruppendynamische Fallbesprechungen mit Kindergärtnerinnen, *Sozialpädagogik* 16 (1971), S. 50ff.

Auf einschlägige Literatur zu *Balint-Gruppenarbeit* wird verwiesen:

Schmid, V.: Fallseminare in der Ausbildung von Lehrern für erziehungsschwierige Kinder, *Sonderpädagogik* 1 (1971), S. 134ff. und 170ff.

W. Loch: *Balint-Seminare: Instrumente zur Diagnostik und Therapie pathogener zwischenmenschlicher Verhaltensmuster*, in: Dräger et al. (Hrsg.) *Jahrbuch der Psychoanalyse*, Bd. VI, 1969.

dann Unruhe unter den anderen Teilnehmerinnen auslöst. Und was geschieht, wenn eine erfolgreiche Erzieherin die Gruppe und deren hohe Empfindlichkeit „vergißt“, sich „emporhebt“, der Gruppenleiter seine sonst geübte Aufmerksamkeit vermissen läßt und sich dem Emporheben anschließt bzw. sich mit der „Abtrünnigen“ verbündet? Und wie kann die Arbeitsfähigkeit der Gruppe wiederhergestellt werden, wenn sich die Gruppenmitglieder gegen die Abtrünnige formieren, diese Frontstellung aber letzten Endes den Gruppenleiter treffen soll? Um einen solchen Verlauf geht es im folgenden Bericht.

Die Gruppensitzung (Dienstag, 16.11.) beginnt mit einer Rückblende auf die vorangegangene Sitzung (Dienstag, 9.11.) und die daran anschließenden Tage in der Praxis der Kindergärtnerinnen (Mittwoch, 10.11., Donnerstag, 11.11. und Freitag, 12.11.).

Die Erzieherin Frau V., hatte darüber geklagt, (am 9.11.), wie sehr ihr zwei sechsjährige Jungen, Klaus und Wolfgang, das Leben schwermachten. Immer wieder rotteten sie sich zusammen, preschten dann, kräftig und übermütig, durch die Kindergruppe und ließen die Kleinen, vor allem die Mädchen, zu keinem geordneten Spiel kommen. Einer relativ großen Gruppe von verängstigten und zitternden Kindern standen zwei „tobende Ritter“, als die sich die Jungen fühlten, gegenüber und setzten der Erzieherin zu; sie fand es „unwahrscheinlich störend, tyrannisierend und unerträglich“. Ihre Vorschläge, Spiele oder Arbeitsmaterial zur Hand zu nehmen, stießen nur auf flüchtiges Interesse; die Jungen stürzten sich von neuem in Reiter Spiele und wildes „Päng-Päng“-Geschrei; die übrigen Kinder reagierten zunehmend mit Staunen und fanden die Ritter schließlich so faszinierend, daß die Appelle der Erzieherin um Ruhe und Ordnung nur noch ihren eigenen Bedürfnissen Rechnung trug; sie fühlte sich von den Leidensgenossen verlassen, mit ihrer Unzufriedenheit über den Zustand der Gruppe allein.

Die Arbeitsgruppe sah es als ihre erste Aufgabe an, der Kollegin zunächst „Erste Hilfe“ zu leisten, zu trösten und im weiteren dann auch mit ihr abzuwägen, was zu tun wäre, damit sie ihren Spielraum zurückgewinnen könnte. Die Überlegungen knüpften dann an vorangegangene Sitzungen an. Beide Jungen hatten die Arbeitsgruppe Stunden zuvor beschäftigt, und dabei war auch die häusliche Situation der Kinder ins Blickfeld geraten. Hier schienen bei Wolfgang, der als kleinkindhaft, hilflos, leicht beeinflussbar und anpassungsfähig geschildert worden war, die Voraussetzungen wenig günstig, dem Urteil der Erzieherin nach sogar „ausichtslos“; „halbwegs stützend“ dagegen erschienen die Möglichkeiten im häuslichen Bereich bei Klaus. Das Gespräch zeigte nun die Tendenz, auf diesem Hintergrund Prognosen über die Wirksamkeit, bzw. Wirkungslosigkeit elterlicher Erziehungskräfte zu entwickeln mit dem Fazit, die Erzieher hätten eben weiterhin regelmäßige Elternarbeit zu pflegen – dann ergebe sich alles andere von selbst. Damit verwies die Arbeitsgruppe das bedrängende Problem aus ihrem Blickfeld, sie erklärte sich als nicht zuständig; in Einzelaktivitäten zwischen Erzieherin und Eltern sollte geklärt werden, was die Gruppe zu sehr beschäftigte.

Der Gruppenleiter gab zu bedenken, ob Klaus' und Wolfgang unterschiedliche Verhaltensformen in der Gruppe

nicht als Ansatzpunkt für eine Klärung der Probleme im Kindergarten heranzuziehen wären: immerhin lag es nahe, Wolfgang über Klaus erreichen zu können, wenn es zunächst gelänge, zu Klaus Zugang zu bekommen. Die Arbeitsgruppe allerdings blieb fest bei ihrer Ansicht, möglichst schnelle Änderungen herbeizuführen: es sei unerlässlich, die Destruktion der beiden zu beenden, stärker noch als bisher schon; es sei ihnen nicht fortwährend zuzugestehen, „unbedingt rausgehen, unbedingt Ritter spielen, unbedingt schießen, unbedingt Schwerter machen“, machen zu dürfen, wie die Erzieherin es formulierte.

Nach einer Pause beginnt die Gruppe, sich nun offenbar doch damit anzufreunden, eine Lösung über die eigenen erzieherischen Möglichkeiten zu suchen. Die halb hingeworfene Bemerkung einer Teilnehmerin, Frau V. solle doch „mitspielen, vielleicht als Ritterfräulein“, hatte eine Wendung gebracht – auf einmal schien es möglich, sich Konstellationen vorzustellen, in denen Erzieherin und Kinder etwas miteinander anfangen könnten. Das „Ritterfräulein“ wurde ergänzt: „Ob nicht doch eine Rittermutter besser wäre, von wegen Brei kochen“, schon deshalb, weil es beide Jungen doch recht nötig hätten. Als der Vorschlag kam, Frau V. solle Klaus doch Gelegenheit geben, sich als Kavalier ihr gegenüber erweisen zu können, meinte sie: „Ich habe doch schon meinen eigenen Ritter, was soll ich denn mit einem oder zwei weiteren?“ Sie wies damit einen Vorschlag zurück, mochte er anderen auch als pädagogisch erscheinen.

