

Imhof, Margret

Erziehung zur Konfliktfähigkeit mit Hilfe von Selbsterfahrungsarbeit in der Schule

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 34 (1985) 6, S. 231-239

urn:nbn:de:bsz-psydok- 31177

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

<i>Barthe, H.-J.</i> : Gruppenprozesse in der Teamsupervision – konstruktive und destruktive Effekte (Processes in the Course of Teamsupervision–Constructive and Destructive Effects)	142	<i>Hopf, H.H.</i> : Träume in der Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit präödipalen Störungen (Dreams in Psychotherapy of pre-oedipal-disturbed Children and Adolescents)	154
<i>Beck, B., Jungjohann, E.E.</i> : Zur Inanspruchnahme einer regionalen kinderpsychiatrischen Behandlungseinrichtung (A Longitudinal Study on Discharged Patients from a Residential Treatment Center for Children and Adolescents)	187	<i>Jorswieck, E.</i> : Verteilung von Mädchen und Jungen bei Kindern, die während Langzeitanalysen geboren wurden (The Distribution of Girls and Boys among Children born while longtime Analyses)	315
<i>Bovensiepen, G.</i> : Die Einleitung der stationären kinder- und jugendpsychiatrischen Behandlung durch das Familien-Erstinterview (The First Family-Interviews as Introduction to the Psychiatric Inpatient Treatment of Children and Adolescents)	172	<i>Kammerer, E., Göbel, D.</i> : Stationäre jugendpsychiatrische Therapie im Urteil der Patienten (Catamnestic Evaluation of an Adolescent Psychiatric Inpatient-Treatment)	123
<i>Braun, H.</i> : Sozialverteilung einiger Psychosomatosen im Kindes- und Jugendalter (Social Distribution of Some Psychosomatic Disorders in Childhood and Adolescence)	269	<i>Knöll, H.</i> : Zur Entwicklung der analytischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie in der Bundesrepublik Deutschland und Westberlin (On Development of Analytic Children and Juvenile Therapy in the Federal Republic of Germany and in West Berlin)	320
<i>Castell, R., Meier, R., Biener, A., Artner, K., Dilling, H., Weyerer, S.</i> : Sprach- und Intelligenzleistungen gegenüber sozialer Schicht und Familiensituation (Language and Intelligence Performance in 3–14 Years old Children Correlated to Social Background Variables)	120	<i>Kögler, M., Leipersberger, H.</i> : Integrierte Psychotherapie in der stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie – Die Bedeutung der Gruppenversammlung (Psychotherapy Integrated into Inpatient Child and Adolescent Psychiatry. The Significance of the Group Meeting)	9
<i>Dellisch, H.</i> : Zwei Formen einer frühen Störung der Eltern-Kindbeziehung und ihre Auswirkung auf die Schule (Two Forms of Early Interference in Parent-Child-Relationship and Their Consequences on the School Age Level)	256	<i>Krause, M.P.</i> : Stottern als Beziehungsstörung – Psychotherapeutische Arbeit mit Eltern stotternder Kinder (Stuttering as an Expression of Disturbed Parent-Children Relationship)	15
<i>Dühlsler, K.</i> : Von den Anfängen der Kinderpsychotherapie – aufgezeigt am Schicksal eines elternlosen Mädchens (The Beginning of Child Psychotherapy in Germany – Illustrated with the Case History of an Orphaned Girl)	317	<i>Kunz, D., Kremp, M., Kampe, H.</i> : Darstellung des Selbstkonzeptes Drogenabhängiger in ihren Lebensläufen (Selfconcept Variables in Personal Records of Drug Addicts)	219
<i>Fertsch-Röver-Berger, C.</i> : Familiendynamik und Lernstörungen (Family and Learning-disorders)	90	<i>Langenmayr, A.</i> : Geschwisterkonstellation aus empirischer und klinisch-psychologischer Sicht (Empirical and Clinical Aspects of Sibling Constellation)	254
<i>Flügge, I.</i> : Nach dem Terroranschlag auf eine Schulklasse (After a Murderous Assault in a School Class)	2	<i>Lehmkuhl, G., Bonney, H., Lehmkuhl, U.</i> : Wie beeinflussen Videoaufnahmen die Wahrnehmung familiärer Beziehungen? (How do Video Recordings influence the Perception of Family Relationships?)	32
<i>Friedrich, H.</i> : Chronisch kranke Kinder und ihre Familien (Children with Chronic Diseases and Their Families)	296	<i>v. Lüpke, H.</i> : Auffällige Motorik – Versuch einer Erweiterung der Perspektive (Unusual Motoricity–New Perspectives)	210
<i>Haar, R.</i> : Die therapeutische Beziehung in der analytischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie – Überlegungen zur Behandlungstechnik (The Therapeutic Relationship in Analytic Child and Adolescent Psychotherapy)	303	<i>Meijer, A.</i> : Psychotherapie von adoleszenten Asthmapatienten (Psychotherapy of Adolescent Asthma Patients)	49
<i>Heigel-Evers, A., Heigl, F., Beck, W.</i> : Psychoanalytisch-interaktionelle Therapie bei Patienten mit präödipalen Störungsanteilen (Psychoanalytic Interaction Therapy with Patients Suffering from Disorders with Preodipal Components)	288	<i>Müller-Küppers, M.</i> : Der Kinderpsychiater als Vater – Der Vater als Kinderpsychiater (the Child Psychiatrist as a Father–the Father as a Child Psychiatrist)	309
<i>Hobrucker, B., Kühl, R.</i> : Eine Einschätzungsliste für Erzieher bei stationärer kinderpsychiatrischer Behandlung (Rating-List for Educators During a Stationary Treatment in a Child Psychiatry)	37	<i>Panagiotopoulos, P.</i> : Integrative Eltern-Kind-Therapie. Ein Modell zur Behandlung des Erziehungsprozesses (A Modell of Integrative Parents-Child-Therapy)	263
		<i>Paul, G.</i> : Möglichkeiten und Grenzen tagesklinischer Behandlung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Possibilities and Limits of Day-patient Treatment in Child Psychiatry)	84
		<i>Plassmann, R., Teising, M., Freyberger, H.</i> : Ein 'Mimikry'-Patient: Bericht über den Behandlungsversuch einer selbstgemachten Krankheit (The Mimicry Patient: A Report on the Attempt at Treating a Self-inflicted Illness)	133

