The background is a vibrant, abstract collage of colors including blue, purple, orange, and red. It features various textures and patterns, such as what looks like a map or a network of lines. In the lower-left quadrant, there is a stylized illustration of a person holding a tall, multi-colored torch (red, white, blue, yellow) that glows with a purple light. The overall aesthetic is artistic and modern.

Neue Wege in der Selbsterfahrung für Kinder- und Jugendlichen- therapeut*innen

Konzepte, Austausch und Ausprobieren
Überregionale Tagung in Düsseldorf
3. bis 5. Oktober 2019

Tagungsdokumentation

**Neue Wege in der Selbsterfahrung
für Kinder- und Jugendlichen-
therapeut*innen**

Konzepte, Austausch und Ausprobieren
Überregionale Tagung in Düsseldorf
3. bis 5. Oktober 2019

Inhaltsverzeichnis

Seite 3	Einführung
Seite 8 – 55	Vorträge
Seite 8	Erweiterte Selbsterfahrung in der AKJP-Ausbildung Vortrag von Thomas Stadler
Seite 30	Fokussierende Gruppenselbsterfahrung – ein verzichtbarer Teil? Vortrag von Susanne Dittrich
Seite 42	Neue Wege in der Selbsterfahrung für Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutinnen Vortrag von Christine Röpke
Seite 48	Der Griff zum Spielgegenstand – ein Prozess der Selbsterfahrung Vortrag von Sibille Boldt
Seite 58 – 94	Erlebnisberichte
Seite 96 – 115	Konzepte einzelner Institute zur PSE
Seite 96	Konzept der professionsspezifischen Selbsterfahrung am IPR-AKJP
Seite 102	Gruppenselbsterfahrung im Spiel am AAI München
Seite 106	„Lehrjahre sind Spieljahre“ Professionsspezifische Selbsterfahrung am AAI Aachen-Köln
Seite 116	Professionsspezifische Selbsterfahrung am Institut für Psychoanalyse und Psychotherapie in Düsseldorf – PROSED
Seite 120	Impressum

Einführung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

mit dieser kleinen Tagungsdokumentation zu unserer ersten bundesweiten Tagung möchten wir Sie ein wenig teilhaben lassen an dem sehr lebendigen Austausch zum Thema professionsspezifische Selbsterfahrung für analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut*innen: Theoretische Überlegungen, Konzepte und ein ganzer Tag für verschiedene Angebote von Selbsterfahrung standen am ersten Oktoberwochenende 2019 auf dem Programm. Erfreulicherweise sind im Nachhinein viele Teilnehmer*innen dem Wunsch der Tagungsgruppe nachgekommen, ihre persönlichen Eindrücke und Erfahrungen zur Verfügung zu stellen. An dieser Stelle ganz herzlichen Dank für diese bereichernden Beiträge! So kann hoffentlich auch für die Leserinnen und Leser, die nicht unmittelbar beteiligt waren, ein Bild dessen entstehen, was uns auf dieser Tagung bewegt hat.

Die lockere Zusammenstellung der Beiträge soll den work-in-progress Charakter unterstreichen. Für weitere Informationen, z.B. zur Ausschreibung der Workshops verweisen wir auf die hinterlegten Texte in https://www.vakjp.de/veranstaltungen_selbsterfahrung.html.

Ein wichtiges Anliegen war uns als Veranstalter*innen, die Vielfältigkeit von möglichen Selbsterfahrungsangeboten aufzuzeigen, den Mut zum Ausprobieren zu fördern, gegenseitig neugierig und offen für instituts-individuelle Konzepte zu sein, Schwierigkeiten und Widerstände bei der Implementierung professionsspezifischer Selbsterfahrung zu benennen und voneinander zu lernen.

Aus dem Tagungsflyer: „Auch wenn sich der Kern der analytischen Psychotherapie bei Erwachsenen wie bei Kindern auf dasselbe Theoriegebäude stützt, so folgt doch die Methodik anderen, dem kindlichen Patienten angepassten Gegebenheiten. Psychodynamisch arbeitende Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut*innen sind gefordert, sich auf diese unter-

schiedlichen Realisierungen psychischer Zustände einzulassen. Sie müssen sie in der Beziehungserfahrung wahrnehmen, verstehen, übersetzen, beantworten und in einen spezifischen Beziehungsdialo einbringen. Hinzu kommt, dass Kinderanalytiker*innen besondere Kenntnisse und Sensibilität im Umgang mit vielfältigen bewussten und unbewussten Ausdrucksmitteln, sich wechselseitig verschränkenden Inszenierungen, Konflikten und Phänomenen, die sich in Gruppen abspielen, besitzen müssen. Diese Kernkompetenzen können in einer professionsspezifischen Selbsterfahrung erlangt werden. Das Ziel einer solchen Selbsterfahrung ist dabei nicht das Erlernen einer Methode, sondern eine Sensibilisierung für die besonderen Umstände und Phänomene, wie sie uns in der psychodynamischen Arbeit mit Kinder und Jugendlichen begegnen. Dieser zentrale Aspekt des spezifischen professionellen Handlungssystems von Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut*innen wird mittlerweile an vielen analytischen Ausbildungsstätten in Deutschland anerkannt, und die klassische Lehranalyse wurde bereits vielfach um eine professionsspezifische Selbsterfahrung ergänzt. Wir meinen, es ist die Zeit gekommen, uns bundesweit zusammenzufinden, um die unterschiedlichen Konzepte der aKJP-Selbsterfahrung vorzustellen, kennenzulernen, zu diskutieren und die Umsetzung einer professionsspezifischen Selbsterfahrung voranzubringen bzw. weiterzuentwickeln.“

Vorausgegangen ist eine über 10 Jahre lange Entwicklung, in der die Ergänzungsbedürftigkeit der Ausbildung zum AKJP in Bezug auf die vermittelte Selbsterfahrung in den Blick genommen wurde: 2008 stellte Thomas Stadler auf einer VAKJP-Werkstatt-Tagung mit einem Impulsreferat die These auf, dass die Lehranalyse eine „notwendige, aber nicht hinreichende Selbsterfahrung für Kinder- und Jugendlichenanalytiker“ sei.

Dass es einen erlebten Mangel und ergänzenden Bedarf an Selbsterfahrung gab, war auch Ergebnis einer Expertenbefragung innerhalb der VAKJP-Mitglieder, die Sabine Tibud im Rahmen ihrer Masterarbeit „Lehrjahre sind Spieljahre“ (2013) durchführte: Obwohl die Expert*innen dem Thema

„Spiel“ aus ihrer Theorie und Praxis heraus eine große Bedeutung beimessen, war dieser Bereich in der Ausbildung an den analytischen Instituten sowohl in der Vergangenheit als auch zum Zeitpunkt der Befragung wenig repräsentiert.

Seitdem hat sich einiges geändert: In der Sektion Ausbildung, im Gremium der VAKJP-Institute, wurde das Thema aufgegriffen, kontrovers diskutiert und – das ist entscheidend – die Möglichkeit geschaffen, in Multiplikatoren-Workshops eigene Erfahrungen zu sammeln.

Mit der Tagung wird das Thema nun geöffnet für eine breitere Fachöffentlichkeit.

An dieser Stelle einen ganz besonderen Dank an den Förderverein für analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie Krefeld e.V., Schirmherr der Tagung! Der Förderverein hat sowohl die institutsübergreifenden Multiplikatoren-Workshops zum Anschlag großzügig finanziert, als auch die Tagung und diese Dokumentation finanziell unterstützt.

Wir hoffen, dass sich die professionsspezifische Selbsterfahrung auch in der Übergangssituation durch das neue Psychotherapeutengesetz weiter als ein konstruktiver Beitrag zur AKJP-Ausbildung etabliert und in der zukünftigen Weiterbildung für analytische und tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapeut*innen eine angemessene Rolle einnehmen wird.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre,

Bettina Meisel

stellv. Vorsitzende der VAKJP

*Sowie die weitere Initiator*innen:*

Petra Adler-Corman, Sibille Boldt, Hermann Hohendahl,

Sabine Hottelet, Christine Schüller, Sabine Tibud



Vorträge

Erweiterte Selbsterfahrung in der AKJP-Ausbildung

Vortrag von Thomas Stadler

„Du musst Dich mit dem Rücken zu mir stellen, wenn ich Dir den Ball zuwerfe“, fordert mich der 8-jährige Manuel auf. „Wie soll ich denn dann fangen können?“, erwidere ich ihm. „Wenn ich werfe, rufe ich laut ‚jetzt‘ und dann darfst Du Dich umdrehen und dann musst Du den Ball fangen.“ „Das wird aber ziemlich schwierig für mich“, entgegne ich. „Du musst das halt trainieren und ausprobieren. Jetzt lass uns anfangen, sonst verstehst Du nie, was ich meine...“

Ja, etwas zu verstehen, von dem was den Patienten bewegt und was er in ganz unterschiedlichen handlungssprachlichen und kreativen Ebenen auszudrücken versucht und darauf angemessen antworten zu können, darum ging es und geht es, wenn von einer die Lehranalyse ergänzenden Selbsterfahrung für Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeuten die Rede ist.

Ich freue mich sehr, dass es nun durch das unermüdliche Engagement der Kolleginnen und Kollegen vorwiegend aus dem Köln-Düsseldorfer Raum gelungen ist, erstmals eine Tagung zu dieser Thematik zu organisieren und die Vielfalt an Ideen zu Selbsterfahrungen zusammenzutragen und kennen zu lernen. Und: Ich fühle mich geehrt, hier mit einem Vortrag beginnen zu dürfen.

Ich möchte im Folgenden kurz Geschichte und Hintergründe der Etablierung eines spezifischen Selbsterfahrungsangebotes an unserem Institut schildern, weil dies vermutlich etwas Exemplarisches auch für andere Institute hat. Dann möchte ich genauer auf die Entwicklung des von mir vertretenen Angebotes zum Spiel und meinen Erfahrungen hiermit eingehen.

Das Projekt der handlungs- und medienorientierten Selbsterfahrung – wie wir das nennen – an der Akademie für Psychoanalyse und Psychotherapie in München entstand aus Diskussionen die vor mittlerweile 17 Jahren begannen. Um für entsprechende Angebote eine Voraussetzung zu schaffen, wurden die diesbezüglichen Regelungen unserer Aus- und Weiterbildungsordnung verändert, was zunächst aber nicht widerspruchlos hingenommen wurde. In hitzigen Auseinandersetzungen, mit denen ich damals als Ausbildungsleiter und Verfechter dieser Veränderung konfrontiert war, fürchtete man eine Beschneidung und Beschädigung der Lehranalyse. Es folgten 1 ½ Jahre Diskussionen auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Gremien, die schließlich zu einer einstimmigen Verabschiedung der veränderten AWEPO auf einer Mitgliederversammlung im Mai 2004 führte. Mittlerweile ist das Angebot gut eingeführt und man kann die damaligen Aufregungen kaum mehr nachvollziehen.

Welche Wahrnehmungen führten zur Idee einer die Lehranalyse ergänzenden Selbsterfahrung in der Ausbildung zum KJP?

Zusammengefasst kann man sagen:

Es handelt sich um eine in den Supervisionen zu beobachtende mehr oder weniger große Unsicherheit im Umgang mit spezifischen Aspekten, Umständen und Notwendigkeiten, die die Begegnung mit Kindern und Jugendlichen von der Begegnung mit erwachsenen Patienten – zumindest auf den ersten Blick – unterscheiden.

Einige möchte ich beispielhaft nennen:

- Meine Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen ist so anders, als ich das in der Lehranalyse erlebe. Bin ich analytisch genug?
- Wie bringe ich meine „Deutungen“ unter – oder muss ich überhaupt deuten? Auf welche Wahrnehmungen kann ich mich dabei beziehen?
- Wie kann ich meine Abstinenz aufrechterhalten im Eifer des bei manchen Störungsbildern turbulenten Geschehens in den Therapiestunden?