Die Gruppe konstatierte für sich: Rollenspiele sind recht und gut, aber es gibt den Privatbereich, der zu akzeptieren ist – vielleicht diene der Einspruch von Frau V. auch der Stärkung der Gruppenmitglieder, sich nicht allem Zudringen von Kindern und Eltern preiszugeben. Jedenfalls stellten die Teilnehmer danach Überlegungen an, wie denn die notwendige Versagung mit einem Angebot zu verbinden wäre – z. B. über ein Veto gegen störendes und die Gruppe gefährdendes Verhalten bei gleichzeitigen Vorschlägen für gemeinsame Unternehmungen – vielleicht könnte das gemeinsame Spiel ein Weg in diese Richtung sein; der Spielgegenstand, der bei den beiden Jungen die Ritterspiele ausgelöst hatte, eine aus Pappschachteln gebastelte Ritterburg, stand bereit.

Doch wieder kam der Vorschlag, zunächst einmal die Arbeit mit den Eltern zu forcieren; dieses Insistieren hatte langsam beim GL den Eindruck erweckt, es solle der Versuch einer Klärung zugunsten von Abschieben aufgegeben werden: Die Gruppe wehrte sich heftig und empfand es als Zumutung, weiter für zuständig erklärt zu werden; sie zeigte wachsende Unlust und appellierte an den Gruppenleiter, er solle, wenn er schon dem Abschieben widerstehe, dann selbst etwas Konkretes und Wirkungsvolles tun.

Diese Überlegungen waren am 9.11. angestellt worden, und am 16.11., also der darauffolgenden Sitzung, wieder aufgegriffen worden. Nun berichtete Frau V. vom 10.11., also dem Tag nach der geschilderten Sitzung:

„Ich hatte einen Plan gemacht, weil ich dachte, ich könnte mir das nicht alles merken, was in der Dienstagssitzung (9.11.) besprochen worden war.

Am Mittwoch habe ich also mit der Ritterburg angefangen. Habe sie gleich an den Tisch vor mich hingestellt, und als dann die beiden

kamen, habe ich gesagt, ich wollte mit ihnen gern in der Ritterburg spielen und ob sie nicht mitmachen und habe dann gesagt, wir bräuchten für die Burg auch Ritter. Der Klaus meinte: ‚Ich mache jetzt Ritter‘, und ich fragte, was ich zu tun habe, er sagte: ‚Du bist das Ritterfräulein‘.“

Auf die Erweiterung in der Gruppe ergänzte Frau V.:

„Es kam alles wie vorgesehen.“

Sie fuhr fort:

„Und dann hat Klaus nicht zuerst den Ritter gemacht, sondern hat mit mir angefangen ... Er hat sich Knete geholt und angefangen, mich zu kneten. Dann hat sich der Wolfgang, der dabeistand, mich geschnappt, auf den Turm gesetzt und innen runterfallen lassen. Dann haben sie mich wieder herausgeholt. Ich sagte: ‚Wenn ich jetzt da heruntergefallen und tot bin, dann kann ich ja nimmer mitspielen!‘ Da hat der Klaus gesagt: ‚Gib mal her‘ und hat das Ding gepackt und hat es wieder neu gemacht und gemeint: ‚Jetzt kannst Du wieder mitspielen‘. Der war selig, daß ich überhaupt mitgespielt habe, und er hat alle Kinder möglichst von mir ferngehalten. Sich selbst als Ritter hat er nicht mehr geschafft ... Dann haben sie gleich darauf ein Rohr aus Pappe zu einem Kanonenrohr gebastelt, eine ganze Menge kleiner Kügelchen gemacht und versucht, sie in das Rohr hineinzuschieben. Aber zum Schießen kam es auch wieder nicht. Es hat dann immer die Weiterführung vom Spiel gefehlt. Dann habe ich ihn gefragt, welche Aufgabe ich jetzt hätte, und er sagte: ‚Da unten ist die Küche, da gehst Du rein und kochst für mich Göckele (Hähnchen) und pommes frites‘. Ich sagte, daß ich das täte, und als ich fragte, was es zu trinken dazu gäbe, meinte er: ‚Bier, außerdem bringe ich Dir morgen noch drei Flaschen Schnaps mit, die gibt es dann auch noch‘.“

Im weiteren Verlauf dieses Rollenspiels wird der Betreuerin der Turm als Schlafplatz zugewiesen, wo die Ritter selbst auch schliefen, später wird sie dann noch zum Putzen des Burghofes eingeteilt ... Sie beendet die Schilderung:

„Wir sind zu keinem Schluß gekommen ... er hat gesagt, wir spielten heute nachmittag weiter und dann kam er nicht ...“

Vom darauffolgenden Tag wird anschließend berichtet: Am Morgen ging Frau H., eine andere Erzieherin dieses Kindergartens, die regelmäßig stundenweise von Frau V. eine Kleingruppe, meist die künftigen Schulkinder, übernimmt, mit einer kleinen Gruppe auf den Berg, der unmittelbar hinter dem Kindergarten ansteigt, um Altpapier zu verbrennen. Frau H. fand dabei vor allem Klaus' und Wolfgang's Verhalten beeindruckend:

„Sie waren gar nicht so sehr am Feuer interessiert wie sonst. Das Arbeiten mit Stöcken und Herumstochern ist verboten, weil es zu gefährlich ist. Das ist natürlich attraktiv und gerade das ist verboten. Sie sind dann bald wieder weggegangen, dann auf dem Gelände herumgerast, immer rauf und von oben auf Stöcken heruntergeritten, so im Karacho, und das ging teilweise ganz schön steil runter.“