<i>Reinhard, H. G.</i> : Zur Daseinbewältigung bei Kindern mit Enkopresis (Coping Styles of Children with Encoresis)	183	Ehrungen	
<i>Schattner-Meinke, U.</i> : Über die psychoanalytische Behandlung eines 10jährigen Jungen mit Gilles de la Tourette-Syndrom (Psychoanalytic Treatment of a tenyear-old Boy suffering from Tourette's Syndrome)	57	<i>Thea Schönfelder</i> zum 60. Geburtstag	70
<i>Schernus, R.</i> : Erleiden und Gestalten bei Anfallskrankheiten im Kindesalter (Suffering and Construction on Convulsive (Epileptic) Illness Amongst Children)	19	<i>Manfred Müller-Küppers</i> zum 60. Geburtstag	71
<i>Schmitt, G. M.</i> : Psychotherapie der Pubertätsmagersucht aus der Sicht kognitiver Theorien (Treatment of Anorexia Nervosa from Point of View of Cognitive Theories)	176	<i>Curt Weinschenk</i> zum 80. Geburtstag	276
<i>Schweitzer, J., Weber, G.</i> : Scheidung als Familienkrise und klinisches Problem – Ein Überblick über die neuere nordamerikanische Literatur (Divorce as Family Crisis and Clinical Problem: A Survey on the American Letrature)	44	In memoriam: <i>Marianne Frostig</i>	277
<i>Schweitzer, J., Weber, G.</i> : Familientherapie mit Scheidungsfamilien: Ein Überblick (Family Therapy with Families of Divorce: A Survey)	96	<i>Rudolf Adam</i> zum 65. Geburtstag	286
<i>Steinhausen, H.-Ch.</i> : Das Selbstbild Jugendlicher (The Self-Image of Adolescents)	54	Buchbesprechungen	
<i>Thimm, D., Lang, R.</i> : Angst vor dem EEG – Beispiel einer systematischen Desensitivierung (Fear of EEG-Recording – An Example of Systematic Desensitization)	225	<i>Baake, D.</i> : Die 6- bis 12jährigen	200
<i>Zschesche, S.</i> : Psychologische Probleme bei Kindern und Jugendlichen in der Kieferorthopädie (Psychologic Problems Caused by Defective Development of Teeth or Jaws in Children and Adolescents)	149	<i>Biener, K.</i> (Hrsg.): Selbstmorde bei Kindern und Jugendlichen	281
Pädagogik und Jugendhilfe		<i>Brezovsky, P.</i> : Diagnostik und Therapie selbstverletzenden Verhaltens	282
<i>Brunner, R.</i> : Über Versagung, optimale Versagung und Erziehung (Frustration, Optimum Frustration and Education)	63	<i>Buchholz, M. B.</i> : Psychoanalytische Methode und Familientherapie	23
<i>Hüffner, U., Mayr, T.</i> : Formen integrativer Arbeit im Elementarbereich – erste Eindrücke von der Situation in Bayern (Forms of Integrative Preschool Education – first Impressions of the Situation in Bavaria)	101	<i>Cremerius, J.</i> : Vom Handwerk des Psychoanalytikers. Das Werkzeug der psychoanalytischen Technik	279
<i>Imhof, M.</i> : Erziehung zur Konfliktfähigkeit mit Hilfe von Selbsterfahrungsarbeit in der Schule (Education towards the Ability to Conflict with the Ais of Encounter Groups in School)	231	<i>Datler, W.</i> (Hrsg.): Interdisziplinäre Aspekte der Sonder- und Heilpädagogik	245
<i>Schniedermeyer, P.</i> : Vergessene? – Jugendliche im Maßregelvollzug (The Forgotten Ones? – Adolescents under Corrective Punishment)	239	<i>Eggers, Ch.</i> (Hrsg.): Bindungen und Besitzdenken beim Kleinkind	75
Tagungsberichte		<i>Einsiedeln, W.</i> (Hrsg.): Aspekte des Kinderspiels	280
Kinder- und Jugendpsychiatrisches Symposium am 15. Mai 1985 in Berlin	195	<i>Farau, A., Cohn, R. C.</i> : Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven	247
Bericht über das internationale Symposium „Psychobiology and Early Development“ vom 21.–23. Januar 1985 in Berlin	243	<i>Friedmann, A.</i> : Leitfaden der Psychiatrie	25
2. Europäisches Symposium über Entwicklungsneurologie vom 15.–18. Mai 1985 in Hamburg	244	<i>Fritz, A.</i> : Kognitive und motivationale Ursachen der Lernschwäche von Kindern mit einer minimalen cerebralen Dysfunktion	248
		<i>Freundeskreis Peter-Jürgen Boock und die Fachgruppe Knast und Justiz der Grün- Alternativen Liste (GAL) Hamburg</i> (Hrsg.): Der Prozeß – Eine Dokumentation zum Prozeß gegen Peter-Jürgen Boock	113
		<i>Gäng, M.</i> : Heilpädagogisches Reiten	163
		<i>Gerlicher, K.</i> (Hrsg.): Schule – Elternhaus – Beratungsdienste	76
		<i>Goldstein, S., Solnit, A. J.</i> : Divorce and Your Child	24
		<i>Hafer, H.</i> : Die heimliche Droge – Naturphosphat	114
		<i>Hartmann, H. A., Haubl, R.</i> (Hrsg.): Psychologische Begutachtung	24
		<i>Heun, H.-D.</i> : Pflegekinder im Heim	28
		<i>Hurme, H.</i> : Life Changes during Childhood	161
		<i>Jaffe, D. T.</i> : Kräfte der Selbstheilung	27
		<i>Jäger, S.</i> : Der diagnostische Prozeß	246
		<i>Jäger, R. S., Horn, R., Ingenkamp, K.-H.</i> (Hrsg.): Tests und Trends Bd. IV	281
		<i>Jochimsen, R. P.</i> : Spiel- und Verhaltensgestörtenpädagogik	199
		<i>Klosinski, G.</i> : Warum Bhagwan? Auf der Suche nach Heimat, Geborgenheit und Liebe	249
		<i>Konrad, R.</i> : Erziehungsbereich Rhythmik. Entwurf einer Theorie	199
		<i>Lagenstein, I.</i> : Diagnostik und Therapie cerebraler Anfälle im Kindesalter	78
		<i>Lazarus, H.</i> : Ich kann, wenn ich will	326
		<i>Lempp, R.</i> (Hrsg.): Psychische Entwicklung und Schizophrenie	163

<i>Mangold, B.</i> : Psychosomatik nicht epileptischer Anfälle	26	<i>Simon, F.B., Stierlin, H.</i> : Die Sprache der Familientherapie – Ein Vokabular	110
<i>Michaelis, R., Nolte, R., Buchwald-Saal, M., Haas, G.H.</i> (Hrsg.): Entwicklungsneurologie	325	<i>Tinbergen, N., Tinbergen, E.A.</i> : Autismus bei Kindern	110
<i>Mortier, W.</i> (Hrsg.): Moderne Diagnostik und Therapie bei Kindern	246	<i>Voß, R.</i> (Hrsg.): Helfen ... aber nicht auf Rezept	246
<i>Nissen, G.</i> (Hrsg.): Psychiatrie des Schulalters	200	<i>Westphal, R.</i> : Kreativitätsfördernde Methoden in der Beratungsarbeit	326
<i>Pascher, W., Bauer, H.</i> (Hrsg.): Differentialdiagnose von Sprach-, Stimm- und Hörstörungen	201	<i>Ziehe, T.</i> : Pubertät und Narzißmus	324
<i>Petermann, F., Petermann, U.</i> : Training mit aggressiven Kindern	78	Diskussion/Leserbriefe: 73, 161, 196	
<i>Seifert, W.</i> : Der Charakter und seine Geschichten – Psychodiagnostik mit dem thematischen Apperzeptions-test (TAT)	26	Mitteilungen: 29, 80, 115, 165, 202, 250, 283, 328	

Erziehung zur Konfliktfähigkeit mit Hilfe von Selbsterfahrungsarbeit in der Schule*

Von Margret Imhof

Zusammenfassung

Als Beispiel für pädagogisch-therapeutischen Unterricht wird die Konfliktgruppenarbeit in der Grundschule vorgestellt. Es handelt sich bei diesem Aufsatz um eine Nachuntersuchung dieser Selbsterfahrungsarbeit, die zeigen soll, auf welche Weise die psychoanalytisch orien-

* Diese Arbeit entstand im Rahmen des Forschungsprojektes „Schulische Selbsterfahrung“ an der Gesamthochschule Kassel, Leitung *A. Garlich*s und *H. Rauschenberger*.

tierte Gruppenarbeit, in den Unterricht eingebettet, zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen kann, zum Zuseh-sich-selbst-finden der Person, zur Individuation.

Die Konfliktgruppe

Im 3. und 4. Schuljahr der Grundschule habe ich eine psychoanalytisch orientierte Selbsterfahrungsgruppe (Konfliktgruppe) mit meiner Klasse durchgeführt, in der

Konflikte aus dem schulischen Alltag und auch persönliche Probleme der Kinder durchgesprochen wurden. Mein Wunsch war damals, eine Großgruppe (Klasse) dahin zu bringen, daß jedes Mitglied der Gruppe seine Persönlichkeit behalten und entfalten kann und niemand Opfer sein muß für die Wunscherfüllung eines anderen. Um meine Macht und Einflußmöglichkeiten als Klassenlehrerin wußte ich und wollte sie für unser gemeinsames Wohlbefinden einsetzen. Auch die Schüler sollten ihre Einfluß- und Handlungsmöglichkeiten kennenlernen und bewußter damit umgehen (vgl. *Houtman* 1978).

Ich schuf den äußeren Rahmen, um mit den Kindern den Störungen auf den Grund zu gehen mit dem Mittel des sensiblen Hinhörens und Hinsehens auf das, was geschehen ist und im Augenblick geschah. Dazu mußte aber diese Gruppe kleiner sein als eine übliche Schulklasse. Darum bildete ich mit jeweils einer Hälfte der Klasse einen Kreis, um bei äußerer Ruhe den entstandenen Problemen nachzugehen. Jede Gruppe hatte eine Konfliktstunde pro Woche. Wenn ein Konflikt mit jemandem auftrat, der zufällig in der anderen Gruppe war, wurde er dazugeholt. Störungen durch Albernheit und Lärmen mußte ich zu Anfang begegnen. Ich verstand sie als Abwehr gegen das Aufkommen intensiver Gefühle. Später setzten sich die Schüler von sich aus gegen dieses Abwehrverhalten der Kameraden zur Wehr, weil sie Freude an der neuen Methode gefunden hatten. Ruhe war die Voraussetzung zum Hinhören und Hinfühlen, damit die hintergründige Motivation zu bestimmten Verhaltensweisen herauszufinden war (*Imhof* 1978, 1981). Glättende Konfliktklärung – Schuld hat, wer angefangen hat, der Schuldige wird bestraft – wurde nicht mehr akzeptiert. Die Kinder verstanden mit der Zeit, was zwischen Menschen alles vor sich gehen kann, und daß dies nicht mit Bestrafung oder Belohnung zu regeln ist.