- Wie einen analytischen Prozess anregen und nutzbar machen in Hinblick auf die notwendige Verwendung von Analogieebenen und Enactments?
- Kann ich von mir aus Erweiterungen zum Spiel oder zu Themen einbringen, aktiv sein, ohne manipulierend zu wirken?
- Wie bewegt mich, als Teil dieser Gruppe, die komplexen Dynamik zwischen Eltern, Kind und anderen Bezugspersonen?

Sicherlich kann Supervision und Auseinandersetzung mit Theorie hier hilfreich sein, aber reicht das aus?

Dazu ein kurzer Blick auf die Struktur und Zielsetzung unserer Ausbildung:

Ziel der Ausbildung ist die Entwicklung einer individuellen, professionellen Identität als Psychoanalytiker und analytischer Psychotherapeut. Dazu sollte ein Milieu zur Verfügung stehen, das eine Entwicklung in diese Richtung unterstützt. Eine „Beschulung“ ist in Hinblick auf dieses Ziel ein eher ungeeignetes Mittel. Entwicklungsanreize sollen ausgehen von der Auseinandersetzung mit Theorie, von praktischen Erfahrungen unter Supervision, den dynamischen Prozessen in der Gruppe von Lernenden und Lehrenden und schließlich – von vielen als Kernstück, als wichtigste Zutat angesehen – von der Selbsterfahrung in Form der Einzel-Lehranalyse.

Was soll und kann die Lehranalyse leisten?

Wir gehen davon aus, dass das Erleben des analytischen Prozesses in seiner ganzen Tiefe eine Erweiterung der Wahrnehmungsmöglichkeit für sich selbst und für die vielfältigen Entwicklungen in der therapeutischen Beziehung schafft. Auch wenn das aus analytischer Sicht vielleicht anders erscheinen mag: Es war ein großer Erfolg, dass bei der Schaffung des Psychotherapeutengesetzes ein gewisses Maß an Selbsterfahrung in der Ausbildung durchgesetzt werden konnte. Es bestand also ein Konsens, dass die Tätigkeit als Psychotherapeutin nicht nur auf theoretischen Kenntnissen und praktischen Erfahrungen gründen kann. Dieser Konsens war umso erstaunlicher, da es tatsächlich zur Lehranalyse keine konsistenten Forschungsbefunde in Hinblick auf deren Auswirkung auf durch die Therapeuten erzielte Behandlungserfolge gibt.

Ich möchte den durch die Lehranalyse angestoßenen Lernprozess als Zunahme der Sensibilität beschreiben. Sensibilität verstanden als vom lateinischen „sentire“ abgeleitet, also sich auf die Feinfühligkeit, Empfindungs- und Wahrnehmungsfähigkeit beziehend. Die Lehranalyse leistet also den zentralen Beitrag bei der Sensibilisierung für die vielfältigen diskreten und unbewussten Phänomene in uns und in unserer Bezugnahme auf andere. Darüber hinaus wird die Lehranalyse über identifikatorische Prozesse in nicht unerheblichem Maße bei der Entwicklung der analytischen Identität wirksam.

Die Problematik in Bezug auf die kinderanalytische Praxis besteht darin, dass die Lehranalyse diese Sensibilisierung in Bezug auf Setting und Behandlungstechnik im Rahmen einer sprachfokussierten Begegnung von zwei Erwachsenen zur Verfügung stellt. Dies mag für eine Vorbereitung auf die analytische Arbeit unter vergleichbaren Voraussetzungen angemessen sein. Selbstverständlich zieht der Kinderanalytiker aus diesem Prozess vielfältige und reiche Erkenntnis und Entwicklungsmöglichkeit, die wohl niemand missen möchte. Für ihn enthält dieses Lern- und Erfahrungsfeld aber Lücken in Hinblick einer Erweiterung seiner Sensibilität für Phänomene, mit denen er sich in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen konfrontiert sieht. Zudem bietet ihm seine Lehranalyse nur bedingt ein Modell für die Ausgestaltung seiner professionellen Rolle über Identifikation; oder die in ihr begünstigte Identifikation führt zu Dissonanzphänomenen zwischen Erwartungen und realem Erleben in Bezug auf den analytischen Kontakt zu Kindern und Jugendlichen.

Das findet dann nicht selten seinen Ausdruck in Gefühlen der Hilflosigkeit, einer Überbetonung der sprachlichen Kommunikation und einer nicht ausreichenden Beachtung und Nutzung des handlungssprachlichen Austausches.

Notwendiger Weise ist die Kinderanalytikerin in den vielfältigen Formen der Begegnung mit ihren Patienten in komplexe Handlungsdialoge verstrickt, die ihr ein hohes Maß an Aktivität abverlangen. Sie arbeitet vielfach an und mit den externalisierten psychischen Inhalten und Strukturen ihrer

Patienten, übernimmt manchmal sehr konkret im Spiel innere Anteile der Kinder oder verhilft diesen Anteilen zu ihrem Recht, befreit sie aus ihrer Exkommunikation. Dazu muss sich der Kinderanalytiker seiner gesamten konkreten Leiblichkeit bedienen, nicht nur seiner Sprache. Einen Zugang zum szenischen Verständnis gewinnt er über eine zunächst weniger kognitive als sinnliche Wahrnehmung des Geschehens. Der Umgang mit dem Konkreten ist eine der zentralen Herausforderungen in der Kinderanalyse, sei es ein Bild, eine Gestaltung, ein Rollenspiel mit bestimmten Spiel- und Bewegungsnotwendigkeiten, Spielzeug aller Art oder bei Jugendlichen vielleicht auch deren Alltag oder die Begeisterung für bestimmte Musik oder Filme. Eine ausschließlich sprachliche und interpretierende Bezugnahme ist meist wenig hilfreich oder behindert sogar den analytischen Prozess.

In seinen Antworten muss sich der Kinderanalytiker tief auf die Konkretheit des Geschehens einlassen.

Zum Beispiel:

Wie wirft ihm dieses Kind einen Ball zu und welchen hat es gewählt? Was verbindet der Analytiker mit diesem speziellen Ball? Zu welchen Bewegungen fühlt er sich genötigt? Muss er sich in Sicherheit bringen, weil er Angst vor der Wucht des Wurfes und der Härte des Balls hat? Wie – wenn überhaupt – wirft er zurück? Will er dem Kind das Fangen erleichtern oder erschweren? Wer hebt den Ball auf, wenn er in der Mitte zwischen Analytiker und Patient auf den Boden fällt? Wer fischt ihn unter einem Regal wieder heraus? Der Analytiker spürt seine Bandscheibenproblematik – soll er dem Kind sagen, dass es den Ball statt seiner aufheben soll, oder lässt er sich nichts anmerken?

Ich gehe davon aus, dass sich bei genauer Betrachtung dieser Spielszene und der vielfältigen Wahrnehmungen und Empfindungen der Analytikerin die zentrale Szene dieses Kindes in seiner intersubjektiven Realisierung enthüllen würde, ohne dass es eines angestrengten Nachdenkens bedürfte. Das Spiel ist eine kreative, vielfältige und vielschichtige Konkretisierung, die vom Analytiker mit seiner Spielfähigkeit beantwortet werden muss. Seine analytische Kompetenz liegt zum einen in einer großen Bereitschaft, sich

von seinen Patienten verwenden zu lassen und zum anderen in seiner großen Sensibilität für den sich ergebenden handlungssprachlichen Austausch.

Aber die Kinderanalytikerin ist – auch wenn sie das Kind oder den Jugendlichen in einem Einzelsetting behandelt – nie allein mit ihrem Patienten. Sie wird Bestandteil seines Feldes nicht nur im phantasmatischen, sondern im konkreten sozialen Raum. Sie spricht mit den Eltern oder auch der gesamten Familie, bisweilen auch mit anderen Bezugspersonen wie Lehrern, Erziehern oder Jugendamtsmitarbeitern. Die dabei entstehenden Szenen im Netzwerk des Patienten konfrontieren die Analytikerin mit vielfältigen Konfliktkonstellationen und Übertragungsangeboten. Die entstehenden Szenen erfordern zu ihrem Verständnis nicht nur theoretische Kenntnisse in Familien- und Gruppendynamik.

Unser Konzept der Medien- und handlungsorientierten Selbsterfahrung ist deshalb als Selbsterfahrung in der Gruppe konzipiert. Es geht darum, Phänomene zu erkunden, wie sie sich im Spiel, bei kreativen Gestaltungen, bei all den Bewegungsabläufen im Zusammensein mit dem Patienten und in Gruppen ergeben. Im Gegensatz zur Einzelselbsterfahrung steht hierbei nicht in erster Linie der Prozess im Vordergrund, sondern eine fokussierte Auseinandersetzung mit den beschriebenen Phänomenen und Umständen im eigenen Erleben.

Die von uns angebotene Selbsterfahrung soll eine Möglichkeit zur Erkundung der eigenen Reaktionsbereitschaften und den damit verbundenen und verbewussten Einstellungen und Fantasien bieten. Sie fokussiert auf den Umgang mit für die Praxis der Kinder- und Jugendlichenanalyse typischen Medien und Umständen, die jedoch in der Analyse von Erwachsenen ebenso von Bedeutung sein können. Der Analytiker soll hierdurch unterstützt werden, im Rahmen seiner analytischen Identität einen spontanen, kreativen und persönlichen therapeutischen Stil im Umgang mit seinen Patienten zu entwickeln. Die Teilnahme an den halbjährlich stattfindenden Wochenendmodulen ist freiwillig, wird aber von der überwiegenden Mehrzahl der Ausbildungsteilnehmerinnen genutzt. Häufig übrigens auch von Ausbildungsteilnehmern der Ausbildung zur Erwachsenenanalyse.

Das methodische Vorgehen der Leiter der Angebote ist einer psychoanalytischen Grundlage verpflichtet, unterscheidet sich jedoch – nicht nur durch das Setting – von der Einzelanalyse, wie sie in der Lehranalyse erfahren wird:

- Der Leiter übt seine Funktion aus, indem er sich am Gruppengeschehen mit eigenen Beiträgen und „mitspielend“ beteiligt.
- Er deutet nicht. (Be)Deutungen werden vom Einzelnen oder der Gruppe erarbeitet.
- Es werden strukturierende Angebote zur Erkundung einzelner Erfahrungsbereiche vorgeschlagen.
- Analogieebenen müssen nicht „entschlüsselt“ werden.

Unser Selbsterfahrungsangebot bietet auf freiwilliger Basis die Möglichkeit zu erkunden, wie sich die eigene psychische Befindlichkeit mit ihren spezifischen Themen, ihrem Abwehr- und kognitiven Stil auf der Folie verschiedener Medien darstellt.

Derzeit haben wir dafür Angebote die auf den

- künstlerisch, gestaltenden Ausdruck,
- auf Körpersprache und Bewegung,
- auf Spiel
- und auf den Gruppenbezug fokussieren.

Wir empfehlen den Teilnehmerinnen, möglichst an allen angebotenen Modulen teilzunehmen, um sich überzeugen zu können, wie die gleichen Themen in unterschiedlichem Gewande erscheinen, aber auch, wie die jeweiligen Medien jeweils unterschiedliche Antworten bereithalten.

Es geht also nicht – wie manchmal unterstellt wurde – darum, Spielen zu lernen, sondern es geht um eine Sensibilisierung in Bezug auf Aspekte der Begegnung mit Kindern und Jugendlichen und eine Unterstützung bei der Entwicklung von diesbezüglicher „Intuition“ und Dialogfähigkeit.

Im Folgenden möchte ich etwas genauer auf das von mir vertretene Angebot der Selbsterfahrung im Spiel eingehen und meine diesbezüglichen Erfahrungen darstellen. Diese beziehen sich nicht nur auf das Angebot für Ausbildungsteilnehmerinnen, sondern auch auf über 30 Workshops für Multiplikatoren, die wir als Münchener Gruppe Supervisorinnen und Supervisoren in der Ausbildung zum KJP aus ganz Deutschland in den letzten 7 Jahren angeboten haben.

Didaktische Anliegen:

Freuds ursprüngliche Forderung an die Leistung der Lehranalyse war, den Ausbildungskandidaten von der Existenz des (verdrängten) Unbewussten zu überzeugen. Er hatte also eine didaktische Idee, in der über die Selbsterfahrung eine fundierte und erlebnishaft Auseinandersetzung mit den verschiedenen theoretischen und behandlungstechnischen Implikationen seiner Theorie vom Unbewussten möglich werden sollte.