Frau V. schließt hier an:

„Sie sind gegen Mittag nochmals mit mir auf den Berg hochgegangen, Klaus hat aber am Herumreiten kein Interesse mehr gehabt. Und dann haben wir auf einmal Zugvögel entdeckt. Sie haben sich dann zu mir gestellt und die Vögel beobachtet und gefragt, weshalb die Zugvögel hießen. Ich erklärte es, und sie sind hingestanden und haben nur noch gestaunt, wie die da oben übers Tal hinüber entlang-zogen ...“

Nun erinnerte sich Frau H. an eine Szene vom Vormittag:

„Unser Hausmeister hat altes Gestrüpp aus dem Garten aufs Feuer gelegt, und das gab eine große Rauchwolke. Da haben sich die

Jungen von Indianern erzählt, wie die sich gegenseitig Rauchsignale geben und überlegten: wenn jemand auf dem Schloßberg so ganz drüben überm Tal stünde, wie könnte man da Rauchsignale geben – also eine ganz sachliche Überlegung. Es ging gar nicht mehr ums Schießen, absolut nicht, da ging es mal ums Turnen und ums Rumrasen, aber es war nicht so aufregend wie sonst.“

Schließlich der Bericht vom Freitag, 12.11.:

Am Nachmittag kam Klaus' 11-jähriger Bruder mit in die Gruppe, Frau V.:

„Spiele haben sie gemacht ... Und wenn der da ist, der kommt in den Kindergarten herein und weiß genau, was er will und Klaus zieht völlig mit. Das war heute wieder so. Dann wollte der Bruder malen, der Klaus auch, klar, und hat ein ganz tolles Bild gemalt, was vorher nie der Fall war und was er auch nicht fertigbringt. Wir hatten am Donnerstag eine Eckbank und einen runden Tisch gekriegt. Es war unheimlich gemütlich und einladend in der neuen Ecke. Da hat der Klaus nach einem neuen Blatt gefragt, setzte sich hin und malte und malte. Den habe ich noch nie so lammfromm am Tisch sitzen sehen, und Frau H. kam herein und meinte: „o Gott, ist es hier aber ruhig.“

Und in der Gruppensitzung das ergänzende Gespräch:

GL: „Da stimmt doch etwas nicht?“

Frau V.: „Ja, da stimmt etwas nicht. Ich habe jetzt gedacht, es liegt an mir, an meiner Einstellung zu der ganzen Sache“.

Soweit zunächst der Bericht.

Der Gruppenleiter hatte das Gefühl eines glücklichen Erlebnisses. Am meisten beeindruckten ihn die Handlungsformen und die Symbolkraft im Spiel an der Ritterburg; nicht minder staunte er über die Vermittlung von Phantasie und Realität in den Beobachtungen der Kinder auf dem Berg. Und die Erzieherinnen hatten geradezu neu gelernt, zusammen mit den Jungen nach langer Zeit des Kummers staunen zu können – ihre Berichte waren ungemein plastisch und schienen im Bild der Zugvögel eine neue, erweiterte Seite im Erleben der Kinder auszudrücken – gewiß noch vorsichtig, aber doch nicht zu übersehen. Lange Zeit waren sie der kleinkindhaft-aggressiv getönten Herausforderung auf ähnliche Weise begegnet – über verdrossene Konfrontation und schließlich Resignation. Das Angebot zu gemeinsam gefertigtem Spielgegenstand hatte neue Beziehungen ermöglicht: die beiden Jungen teilten Rollen zu, neue und ungewohnte, die Erzieherin ging darauf ein und erlebte am Medium Knetfigur auch, wie wichtig sie den Kindern offenbar war. Der Schluß wirkte verhalten, eine Mischung aus Betroffenheit über die Intensität ihres Wirkens auf die anderen und dem Eingeständnis von Versagen. Was nun schließlich überwog, ist vielleicht gar nicht so wichtig – sie hatte aber erlebt, wie sehr die Kinder für die Verarbeitung ihres Erlebens auf ihre Bereitschaft angewiesen sind. Und diesmal stellte sie sich der Herausforderung.

Der Gruppenleiter ist darauf nicht näher eingegangen, vielleicht auch deshalb nicht, weil sich der Eindruck einer sehr ambivalenten Beziehung zwischen der Erzieherin und besonders Klaus anbot. Allerdings war deutlich geworden, wie sehr sich auch andere Erzieherinnen ausgeliefert vorkamen, die mit dem Jungen zu tun hatten – ihre Gefühle waren ähnlich: auch sie fühlten sich herausgefordert und dann ohnmächtig zurückgelassen. In den Worten von Frau V. klingt ein Gefühl von persönlicher Betroffenheit an.

Die *Balintgruppe* versteht sich nicht als Therapiegruppe, in der persönliche Probleme der Teilnehmer aufzunehmen und durcharbeiten wären, sondern als eine *berufsbezogene Arbeitsgruppe*. Die Zustimmung der Teilnehmer zum Verfahren ist eng mit der Konzentration des Gruppenleiters auf diese Methode verbunden; dabei hat er immer wieder damit zu rechnen, Urteile über persönliche Probleme von Gruppenmitgliedern, oft gerade Abwesende, abgeben zu sollen. Er muß solche Versuche dann genauso als Test seiner Neutralität verstehen, wie sie unter bestimmten Bedingungen auch Parteinahme herausfordern. V. Schmidt hat die Frage nach der Position des Gruppenleiters so beschrieben:

„Die diagnostische Erarbeitung der emotionalen Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler (bzw. Erzieherin und Kind, d. Verf.) findet in Balint-Gruppen ihre Grenze, wo sie sich nicht mehr im Kontext des zur Diskussion gestellten Ausschnitts aus der beruflichen Interaktion des Lehrers erschließen läßt. An dieser Stelle die pädagogische Begrenzung der Analyse zu überschreiten und nach den persönlichen Gründen für Wahrnehmungsverzerrungen und Fehlinterpretationen zu forschen, würde den Übergang zu einer therapeutischen Gruppe markieren. Aufgabe ... ist jedoch, in solchen Situationen die Entstellungen möglichst deutlich zu beschreiben und auf den diskutierten Fall zu beziehen. Der Gruppenleiter muß hier u. U. durch Deutung des Gruppenprozesses und entsprechende Lenkung der Diskussion den betroffenen Teilnehmer vor weitergehendem Pentrieren der Gruppe schützen.“²

In der Sitzung am 16.11. begann nun eine längere Phase des Durcharbeitens. Details wurden geschildert, so z. B. die Angst der Kindergärtnerin vor dem beschriebenen Zusammentreffen mit Klaus („Ich hatte die halbe Nacht kaum geschlafen, eine panische Angst gehabt.“) und dann weist Frau F. nun daraufhin, wie günstig die Ausgangssituation für das Spiel zu dritt an jenem Morgen gewesen sei („Verstehen Sie ... es war nicht gleich die Drucksituation am Morgen. Für Klaus war das natürlich faszinierend, daß sie ihm plötzlich dieses Spiel anbot.“) und Frau V. hebt auf die verblüffende Unauffälligkeit der beiden Jungen ab: „Früher kamen die immer und wollten raus, immer unbedingt ... Jetzt haben sie sich frei bewegt, aber sie haben überhaupt nicht gestört ... Zwischendurch habe ich mal was gesagt, aber nichts, was ich hätte aufschreiben können, sonst kein Wunsch, die ganze Woche nicht.“ Die Kinder honorieren das Entgegenkommen, die Erzieherin ihrerseits reagiert anregend, die Jungen sind verblüfft, die Frau nicht minder – beide Seiten wissen kaum, wie ihnen geschieht. Die Verblüffung ist so stark, daß vor lauter Beschäftigung mit den Kugeln das Schießen vergessen wird. Frau V.: „Vielleicht lag das (veränderte Verhalten der Jungen) daran, daß die nicht ausbrechen mußten, weil ich da saß und ihnen Freiheit gegeben habe.“

Von diesem Moment an stellt sich das Gespräch in der Arbeitsgruppe neu ein und Frau V.s Verhalten wird anders beurteilt. Man erinnert sich: Ursprünglich sollte das Problem abgeschoben und über Elternarbeit erledigt werden, dann hatten die übrigen Teilnehmerinnen Probleme aus

²G. Bittner, C. Ertle, V. Schmid: Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern, in: Sonderpädagogik IV, Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Stuttgart 1977, S. 80 ff; vgl. auch V. Schmid, a. a. O. S. 170 ff.

ihren Gruppen darstellen wollen. Als Frau V.s Schwierigkeiten mit den beiden Jungen diskutiert wurden, fordert die Gruppe rasch durchschlagende Hilfe. Schließlich fliegt die Solidarität auf, als die Gruppe überlegt, was die beiden Jungen wohl mit ihrer Erzieherin anstellen. Frau H. drückt dies stellvertretend aus: „Wir haben Sie ja auch ein wenig scheu gemacht dadurch, daß wir uns ausgemalt haben, wie die wohl mit Ihnen Ritter spielen würden und wir vom Fesseln sprachen... Sie haben wahrscheinlich gleich gedacht, wenn wir Ritter spielen, dann werden Sie nur angegriffen, und das passierte offensichtlich überhaupt nicht.“ Auf den Vorschlag des Gruppenleiters hin: „Ob wir versuchen können, noch genauer zu verstehen, wie man sich diese Änderungen zwischen Jungen und Erzieherin erklären kann?“ werden nun ganz andere Töne laut: So großartig könne das ja überhaupt nicht weitergehen, die Veränderung sei wohl nur als Verblüffungseffekt zu verstehen, und man müsse heute schon überlegen, was weiter zu tun sei; auch seien die Jungen vielleicht gar nicht am Weitergang des Spiels interessiert gewesen. Frau V., befragt, bleibt bei ihrer Linie: es biete sich der weitere Ausbau von Burg und Spiel an. Dies befriedigt offenbar nicht. Frau F.: „Der Ansatz, wie sie jetzt spielen will, wird von den Kindern nicht geliebt. Es besteht keine spontane, ausgebreitete Spielsituation ... alles, was jetzt geschildert worden ist, ist eigentlich immer durch Fragen von Frau V. angestiftet worden.“ Und später: „Es waren zwar eigene Ideen der Kinder drin, z.B. die Geschichte vom In-den-Turm-werfen oder von den Kanonen ...“, das meiste sei aber „eigentlich nahegelegt worden“.

Es hätte hier nahegelegen, das Gruppenverhalten, repräsentiert durch Frau F., anzusprechen und zu zeigen, daß offenbar der Erfolg von Frau V. die Gruppe zum Widerstand herausfordert, denn die Argumente von Frau F. lassen sich kaum auf reale Faktoren beziehen. Niemand hatte behauptet, Frau V. habe mit dieser gelungenen Auseinandersetzung alle Probleme auf Dauer gelöst. Und zweifellos war es ihre Idee, aktiv an der Ritterburg das Spiel in Gang zu bringen, ohne über das Interesse der Kinder verfügen zu wollen; doch gerät gelungenes erzieherisches Handeln nunmehr in eine affektive Tönung, die nur aus der aktuellen Situation der Arbeitsgruppe erklärbar wird. Vielleicht hatte sich der GL so sehr mit Frau V.s Handeln identifiziert, daß er mindestens ebenso sich bestätigt sah, wie er die Kindergärtnerin überzeugt fand, oder war ihm der Zusammenhang zwischen dem tolerierten Erfolgsquantum der Kollegin und der Toleranz der Gruppe selbst klar geworden – jedenfalls versuchte er, die Betrachtung auf den Zusammenhang der Themen Geborgenheit – Versorgung im Leben Klaus' mit entsprechenden Passagen im Ritterspiel zu lenken, doch war die Gruppe damit nicht zufrieden. Und als sich dann die Arbeitsgruppe erneut einige Wenn und Aber zuschob, entschloß sich der Gruppenleiter zu einem ungeschminkten Lob für Frau V. und auch für Frau H., wenn auch deutlich weniger. Und erst hier war ihm aufgefallen, wie sehr sein Interesse bisher den Szenen im Zimmer gegolten hatte und gar nicht so sehr dem kaum weniger eindrucklichen Freispiel auf dem Berg – Frau H.s Leistung. Zunächst wirkte die Intervention entspannend, und die Gruppe wandte sich auf meinen Vorschlag hin nochmals der Frage – nach einer Erweiterung des