Ich erlebte in meiner Klasse, wie eine Atmosphäre von besserer Lernbereitschaft, von Neugier und Spontaneität entstand. Ziel dieser Arbeit war, eine akzeptierende, alle integrierende Lerngruppe zu schaffen, die heilend und helfend wirkt. Die Konfliktgruppe war keine Therapiegruppe aber dennoch therapeutisch wirksam und verhalf zu einem Unterricht, in dem Inhalte und Beziehungen in Einklang gebracht werden konnten. In einer emotionalen Atmosphäre konnte Interesse an der Sache entstehen. Es handelt sich also um eine Therapie im weiteren Sinne, veranlaßt durch therapeutischen Unterricht, also um pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit.

Lehrer sind für die in der Schule vorkommenden Probleme zuständig, sie werden herausgefordert, so oder so zu handeln. Sie erleiden selbst die Konflikte, sind aber in einer vergleichsweise einflußreicheren Position. Die unterschiedlichen Konfliktherde sind stark miteinander verwoben, seien es Sachkonflikte, Beziehungskonflikte, oder intrapsychische Konflikte, die das Wohlbefinden und das Lernen behindern und damit die gesunde Weiterentwicklung des Kindes hemmen¹. Mit Hilfe der Konfliktgrup-

penmethode versuchte ich, die Kinder darin zu schulen, mit Konflikten konstruktiver umzugehen, d.h. konfliktfähiger zu werden.

Was ist Konfliktfähigkeit

Um einen konstruktiven Umgang mit Konflikten im schulischen Zusammenhang zu lernen, möchte ich vier Schritte benennen:

- a) Konflikte wahrnehmen,
 - b) diese differenziert benennen,
 - c) Möglichkeiten zur Veränderung suchen und
 - d) wenn nicht anders möglich, diese zu ertragen.
- Zu a) Zunächst müssen Konflikte gesehen und Widersprüchlichkeiten erkannt werden. Das bedeutet ein genaues Beobachten der Umwelt und einen guten Kontakt zur eigenen Befindlichkeit. Probleme bei sich und anderen wahrzunehmen, die Spannung, die daraus entsteht zu ertragen, sie nicht „unter den Teppich“ kehren oder – psychoanalytisch ausgedrückt – verdrängen und Abwehrmechanismen entwickeln zu müssen, ist eine Fähigkeit, die geschult werden muß. Wer diese Fähigkeit besitzt, ist den Mitmenschen oft unbequem (vgl. *Miller* 1981).
- Zu b) Mit Hilfe der Sprache wird der Konflikt klarer. Am gegenseitigen Austausch der wahrgenommenen Probleme werden Zusammenhänge sichtbar. Dabei gibt es die Möglichkeit, die eigenen Wahrnehmungen mit denen anderer zu vergleichen, ihre Einstellungen zu hören und sich über das, was jemand als unrecht oder richtig empfindet, auszutauschen. In der Gruppe bieten die Anwesenden Korrekturmöglichkeiten bei einseitiger Sichtweise und Schutz vor übermäßiger Aggression. Beim Ausleuchten von Konfliktsituationen wird oft auch deutlich, daß sich in einem Konflikt keinesfalls nur individuelles Versagen verbirgt, sondern gemeinsame Leidensursachen (vgl. *Mertens* 1974, S.9).
- Zu c) Wenn eine Konfliktsituation durchgesprochen ist, die Probleme der Beteiligten besser erkannt sind, muß eine Veränderung herbeigeführt werden. Entweder müssen diejenigen, die den Konflikt erlitten haben, selber etwas verändern oder von anderen Veränderung fordern. Fast immer müssen alle Beteiligten zur Konfliktlösung und zur Vermeidung weiterer Konfliktszenen beitragen. Das bedeutet, daß die Haltung, die hinter einer Handlung steht, verändert werden muß.
- Zu d) Allzuoft müssen unveränderliche oder auch nur scheinbar und zur Zeit unveränderliche Konflikte ertragen werden im Sinne von „tragen“. Aber auch dazu bedarf es einer geschulten Realitätssicht. Hier geht es dann um das bewußte Wahrnehmen der eigenen Grenzen im Gegensatz zu omnipoten-

¹ *Singer* (1981) spricht sich dafür aus, daß Lehrer nicht als „Nur-Unterrichter“ ausgebildet werden sollten, sondern zur Grundausbildung Selbsterfahrung in Gruppen gehören müßte.

ten Allmachts- und Größenphantasien, das Akzeptieren von Durchschnittlichkeit und Unvollkommenheit, aber auch das Spüren eigener Fähigkeiten.

Konfliktfähigkeit bedeutet also nicht unbedingt Ruhe und Ordnung, nicht Harmonie um jeden Preis, sondern auch Aufbegehren, Herausforderung, Auseinandersetzung. Das Besondere ist jedoch, daß dadurch innere wie äußere Ruhe und Ausgeglichenheit immer wieder entstehen können. Die ehemaligen Schülerinnen und Schüler betonten in den späteren Interviews die wohltuende Atmosphäre in der Klasse.

Um ein neurotisches Zusammenspiel von gegenseitig krank machendem Verhalten (Kollusion im Sinne Willis, 1975) aufzubrechen, muß eine Auseinandersetzung stattfinden, sodaß jeder Beteiligte seine Autonomie wahren kann und sich nicht zur Stabilisierung anderer ausnutzen läßt. Anstöße regen alle Mitbetroffenen zur Weiterentwicklung an.

Nachuntersuchung am Beispiel von Nicole und ihrer Mutter

Um zu erfahren, was bei den Schülern von diesem „anderen Unterricht“ (vgl. Ertle/Schmid 1978, Imhof 1982) noch in der Erinnerung vorhanden und wirksam ist, fragte ich sie vier Jahre nach der Entlassung aus der Grundschule, ob sie bereit seien, sich mit mir über ihre schulischen Erlebnisse von damals zu unterhalten. Zu diesem Zeitpunkt waren sie 14 bzw. 15 Jahre alt. Auch ihre Eltern bat ich um ein Gespräch. So führte ich offene Interviews durch, um sie später qualitativ auszuwerten.

Bei mehreren Elterngesprächen ist mir aufgefallen, wie manche Mütter übermäßige Ansprüche in auffällender Weise ihren Töchtern gegenüber hatten. In diesem Zusammenhang hat die Konfliktgruppe den Kindern geholfen, sich deutlicher abzugrenzen und ihre Persönlichkeit zu behaupten. Sie lernten ein Stück weit anstelle von Symbiose situativ Nähe herzustellen. Stellvertretend für andere stelle ich eine Gesprächsinterpretation der Interviews mit Nicole und ihrer Mutter Dorothea vor, bei denen als auffallendes Thema die übermäßig enge Mutter-Tochter-Beziehung zutage trat.