Mein didaktisches Anliegen mit der von mir angebotenen Selbsterfahrung hat zwei Ebenen, eine explizite und eine implizite:

Explizit:

Ich möchte durch eine fokussierte Erkundung zu einer Sensibilisierung für folgende Aspekte des Spielens beitragen:

- Die emotionale Bedeutung von Spielzeug bzw. den Dingen, die zum Spielen verwendet werden und ihre biografische Einbettung. Es geht darum, die Verbindung von gegenständlichem und begehrtem Spielzeug und den unbewussten Konflikten, Wünschen und Ängsten spür- und erlebbar zu machen.
- Unsere eigene Spielsozialisation und deren Auswirkung auf unser Spiel. Mit wem haben wir was gespielt und was haben wir dabei erfahren und erlebt?
- Die Dynamik von Rollenspielen und unsere bewusste und unbewusste Rollenübernahme in ihnen.

- Symbolik und Dynamik von Regelspielen. Hierzu sei angemerkt, dass alle Regelspiele sich letztlich mit der Tatsache der Unabsehbarkeit und Schicksalhaftigkeit unseres Lebens auseinandersetzen und versuchen diese existentielle Tatsache in einen übersichtlichen, von oben betrachtbaren Maßstab zu bringen.

Implizit:

Ich möchte den Ausbildungsteilnehmer von den wissenden und kreativ-bildschaffenden Fähigkeiten des Unbewussten überzeugen und Anregungen geben, wie diese spielerisch nutzbar gemacht werden können. Hierzu ein kleiner Exkurs:

Galt Freuds Interesse schwerpunktmäßig dem verdrängtem sexuellem Unbewussten, so hat sich in meiner klinischen Erfahrung als Analytiker für Kinder und Jugendliche mein Interesse zunehmend auf das unbewusste Wissen und die unbewussten kreativen Möglichkeiten verschoben. Das hat sicher auch damit zu tun, dass Kinder ganz konkret nach einem Ausdruck dessen suchen, was ihnen geschehen ist. Sie tun das in Form von künstlerisch anmutenden Gestaltungen, aber auch im Spiel. Bollas und Stern haben explizit auf dieses – wie Bohleber es nennt – „nicht-dynamische Unbewusste“ abgehoben und Begriffe geprägt wie das „unthought known“ oder die „unformulated experience“. Kinder versuchen in der Übertragungsbeziehung zu verbildlichen, wie sie sich behandelt gefühlt haben und welchen unentrinnbaren Entwicklungsdilemmata sie sich ausgesetzt fühlten oder fühlen. Die von mir eingangs beschriebene Szene – der Junge, der möchte, dass ich einen Ball fange, obwohl ich ihn zunächst nicht sehen kann – spricht von einer derartigen Überforderung. In vertauschten Rollen will er, dass ich ihn in seiner Not verstehen lerne. Und das wird nur gelingen, wenn ich mich auf das kafkaesk anmutende Spiel mit all seinen Erlebnismöglichkeiten einlasse. Sonst werde ich im tieferen Sinn nie verstehen, was er „meint“. Wohl seine Situation der Überforderung, des nicht Absehen-Könnens, was auf ihn zukommt, die Notwendigkeit, blitzschnell zu reagieren, wobei eine sprachliche Annäherung das eher körpernahe Erleben des Patienten womöglich nicht gut erfassen kann. Das sich spiele-

risch Einlassen auf die Einfälle des Patienten ermöglicht eine Verbindung zu seinem Erleben und schafft eine träumerische Atmosphäre, in der die kreativen Möglichkeiten des Unbewussten wirksam werden können. Mit Ogden möchte ich sagen: Häufig ist da nicht zu wenig „Ich“ sondern zu wenig „Es“ in unserer turbulenten und „durchdesignten“ Welt, von der auch Kinder berührt und bestimmt sind.

Der implizite Teil meines Angebotes lässt sich in vier Aspekten konkretisieren:

1. Das Feld als strukturierende Idee des analytischen Prozesses

Die Idee des Feldes ist ein zentraler Punkt meines Denkens. Dieses Feld lässt sich durchaus auch ganz konkret als Spielfeld eines Regelspieles verstehen. Im zwischen mindestens zwei Personen entwickelten Feld gelten bestimmte Regeln und sind spezifische Anliegen und Konfliktsituationen unterzubringen. Unser Unbewusstes sucht hierbei nicht ein beliebiges Feld, sondern eines, in dem sich der Wunsch nach Offenbarung und die Angst hiervor kompromisshaft beleben lassen.

Es macht eben einen Unterschied, ob ein Kind Mikado oder Mensch-ärgere-dich-nicht als Spiel zur Möblierung des Zusammen-Seins wählt.

Die Übertragungs- und Gegenübertragungsdynamik erscheint so betrachtet als ein Spielfeld, ähnlich dem des Brettspieles. In einem erweiterten Verständnis ist es die intersubjektive Matrix zwischen Patient und Analytiker die das entstehende Spiel ermöglicht und begrenzt (vgl. Winnicott) oder anders ausgedrückt: das Aufeinandertreffen der verschiedenen unbewussten Räume.

Ein Beispiel:

Eine Ausbildungsgruppe entwickelte für sich während eines Selbsterfahrungs-Wochenendes die Idee eine Notlandung mit einem Flugzeug spielen zu wollen. Es war auch vorab – sozusagen im Sinne eines rudimentären Drehbuches – vereinbart, dass diese glückende Notlandung in einem sehr abgelegenen und fremden Gebiet stattfinden sollte, in dem möglicherweise aber ein indigenes Volk leben könnte. So geschah es dann auch und man



versuchte in den verschiedenen gewählten Rollen zunächst das Flugzeug wieder flott zu bekommen. Als das nicht gelingen wollte, machte man sich auf, die Gegend zu erkunden und stieß auf eine Ansiedelung von „Eingeborenen“, die die Notgelandeten schon länger beobachtet hatten und offenbar als Eindringlinge und Bedrohung betrachteten. Sie weigerten sich zunächst Hilfe zu leisten und die Hilfesuchenden mussten durch Tänze, Gesänge und Geschenke ihr Herz zu erweichen versuchen; sprachlich konnte man sich nicht verständigen. Ein angeblich der Sprache der Eingeborenen mächtiges Mitglied der Gruppe gab vor, Dolmetschen zu können, stiftete jedoch eher Misstrauen seine Absichten betreffend.

All das war zwar durchaus heiter, aber im Auswertungsgespräch waren alle sehr erschrocken über die sich spontan ereignete Abbildung von erschreckenden Aspekten der Ausbildungssituation, der Position der Kinderanalyse und den Versuchen nach Abschluss ins Establishment vorzudringen. So verband sich das Vorsingen und Vortanzen mit gemeinsam wahrgenommenen aber auch individuellen Ängsten und Sorgen.

Meiner Erfahrung nach entwickeln die meisten Gruppen von Ausbildungsteilnehmern in meinem Selbsterfahrungsangebot Szenarien, die um die Idee einer Expedition oder der Erforschung fremder Länder und Landschaften kreisen.

Verschiedene „Charaktere“ – wie Ferro das nennt – finden Türen in das Feld, das sich die Gruppe gewählt hat oder durch das sie bestimmt ist, was wohl zutreffender ist. Die Rolle, die ein einzelner in ihm übernimmt, hat etwas mit ihm und seiner Geschichte zu tun, seiner Reaktion auf die Rollenangebote der anderen, wie auch mit der Problematik an sich. Wir und unsere unbewussten Anteile, man könnte auch von den individuellen unbewussten Räumen sprechen, entfalten sich in interpersonalen Feldern und – aber nicht nur – in Abhängigkeit von diesen.

2. Die Bedeutung des Bildhaften und der Analogie in der Strukturierung unserer Psyche

Ich gehe davon aus, dass unser Unbewusstes in Bildern – ähnlich wie in Szenen – eine hochkomplexe strukturierende Zusammenfassung bzw. einen Ausdruck für Erlebtes vornehmlich jedoch nicht ausreichend Assimiliertes sucht. Ich knüpfe hier an eine frühe Theorie Freuds zum Traum an. Zunächst sah er dessen Funktion vornehmlich in der Übertragung von Unausdrückbarem, Unausprechlichem auf etwas Repräsentierbares. Diese frühe Überlegung Freuds taucht heute in den verschiedenen traumatherapeutischen Verfahren auf, die meist diese Herkunft jedoch nicht benennen.

Kinder suchen nach einem besseren Verständnis ihrer selbst, nach befriedigenderen und vollständigeren Narrativen auch dadurch, dass sie spontan ein Bedürfnis nach kreativen Gestaltungen entwickeln. Sie malen Bilder oder schaffen Objekte aus Holz oder Ton und vieles mehr.

Das Finden eines Bildes, einer typischen modellhaften Szene, eines Ausdruckes für das, was die Psyche einstmals überforderte, was nach Neubearbeitung, Integration und Wachstum drängt, scheint eine immanente Dynamik des Unbewussten zu sein. Bei niedrigem Strukturniveau kann das Bild zunächst oft nur in der sozialen Interaktion belebt bzw. inszeniert werden. Aber auch da wird es sichtbar, wenn man das Gesamt der Interaktionen als „Gemälde“ (mit häufig eher aggressiv-destruktiven Inhalten) versteht.

In meinem Angebot möchte ich vermitteln, wie eine Atmosphäre entstehen kann, in der in spielerischer Weise Bilder auftauchen, die – ähnlich wie Narrative – eine ordnende und emotional bereichernde Wirkung entfalten. Eine Vertiefung oder Erweiterung erfahren sie nicht durch Deutung, sondern durch assoziative Anreicherung.

Ein Beispiel:

Eine Teilnehmerin eines Workshops kommt etwas zu spät in die Gruppe. Man habe sie hierher geschickt, aber sie sei wohl falsch, eigentlich einem anderen Leiter zugeteilt. Ich kann sie davon überzeugen, dass sie bei mir richtig sei. Wir beschäftigen uns dann zu Beginn der Gruppe mit dem

Thema „neu sein in einer Gruppe“ mit Hilfe imaginärer Fotografien entsprechender Situationen, die wir selbst einmal erlebt haben. Diese Teilnehmerin findet ein Bild, das sie nach Umzug in eine fremde Stadt etwa 7-jährig in ihrer neuen Schule zeigt. Man habe sie in die erste Klasse gesteckt, obwohl sie diese doch schon hinter sich gehabt habe. Damals habe sie sich nicht getraut dies dem Lehrer zu sagen, weil sie sich so geschämt habe.

Statt einer Deutung bekommt sie von den anderen, offenbar durch diese Szene berührten Teilnehmern assoziativ-bezogene eigene Erfahrungen, die sich mit Schamaffekten und dem Gefühl am falschen Platz zu sein beschäftigen. So entsteht ein Resonanzraum, der intuitiv den Klang der Problematik der Teilnehmerin aufgreift und ihn ihr verdeutlicht, aber auch modifiziert.

Wichtig ist mir in didaktischer Hinsicht, erfahrbar zu machen, wie sich in einem geeigneten, annehmenden und vor allem geduldigen Milieu die Psyche ihren Weg zur Mitteilung ihrer Verletztheit sucht und sich dabei – wie im Spiel – in für sie hilfreichen Analogien und in Konkretisierungen bewegt. Dies erscheint mit in besonderer Weise, aber nicht nur, für die Arbeit mit Kindern zentral, da ihnen entwicklungsbedingt „digitale“ Deutungen auf Metaebenen nicht oder noch nicht zugänglich sind.