bisherigen Angebots – zu. Während Frau V. die Wirkung in der vorübergehenden Erfüllung des Absolutheitsanspruchs sieht („weil ich allen anderen Kindern abgesagt habe, daß ich mit denen so intensiv gespielt, mich so intensiv um sie gekümmert habe, ich glaube, das war der eigentliche Effekt bei der Sache“), weist Frau H. eher der speziellen Thematik Ritterspiel („ja, das Ritterspiel in sich ist wirksam ...“) die verändernde Wirkung zu. Nach einem Widerspruch von Frau V. („Ich glaube auch, aber nicht so sehr“) revidierte Frau H. zunächst ihre Stellungnahme, um dann wieder auf die ursprüngliche Position zurückzulenken. „Ich finde, es fällt auf, daß dieses Spiel mit der Ritterburg eigentlich mager ist; es läuft sich immer wieder tot ... Richtiges Rollenspiel können die ja gar nicht. Wenn die das könnten, würde es ja in der Gruppe besser gehen.“ Dann erinnert sie sich an die Verhaltensformen der beiden Jungen und beschreibt den Mangel an Koordination, das Fehlen einer „Aussage“ oder „inneren Formung“ und sozialen Momenten gegenüber den anderen Kindern. Man einigt sich stillschweigend darauf, die inhaltlich eher vage Formel „persönliche Zuwendung“ als entscheidend für Veränderungen anzusehen – eine durchaus zutreffende, aber harmlose Erklärung. Es war schwer vorstellbar, solches gemeinsame Spielen, bei dem Frau V. große Bereitschaft gezeigt hatte, auf die Sinngabe der Kinder einzugehen und an deren unmittelbares Erleben anzuknüpfen, als eine wichtige pädagogische Handlung anzusehen. Das Naheliegende, über die Sprache der Jungen, nämlich ihr Spiel, einen konkreten Dialog zu beginnen, war offenbar unter der bedrückenden aktuellen Situation verschüttet worden.

Die Arbeitsgruppe geht dann auf ein anderes Thema über: Frau H. berichtet, Klaus' Mutter habe vor kurzem während einer sonntäglichen kirchlichen Feierstunde die Kinder von anderen Teilnehmern betreut, u.a. auch ihre beiden Kinder, und dabei hätten alle zusammen eine tolle Eisenbahnanlage in den Räumen des Kindergartens gebaut. Frau H.: „So ruhig und intensiv habe ich den Klaus vorher nicht spielen sehen.“ Schon in früheren Jahren hatten gelegentliche Besuche der Mutter in der Kindergruppe auf schlimme Verhaltensauffälligkeiten Klaus' ausgleichend gewirkt, und sie sagte daraufhin weiteres Kommen zu. Dies ließ Frau V. neue Initiativen ergreifen: „Klaus konnte an dem weiterspielen, was er am Sonntag gebaut hatte.“ Die Mutter hatte durch ihre Beschäftigung mit ihrem Jungen, außerhalb ihrer eigenen Wohnung im Kindergarten, aber doch unter anderen als den alltäglichen Bedingungen, die neuen Verhaltensmöglichkeiten Klaus' von einer neuen Seite her intensiviert und ergänzend, entlastend gewirkt. Wenn man will, ist Klaus' Verhalten eine Sprache, in der er Gegenwärtiges und für ihn Bedrängendes ausdrückt. Viele Antworten seiner Umwelt waren indessen unverständlich, die Offenheit, mit der sich die Erzieherin ins Spiel einließ, rief beim Jungen entsprechende Möglichkeiten wach, und die Arbeitsgruppe machte sich nun daran, den vagen Begriff „persönliche Zuwendung“ näher zu betrachten:

Frau H.: „Also, ich würde sagen: Zuneigung. Und Sie?“

Frau V.: „Ja, insofern als ich das Gefühl gehabt habe, der Klaus umsorgt mich beim Spiel.“

GL: „Er umsorgt Sie?“

Frau V.: „Dadurch, daß er mich wieder heil gemacht hat, daß er mir hilft, daß er mich beruhigt: da unten schlafen alle anderen auch. Da bist Du nicht allein.“

Frau R.: „Die Rollen waren irgendwie vertauscht. Er war derjenige, der über Ihnen stand. Denn Sie haben gefragt, was soll ich jetzt tun. Sonst kommt ja er und sagt, was soll ich tun. Er hat doch Ihre Position in manchen Dingen beziehen können.“

Frau V.: „Das stimmt, das ist gut.“

GL: „Also Rollentausch, aber was noch?“

Frau H.: Wir hatten gesagt, daß er offensichtlich mit diesem furchtbaren Jähzorn, mit seinen Gefühlsregungen nicht umgehen kann ... denen ist er ausgeliefert. Das meinten wir, mit ihm besprechen zu können und hatten hier sogar überlegt, was wir sagen könnten.“

Frau R.: „Ich bin für Dich da, also bist Du hier nicht allein. Und dann hat Frau K. doch den Satz etwas verändert, ob man die Betonung nicht anders legen könnte, so daß es für Klaus persönlicher wäre.“

Frau H.: „Ich mag Dich, aber ich bin auch für die anderen da. Jetzt hat sich dies ihm auf einem anderen Weg gezeigt. Indem Sie ihm nämlich gesagt haben, ist alles egal, heute morgen bin ich ausschließlich für Dich zuständig.“

GL: „Vielleicht hat er auch deshalb nicht geschossen.“

Frau H.: „Er ist der Bestimmende.“

Frau R.: „Er hat doch eigentlich klar gesagt, was Sie zu tun haben, nämlich putzen.“

Die Gruppe besinnt sich dann noch auf die Funktion der Erzieherin im ganzen und erkennt, daß ihr Verhalten bereitwilliges Bestimmenlassen und Momente von Beschützenlassen einschließt.