Mit Hilfe der Schulgruppe konnte der Loslösungs- und Individuationsprozeß gefördert werden, der, wie M. Mahler et al. (1978) betonen, während des ganzen Lebens hindurch aktuell ist. Bei der Loslösung und Individuation handelt es sich um miteinander verschlungene, doch nicht identische Entwicklungsprozesse, die einander ergänzen: „Die Loslösung stellt das Auftauchen des Kindes aus der symbiotischen Verschmelzung mit der Mutter dar, und die Individuation besteht aus jenen Erlungenschaften, die zeigen, daß das Kind seine individuellen Persönlichkeitsmerkmale als solche annimmt“ (Mahler et al. 1978, S. 14). Nicole nahm eine intensive Beziehung zur Klasse und zu mir, ihrer Klassenlehrerin, auf. Mutter und Tochter machten auf diesem Hinter-

grund neue Erfahrungen miteinander, so als sei eine dritte Person in die Dyade eingetreten. Diese Funktion der Triangulierung (Rotmann 1978) scheint die Schulgruppe übernommen zu haben. Rotmann schreibt, daß der Vater schon früh als ein von der Mutter unterschiedenes Objekt wahrgenommen wird. Er beginnt als drittes Objekt neben der Mutter eine wichtige Rolle zu spielen. Triangulierung verhilft den durch unvermeidliche Enttäuschung entstandenen Haß auf die Mutter zu verarbeiten (Rotmann 1978, S. 1105f.). Als sich die Mutter zur Zeit eigener Lebensprobleme ihrer Tochter weniger zuwenden konnte, war die Schule ein wichtiger Ort für Nicole. Dort gab es Menschen, zu denen sie Nähe empfinden konnte. Es stellte sich im Laufe der Gespräche heraus, daß die Mutter-Tochter-Symbiose als Lebensthema sich nun schon in der vierten Generation wiederholt. Ich meine in diesem Zusammenhang mit dem Begriff der Symbiose eine „Beziehungsform“ wie Kast (1982a, S. 109) es ausdrückt, oder wie Fromm meint, eine „unreife Form der Liebe“ die er „symbiotische Vereinigung“ nennt (1956, S. 37). Diese Begriffe sind in Anlehnung an die Beobachtungen von M. Mahler et al. (1975) entstanden, die die Phase der „normalen Symbiose“ des Säuglings, etwa vom 2. Lebensmonat bis zur Differenzierungsphase um den 5. Monat, beschreiben. In dieser Zeit verhält sich der Säugling so, als sei er in ein „allmächtiges System“ verwoben, in „eine Zweifelt innerhalb einer gemeinsamen Grenze“ (Mahler et al. 1975, S. 62). Bei der Symbiose als Beziehungsform verhält sich der Erwachsene wie ein Säugling, nämlich so, als gäbe es keine Unterscheidung zwischen dem Selbst und der Mutter oder dem für sie stehenden Partner (V. Kast 1982a, S. 105). Der Weg aus der Symbiose besteht im „Bewußtwerden“, um zu seiner Identität zu finden, weil es bei dieser Art der Beziehungsform „um eine Art der Unbewußtheit geht“. „Dies wäre ein Prozeß der das ganze Leben lang immer weiter zu vollziehen ist“ (Kast 1982a, S. 109).

Die familiären Verhältnisse

Nicole ist die einzige Tochter von Frau N. und ihrem Mann, einem Nigerianer, mit dem sie aber seit langer Zeit nicht mehr zusammenlebt. Nicoles Vater war nur sporadisch zu Haus, weil er studierte oder sich aus sonstigen Gründen von der Familie fernhielt. So zog Frau N. ihre Tochter allein groß, lediglich mit Hilfe der eigenen Mutter. Frau N. wurde wiederum von ihrer Mutter als einziges Kind großgezogen. Der Vater starb, als sie noch ein Säugling war. Der zweite Mann der Mutter ist wahrscheinlich nicht genügend als Dritter aufgenommen worden. Er taucht in den Gesprächen fast nicht auf. Ich schließe daraus, daß er in dem Frauensystem nur eine unbedeutende Rolle spielen durfte. So konnte die Mutter-Tochter-Symbiose verhältnismäßig ungestört bleiben. Frau N.s Mutter wurde ebenfalls von deren Mutter als einziges Kind ohne Vater großgezogen. Die jeweilige Tochter, die wiederum Mutter wurde – und zufälligerweise immer eines Mädchens – gibt die eigene Erfahrung mit der eigenen Mutter weiter, weil sie es nicht anders

kennt. Auch wenn ein Vater/Mann vorhanden ist, wird er nicht einbezogen.

Nun hat sich bei den Interviews mit Nicole und ihrer Mutter herausgestellt, daß diese ausschließliche Beziehung durch die Schule zunächst gestört, dann erweitert wurde. Wenn ich den Gedanken der Großmutter folgte, müßte ich sagen, sie wurde zerstört. Denn sie ist diejenige, die nicht in dem Maße das Positive der Neuerfahrung sehen kann. Sie fühlt sich zurückgelassen und ist verständlicherweise böse wegen des schulischen Einflusses auf ihre Enkelin und ihre Tochter. Nicole und ihre Mutter können bei fortschreitender Loslösung neue Lebensmöglichkeiten sehen und ausprobieren, während die Großmutter die Loslösung eher als Angriff erlebt.

Die Schulgruppe aus dem Erleben von Nicole und ihrer Mutter

Als Nicole in die Grundschule kam – ein kraushaariges, dunkelhäutiges Kind mit schönen sensiblen Gesichtszügen – erinnere ich mich, trotz der Anmut des kleinen Mädchens Scheu und Abwehr dem Fremdartigen gegenüber empfunden zu haben. Durch die Konfrontation mit dieser Schülerin mußte ich meine Abneigung vor Anderssein und Fremdem bearbeiten, wodurch von mir aus eine intensive Beziehung zu diesem Kind entstand. Nicole kam mir mit ihrer Liebesfähigkeit und Anhänglichkeit sehr entgegen.

In der Konfliktgruppe war Nicoles Anderssein auch Thema, mehr noch im Erleben der Kinder als im Reden darüber. Frau N. weiß von Spielplatz Erfahrungen, daß ihre Tochter wegen ihres Fremdaussehens abgelehnt wurde. Sie hat in Identifikation mit ihr immer sehr darunter gelitten. Sie erzählt, daß die Konfliktgruppe in dieser Richtung für Nicole neue Erfahrungen möglich gemacht hat: „*Das hat sie, glaub ich, am meisten fasziniert, als sie feststellte, andere mögen mich gern.*“ Ihr Vater, der ihr bei der besonderen Schwierigkeit, Farbige in einer Welt von Hellhäutigen zu sein, hätte helfen können, war zu wenig verfügbar. Er war mit sich und seinen Dingen beschäftigt und der Familie nicht zugewandt. Frau N.: „*Er hat nicht so'n offenes Ohr gehabt, wie es eigentlich sein sollte, weil er auch mit seinen eigenen Problemen zu sehr beschäftigt war.*“ Die Ehe brachte allen Beteiligten große Schwierigkeiten. Nicole sprach in der Konfliktgruppe davon, daß sie Angst habe, die Eltern könnten sich trennen. Sie sprach auch von ihrer Unfähigkeit, die Mutter trösten zu können, die sie oft weinen sah, und die ihr in dieser Zeit natürlich auch weniger zugewandt war. Ihre Einsamkeit wurde ein Stück weit aufgehoben dadurch, daß sie in der Gruppe über ihre Ängste sprechen konnte und von den Mitschülern erfuhr, daß auch andere Kinder diese Ängste haben. Es wurde versucht, sich gegenseitig Trost zu geben bei diesem Ausgeliefertsein an die Beziehung der Eltern. Bei der gegenseitig geübten Einfühlung lag die Hilfe schon im Verstandenwerden. Frau N. ist dankbar dafür, daß für Nicole in dieser schweren Zeit die Schule als Hilfe bereitstand.

Sie sagt: „*Daß sowas in der Schule stattgefunden hat, das war angenehm neu, das fand ich also ganz phantastisch, das in einer so gro-*

ßen, relativ großen Gruppe doch, und daß dann so'ne Gemeinschaft ist, die sich gegenseitig trägt, das fand ich phantastisch.“

Da Nicole oft erlebt hatte, daß sie und die Klassenkameraden entlastet und erleichtert aus dieser Konfliktstunde nach Hause gehen konnten, glaubte sie, diese Gruppenmethode könnte auch eine Hilfe für ihre Eltern sein, womit sie ja nicht ganz Unrecht hatte. Frau N. sieht, daß die Selbsterfahrungsarbeit Nicole Konfliktstrategien an die Hand gegeben hat und sagt:

„*Es hat ihr, glaub ich, geholfen, so vielleicht auch die Probleme anzugehen ... Und deshalb wahrscheinlich Nicoles Vorschlag, mit 'ner Konfliktgruppe kann ich alles lösen. Denn das hat sie manchmal, also wenn sie merkte, ich war bedrückt damals, sagte sie 'Mutti, laß uns doch mal Konfliktgruppe machen, das geht immer ganz toll bei uns in der Schule.'*“

Sich aussprechen, seine Wünsche, Nöte, Anklagen formulieren, war das Mittel, das bei den schulischen Konflikten in der Klasse Klärung schaffte. Nicoles berechtigte Hoffnung war, dies auch für den familiären Umgang zu übernehmen.