3. Die Absichtslosigkeit des Spiels

Mir ist wichtig zu vermitteln, dass Spielen als psychoanalytische Methode keinem festen Plan folgt und vor allem keine pädagogischen Intentionen verfolgt. Man muss sich als Analytiker einlassen auf das sich entwickelnde Feld und in ihm leben. Alles andere wäre eher dem Trainingsgedanken verpflichtet („endlich kann sie/er verlieren“) als der Idee einer um Ausdruck ringenden Psyche. Bedeutsam erscheint mir hierbei noch, dass in dieser Absichtslosigkeit eher zunächst ein gemeinsames Assoziieren passender erscheint, als dem Patienten etwas „zeigen zu wollen“. Es geht darum, sich im gemeinsamen Feld „überraschen“ zu lassen. Diese Haltung erfordert ein hohes Maß an Vertrauen in das unbewusste Wissen unserer Patienten und seine Fähigkeit die bewussten und unbewussten Räume seines Analytikers für sich und seine Wachstumsbedürfnisse nutzbar zu machen.

4. Der Erlebnischarakter des Spielens

Diesen Punkt möchte ich nur kurz streifen. Ich beziehe mich auf Winnicott: Eine Analyse muss ein Erlebnis sein, sagt er sinngemäß. Sicher ist: Es ist keine intellektuelle Auseinandersetzung mit wenig emotionaler Beteiligung. Aus meiner heutigen Sicht ist es in erster Linie das präsentische Erleben der therapeutischen Situation, das den Kindern weiter hilft. Um es mit Daniel Stern zu sagen: „Die Betonung der impliziten Erfahrung anstelle des expliziten Inhalts verlagert die therapeutischen Ziele vom Verständnis der Bedeutung des Erlebten auf seine Vertiefung und Bereicherung.“

Das Spiel und das Zusammen-Sein erlebnishaft auszugestalten, zu vertiefen und zu bereichern, dazu möchte ich Mut machen und anregen.

Auswertungen

Wir hatten die ersten beiden Durchgänge unseres Angebotes für die Ausbildungsteilnehmerinnen und Ausbildungsteilnehmer mit Fragebogen ausgewertet.

Neben Fragen zur allgemeinen Zufriedenheit mit dem Angebot fragten wir nach einer Einschätzung in Bezug auf die bei den Teilnehmerinnen laufenden Lehranalysen. Zwischen den beiden Polen „bereichernd“ oder „belastend“ näherte sich der Durchschnitt fast vollständig dem Wert „bereichernd“ an, ohne dass es hierbei individuelle Abweichungen gab. Neben einer Bewertungsmöglichkeit der einzelnen Module, die durchwegs ohne Abweichungen sehr positiv ausfiel, interessierte uns eine Einschätzung des Umfangs des Angebotes. Hierzu waren die Meinungen heterogener. Einige wünschten sich eine Vertiefung im Sinne eines zweiten Durchgangs, andere weitere Module die sich auf Tanz oder Musik beziehen sollten.

Bei meinen weiteren Angeboten zur Spielselbsterfahrung habe ich dann um schriftliche Rückmeldungen gebeten, um das Konzept weiterentwickeln und anpassen zu können, aber auch, um auf Probleme der Teilnehmerinnen reagieren zu können. Tatsächlich haben mir auch fast alle Teilnehmer geantwortet und sehr individuell ihr Erleben der Gruppe und ihre Einschätzungen hierzu aus einem gewissen zeitlichen Abstand heraus mitgeteilt.

Auch hier waren die Rückmeldungen durchwegs sehr positiv, aber es wurde zwischen den Zeilen auch Belastendes sichtbar:

- Für einige Teilnehmerinnen war dieses Modul überhaupt die erste Teilnahme an einer Selbsterfahrungsgruppe, vor der sie große Angst hatten. Im Nachhinein betonten sie, dass Ihnen die angebotene Struktur und mein Mitspielen sehr über ihre Ängste hinweggeholfen habe und sie es erstmals wagen konnten, sich geschützt fühlend in einer Gruppe zu zeigen. Diese Teilnehmer hatten – so wie sie es darstellten – eine Art „Mutprobe“ überstanden und betonten, wie sie sich durch diese Erfahrung „irgendwie befreit“ fühlten. Manche schilderten in einem Rückgriff auf ihre Geschichte, wie sehr für sie Spielen mit Entwertung und Nutzlosigkeit verbunden gewesen und wie ihnen das erstmals wirklich bewusst geworden sei. Ich denke, dass hier eine Verbindung zur Entwertung von Kindheit als ein „noch nicht“ und der Kinderanalyse als einer geringwertigeren Form der Analyse mit eingeflochten ist.
- Fast alle antwortenden Teilnehmer erwähnen, dass ihnen Bilder und Erlebnisse aus unserer Zusammenarbeit noch „nachgegangen“ seien und sie vieles in ihre Lehranalysen „mitgenommen“ haben. So schreibt eine Teilnehmerin: „Ich habe noch lange mit unserer Rollenspielsequenz zu arbeiten gehabt. Das war für mich doch recht heftig und ich war froh, in der Lehranalyse dieses besprechen zu können. Ihr Hinweis, dass es immer Rollen gibt, die in einer Gruppe auftauchen und besetzt werden müssen, war entlastend“.
- Immer wieder wird der Bezug zur kinderanalytischen Praxis aufgegriffen: „Ich weiß nun mehr, was analytisches Arbeiten mit Kindern bedeutet oder bedeuten kann. Dies nimmt mir Furcht und gibt mir Sicherheit in meinem Tun“, schreibt eine Teilnehmerin. Oder eine andere: „Habe gestern mit einem Kind Mikado gespielt und fühlte mich ganz anders mit meinem Tun verbunden durch die Erinnerung an unser diesbezügliches Ausprobieren und Erfahren in der Gruppe. Plötzlich war das alles bedeutungsvoll und ich konnte unendlich viele Details im Spiel mit dem Patienten und der Dynamik zwischen ihm und mir wahrnehmen und benennen.“

Herausforderungen für die Leitung

Letztlich waren bisher alle Rückmeldungen positiv und sehr oft von Dankbarkeit für das Erlebte geprägt. Warum nur, so frage ich mich, erlebe ich diese Gruppen als enorm anstrengend und habe vor jeder neuen Gruppe immer wieder ein wenig Angst?

Neben meinen individuellen psychischen Reaktionen und Besonderheiten sehe ich doch einige grundsätzliche Aspekte:

Natürlich steht ein neues Projekt unter Leistungsdruck. Man muss in gewisser Weise beweisen, dass es neben den etablierten Vorgehensweisen und Methoden noch andere sinnvolle Ansätze gibt. Es wäre bedauerlich, wenn die Ausbildungsteilnehmer schlechte Erfahrungen machten und negative Rückmeldungen gäben.

Aber neben diesem eher auch institutionsoziologisch zu verstehenden Phänomenen gibt es auch methodenspezifische Problemlagen:

- Das Fokussieren bestimmter Aspekte des Erlebens in Bezug auf Spiel und Spielzeug führt sehr schnell zu Erinnerungen an die persönliche Geschichte mit all ihren Verletzungen. Die gefundenen Bilder weisen über ihren manifesten Inhalt hinaus und wirken in der und in die Emotionalität. In einer imaginären Spielzeugkiste, mit der ich oft methodisch arbeite, findet der eine das ersehnte fernsteuerbare Flugzeug, die andere einen verschlissenen und aufgeschlitzten Teddybär, der im Ofen landete. Das führt in unterschiedliche Welten. Als Leiter „zettelt“ man das sozusagen an und ist dann für das Umgehen mit den Folgen verantwortlich. Man schafft ein intensiviertes analytisches Feld, in dem sich das Unbewusste gut ausbreiten kann. Das ist einerseits erwünscht und beabsichtigt, will aber auch gehalten sein. Ich sehe hier aber auch eine Parallele zur Gestaltung unserer Behandlungszimmer. Auch hier kann das zur Verfügung gestellte Spielzeug und Material als Verführung betrachtet werden und ist sozusagen nicht unschuldig. Gleiches gilt bei genauerer Betrachtung auch für Setting, Raumgestaltung und Verhalten des Analytikers oder Psychotherapeuten in der Erwachsenenbehandlung.

- Das eigene Mitspielen trägt zur Intensivierung der Situation bei. Als Leiter muss dabei ein Ausgleich zwischen Authentizität und Aufrechterhaltung der Leitungskompetenz gefunden werden. Durch das Einbringen eigener Bilder und Erlebnisse, durch das Mitspielen, erscheint die Leitungshierarchie sehr flach. Das wird von den meisten Teilnehmern als unterstützend und befreiend erlebt. Nun sind sie nicht das alleinige Objekt einer möglichen Analyse. Für die Leitungsfunktion stellt dieser Umstand aber eine besondere Herausforderung dar. Der Verzicht auf Deutungen intensiviert diesen Umstand noch, weil die Deutung durch den Analytiker auch eine kognitive Distanzierung zur Voraussetzung hat und diese ermöglicht.
- Einzelne Teilnehmer kommen mit für sie schwierigen Erlebnissen und Erfahrungen in Berührung, die eine Stützung durch die Leitung notwendig machen. So war zum Beispiel die Übernahme der Rolle der Eingeborenen im geschilderten Rollenspiel im Nachhinein durchaus belastend für die betreffenden Teilnehmer. Eine Stützung kann aber – wie im Spiel mit Kindern – weitgehend nur im „On“ erfolgen, also im Rahmen des regelhaften Spielgeschehens. Es verbietet sich in diesem Zusammenhang ein Ausstieg aus den laufenden Prozessen im Sinne einer eher kognitiv orientierten Intervention. Dies bildet zwar sehr getreu die Situation mit Kindern ab, kann aber zu großen Spannungszuständen in der Leitung führen. Stützende Interventionen sind sinnvoller Weise in diesem Zusammenhang durch Feedbacks über eigene Assoziationen zu leisten. Und diese rühren bei schwierigen und traumatisch erlebten Erinnerungen an eigene zumindest ähnliche Erfahrungen. Dies macht die Konsequenz einer Betonung der Intersubjektivität im therapeutischen Prozess mehr als deutlich – allerdings in diesem Fall hauptsächlich für die Leitung der Gruppe.

Warum entsteht zum Ende der Gruppe bei mir aber immer wieder ein zufriedenes Gefühl, das mich am Weitermachen hält? Mir ergeht es bei den Gruppen ähnlich wie bei einer nicht ganz einfachen Bergtour. Es gibt Herausforderungen, Durststrecken, Frustrationen, Gruppenkonflikte, Zweifel, aber wenn man dann angekommen ist, ist das ungeheuer befriedigend. Man hat sich und die Begleiter ganz anders erlebt als in anderen

Zusammenhängen, hatte oft intensive Begegnungen und manchmal Augenblicke großer Intimität. Das lohnt all die Anstrengung und auch die – zwar überschaubaren – aber doch vorhandenen Risiken. Nur: Man selbst ist es in diesem Falle, der die Bergtour herausgesucht hat und deshalb allen die Sicherheit geben muss, dass sie bewältigbar ist. An dieser Stelle zeigt sich der didaktisch-pädagogische Anteil dieses Angebotes: Es gibt den Wunsch etwas erlebbar zu machen, was man für Wert hält wahrgenommen und erlebt zu werden. Vielleicht ist dies ja ein Abbild unserer notwendigerweise auch entwicklungsorientiert zu verstehenden Aufgabe als Kinder- und Jugendlichenanalytiker.

Die Zukunft

Es freut mich, dass mittlerweile viele Institute eine spezielle Selbsterfahrung für analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten etabliert haben oder Schritte in diese Richtung unternehmen. Es freut mich auch, dass unsere zahlreichen Workshops dabei offenbar mancher und manchem hilfreich waren, um auf den jeweiligen Bedarf und die jeweiligen Voraussetzungen zugeschnittene eigene Angebote zu entwickeln. Ich denke aber, dass es sinnvoller wäre, diese Selbsterfahrungsangebote außerhalb der Institute und institutsübergreifend anzubieten. Dies hätte sowohl Vorteile in Bezug auf die Bereitstellung von Leiterinnen und Leitern und würde zudem die von manchem befürchteten Überschneidungen von Supervision und Selbsterfahrungsleitung zu vermeiden helfen. Und so komme ich nochmal auf meinen Dank zu Beginn zurück: Diese Tagung ist ein wichtiger Schritt in diese Richtung.