Dann weist der GL noch auf die einander sich ergänzenden Funktionen von Frau V. und Frau H. hin: Frau V. hat das Spiel nicht dazu benutzt, Wogen vordergründig zu glätten. Die aggressiv-destruktiven Züge wurde toleriert, die produktiven gewannen auch Gestalt, Frau V. wird „wiederhergestellt.“

Im weiteren hat Frau H. dies dann aufgenommen, und die Jungen fingen an, auf dem Berg über Verständigungsmöglichkeiten übers Tal hinweg zu fabulieren. Frau H. schränkt dies ein und berichtigt den GL, indem sie auf ihren eigenen Anteil hinweist. Als der GL dann an einen früheren Bericht über einen Jungen erinnert, der ganz hingegeben auch in der kleinen Gruppe am Tisch ein Ritterspiel inszenierte, und deshalb dieses Spiel ohne weiteres auch im Raum möglich sei, nimmt Frau V. den Gedanken auf und spinnt ihn weiter:

Frau V.: „Eine richtige Rittergeschichte, womöglich mit Wagen, die überfallen werden – so eine richtig deftige Raubrittergeschichte ...“

Da lenkt Frau H. die Aufmerksamkeit nochmals auf einen ihr problematischen Punkt zurück:

Frau H.: „Ich hätte spontan, glaube ich, wie sie die Figur in den Turm hineingeworfen hätten, gesagt, das tut mir weh oder irgendwie geschrien; ob man dadurch das Spiel gestört hätte, weil man jetzt seine eigenen Gedankengänge zu stark hineingetragen hätte ...?“

Frau V. wiederholt ihre Reaktion:

„Ich sagte etwa in dem Sinn: ‚Au, das ist schade, jetzt kann ich ja nicht mehr mitspielen‘.“

Frau H.: „Ich dachte, schade, jetzt hat sie es abgewürgt. Jetzt hat sie dem einen Deckel aufgesetzt, jetzt kann es nicht mehr

überkochen. Ich hatte erwartet, daß sie sagt: Los, stampf nochmals drauf, daß sie auch richtig unten liegt oder irgend so etwas. Ob Sie mit Ihrer Reaktion nicht hervorgehoben haben, daß er Sie gleich retten mußte, denn dann könnten Sie ihm ja im Spiel verloren gehen.“

Die beiden Lösungen werden noch einmal einander gegenübergestellt:

Frau V.: „Au, das ist schade, jetzt kann ich ja nicht mehr mitspielen.“

Frau H.: „Das tut mir weh, wie ihr mit mir umgeht, ich heule jetzt, was habt ihr mit mir gemacht?“

Ehe die Gruppe sich auf Stellungnahmen einläßt, weiter Frau H. ihre Vorstellungen aus:

„Ich hätte vielleicht furchtbar geheult und mir ein Bein gebrochen oder irgend was. Wenn ich das so dramatisiert hätte, dann würde ich hoffen, daß sie reagieren und sagen, das geschieht Dir recht, nur rein mit Dir, oder: nein, nein, das haben wir nicht gewollt, nein, nein. Das ganze sollte auf eine viel klarere Entscheidung kommen, weil die Kinder sich selbst entscheiden ...“

Zweifellos hätte solches Dramatisieren den pädagogischen Auftrag der Erzieherin überschritten. So gewiß aktuelle Konflikte in der Kindergruppe aufzugreifen sind und nach klärenden Interaktionen zu suchen ist, so wenig sollten Aktionen begonnen werden, die bestehende Gefühle aktualisieren und förmlich überschwappen lassen, so daß sie aus der Hand gleiten können; denn die Aufforderung zum Dramatisieren appelliert überwiegend an die Destruktionsbereitschaft. Die Erzieherin ist aber genauso geliebtes Objekt, deren Anerkennung beide Jungen suchen und in deren Gegenwart sich die Jungen sicher und geschützt fühlen – vermutlich auch deshalb die schnelle Rekonstruktion des beschädigten Ritterfräuleins. Dramatisieren, etwa über die Aufforderung zur Zerstörung, hätte Verschärfung des Konflikts bedeutet und eindeutig die zwingende Relation zwischen Interventionsformen und Handlungsrahmen Kindergarten verfälscht.

Die unterschiedliche Interpretation dieser Szene, wie sie in der Gegenüberstellung der Lösungen klar wird – Frau V. möchte wieder mitspielen, bei Frau H. steht der Wunsch nach Umsorgtwerden im Vordergrund – drückt auch etwas von der Dynamik der Erziehergruppe aus. Der GL verstand die Szene als Herausforderung an ihn, er möge die Unterschiede zwischen pädagogisch vertretbarem Spiel und ausagierendem Dramatisieren nicht gar so ernst nehmen – vielleicht, so war eine Tendenz, würde eine solche Vitalisierung Verkrustungen in den Umgangsweisen aufbrechen und frischen Wind in das Zusammenleben bringen. Doch zugleich klang auch die Besorgnis mit, mit welchen neuen Attacken zu rechnen sei, die bei zunehmender Eskalierung auf ein Chaos in der Kindergruppe zugetrieben hätten, in der dann die Orientierung verlorengegangen wäre. Zustimmung oder gar ausdrückliche Förderung hätten in den Erzieherinnen ohnmächtige Gefühle geweckt; die heimliche Verführung, die Frau H. an den GL richtet, steht dem nur scheinbar diametral gegenüber, denn die Gruppe bietet Rückhalt auch für das Erwägen von Ideen und Phantasien, die außerhalb vertretbaren pädagogischen Handelns liegen. Sie können aber unter den Bedingungen des bedrängenden

Alltags nicht zugelassen werden, weil sie das Zusammenleben ins Wanken brächten.