Aber Frau N. hatte Schwierigkeiten, sich mitzuteilen und verstand das Anliegen ihrer Tochter nicht recht.

Sie sagt: „*Dann bin ich auch so'n Typ, der sich erstmal mit allem zurückzieht. Ich muß immer erst selber damit fertig werden.*“ Und an anderer Stelle: „*Ja, ich mein', wenn man jemanden hat, dann ist das schön eigentlich.*“

Vor ihrer Tochter wollte sie die häuslichen Schwierigkeiten nicht ausbreiten, und Gespräche mit ihrer Mutter halfen ihr wohl auch nicht zu eigenen Entscheidungen. Heute, infolge der Auseinandersetzung mit diesem Thema, versteht sie sich nun besser:

„*Ich bin nicht stolz gewesen, Schwierigkeiten allein zu meistern, aber denke mir, daß diese Haltung einfach eine Reaktion auf das Verhalten meiner Mutter war, die ja alles für mich entscheiden wollte.*“

Ich denke, daß Nicoles Versuch, ihrer Mutter näher zu kommen, sie besser zu verstehen und damit sich selbst, Frau N. dazu gebracht hat, ihre Verslossenheit teilweise aufzugeben und mehr wirkliche Nähe zu ihrer Tochter zuzulassen. Nicole hatte es selbst erlebt, mit Hilfe zwischenmenschlichen Austausches aus der Isolierung befreit zu werden und hat ihre Mutter zu mehr Beziehungsfähigkeit anstecken können.

Nicole hat auch im Freundeskreis und in der neuen Klasse versucht, den Stil des Miteinanderredens einzuführen.

Frau N. berichtet: „*Bei einer Klassenkameradin neulich beim Geburtstag, da haben sie auch mal gesagt – sie waren zu fünf oder sechs aus der Klasse – was jemand an dem andern nicht gefällt.*“

Nicole wollte das weiterführen, was in der Konfliktgruppe auch so wichtig war, nämlich, einen Spiegel vorgehalten zu bekommen, um sich besser orientieren zu können, eine Hilfe bei der Identitätssuche. Dieses zeigt die Sehnsucht nach narzißtischer Bestätigung, aber auch den Wunsch nach Auseinandersetzung, um Ungereimtheiten entweder auszuräumen oder aushalten zu lernen.

In der weiterführenden Schule war die Fortführung dieser Gruppenarbeit leider nicht möglich. Vier Mädchen aus Nicoles Klasse hatten die Klassenlehrerin gebeten, eine Konfliktgruppe durchzuführen. Die Lehrerin ging auch auf diesen Vorschlag ein. Es stellte sich jedoch heraus, daß es für die Kollegin nicht möglich war, die Gruppenleitung zu übernehmen, da sie keinerlei Erfahrung auf diesem Gebiet hatte. Die Aktion mußte scheitern, woraus deutlich wird, daß Lehrer für diese Arbeit ausgebildet sein müssen. Ebenso negative Erfahrungen wurden auch von anderen ehemaligen Schülern berichtet. Lehrer können Alltagschwierigkeiten und Schulprobleme im allgemeinen nicht genügend durchschauen. Dazu ist eigene Gruppenerfahrung und psychoanalytisches Wissen erforderlich, so daß die Schule für Lehrer und Schüler zugleich menschlicher wird¹.

Frau N. meint dazu: „Ja, also das Bedürfnis, die würden das gern machen (Konfliktgruppe), wenn die Lehrerin das könnte, die wären sehr froh; die aus der alten Klasse, die vermissen das sehr, daß sie's nicht mehr haben. Was sie da kennengelernt hatten früher, steht in keinem Vergleich zu dem, was es heute ist.“

Nicole sagt von der damaligen Klassengemeinschaft: „Ja, die war ganz toll. Da hab ich auch zu jedem irgendwie gehört.“ „Weil wir ja immer unsere eigene Meinung äußern durften, und ich fand daß sich mein Selbstbewußtsein (ihres Selbst bewußt sein) irgendwie gebessert hat, weil wir eben so sein durften, wie wir sind.“ Hier wird Nicoles Annehmen von individuellen Merkmalen ihrer unverwechselbaren Persönlichkeit deutlich, das zum Individuationsprozeß gehört. Weiter sagt sie: „Keiner hat über die andern, die Meinung von den andern, irgendwie gelästert, weil der 'ne andere Meinung hatte, sondern die also ganz normal akzeptiert.“ „Also bei mir ist hängengeblieben, daß ich so versuche, jedes Problem irgendwie mit der Konfliktgruppe gleichzuziehen, daß ich versuche, das immer mit der Konfliktgruppe so zu lösen, wenn's möglich ist oder mich daran zu erinnern und dann so in diesem Stil eben anzufangen.“

Mutter-Tochter-Ähnlichkeit

Während des Interviews erfuhr ich viel über Frau N. und ich erkannte Nicole in manchen Charaktermerkmalen wieder. Am meisten fiel mir die Sehnsucht nach der „Busenfreundin“ auf, diese innere Einstellung auf eine ausschließliche Zweierbeziehung. Nicole unterhielt während der gesamten Grundschuljahre eine innige Freundschaft zu ihrer Mitschülerin Dorothea. Erst die verschiedenen weiterführenden Schulen trennten sie. Die Verbundenheit lief aus, als für jeden Neues hinzutrat.

Durch die Gruppe hatte sich für Nicole jedoch einiges verändert, ihre Scheu anderen gegenüber hatte nachgelassen, ihr Freundeskreis sich vergrößert. Da es eine beglückende Erfahrung ist, sich bei vielen Menschen gut aufgehoben zu fühlen, suchte sie Gelegenheiten, diese Situation immer wieder herzustellen. Und das war neu in dieser Familie.

Auch Nicoles Beziehung zu mir, ihrer Klassenlehrerin, war recht intensiv. Frau N. meint, diese Beziehung sei durch die Konfliktgruppenarbeit in den letzten zwei Schuljahren noch enger geworden. Das Positive der Konfliktgruppenarbeit sieht sie also zum einen in der

Herstellung „der Gemeinschaft, die einen trägt“ und zum anderen in der engeren Schüler-Lehrerin-Beziehung. Jemand, der sich von der eigenen Mutter zu sehr umklammert fühlt, hat ein Sensorium gerade für diese Aspekte: Heraustreten aus einer einengenden Lebensgemeinschaft zu neuen intensiven Beziehungen.

Als dann die Grundschulzeit vorbei war und wir uns voneinander verabschieden mußten, „*brach für Nicole so 'ne Welt zusammen*“ (Mutter). Der Abschied, den ich im letzten Schulhalbjahr immer wieder zum Thema gemacht hatte, fiel ihr sehr schwer, so daß Frau N. sogar formuliert, daß Nicole „*auch eigentlich gar keinen Mut gehabt*“ hat.

„Überhaupt dieses ganz Vertraute mit der Klassengemeinschaft und mit der Klassenlehrerin ..., das hat ihr also sehr viel zu schaffen gemacht. Sie sagte: 'Jetzt seh' ich sie nie wieder', und es war sowas zu Ende, so'n richtiger Abschnitt zu Ende, den man nicht zurückholen kann. Das war unwiderruflich.“

Die Trennung wurde von Nicole wie ein Tod erlebt. Sie sank in einen depressionsähnlichen Zustand, bei dem ihre Mutter mittrauern und sie trösten konnte und ihr dabei helfen, die Realität des Abschieds zu ertragen.

Nach einiger Zeit hatte sie die Trauer jedoch bearbeitet, und sie akzeptierte die Trennung. Sie konnte sich nun für Neues öffnen, weil sie getrauert hatte.

Nicole: „Als ich da in der 5. Klasse so'n halbes Jahr war, da war es (die Trauer) plötzlich wie weggepustet. Gefreut hab ich mich wiederum auch, das weiß ich noch, also ich hab mich auch wiederum gefreut auf das Neue. Ist ja auch mal ganz interessant wieder was Neues.“

Ziel der Trauerarbeit, hier auch Ergebnis, ist Hinwenden zu Neuem.