Literatur

Bohleber, W. (2013): Der psychoanalytische Begriff des Unbewussten und seine Entwicklung September 2013, 67. Jahrgang, Heft 9, pp 807-816

Bollas, C. (1997): Der Schatten des Objekts. Stuttgart. Klett-Cotta

Bollas, C. (1999): The Mystery of Things. Routledge. London

Bollas, C. (2011): Die unendliche Frage. Zur Bedeutung des freien Assoziierens. Frankfurt. Brandes und Apsel

Buchholz, M. (2007): Entwicklungsdynamik psychotherapeutischer Kompetenzen. Psychotherapeutenjournal 4/2007, 373-382

Ferro, A. (2009): Psychoanalyse als Erzählkunst und Therapieform. Gießen. Psycho-Sozial-Verlag

Freud, S. (1900): Die Traumdeutung. Studienausgabe Bd.II, Frankfurt/Main. Fischer

Ogden, T. (2005): This Art of Psychoanalysis: Dreaming Undreamt Dreams and Interrupted Cries. New York. Routledge.

Stadler, Th. (2013): Spielen im Spannungsverhältnis von Deutung und Ko-Narration

Beispiele aus der Praxis und Überlegungen zu ergänzenden Selbsterfahrungsangeboten in der Ausbildung. In: Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie (AKJP) 157, 1/2013

Stadler, Th (2016): Supervision in der Ausbildung zum analytischen Kinder- und Jugendlichen-psychotherapeuten. In: A. Hamburger, W. Mertens: Supervision – Konzepte und Anwendungen: Band 2: Supervision in der Ausbildung (Supervision im Dialog), Kohlhammer, 2016



Fokussierende Gruppenselbsterfahrung – ein verzichtbarer Teil?

Vortrag von Susanne Dittrich

Vorab: wir finden – natürlich – nicht, dass diese Gruppenselbsterfahrung verzichtbar ist! Aber wir haben Gründe für diesen Titel. Diese wird Ihnen Christine Röpke später darstellen, dazu weiterführende Überlegungen, die wir mit Ihnen diskutieren wollen.

Zuvor möchte ich Ihnen erstmal die Fokussierende Gruppenselbsterfahrung vorstellen, wie wir sie in München, an der Akademie für Psychoanalyse und Psychotherapie e.V. in der Abteilung für analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie anbieten.

Die Fokussierende Gruppenselbsterfahrung ist eine der vier Bereiche, die im Rahmen der Handlungs- und medienorientierten Gruppenselbsterfahrung (Gruppen-SE) angeboten werden. Die anderen sind: Selbsterfahrung im Spiel, Körper und kreativ-künstlerischer Ausdruck. Die jeweiligen Module finden im Wechsel 2-mal im Jahr statt.

Als einziger Bereich haben wir unser Setting 2-mal verändert – bereits das ein Ausdruck der Frage, welchen Platz die reine Gruppenselbsterfahrung haben kann oder darf! Zu Beginn jeweils an einem Samstag eine Woche nach dem Angebot eines der anderen Module (Freitag u. Samstag). Dann, auch auf Wunsch der Teilnehmer*innen, welchen es zu wenig „Gruppe“ war: 2 Jahre lang, etwa alle 6 – 8 Wochen, eine fortlaufende Gruppe. Danach, bis heute, hat die Fokussierende Gruppenselbsterfahrung auch ein eigenes Modulwochenende, findet also alle 2 Jahre statt. Die Gruppenselbsterfahrung wird von der Gruppenabteilung anerkannt als Selbsterfahrung für die gruppenanalytische Weiterbildung.

Grundsätzliche Überlegungen...

Warum überhaupt Gruppenselbsterfahrung in der Ausbildung zur Einzelanalytiker*in? Und warum, wenn doch schon die anderen Module im Gruppensetting stattfinden?

Ausgangspunkt ist die Frage, was unsere Aus- und Weiterbildungsteilnehmer*innen brauchen, um ausreichend berufliche Kompetenz zu entwickeln. Dies können wir nur beantworten, wenn wir den/die einzelne/n Teilnehmer*in zusammen mit seiner/ihrer Umgebung, als Teil einer Gruppe wahrnehmen, wie der Begründer der Gruppenanalyse, S. H. Foulkes (1986) sagt:

„Wir können den Einzelnen nur vor dem Hintergrund der ihn umgebenden Gesellschaft verstehen.“ (5)

Wenn wir genau hinsehen, dann wird deutlich, dass sich die Weiterbildungsteilnehmer*innen in einer äußerst komplexen Lern- und Lehrsituation befinden, welche vielfältige Gruppenthemen und -dynamiken beinhaltet:

1. Sie werden mit Beginn der Ausbildung Teil einer Institution, welche mit ihrer Geschichte, ihrer Identität, ihren Strukturen und Hierarchien sie wesentlich prägen wird. Und das Institut ist selbst Teil einer Großgruppe: der psychoanalytischen Gesellschaft! Auch dies sind Einflüsse, die wirken!
2. Sie befinden sich in einem (nicht nur) Abhängigkeitsverhältnis, das auch im Widerspruch zur „erwachsenen“ Identität steht. Regressive Prozesse nicht nur in Bezug auf Dyaden (Lehranalyse) werden befördert.

Beispiel: in den Theorieseminaren, genauso wie z.B. in den Kasuistisch-technischen Seminar- (KTS)-Gruppen finden permanent sog. „wilde Gruppen“ statt: die Ausbildungsteilnehmer*innen (ATs) sind Teil davon, dem ausgesetzt – wie auch die KTS-Leiter – und es gibt kaum einen Ort (außer der dyadischen Lehranalyse), an welchem diese Prozesse contained, geschweige denn hilfreich für die Ausbildung genutzt werden!

3. Im Psychiatriepraktikum werden im stationären Rahmen oft Kompetenzen in der Leitung von Gruppen erwartet! Dafür gibt es kaum fachliche

Begleitung, geschweige Ausbildung. Und: in der Klinik sind die ATs wiederum Teil einer großen Gruppe: dieser Institution. In welcher Weise werden hier ihre Gruppenerfahrungen contained bzw. zur Reflexion und Lernen genutzt?

4. Mit Beginn des Anamnesen- bzw. Therapiepraktikums begegnen die ATs in ihren Therapien nicht nur den einzelnen Patient*innen, sondern auch den unbewusst wirkenden (Familien-)Systemen – also Gruppendynamiken, auf die sie in Theorieseminaren oft kaum vorbereitet werden.
5. Das Gesundheitsministerium erwartet verstärkt Kompetenz in Gruppenpsychotherapie – wir als Ausbildungs- und Weiterbildungsinstitut haben hier eine Verantwortung zur Qualifikation!

In unserer Gruppenselbsterfahrung war und ist immer Raum genau für diese o.g. Aspekte: einmal für das Einbringen individueller Erfahrungen im Zusammenhang mit der Ausbildungssituation, wie z.B. wie ergeht es mir mit meiner Identitätsentwicklung zur Psychoanalytikerin und wie ist die Resonanz der Gruppe/der anderen darauf? Wie finde ich meinen Platz in der analytischen Gesellschaft?

Was macht das Spannungsfeld zwischen Regression und erwachsener Person mit mir und mit anderen? Wie erlebe ich die Hierarchien am Institut und wie finde ich einen angemessenen, für mich produktiven Umgang damit – jenseits von flüchtendem Rückzug und zerstörerischen Kampf?

Die Psychodynamiken in den Therapiefällen, in welchen immer auch die jeweiligen Familiendynamiken wirksam sind, lösen eigene oft weitgehend unbewusste Reaktionen aus – wie sind sie gruppenspezifisch zu verstehen und für die Professionalisierung zu nutzen? Die Perspektive für diese Themen, ist die des Hier und jetzt: was reinszeniert sich in der aktuell anwesenden Gruppe?

Beispiel: in einer unserer fortlaufenden Selbsterfahrungsgruppen kam eine TN lange Zeit regelmäßig mind. 20 Minuten zu spät. Sie hatte immer schlüssige Entschuldigungen, ihre Not wurde durchaus spürbar und doch...es wurde immer deutlicher, wie schwer sie sich tut, in der Gruppe

einen guten Platz einzunehmen. Sie fürchtete die Ablehnung der Gruppe und verhielt sich zugleich so, dass neben dem Verständnis für ihre Not, auch Ärger entstand – sich also ihre unbewusste Annahme von Ablehnung bestätigte. Es reinszenierte sich in der Gruppe ihr zentrales Lebensthema „ich gehöre nie dazu“. Schließlich wurde deutlich, dass sie meinte, auch nie richtig als Psychoanalytikerin anerkannt zu werden vom Institut und in der psychoanalytischen Gesellschaft. Das basale menschliche Bedürfnis, einen guten Platz in der relevanten Gruppe zu haben (etwas, das wir Leiterinnen benannten), berührte schließlich die anderen TN in einer Weise, dass sich die aggressive Abwehr lösen konnte und versöhnliche Verbindung schaffende Einfälle kamen: Verunsicherung auch bei anderen, ob sie ausreichend gute Therapeut*innen werden können; ob sie als Kindertherapeut*innen sich „Psychoanalytiker*innen“ nennen und verstehen dürfen; die grundsätzliche Angst, nicht zu genügen... Im Erfahren der Gruppenresonanz erlebte die genannte TN etwas Neues, das ihr zunehmend ermöglichte, sicherer in ihrer professionellen Identität zu werden und einen guten Gruppenplatz einzunehmen.

Die Verschränkung von Selbsterfahrung und Reflexion findet immer prozesshaft statt. Die Gruppe als lernendes System entwickelt eine Matrix (das Geflecht der unbewussten Beziehungserfahrungen), auf deren Boden die einzelnen Gruppenmitglieder ein sehr günstiges Lernfeld erleben und von zuvor erworbenem Gruppenwissen profitieren.

Die ATs entwickeln durch eigene Erfahrung und durch reflexive Prozesse eine man könnte sagen „Basis-Kompetenz“ in der Einschätzung von Gruppenszenen, inklusive dem für therapeutische Arbeit dringend notwendigen Zugang zu eigenen Anteilen!

Die Notwendigkeit, evtl. sich selbst durch eine umfassendere gruppen-therapeutische Weiterbildung tiefer zu qualifizieren, kann auf diesem Hintergrund unseres Erachtens besser eingeschätzt werden.

Tatsächlich sind inzwischen überproportional viele ehemalige TN der Gruppen-SE in gruppenanalytischer Weiterbildung oder haben sie bereits abgeschlossen!

Wahrscheinlich hat die positive Identitätsentwicklung zur Psychoanalytiker*in/tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapeut*in ganz wesentlich damit zu tun, ob der/die Einzelne sowohl in der Theorie, als auch in den persönlichen Bezügen am Institut seinen/ihren individuellen Platz findet – geprägt von Anerkennung und Neugier aufeinander!

Hier scheint es notwendig, dass die oft wenig vermeidbaren schwierigen Erlebnisse im Umgang mit der institutionellen Hierarchie einen Ort des Verdauens finden – und zwar einen „Gruppen-Ort“, welcher das Gruppenerlebnis am Institut mit den gruppen-typischen Wirkmechanismen angeht: wie mit Spiegelung und Resonanz. Im Containing in der Gruppe, die durch „Mehrstimmigkeit“ (1) Vielfalt verkörpert, kann geklärt werden: welchen Platz finde ich mit meinem So-Sein? Was hindert mich persönlich, in einer Gruppe/diesem Institut einen guten Platz zu finden? Wo und wie will ich mich an den institutionellen Dynamiken gestaltend beteiligen?

Interessant ist, dass viele der ehemaligen Gruppenteilnehmer*innen sich nun aktiv an unserem Institut beteiligen – also nicht den häufigen Rückzug in die eigene Praxis angetreten sind.

Die fokussierende Gruppen-SE: eine Anwendung der Gruppenanalyse

Angewandte Gruppenanalyse bedeutet, dass die Gruppenleiter*innen die gruppen-analytische Haltung beibehalten, zugleich aber eine Gruppe leiten, welche sich durch nicht-therapeutische Zielorientierung auszeichnet (vgl. Barthel-Rösing in (1)). Klartext: es ist keine Methode zur Heilbehandlung! Es geht nicht um heilen, sondern wir forschen im Erfahren! Wir erforschen – jeder – das innere unbewusste Gruppenobjekt! Und entwickeln und verbessern dabei unsere berufliche Kompetenz. Das ist unser Fokus!