Die weitere Interaktion in der Arbeitsgruppe:

GL: „Klaus würde sehr wahrscheinlich Angst kriegen, wenn er Sie ‚vermatschen‘ soll.“

Frau H.: „Und auch erschrecken?“

Frau V.: „Ja, und dann ist es ja bei ihm meist aus. Dann steht er da und zittert und ist völlig außer sich.“

GL: „Ist das dann nicht auch so ein Einschnitt wie dort, als er Kugeln formte, die Kanone füllte – aber nicht schoß?“

Der GL versucht im folgenden, die beiden Tendenzen in Klaus' Verhalten als zwei Seiten in seinem Erleben noch einmal zu umreißen. „Im Spiel ist beides enthalten: er kann für Sie sorgen, er kann freundlich zu Ihnen sein, er kann Sie wieder lebendig machen – er läßt Sie etwas für ihn tun, er schützt Sie, läßt Sie aber auch die unangenehme Arbeit des Hofputzens tun. Damit haben Sie, glaube ich, die angenehmen und die weniger angenehmen Seiten beieinander.“

Das weitere Gespräch geht dann verwunderliche, letzten Endes dann doch wieder verständliche Wege: Klaus' Lust, seine Erzieherin putzen zu lassen, verknüpft die Arbeitsgruppe zunächst mit der Putzwut seiner Mutter – außerdem, so wird gesagt, trugen viele TV-Sendungen mit entsprechender Thematik zu Klaus' Verhalten bei. Ob diese Diskussion weiterführte, bleibt zweifelhaft, jedenfalls wirkte es auf die Gruppe entlastend. Erst die vorübergehende Verschiebung auf äußere, nicht mehr in ihrem Handlungsspielraum liegende Faktoren – Familie und Medien – schafften Raum, um neuen Gesichtspunkten wieder Augenmerk zu schenken. Der GL macht nochmals auf die sadistisch-quälerischen und liebevoll-fürsorglichen Tendenzen bei Klaus aufmerksam mit der Absicht, sie als bestimmende Merkmale seines Verhaltens zu bedenken zu geben. Vielleicht mag es auch an Klaus' Alter gelegen haben, daß häufig nur die unangenehm wirkenden Formen im Vordergrund standen – nach dem gelungenen Spiel ist jedoch die Abhängigkeit seines Verhaltens vom Spielangebot und von der Bereitschaft, sich mit ihm einzulassen, offensichtlich geworden. Ganz zweifellos war ein verborgenes Motiv seines Verhaltens, die Erzieherin ihre eigene Abhängigkeit von Klaus erleben zu lassen; schließlich sind die pädagogischen Berufe in hohem Maße für ihre Selbstverwirklichung auf sehr persönliche, private Initiativen von außen angewiesen. Dies hat nichts mit einer Offenheit um jeden Preis zu tun, bei der es keine Konturen mehr gibt; es geht um das kontrollierte Angebot zu gemeinsamem Handeln, und dies zieht sich durch die vorliegende Geschichte wie ein roter Faden.

Es lag nahe, die gelungenen Auseinandersetzungen im Kern zu wahren und in aktuell gegebene Spiel- oder Interaktionsmöglichkeiten hineinzulegen: Frau H. schlug dazu vor, Kasperle-Puppen anzubieten, um damit das Thema ein weiteres Mal durchzuspielen. Frau V. ergänzt: „Dann müssen welche zusehen, die spielen so was nie ohne Zuschauer.“ Andere Vorschläge gehen dahin, Spielmaterialien ganz allgemein anzubieten, um Möglichkeiten des Ausgleichs zu schaffen, oder auch Kampfszenen an eine Wandtafel zu malen.

Bis dahin war lange Zeit von Frau H. immer wieder die Meinung in der Gruppe vertreten worden, es gehe vor allem

um kathartische Momente, um Ausagieren in Klaus' Spiel. Allmählich trat eine Wandlung ein; die von Frau V. praktizierte aktive Interaktion und ihre Bereitschaft, Rollen zu übernehmen und diese dann auf Klaus' Anregungen eingehend auch zu spielen, schien jetzt doch eher zu überzeugen. Dabei dachte man insbesondere an Klaus' Wunsch, beschützen zu wollen, behielt auch seine destruktiven und bedrängenden Impulse im Auge.

In die veränderte Dynamik um Klaus' Verhalten paßt auch die Schilderung einer längst zurückliegenden Szene aus dem Kindergarten, an die sich Frau V. gegen Ende der Sitzung erinnerte: Ein 4-jähriges Mädchen hatte an die Wandtafel gemalt; sie wollte hohe Bäume und Häuser malen, doch war ihr die Tafel zu mächtig, sie erlag bei ihrem Vorhaben und fing an zu heulen; daraufhin suchte die Erzieherin nach einem Helfer. Spontan meldete sich niemand, doch als die Erzieherin Minuten später zur Tafel blickte, hatte sich ein großer Junge um das Mädchen gekümmert. Er stand bei ihr und malte ihre Linien aus, die sie selbst nicht konnte. Dieses Arrangement hatte sich sogleich gut eingespielt gehabt, und beide fanden Spaß daran. Der Junge war Klaus.

Man kann durchaus einen Zusammenhang sehen zwischen Klaus' Umgang mit dem kleinen Mädchen und einem sicher nicht gedanklich präsenten, aber dennoch ihn bestimmenden Wunsch, seine Erzieherinnen mögen mit ihm entsprechend umgehen – konkrete Hilfe an einem Vorhaben, in dessen Verlauf er selbst etwas über seine Erwartungen ausdrücken kann. Offenbar war es für die Weckung seiner konstruktiven Aktivität günstig, sich selbst zum Initiator, dann aber unmittelbar auch zum Gehilfen zu machen; in der Spielsituation des Burgenbauens ging er darauf ein.