Das Thema der Mutter-Tochter-Ähnlichkeit kommt im Interview wiederholt zur Sprache. Frau N. berichtet wie bei einem Gespräch im Freundeskreis eine Mitschülerin zu Nicole sagte: „Du bist eigentlich wie deine Mutter“, was nicht äußerlich zu verstehen ist. Nicole hat braune Haut und schwarzes, krauses Haar, ihre Mutter ist blond und hellhäutig. Was die beiden äußerlich verbindet sind die harmonischen, weichen Gesichtszüge. Auch das Scheue, etwas Ängstliche haben sie gemeinsam. Nicole ist von der Äußerung der Mitschülerin beunruhigt. Sie faßt diese nicht ganz positiv auf, denn sie fürchtet, es könne bedeuten, immer die gleiche Meinung wie die Mutter zu haben. Eigentlich möchte sie sich von der Mutter absetzen, ihre Individualität unterstreichen.

Frau N.: „Sie (Nicole) meinte, das wäre auch negativ ein bißchen, daß sie die gleiche Meinung hätte. Ich sag: 'Frag sie mal, wie sie das meint.' Soll sie mal fragen.“ Frau N. scheint zu wissen, was die Schülerin meint, denn sie äußert: „Also im Augenblick ist wahrscheinlich der Einfluß noch sehr stark, weil sie mich auch bei allem fragt: 'Wie würdest du das denn machen?' Und daran seh ich, daß sie selber noch unsicher ist und immer erst abwartet, was ich dazu sage, nicht? Vielleicht meinte die Schülerin deswegen, du bist wie deine Mutter.“ Frau N. kennt diesen Ausspruch aus den Vorwürfen ihres Mannes.

Das erste Interview, in dem unter anderem die Mutter-Tochter-Beziehung zur Sprache kam, hat sie zum Nach-

denken veranlaßt, und sie kann die Aussage ihres Mannes verstehen.

Sie stellt fest, *„daß sie (ihre Mutter) mir von vielem immer abgeraten hat so mit ihrer Lebenserfahrung, also mir immer den Mut genommen hat.“* Diese enge Mutter-Tochter-Beziehung hatte zur Voraussetzung, daß die beiden lange Zeit zusammenlebten. Frau N.: *„Und da hat sie sich wahrscheinlich ganz an mich geklammert und eine zu enge Beziehung gehabt.“* Erst als sich ihre Mutter in Freundschaft und Ehe einmischte, konnte Frau N. streiten. Sie sagt: *„Und wahrscheinlich hab ich dann versucht, mich immer schon mehr ein bißchen abzunabeln, und sie (die Mutter) hat das eben nicht gemacht. Vielleicht kommt daher auch diese Verbindung vielleicht nach Afrika hin, daß man sogar soweit weg wollte, nicht?“*

Während des Gesprächs war dieses auch meine Vermutung gewesen, die Sehnsucht nach Afrika auf dem Hintergrund der verschlingenden Mutter-Tochter-Beziehung zu verstehen. In der besonderen Faszination für Afrikaner war sicher der Teil aufgehoben, der in der engen Mutterbeziehung nicht leben durfte, nämlich die Sehnsucht nach dem ganz anderen, dem Andersseinwollen als die Mutter. Frau N. erzählt, daß sie einmal mit ihrer Mutter zusammen in einem afrikanischen Ballett war.

„Da waren wir beide fasziniert und begeistert. Ich meine, sie hat selber eigentlich diese Liebe in mir geweckt, daß sie auch immer sagt: ‚Guck mal, die bewegen sich so schön.‘“

Frau N. hat also sozusagen mit Erlaubnis Freude an der afrikanischen Kultur entwickeln dürfen, um irgendwann einmal ganz nach Afrika ziehen zu können. Das war ihr Traum, der sich bis heute noch nicht erfüllt hat.

Sie erkennt den Zusammenhang, ihre innere Wahrheit, wenn sie sagt: *„Aber vielleicht ist es unbewußt der Schritt gewesen, ganz weit weg, nicht? ... Damals war ich bereit wegzugehen, ganz wegzugehen, und jetzt kann ich's nicht mehr. Jetzt hab ich das Gefühl, ich kann die Eltern (Mutter und Stiefvater) nicht mehr allein lassen, ... weil ich genau weiß, meine Mutter würde jetzt ... würden Welten zusammenbrechen, ja? Und im Augenblick hab ich diese Kraft, und diesen Egoismus hab ich nicht mehr, den ich als gesund ...“*

Ich deute daraufhin, daß sie es vielleicht nicht mehr nötig haben wird, so weit wegzufahren, wenn sie sich ihrer Mutter gegenüber abgrenzen kann. Wenn Nicole die Abgrenzung gelingt, dann muß sie sich auch nicht unbedingt von ihrer Mutter entfernen. Diese Aussage scheint Frau N. zu erschrecken.

Ich verstehe es als Rechtfertigung, wenn sie sagt: *„Ja, also bei Nicole hab ich eigentlich gar nicht so Bedenken, denn ... ich glaube das ist nicht so, ich würde mich also nicht so einmischen wie meine Mutter sich einmischte, schon aus der Erfahrung heraus.“*

Es geht nicht nur um die akute Einmischung, sondern um das Nichtzulassen von eigenen Lebensvorstellungen. Frau N. hat nicht neugierig sein dürfen. Ob sie wiederum Nicole diese „Lebensleidenschaft Neugier“ (Mitscherlich 1970) in genügendem Maße zugestehen kann? Es stellt sich im Gespräch heraus, daß Frau N. schon spürt, daß sich zwischen ihr und Nicole etwas Ähnliches abspielt wie zwischen ihr und ihrer Mutter.

Es wird deutlich, wie die Rückverbindung zur Mutter etwas Schützendes, Angstminderndes hat, aber auch, daß neben Trost und Sicherheit Einengung steht (Kast 1982a, S. 47). Frau N. wird diese Einengung lästig, und sie kann heute, nachdem sie einiges von Nicole gelernt hat, zu ihrer Mutter sagen: *„Du mußt versuchen, selber einen neuen Kreis zu finden.“*

Streiten als Mittel zur Selbstbehauptung

Um die symbiotische Harmonie zu erhalten, durfte es unter den dreien keinen Streit geben, keine Auseinandersetzung, keine Abgrenzung. Heute ist es anders geworden. Denn das ist etwas, was Nicole gerade in der Konfliktgruppe gelernt hat: eigene Gefühle wahrnehmen, sich mitteilen und in Absprache mit den anderen entscheiden, sich auseinandersetzen, sich durchsetzen. Dieses paßt nicht ins bisherige Verhaltensmuster der Familie. Als erweitertes Selbst der Mutter sollte die Tochter tun, was die Mutter wünschte. Von daher nennt die Großmutter Nicole „trotzig“ und „eigensinnig“. Einen eigenen Sinn haben, zeigt die Trennung an, die von der Großmutter nicht gewünscht wird. Aber Nicole läßt sich nicht erschüttern. Sie weiß durch die Selbsterfahrungsarbeit in der Schule, daß sie einen eigenen Sinn haben darf.

Trotz der Sehnsucht, die warme Enge dieser Beziehung noch lange zu erhalten, bewundert Frau N. die Abgrenzungsfähigkeit Nicoles.

Frau N. sagt: *„Und was sie ganz, ganz von mir unterscheidet, ist, daß sie einen stärkeren Willen hat eigentlich oder eigensinniger ist als ich. Ich war immer sehr nachgiebig und mochte es nicht, wenn ich mit meiner Mutter vielleicht Differenzen hatte. Und jedenfalls abends mußte alles vorbei sein. Da mußte man sich wieder vertragen haben, nicht? Und sie (Nicole) kann also ohne weiteres, wenn wir uns richtig mal so gestritten haben, und sie hat ihre Meinung vertreten, und ich war nicht der Meinung, dann kann sie ohne weiteres abends in's Bett gehen, ohne auch nur Gute Nacht gesagt zu haben. Und das konnte ich nie. Und das kann ich heute auch ... Heute bin ich dann diejenige, die hingeht und sagt ... Also versuche noch mal zu reden und so, daß man sich vor der Nacht verträgt.“*

In dieser Aussage steckt ein Bruch, vielleicht der Widerspruch, der in Frau N. steckt, nämlich zum einen die zeitweilige Trennung von der Vernunft her zu akzeptieren, aber sie innerlich doch nicht auszuhalten. Sie bewundert diese Fähigkeit des Sichabgrenzens bei Nicole. Dahin möchte sie mit ihrer Mutter auch kommen. Aber gerade das bereitet ihr Schuldgefühle, von denen Nicole nicht in dem Maße belastet ist, vielleicht weil die Schulgruppe als erlaubende Instanz im Hintergrund steht. Ich frage Frau N., ob sie einen Zusammenhang sieht zwischen dem, was sie „stärkeren Willen“ oder „eigensinniger“ bei Nicole nennt und der Arbeit in der Konfliktgruppe.