„Fokussierend“ zu sein heißt hier, es wird neben der gruppenanalytischen Haltung, welche zunächst allem Raum gibt, was sich in dem Moment zeigt, zugleich ein spezifischer Rahmen gehalten: Regression begrenzend und zugleich in Ausrichtung auf berufliche Kontexte. In der fokussierenden Gruppen-SE geht es um den Fokus der Kompetenzförderung im Verstehen

und im Umgang mit gruppendynamischen Prozessen, welche permanent, in jedem Einzelnen, in der Einzeltherapie und z.B. in analytischen Gesellschaften wirksam sind. Damit geht es auch wesentlich um den Fokus der beruflichen Identitätsentwicklung.

Es wird versucht – und es ist ein ständiges Austarieren, ein Prozess der achtsamen Beobachtung – eine Balance zu finden und zu halten zwischen Regressionsprozessen (in Richtung Gruppenanalyse) und kognitiven Umgangsweisen.

Deswegen werden Deutungen, welche das Regressive übermäßig betonen vermieden. Vielmehr wird das Verstehen der Kommunikationsdynamik im Hier und Jetzt, zwischen den Gruppenteilnehmer*innen, aber auch bezogen auf eingebrachte Vignetten anvisiert.

Mit „Verstehen“ ist hier weniger ein intellektueller (das aber auch) Zugang gemeint, als vielmehr der Versuch durch intuitives Nachvollziehen, verbunden mit reflektorischen, mentalisierenden Fähigkeiten vertieft einordnen zu können, was in der jeweiligen Situation mit der Gruppe und mit mir in der Gruppe passiert.

Was Stern (9) „Gegenwartsmomente“ („now-moments“) nennt, mag umschreiben, was ein in diesem Sinne besonders gelingendes „Verstehen“ bedeutet. In „Begegnungsmomenten“ (9) geschieht es im intersubjektiven Kontakt!

Diese Anwendung der Gruppenanalyse, die fokussierende Gruppenselbsterfahrung, ist verortet im Feld zwischen Selbsterfahrung und Supervision

Man kann sich das wie zwei Pole vorstellen, zwischen welchen das Gruppengeschehen pendelt – in Bewegung, nie genau am gleichen Platz, sondern dem Bedarf angemessen schwingend. Dabei tendenziell näher an der Selbsterfahrung als an der Supervision.

Hier deutlicher, was dieses Feld zwischen gruppenanalytischer Supervision (10) und Selbsterfahrung beeinflusst:

Aus der gruppenanalytischen Supervision kommen:

- die Vermittlung von theoretischen Konzepten von Gruppendynamik, gruppenanalytischer und supervisorischer Haltung der Leitung.
- die Reflexion der besonderen Haltung der Leitung (dazu später mehr)
- die Vorbildfunktion (als Objekt zur Identifikation bzw. zur differenzierenden Abgrenzung) des gruppenanalytischen Supervisors, vor allem im Sinne des Umgangs mit Gruppenphänomenen, Übertragung und Gegenübertragung (GÜ) im Hier und Jetzt
- die Bezogenheit auf berufliche Themen, verbunden mit den aktuell wirkenden Selbstaspekten, vor allem in der Gruppe
- die Regressionsbegrenzung

Aus der gruppenanalytischen Selbsterfahrung kommen:

- das aus der SE erworbene, integrierte Verständnis des persönlichen Gruppenobjekts
- das Erleben der Gruppe als Resonanzraum und Ort von Spiegelungen und Reinszenierungen von Prozessen
- das Erleben des regressiven Sogs in Richtung Heilungswunsch bzw. in Richtung destruktiver Dynamiken
- das Nutzen von Übertragung und Gegenübertragung zwischen den Gruppenmitgliedern (inkl. Leitung)
- Idealisieren der Leitung und/oder der Gruppe
- Geschwisterübertragungen

Ein kleiner Exkurs zur Resonanz, als besonders wichtigem Wirkmechanismus in der Gruppe. Foulkes sagt dazu: „Es ist, als ob durch das Anschlagen einer Saite oder eines bestimmten Tones eine spezifische Resonanz im aufnehmenden Individuum, dem Rezipienten, ausgelöst würde.“⁽³⁾ Man kann sich die ganze Gruppe wie ein Orchester vorstellen: viele Stimmen – ein

Klangkörper! Oder wie eine Jazzband, deren improvisierende Resonanz aufeinander das nicht Planbare, das Kreative und Spontane eines gelingenden Gruppengeschehens zeigt.

Es geht also um eine unbewusste, sozusagen instinktive Reaktion auf den/ die anderen. Foulkes wusste noch nichts von den Spiegelneuronen – hat aber hier genau dieses Phänomen beschrieben. Auch der Begriff der Empathie gehört hierher. Resonanz ist ein sehr wirkmächtiger Faktor in der Gruppe: auf die Resonanz der Gruppe reagiere ich selbst mit Resonanz. Häufig ist es für Gruppenmitglieder überraschend, welche Resonanz sie auslösen (Mitgefühl oder Ablehnung, Anerkennung, Aggression, Gleichgültigkeit). Keine spürbare Resonanz auslösen zu können, ist für Einzelne besonders schwierig auszuhalten.

Dieses Feld zwischen Supervision und Selbsterfahrung wird von der Leitung der fokussierenden Gruppen-SE hergestellt und gehalten. Bzw. „lernt“ die Gruppe, mit Entwicklung dieser spezifischen Matrix mit der Zeit im gewissen Umfang auch selbst auf diesen Möglichkeitsraum zu achten, welcher geprägt ist von einem besonderen Rahmen, Regressionsbegrenzung und thematischer Ausrichtung.

Ein Beispiel: eine TN kam in die halboffene, fortlaufende Gruppe neu dazu. Die Gruppe reagierte ambivalent: oberflächlich gesehen freundlich und offen. Unterschwellig aber war da durchaus Widerstand. Dabei, wie das in Gruppen so ist, verteilten sich untereinander die verschiedenen Aspekte: eine TN personifizierte eher das Mitfühlen („es ist nicht leicht, neu zu sein“), andere waren mehr mit Konkurrenz befasst. Es gab sowohl ein Ignorieren von Beiträgen der Neuen, als auch mehr Schweigen. Blockade lag in der Luft... Als Leiterinnen blieben wir erstmal im Hier und Jetzt, eher beschreibend: „heute ist es wieder ganz anders, eine Neue ist da, und es gibt Hinwenden zu ihr, aber auch Abwenden und Abwarten...“ Bald darauf kam von einer TN: „Ich glaube, ich tu mich wieder schwer, Platz für eine Neue zu machen“. Es entstand Raum für Erinnerungen, wie es war, als in der eigenen Familie ein neues Geschwister hinzukam. Bzw. wie es war, selbst ein jüngerer zu sein. Hier sind wir als Leiterinnen immer sehr aufmerksam

in der Beachtung der Regressionsbegrenzung – nicht zu tief in Kindheitstraumata hinein! Hilfreich ist hier z.B. die Analogie zur beruflichen Situation herzustellen: neu am Institut zu sein – wie ist das? Oder: wenn ein Therapiekind ein Geschwister bekommt – was passiert dem Patienten? Was ereignet sich evtl. in der Familie? Wie ist die Geschwisterdynamik?

Damit wird den TN über die Reflexion des subjektiven Geschehens, auch aus der eigenen Genese, die Entwicklung eines professionellen psychoanalytischen Umgangs ermöglicht. Supervisorische und Selbsterfahrungs-Aspekte verschränken sich in fruchtbarer Weise.

Die besondere Haltung der Leiter der fokussierenden Gruppenselbsterfahrung

Erst diese besondere Haltung macht das Entwickeln und Halten des beschriebenen Feldes zwischen Supervision und Selbsterfahrung möglich!

Unser didaktisches Vorgehen ist von einer spezifischer Leitungskompetenz geprägt: in der Erforschung des Gruppenobjekts sorgt die Leitung für einen Fokus auf berufliche Themen, ermöglicht aber zugleich durch die offene gruppenanalytische Haltung (alles was sich zeigen will, darf da sein, auch gezeigt werden) den Eingang von persönlichen Einfällen.

Wesentlich ist der Umgang mit dem, was sich zeigt:

Explizit sind die Äußerungen der Leitung, auch Deutungen, nicht auf das frühe Entstehen des Gruppenobjekts oder damit zusammenhängende Traumata ausgerichtet! Vielmehr richtet sich die äußere Aktivität der Leitung auf das Gruppenobjekt, wie es sich im Hier und jetzt bzw. im beruflichen Kontext zeigt.

Implizit aber werden die sich abbildenden eher frühen Szenen /s. Foulkes: „Figuren vor dem Hintergrund“(5) / von der Leitung gesehen, gehalten und containend – mit Hilfe der gruppenanalytischen Kompetenz.

Foulkes (5) spricht von „Ich-Training in Aktion“ und beschreibt gut, was die fokussierende Gruppen-SE von Anbeginn anstrebt: das Ich-Training

bedeutet hier, dass dem „Sog nach Therapie“ (5) und freier Selbsterfahrung nicht nachgegeben wird bzw. die Leitung dafür sorgt, dass diese Begrenzung (auch der eigenen Tendenzen!) möglich wird.

Christiane Schlossarek (5) spricht von der „mittleren Regression“ in der gruppenanalytischen Supervision. Ähnlich gilt hier: nur mit Hilfe einer begrenzten Regressionsdynamik können wir uns fokussieren auf das Gruppenobjekt im Hier und Jetzt bzw. auf berufliche Prozesse.

Wesentlich ist also die fokussierende Herangehensweise: zwischen freischwebender Aufmerksamkeit und aktiv begrenzenden Interventionen ist in ständigem Reflexionsprozess eine Balance zu finden.

Das „fokussierende Denken als eine Art innerer Kompass“ (5) im Umgang mit der Fülle des Materials.

Ein anderer Aspekt ist die begrenzende Funktion des Rahmens.

- große Zeitabstände zwischen den Einheiten der fokussierenden Gruppenselbsterfahrung
- die inhaltliche und organisatorischen Verknüpfung mit den anderen medienorientierten Modulen

Aus unserer Erfahrung wissen wir um das Wertvolle der zeitlichen Begrenzung: in dem Zeitraum zwischen den Gruppentreffen passiert viel Verinnerlichung und zwar gerade, weil die Leitung und die Gruppe nicht persönlich anwesend sind. Es findet ein für die Autonomieentwicklung günstiger Prozess statt, in welchem die TN schon früh lernen, die Anstöße, die Veränderungen seines Gruppenobjekts selbst zu erforschen und zu integrieren. Eine eigenständige Überprüfung im Alltag findet frühzeitig statt und kann beim nächsten Treffen eingebracht werden.

Zugleich wissen wir aus Erfahrung, dass es dennoch für die ATs eine große Herausforderung ist, die langen Zeitabstände auszuhalten. Es hat sich aber gezeigt, dass hier die Lehranalyse einen wichtigen Ort darstellt, für die begleitende Aufarbeitung ausgelöster emotionaler Konfliktfelder. An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, dass wir auch von Lehranaly-

tiker*innen selbst positive Resonanzen erhalten bzw. von manchen auch die handlungs- und medienorientierte Gruppenselbsterfahrung begleitend empfohlen wird.

In der Leitung zu zweit zu sein, hat sich sehr bewährt: das gemeinsame Halten des Rahmens befördert das Vertrauen in die Gruppe. Die beiden bilden ein Paar, das, ähnlich Eltern im günstigen Falle, das Geschehen containen und zugleich, als Teil der Gruppe, authentisch berührbar sind. Persönliche Präsenz (6) ist uns wichtig, auch in der Weise, wie wir uns als Leitungspaar zeigen.