Oft sind Kinder widersetzlich und unzugänglich, sie zerstören Spielzeug, toben, schreien und laufen weg – wenn die Initiative daraufhin erlahmt, ist dies nicht verwunderlich. Eher als spontanes Hinterherlaufen bringt dann Zurückhaltung die Selbststeuerung wieder in Gang – das Gespräch in der Arbeitsgruppe allerdings ließ die tiefe Kränkung und verfestigte Befangenheit erkennen, die sich oft in Lähmung ausdrückt; bis zur halbwegs gefaßten Selbststeuerung ist es dann noch ein weiter Weg.

Offenbar war die Erzieherinnengruppe zu diesem Zeitpunkt noch nicht wieder ganz von ihrer Aufgabe überzeugt; sie beschäftigte sich den Rest der Stunde über insbesondere mit Klaus' Mutter, mit deren möglicher Sekundanzfunktion für den Kindergarten.

Die *Balint-Gruppe*, die sich von der theoretischen Konzeption her als Arbeitsvorhaben mit Binnenzentrierung versteht, die über das Verständnis der internen Psychodynamik den Teilnehmern neue Gesichtspunkte für das praktische Handeln vermittelt, überschreitet die Kontrollmöglichkeiten, wenn sie Außenstehende – und die Mutter eines Kindergartenkindes ist dies hier – zu aktiven Mitarbeitern macht, ohne daß zuvor die Bedingungen innerhalb der Gruppe abgeklärt sind. Damit würde das Geschehen aus der Gruppe allzufrüh hinausbefördert und käme einem Verzicht auf Klärung gleich.

Die Arbeitsgruppe indessen blieb bei den Bedenken, wenn auch abgemildert; auffallend war, welch lähmende Wirkung von verhaltensauffälligen Kindern ausgehen kann, und wie

leicht dann oft das Naheliegende in Vergessenheit gerät: daß Erzieherinnen mit Kindern etwas zusammen in die Hand nehmen können. Das Spiel an der Ritterburg und im Umfeld die zahllosen anderen Gemeinsamkeiten machen deutlich, daß sich „heilende Kräfte im kindlichen Spiel“ in sehr schlichtem Gewand einstellen können.

Man kann darüber rätseln, wie stark sich Frau V. durch die Gruppe für ihr Unternehmen gestärkt fühlte. Der Anstoß für das Ritterspiel kam von der Arbeitsgruppe. Die Mehrzahl der Gruppenmitglieder fühlte sich offenbar doch durch Frau V.s Umgang mit den Kindern zurückgesetzt; von 8 Teilnehmern bestreiten meist 3 oder 4 das Gespräch. Von hier aus muß das deutliche Lob des Gruppenleiters und seine Auswirkungen neu bedacht werden – nicht nur Frau H.s verständliche Rebellion ist von hier aus zu sehen, sondern auch der Rückzug der übrigen Teilnehmerinnen. Das Lob für die eine wirkte auf die Gruppe als Tadel. Und wer getadelt wird, der wird böse oder zieht sich zurück. Vermutlich hätte es die Arbeitsgruppe leichter gehabt, wenn sie vom Gruppenleiter auf zweierlei aufmerksam gemacht worden wäre: Offenbar ist es sehr schwer, Erfolge anderer, seien sie auch mühsam erkämpft, hinzunehmen und sogar noch sich selbst angesprochen zu fühlen, eigene Initiativen zu entfalten. Der stumme Rückzug ist einfacher.

Der Gruppenleiter hatte seiner Freude so Ausdruck gegeben, daß Spannungen nicht ausbleiben konnten. Es fiel der Gruppe schwer, ihr Verletztsein gegenüber demjenigen zu äußern, den sie für verantwortlich ansah; der Gruppenleiter bedarf aber dieser Hilfe, wenn er seine Arbeitsgruppe am Leben erhalten will.

Der Anstoß zum Ritterburgspiel war aus der Gruppe gekommen – hier hätte sich angeboten, in dieser Idee die gemeinsame Wurzel aufzudecken und dann auf dieses Modell einer Bereitschaft sich für eine gewisse Zeit den Ideen des Kindes zu unterwerfen. Da diese Unterwerfung auf dem Hintergrund einer Bereitschaft, wieder als steuernde Erzieherin aktiv zu werden, erfolgt, ist sie nirgends zum Dogma oder zur pädagogischen Regel erhoben – damit hat sie ihre Lebendigkeit erhalten.

Der Gruppenleiter hat seine ungünstige Intervention erst spät erkannt und sich vom Geschehen zu weit mitnehmen lassen. Die Gruppe hat in ihrer nur vorsichtig ausgesprochenen Kritik die schwere Enttäuschung um so besser erkennbar gemacht – offenbar sollte der Gruppenleiter doch zugleich geschont werden. Vielleicht hätte er sich leichter getan, wenn die Gruppe ihn zu einer offenen Konfrontation mit seiner Parteinahme und deren Folgen gebracht hätte. Dies unterblieb und zeigt, wie schwierig es ist, mit unverständlichem Verhalten umzugehen, nicht nur bei Kindern, sondern auch bei Erwachsenen.

Summary

Pedagogic Personnel in Confrontation with Emotionally Disturbed Children. Practice Related Supervision as a Form of On-the-Job Training

Emotionally disturbed children are the source of considerable stress in kindergarden and school. The pedagogic personnel is obligated to care for the whole group not merely the individual child. Often enough, however, special attention must be given to the problem child in order to protect the group from impending chaos. Advice concerned with their method of handling matters may be a short-term aid to the pedagogic personnel – long-term assistance can be provided by practice related supervision if it is available over a longer period of time. – This contribution is a report on a project concerned with practice related supervision oriented on the model of the Balint-group and its psychodynamic-psychoanalytic theory. It shows that various components begin to play a role within such a working group which often engage the group process more than the envisages "original" medico-pedagogic goal.

Anschr. d. Verf.: Prof. Dr. Christoph Ertle, Tannenberger Str. 62/85, 7410 Reutlingen 1.