Sie antwortet: *„Ja, ja, doch, da fällt mir ein, sie sagte nämlich dann, ja, da kam doch so 'ne Äußerung: ‚Wir Kinder haben nämlich auch Rechte, und wir müssen uns auch durchsetzen bei den Eltern!‘ Ich glaube, das hat damit zu tun.“* „Ja, ja, das stimmt, das hab ich also oft an ihr bewundert eigentlich, daß sie diese, diese innere Kraft hat, da durchzuhalten.“ Dies bedeutet allein stehen zu können und ein Stück Einsamkeit zu ertragen.

Auch in der Schulklasse besteht die Gefahr, daß jemand sich der Meinung eines andern anschließt – meist der Meinung des Klassenstars – um nicht außenstehend zu sein, sondern dazuzugehören. Ein Konfliktgruppenziel war, das Risiko auf sich zu nehmen, möglicherweise mit seiner Meinung allein zu stehen. Es stellte sich dann aber heraus, daß das Anderssein, Andersdenken akzeptiert wurde. Hätte Nicole diese Erfahrung nicht gemacht, könnte sie sich möglicherweise bei ihrer Mutter, auch bei der Großmutter, nicht so gut durchsetzen.

Loslassen – Nähe herstellen

Frau N. versucht das, was sie an Nicole bewundert, nachzumachen. Sie übt sich im Loslassen und inneren Fortgehen und kann jetzt ähnlich handeln wie Nicole.

Sie sagt in einem späteren Gespräch: *„Ach, ich glaub, ich reagier jetzt auch schon ein bißchen anders manchmal, daß ich einfach die Sache auf sich beruhen lasse und denke, gut! Ich geh dann auch nicht mehr (zu ihr hin) und bleibe für mich. Und am nächsten Tag ist dann auch alles vorbei. Das ist wie nach 'nem Gewitter, nicht?“* Meine Antwort: *„Und dann hat jeder probiert, daß er allein stehen kann, und daß die Welt nicht untergeht, wenn der andere nicht mit ihm eins ist.“* Darauf lacht sie gelockert und sagt: *„Ja, tatsächlich, das stimmt, das ist mir noch gar nicht so bewußt geworden, aber jetzt im Gespräch, das ist richtig.“*

Diese Inszenierungen gehören zur Loslösungsübung ganz ähnlich wie bei Kleinkindern, wo Loslösung und Wiederannäherung im Wechsel stehen.

Im Gespräch mit Nicole und Frau N. bekam ich Rückmeldung auf meine Feststellung, daß mit Hilfe der Selbsterfahrungsarbeit in der Schule Nicole sich ein Stück weit aus der Mutter-Beziehung lösen konnte und auch ihre Mutter mitgenommen hat, mehr Freude an der Eigenständigkeit zu finden. Die Bestätigung zeigte sich in den positiven Äußerungen der beiden wie auch in der negativen Einstellung der Großmutter mir gegenüber. Schon zu Nicles Grundschulzeit sah sie meine Arbeit mit skeptischer Haltung, weil sie befürchtete, daß da etwas geschah, was nicht in ihrem Sinne war. Wenn man sich in das Erleben dieser Großmutter-Mutter-Tochter-Frau versetzt, kann man ihre Angst verstehen. Von der eigenen Mutter vermutlich nicht losgelassen hat sie dieselbe Verbindung bei ihrer Tochter, Frau N., gesucht. Diese versucht nun, der Umklammerung zu entfliehen, was die Großmutter einsam zurückläßt, weil sie nicht gelernt hat, zu unterschiedlichen Menschen Beziehung aufzunehmen. *Fromm* (1956) hebt den Gesichtspunkt des Respekts in der Liebe hervor, Respekt vor dem anderen, der anders ist. Respekt bedeutet die Fähigkeit, „einen Menschen so zu sehen, wie er ist, und seine einmalige Individualität zu erkennen... Respekt bedeutet das Streben, daß der andere wachsen und sich entfalten kann. Dem Respekt fehlt daher jede Tendenz der Ausbeutung“ (S. 48 f.). Respekt kann man lernen, es gehört jedoch zunehmende eigene Unabhängigkeit dazu. Frau N. hilft gleichzeitig ihrer Mutter, wenn sie sich abgrenzt. Sie sagt zu ihr: *„Du mußt versuchen, selber einen neuen Kreis zu finden,“* und kann bereits eine Änderung feststellen. Die Großmutter beginnt, aktiv Kontakt zu knüpfen. Jetzt

kann Frau N. auch von „schönen“ Gesprächen berichten, wo sie ihrer Mutter Verständnis zeigen kann, dabei aber doch sie selbst bleibt und sich abgrenzt.

Frau N. hat ihrerseits wiederum die Tendenz, sich an ihre Tochter zu hängen, wie sich im Gespräch herausgestellt hat. Dieses Problem muß täglich neu bearbeitet, durchdacht, durchlebt werden, wobei es keine endgültige Lösung, lediglich Weiterentwicklung gibt.

Frau N. erzählt: *„Also durch Ihren Besuch damals (1. Interview) bin ich dahin gekommen, was über mich selber erfahren zu wollen. Weil wir auch das Verhältnis Mutter-Tochter angesprochen hatten, hab ich auch über das Verhältnis zwischen mir und meiner Mutter nachgedacht ... Da hab ich meiner Mutter so ganz begeistert davon erzählt und hab erzählt, daß ich in diese Selbsterfahrungsgruppe gehen wollte, und da war sie so skeptisch und hat alles Mögliche an Argumenten aufgeführt. Ich glaube, da ist auch Ihr Name wieder gefallen, daß, daß ich mich da nicht so sehr beeinflussen lassen sollte – und irgendwie Angst wahrscheinlich.“* Als wir auf das „Eigensinnig-sein“ zu sprechen kamen, erzählt sie: *„Mir fällt dazu ein, also das ist schon damals gewesen, während der Grundschulzeit noch, daß sie sagte – das war so über die Jugend allgemein –: ‚Und die Nicole ist auch so eigensinnig, und das hat aber auch die Schule, jetzt hat sie die Frau Imhof, die das so herauskehrt, daß sie so auf den Tisch pochen und sagen: Also ich bin aber auch 'n Mensch, ich kann auch meine eigenen Sachen durchsetzen, ich hab auch das Recht dazu.‘ Und da hab ich gesagt: ‚Ich find das aber eigentlich ganz toll.‘ Und seitdem hab ich mich auch bewußt damit beschäftigt und überlegt, Mensch, das ist eigentlich, man unterdrückt die Kinder oft so, die müssen gehorchen, ohne überhaupt mal ihre eigenen Bedürfnisse äußern zu können. Und da hab ich gedacht, Mensch, du hast auch immer so gehorcht und zu allem Ja und Amen gesagt, so ganz unkritisch. Die werden jetzt zu mehr kritischer Haltung erzogen, und das find ich unheimlich toll. Ich fand das sehr gut und meine, das hat mir eigentlich auch geholfen, eben so zu versuchen, was anders zu machen als es mit mir geschehen ist.“* Die Großmutter stellte also fest, daß der Alltag nicht mehr nach ihrem Konzept lief. Frau N.: *„Ja, die hat das festgestellt, weil sie ärgerlich war. Sie hat gesagt: ‚Die Frau Imhof hat auch 'n bißchen Schuld dadran.‘ Und da hab ich Sie noch verteidigt wie 'ne Löwin. Ich war begeistert davon. Ich fand, es war auch ein ganz neuer Gesichtspunkt für mich.“*

Offenbar hat Frau N. bis dahin die hemmenden und krankmachenden Faktoren in der Familie nicht „merken“ (*Miller* 1981) dürfen, um das System nicht zu zerstören, das ihr Sicherheit gab.

Frau N. möchte gewiß nicht wiederholen, was ihr geschehen ist, weiß aber, daß es passieren wird, wenn sie sich nicht selbst mit diesem Problem intensiv auseinandersetzt. Und diese innere Ablösung geht sie nun auf bewußter Ebene mit allen Schmerzen an.