Um die fokussierende Gruppen-SE anzubieten, empfehlen wir zunächst die Ausbildung zum/zur Gruppenanalytiker*in, denn das Erkennen regressiver Prozesse und der begrenzende Umgang damit erfordert eine hohe gruppenanalytische Kompetenz!

Empfehlenswert ist zudem, dass Kolleg*innen, welche die fokussierende Gruppen-SE anbieten wollen, zugleich Erfahrung in Supervision haben, damit tatsächlich eine Art intermediärer Raum entstehen kann, welcher unbewusste Eigenanteile und berufliche Themen (auch aus Therapien der ATs in ihrer Wechselwirkung nutzbar macht.

Strauß und Mattke (10) sprechen von „Verschränkung von Selbsterfahrung und Instruktion“ in der gruppenanalytischen Supervision – dies gilt ähnlich für die fokussierende Gruppenselbsterfahrung!

Die fokussierende Gruppen-SE ist ein sehr junges Verfahren, welches wir als „work in process“ verstehen. Wir sind offen ist für neue Anregungen, Korrekturen und Erweiterungen. Auf nicht dogmatische Weise, aber auf dem Boden unserer gruppen-analytischen Identität, versuchen wir die Gruppenanalyse in einer modifizierten Anwendung einem weiteren Feld zugänglich zu machen.

Die aktuelle Reform des Psychotherapeutengesetzes (PTG) wird hier eine ganz neue Herausforderung bedeuten. Das Thema „Gruppe“ erfährt nun viel Aufmerksamkeit und Wertschätzung. Aber hoffentlich bedeutet dies auch langfristig einen guten Gruppenort!

Literatur

- (1) **Balmer Rudolf (2009)**: „Die Kunst der Mehrstimmigkeit: Konstruktive und destruktive Prozesse in Gruppen“ in „Die Kunst der Mehrstimmigkeit, Gruppenanalyse als Modell für die Zivilisierung von Konflikten“. Gießen
- (2) **Bormann B., Strauß B. (2012)**: Zentrale Wirkfaktoren in der Gruppenpsychotherapie. In Strauß B., Mattke D. (2012): Gruppenpsychotherapie, Lehrbuch für die Praxis. Springer-Verlag
- (3) **Foulkes F. H. (2007)**: Gruppenanalytische Psychotherapie. Verlag Dietmar Klotz
- (4) **Potthoff Peter (2012)**: „Gruppenanalytische Praxis heute: relationale und intersubjektive Perspektiven“, in „Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik“, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Gruppenanalyse 4/2012
- (5) **Schlossarek Christiane et al. (2007)**: „Gruppenanalytische Supervision und Organisationsberatung – ein Projekt des Instituts für Gruppenanalyse Heidelberg“, in Franke C., Höller-Trauth g. (Hrsg) „Gruppenkompetenz in der Supervision – Es geht nicht ohne!“ Opladen
- (6) **Schmidt G. Manfred (2014)**: „Präsenztheorie und Behandlungstechnik“, in PSYCHE, Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen, 68. Jahrgang, September / Oktober 2014
- (7) **Schultz-Venrath Ulrich (2011)**: Das Gehirn in der Gruppe oder die Gruppe im Gehirn. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Gruppenanalyse, 2/2011
- (8) **Schultz-Venrath Ulrich (2013)**: Lehrbuch Mentalisieren, Klett-Cotta
- (9) **Stern Daniel N. (2004)**: „Der Gegenwartsmoment“. Brandes & Apsel
- (10) **Strauß Bernhard, Mattke Dankwart (Hg)**: „Gruppenpsychotherapie, Lehrbuch für die Praxis“ Berlin

Neue Wege in der Selbsterfahrung für Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutinnen

Vortrag von Christine Röpke

Der Titel unseres Vortrags „Ist die fokussierende Gruppenselbsterfahrung ein verzichtbarer Teil?“ ist nicht nur Provokation. Er ist entstanden aus der Erfahrung heraus, dass die Anmeldungen zum Gruppenmodul im Vergleich zu den anderen Modulen wesentlich geringer sind, obwohl die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen durchweg positiv bis begeistert ausfallen. Diese Tatsache muss ernstgenommen, reflektiert und diskutiert werden.

Ist die Gruppenselbsterfahrung vielleicht nur ein Tropfen auf dem heißen Stein?

Thomas Stadler hat in seinem Vortrag bereits die Ängste angesprochen, die aufkommen, wenn man an die Teilnahme an einer Gruppe denkt und er endete mit der Vision einer institutionalisierten überregionalen Gruppenselbsterfahrung, die wir in unserem Team immer wieder als die optimale Lösung geträumt haben. Die Erfahrung mit den überregionalen Kollegengruppen und der kreative Prozess, der aus der Überwindung der Gruppenängste entstanden ist, scheint unserer Idee recht zu geben. Warum? Vermutlich, weil es leichter ist, sich auf eine Gruppe einzulassen, die nicht nur im eigenen Institut angesiedelt ist. Dies bedeutet unserer Erfahrung nach nicht, dass sich institutsinterne Gruppenmodule ungünstig auf TeilnehmerInnen und Institut auswirken. Es heißt aber, dass dort vermutlich die Hemmschwelle höher ist – vielleicht weil an diesem Ort der tiefverdrängte Geschwisterkomplex sowieso schon getriggert ist.

Seit wir die fokussierende Gruppen-Selbsterfahrung anbieten, wissen wir was es heißt sich zwischen Skylla und Charybdis zu fühlen.

Skylla

Skylla, das sechsköpfige Ungeheuer mit dreifacher Zahnreihe ist noch leichter zu fassen als das gestaltlose Meeresungeheuer Charybdis.

Skylla fragt: Warum braucht es noch ein Gruppenmodul? Im Spiel-, Körper-, Kunstmodul besteht doch auch schon Gruppenselbsterfahrung? Meint ihr, dass ihr davon noch was aufarbeiten müsst? Seid ihr die besseren Analytiker?

Diese Fragen/Ängste konnten gut beantwortet werden.

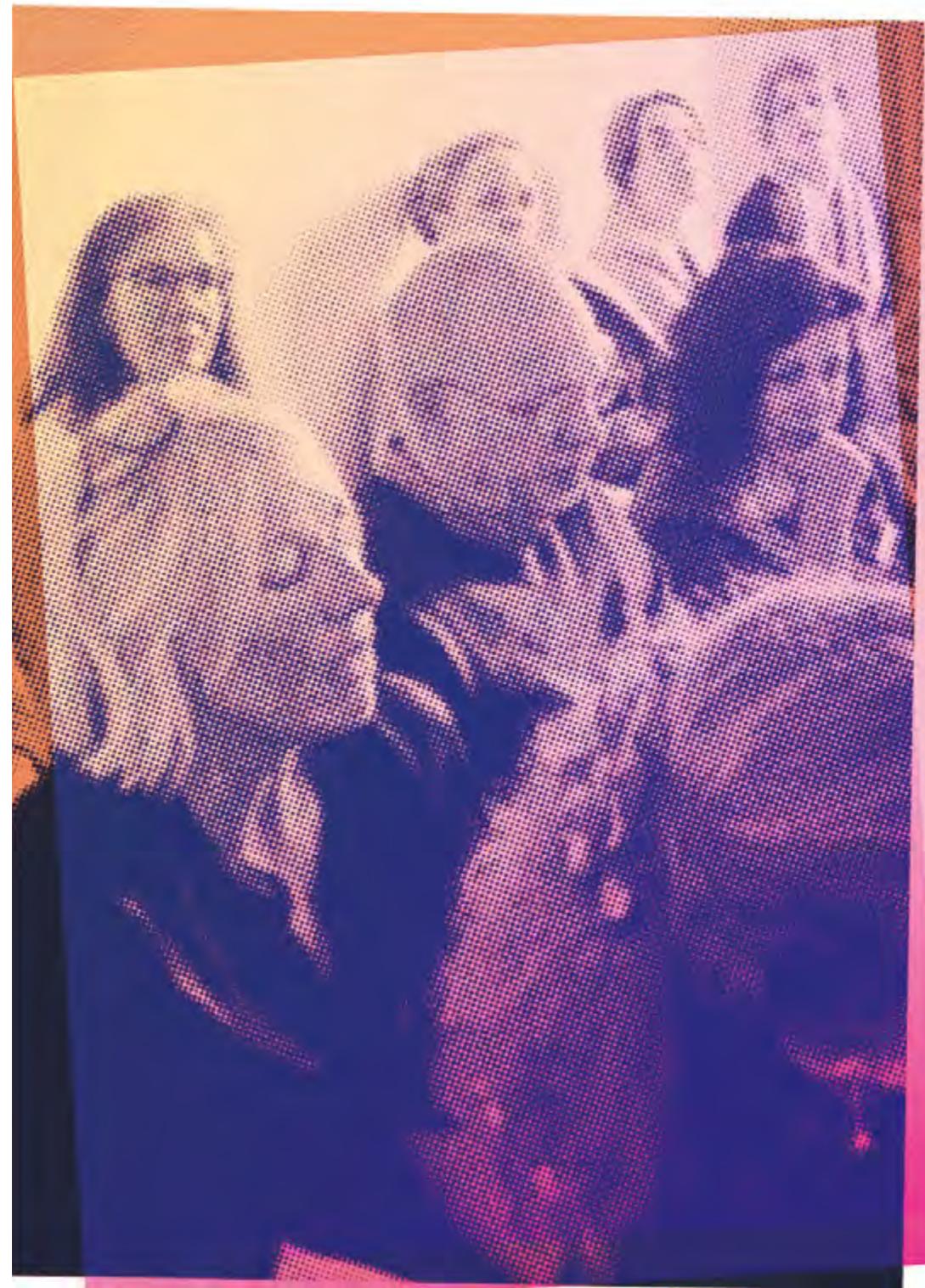
Wir brauchen dieses Modul, weil wir oft mit unseren Mitteln der reinen Verwörterung – ohne Medium – in Gruppen arbeiten müssen, z.B. in den Elterngesprächen, in denen oft noch Großeltern, Geschwister, Lehrer Sozialpädagogen und Erzieher mitgedacht werden müssen, ohne anwesend zu sein. Hier wirken unbewusst intensive Gruppenkräfte auf uns ein, innerhalb derer wir hilfreiche Worte finden müssen, um eine vertrauensvolle Verbindung zu den Eltern zu schaffen. Dazu könnte es sehr hilfreich sein, wenn wir unser eigenes inneres unbewusstes Gruppenobjekt im geschützten Rahmen der SE Gruppe exploriert hätten, denn selbstverständlich wird in solchen komplexen Gruppensituationen auch das eigene unbewusste Gruppenobjekt in uns aktiv. Und nicht nur das, sondern auch die dazugehörigen Affekte und Abwehrmechanismen.

Ich will sagen: Unser Medium im Gruppenmodul ist das emotional ehrliche Wort, das – wie wir alle wissen – , immer wieder neu durch Introspektion in unser eigenes biografisches Gewordensein – in diesem Fall als Teil unserer Primärgruppe – gefunden und entwickelt werden muss.

Dies erhebt uns selbstverständlich nicht über die Medien Spiel, Körper, Kunst. Im Gegenteil fühlen wir uns bereichert (und manchmal auch neidfüllt) über die wunderbare Symbolisierungsarbeit, die dort geleistet wird.

Insofern komme ich abschließend zur Hypothese, dass der „heiße Stein“ sowieso in den Instituten zur Einrichtung gehört. Wie wir alle wissen, ist er aber nur gefährlich, solange man so tut als ob es ihn nicht gäbe. Was dann z.B. passieren kann ist, dass sich die AusbildungsteilnehmerInnen mit dem Ideal der Alleinstellung der Lehranalyse identifizieren und sich daraus innerhalb der „AT-Geschwister“ eine Wertigkeitsskala zwischen Lehranalyse und Selbsterfahrungsgruppe bildet. Das hieße, dass auf der horizontalen Ebene die Gruppenselbsterfahrung entwertet, bekämpft oder einfach nur totgeschwiegen wird. Dann „verdampft“ unser Angebot wie ein „Tropfen auf dem heißen Stein“ und mit ihm die Chance auf Entwicklung einer neuen psychoanalytischen Kultur, die die Geschwisterebene als strukturbildenden Komplex einbindet.