Nicole sagt: *„Ich muß sagen, daß die Mutti im großen und ganzen eigentlich versucht, das nicht nachzumachen, was die Großmutter macht. Ich meine, es ist schon ein paarmal vorgekommen. Ich hab schon ein paarmal gesagt: ‚Du bist jetzt schon genau wie die Großmutter.‘ Das hab ich ihr schon gesagt. Und dann hat sie wahrscheinlich überlegt, was das nun war. Und dann hat sie auch versucht, das wieder zu ändern. Im großen und ganzen bin ich zufrieden mit meiner Mutter.“* „Ich hänge schon ziemlich an meiner Mutter, muß ich sagen. Aber ich kann auch, wenn ich will, kann ich auch sagen, nee, ich mach das jetzt so – jedenfalls nicht so unheimlich abhängig.“

Im Laufe der Unterhaltung kommen wir auf Nicles Angst vor dem Erwachsenwerden zu sprechen. Es geht

ihr alles zu schnell. Älterwerden heißt für sie auch das Zuhause zu verlassen. Sie muß die Spannung aushalten zwischen den entgegengesetzten Wünschen nach Stehenbleiben und der Neugier auf Neues. Es ist die Angst, aus der warmen Enge der bisherigen Mutter-Tochter-Beziehung herauszutreten in das Risiko der verschiedenartigen Außenbeziehungen. Das Symbiosestreben wird dann wieder besonders aktuell, wenn Verluste deutlich werden. Wie beim Kleinkind ist die optimale Symbiose sowie die optimale Loslösung die Voraussetzung für das Finden der eigenen Identität (Kast 1982a, S. 118f.). Aus diesem Grunde betont Kast, die Wichtigkeit symbiotischer Bedürfnisse zu akzeptieren und zu erleben als Voraussetzung zur Loslösung. „Symbiose ist an und für sich auch weder gut noch schlecht. Es ist offenbar in gewissen Situationen von großer Bedeutung für den anderen, daß er sich symbiotisch aufgehoben fühlen kann, das kann in ihm wieder ganz neue Kräfte wecken“ (Kast 1982a, S. 122).

Ähnlich hat Nicole es ausgedrückt: *„Früher, da waren wir ja ziemlich oft zusammen, das fand ich vielleicht auch nicht gut. Dann ist man so abhängig, weil man dauernd so zusammenlebt. Das ist vielleicht auch nicht so das Wahre. Aber irgendwie, daß man sich einmal so richtig wohlfühlt, dann hat man irgendwie wieder Kraft.“*

Ich habe versucht, Nicole zu sagen, daß ihre Angst dazugehört, sie ihre Angst vor Neuem, vor einer Schwelle, akzeptieren soll, denn an diesen Stellen wird das Alleinsein als abgetrennte Person besonders deutlich. Das Bewußtsein der Getrenntheit löst Angst aus. Diese Angst ist Teil des Lebens, das immer bedroht ist. Für Nicole ist es wichtig, sich diese Angst genau anzusehen. Probleme, die bewußt werden, sind auch eher zu bewältigen. Symbiose als Phase ist befriedigend und gibt Kräfte für Neues. Jedoch wird es bedrohlich, wo es zur Erstarrung kommt und wie ein todesähnlicher Zustand erscheint. Auch die Schulgruppe hat Symbiosewünsche erfüllt. „Es hätte immer so weitergehen können“, sagt Malte, aber das hätte Stehenbleiben bedeutet und damit Verhinderung von Weiterentwicklung. Einsamkeit kann nicht das Ziel einer gelungenen Individuation sein. Wir wünschen stattdessen, aus dem Alleinsein herauszutreten und beziehungs-fähig zu werden. Wie Fromm (1956) sagt, ist Liebe die einzige Möglichkeit, die Angst in der Getrenntheit zu ertragen und auch zu vertreiben. „Im Gegensatz zu der symbiotischen Vereinigung ist die reife Liebe Eins-Sein unter der Bedingung, die eigene Integrität und Unabhängigkeit zu bewahren und damit auch die eigene Individualität“ (Fromm 1956, S. 39). Da Loslösung immer auch ein Stück Abschied ist, ist das Gefühl von Trauer unvermeidbar und adäquat, gibt uns aber die Möglichkeit, die Situation immer wieder neu zu gestalten, „auch angesichts unserer Abschiede immer neu uns aufzufalten“ (Kast 1982b, S. 8).

Am Ende der Grundschulzeit mußte Nicole den Abschied von einem Lebensabschnitt und die Trennung von der Klassengemeinschaft und mir verarbeiten. Dann konnte sie sich jedoch Neuem zuwenden und das Gelernte in ihr weiteres Leben integrieren. Ihre Mutter ist

auf ihre Weise die Entwicklungsschritte mitgegangen, den Weg, die eigene Individualität zu entfalten. Nicole hat für die Familie Anreize aus der Selbsterfahrungsarbeit der Schule mitgebracht und ihre Mutter an dem Erlebten teilhaben lassen. Das über vier Generationen geübte Lebensmuster der übermäßigen Mutter-Tochter-Bindung konnte aufgebrochen werden. Jeder macht nun Schritte zu mehr Eigenständigkeit, ohne darüber die Verbindung zum anderen zu verlieren.

Bedeutung der schulischen Selbsterfahrungsarbeit

Über die Bedeutung der Konfliktgruppenarbeit habe ich direkt und indirekt aus den Nachgesprächen erfahren. Besonders deutlich wurde der Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler aus der Sicht der Eltern.

Als das Markanteste erscheint mir die von den Müttern und Vätern beschriebene Fähigkeit, Konflikte nicht mehr „unter den Teppich“ zu kehren, sondern zu benennen und auszudiskutieren.

Eine gesündere Weiterentwicklung einzelner Schüler konnte beobachtet werden.

Weiter stellte sich heraus, daß einige Eltern bereit waren, sich zu einem achtungsvollen und partnerschaftlichen Umgang in der Familie anstecken zu lassen. In den Interviews ist von erwarteten Pubertätsschwierigkeiten die Rede, die aber nicht eingetreten sind. Schwierigkeiten, die im Gespräch miteinander geklärt werden müssen, kommen zu allen Zeiten vor. Nicht die traute Harmonie ist das Ziel, sondern die Fähigkeit, mit Konflikten konstruktiv zu leben. Manche Eltern ließen deutlich werden, wie froh sie darüber sind, daß sie über ihre Kinder für sich haben dazulernen können.

Summary

Education towards the Ability to Conflict with the Aid of Encounter Groups in School

The work of conflict groups in elementary school is presented as an example of educational-therapeutic teaching. This essay is concerned with a post-analysis of such encounter groups, in order to show in which ways psychoanalytically-orientated group dynamics, when embedded in a teaching situation, can contribute towards the development of the personality, the process of self-knowledge, and towards individualization.

Literatur

- Ertle, Ch., Schmid, V. (Hrsg.) (1978): Der andere Unterricht. München. – Fromm, E. (1950): Die Kunst des Liebens. Ulm. – Houtman, A. M. A. (1978): Machtaspekte in der helfenden Beziehung. Freiburg. – Imhof, M. (1978): Selbsterfahrung in der Schule. München. – Imhof, M. (1981): Selbsterfahrung in der

Schule. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 17, 110–132. – *Imhof, M.* (1982): Heimweh nach der alten Klasse. – Sehnsucht nach dem anderen Unterricht. In: *Gerlicher, K.*: Schule, Elternhaus – Beratungsdienste. Göttingen. – *Kast, V.* (1982 a): Wege aus Angst und Symbiose. Olten. – *Kast, V.* (1982 b): Trauern. Stuttgart. – *Mahler, M., Pine, S., Bergmann, A.* (1975): Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation. Frankfurt. – *Mertens, W.* (1974): Erziehung zur Konfliktfähigkeit. Vernachlässigte Dimensionen der Sozialisa-

tionsforschung. München. – *Miller, A.* (1981): Du sollst nicht merken. Frankfurt. – *Mitscherlich, A.* (1970): Versuch, die Welt besser zu bestehen. Frankfurt. – *Rotmann, M.* (1978): Über die Bedeutung des Vaters in der „Wiederannäherungsphase“. In: *Psyche* 1105–1147. – *Singer, K.* (1981): Maßstäbe für eine humane Schule. Frankfurt. – *Willi, J.* (1975): Die Zweierbeziehung. Homburg.

Anschr. d. Verf.: Margret Imhof, Am Fronhof 8, 3500 Kassel.