Kontakt: roepke@langpartner.de



Der Griff zum Spielgegenstand – ein Prozess der Selbsterfahrung

Vortrag von Sibille Boldt

„Der Griff zum Spielgegenstand als ein Prozess der Selbsterfahrung“ – so lautet der Titel meines Vortrages. Er umfasst beispielhafte Beschreibungen und analytische Erklärungen eines Prozesses der Selbsterfahrung, der im Zusammenhang einer Wahl für einen bestimmten Spielgegenstand steht. Er bezieht sich auf ein Projekt zur professionsspezifischen Selbsterfahrung, in dem die Teilnehmer die Aufgabe hatten, aus einer Vielfalt von Spielgegenständen einen Gegenstand auszuwählen und diese Wahl in einem Gruppengespräch zu begründen, das thematisch auf den Prozess der Wahl fokussiert war.

Die Reflexion dieses Projektes machte deutlich, dass sich professionsspezifische Selbsterfahrung i.S. Winnicotts als etwas „Drittes“ bildet, in dem die Teilnehmer nicht den Gegenstand, sondern sich selbst bedeutsam am Gegenstand erfahren. Der Griff zu einem ausgewählten Spielgegenstand ist Ausgangspunkt dieses Prozesses, der einen neuen Weg der Selbsterfahrung aufzeigt. Er lässt sich unter 4 Aspekten der Entwicklung betrachten, die den Vortrag gliedern:

1. Der Griff zum ausgewählten Gegenstand- eine symbolische Handlung
2. Der Griff zum Spielgegenstand – ein Rückgriff auf das eigene Leben
3. Der Griff zum Spielgegenstand – eine Übergangserfahrung
4. Der Griff zum Spielgegenstand – ein Ausgangspunkt für neue Wege in der Selbsterfahrung für Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten

Im Folgenden sollen diese 4 Aspekte näher beschrieben werden:

1. Der Griff zum ausgewählten Spielgegenstand – eine symbolische Handlung

Die Kandidaten nahmen die Aufgabe mit viel Interesse auf und verließen die Gruppe in gespannter Erwartung, um einen Gegenstand für sich auszuwählen.

Im Ambulanzraum angekommen, standen sie sogleich einer Fülle sensorischer Eindrücke unterschiedlicher Materialien gegenüber, die sie emotional direkt ansprachen.

Nach kurzem Überblick fiel das Auge auf Kasperpuppen, Schleichtiere, Prinzessin, Bausteine oder Malutensilien, die sogleich Erinnerungen an die eigene Kindheit wachriefen.

Begeistert erinnerte man sich, immer gerne gemalt, die Puppen gerne versorgt und das Schaukelpferd gerne verarztet zu haben. Die Teilnehmer spürten, dass die Wahl des Spielgegenstandes etwas mit ihrer eigenen Kindheit zu tun hatte und zentrierten ihre Suche auf geeignete Spielgegenstände aus bekannten Kindertagen. Dabei fanden sie jedoch nicht immer alles vor, was sie gerne gehabt hätten. Enttäuscht stellte man fest, dass die richtigen Kuscheltiere oder Autos fehlten, die man schon gerne gewählt hätte.

Man wusste jetzt auch nicht, was man nehmen sollte und konnte sich nicht richtig für das eine oder andere entscheiden. Sollte man diesen oder jenen Gegenstand ergreifen? Nichts schien vor ihren Augen Bestand zu haben. Gedanken an ähnliche Probleme in der Kindheit tauchten auf. So erschien Lehm als Spielmaterial ungeeignet, da seine Gebilde immer schnell in der Sonne zerfielen.

Das äußere Entscheidungsproblem schien sich aber auch innerlich abzubilden. Denn man geriet nun in einen Konflikt mit der Aufgabe selbst.

Sollte man bei der Aufgabe bleiben, fragte man sich? Denn allen war jetzt klar, dass sie sich im Umgang mit der Wahl ein Stück auf ihre Kindheit einlassen müssten.

Man war aber bereit, sich neuen Erfahrungen zu öffnen und blieb unter dem Druck der Wahl schließlich an dem Gegenstand haften, der längst bekannten Konfliktlagen inhaltlich entsprach.

So sah man beim Anblick des Balls die alte Konfliktgeschichte mit der Mutter wegen einer Übertretung des damals verbotenen Dominanzanspruchs dem Bruder gegenüber, repräsentiert. Der Arztkoffer wies auf eine frühere, konfliktbesetzte Beziehungsszene mit der Mutter wegen eines dringenden Kontaktwunsches zum Kinderarzt dar.

Das Bilderbuch vom „Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat“, repräsentierte ein Problem der Enttäuschung und Aggression, das man als kleines Kind anlässlich einer Geschwistergeburt verspürte.

Die Schlange erinnerte an einen angstvollen Kontakt mit einer lebenden Schlange im Rahmen einer „Magier Show“ anlässlich eines Urlaubs mit den Eltern in der Kindheit.

Doch ließen Gedanken an Beängstigendes, Peinliches oder gar Anstößiges das Material ambivalent erleben. Man zögerte jetzt auch ein wenig danach zu greifen und zweifelte daran, ob es richtig sei, diesen speziellen Gegenstand zu nehmen. Sollte es besser doch etwas anderes sein?

Man suchte jetzt aber auch die Ambivalenz zu lösen, indem man sich der Aufgabe intensiv widmete. Dabei vertiefte man sich beim Anblick des fixierten Gegenstandes immer wieder in die eigene Geschichte hinein bis in einem produktiven Moment der Spielgegenstand mit gelungenen Konfliktlösungen der Kindheit zu fusionieren schien eine Erfahrung, die man augenblicklich im Gegenstand veranschaulicht sah.

So veranschaulichte der Arztkoffer zum mütterlichen Leidwesen das Dauerwinken als Lösung für den gewünschten Kontakt zum Kinderarzt.

Im Bilderbuch vom „Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat“, sah man in Analogie zur eigenen strengen Sauberkeitserziehung körperliche Inszenierungen als kindliche Problemlösung verwirklicht und der Ball rückte die einmalige Erfüllung eines verbotenen Dominanzstreben als infantile Lösung ins Bild.

Die Schlange machte die Überwindung der eigenen Angst von damals beschaubar.

Im Gegensatz zu vorher erschien nun der angeschaute Spielgegenstand persönlich bedeutend und schuf in dieser Bedeutungserfahrung ein implizites Wissen um die richtige Wahl des Spielgegenstandes, der dann ganz intuitiv zum Zugriff motivierte.

Man war jetzt überzeugt, das Richtige für sich gefunden zu haben. So griff man entschieden zu Arztkoffer, Malstiften, Ball, Schlange oder Bilderbuch. Dabei wollte man sich zugleich aber auch noch andere Möglichkeiten offenhalten und griff schnell noch nach der Prinzessin, dem Kamel, den Bausteinen, nach „Vier gewinnt“ oder dachte noch einmal an das Auto zurück, das ebenfalls eine gute Wahl gewesen wäre.

Die ausgesuchten Spielgegenstände hatten damit symbolische Bedeutung gewonnen. Durch ihren Zugriff symbolisierte sich die Erfahrung eines bestanden Lebens, das die Wahl des Gegenstandes, die zuvor noch offen war, bestimmte. Der Griff zum Gegenstand erwies sich damit als eine symbolische Handlung.

2. Der Griff zum Spielgegenstand – ein Rückgriff auf das eigene Leben

Zu Beginn des Reflexionsgespräches stellten die Teilnehmer zunächst das mitgebrachte Material wie Arztkoffer, Schlange, Malutensilien, Ball usw.... vor. Den Zugriff zum Spielgegenstand begründeten alle mit dem Bezug zum eigenen Leben.

So nahm man die Malstifte, weil man „schon immer gerne malte“, die Schlange, weil sie an eine bestandene Angst erinnerte, den Ball, das Bilderbuch oder den Arztkoffer, weil er an erfolgreiche kindliche Protesthaltungen erinnerte.

Es zeigte sich, dass der Entschluss zum Zugriff des Spielgegenstandes sich aus einer gefühlhaft erinnerten Szene aus früherer Zeit begründete, die sich um ein bewährtes Lebensmuster drehte.

Doch war die Erinnerung an diese Szenen auch peinlich und machte betroffen. Im Gespräch zeigte sich dies, indem die Teilnehmer davon leicht verlegen erzählten oder davon berichteten, an der Eignung des Spielgegenstandes gezweifelt zu haben und auch gezögert hätten, danach zu greifen.

Doch konnte man sich von peinlicher Betroffenheit befreien, indem man sich der Aufgabe weiter stellte und die Gedanken und Gefühle, die sie auslöste, mit in eine sinnvoll, abgerundete Erzählung einbezog.

Affektiv voll vergewärtigten sich die Teilnehmer Szenen, Konflikte und Lösungen aus früherer Zeit, die in den erzählten Geschichten benannt, strukturiert und damit bewusst verfügbar wurden.

Sie erlebten, dass eine längst vergangene Geschichte zur Gegenwart geworden war, die sie nun selbst durch Worte bewusst gestalteten und in der erzählenden Wiederholung der Vergangenheit strukturierend bearbeiteten.

Doch waren nicht alle Geschichten, die im Hier und Jetzt der Situation einfielen, erzählbar. So erinnerte man sich z.B. daran als Kind ein kleines „Ösjen“ gewesen zu sein. Darüber wollte man jetzt aber „lieber nichts erzählen“.

3. Der Griff zum Gegenstand – eine Übergangserfahrung

Im Übergang vom ausgewählten Gegenstand und seiner zugriffsbegründenden Erzählung in der Gruppe, konfigurierten sich Beziehungsszenen der eigenen Kindheit und deren individueller Lösung von Problemen.

Im pendelnden Hin und her von Spielgegenstand und seiner zugriffsbegründenden Versprachlichung in der Gruppe, verschränkte sich der Spielgegenstand immer mehr mit der Erinnerung an Kindheitsszenen bis das Gefühl des guten Zusammenpassens von Gegenstand und Geschichte, um das implizit gewusst, seinen Zugriff erklärte.

Der Spielgegenstand war zu einer Metapher, zu einem Sinnbild des eigenen Lebens geworden. Er repräsentierte die eigene Geschichte wie umgekehrt die eigene Geschichte im Gegenstand repräsentiert war.

In der prozesshaften Auseinandersetzung von Spielgegenstand und seiner Versprachlichung bildete sich professionsspezifische Selbsterfahrung als etwas Drittes i.S. Winnicotts heraus, das nicht den Gegenstand, sondern sich selbst am Gegenstand erfahren ließ.

Sein Zugriff war der Ausgangspunkt dieser Erfahrung, die im Übergang zwischen „innerer und äußerer Welt“ stand.

Die Erkenntnis, dass die eigene Kindheitsgeschichte die Wahl des Spielgegenstandes determinierte, schien aber nicht nur freudig zu überraschen, sondern auch peinlich zu berühren.

So fand man es eigentlich peinlich mit Konfliktlösungsstrategien der Kindheit in Kontakt zu kommen, denn diese entsprachen nicht den reiferen Lösungen des heutigen Erwachsenen.

Das gemeinsame Erleben dieser Differenz ließ eine Spannung zwischen „früher und heute“ entstehen, die in der Gruppe zu Mentalisierungsprozessen herausforderte, in denen man begann, die Bedeutung von Handlungsstrategien der Kindheit wie Kontaktdruck, körperliche Inszenierungen oder Dominanzstreben zu analysieren und sie in der Gegenüberstellung mit reiferen Lösungen des Erwachsenen als kindgerecht zu durchschauen.

Damit wandelte sich zugleich das Erleben der Bedeutung von Kindheits-erfahrungen. Im Gegensatz zu vorher, wurde deren Anwendung nun in den Kontext einer kindertherapeutischen Arbeit gestellt und deshalb als besonders wichtig zu erfahren angesehen.

4. Der Griff zum Spielgegenstand – ein Ausgangspunkt für neue Wege in der Selbsterfahrung für Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten

Mit dieser Erfahrung änderte sich zugleich auch die Haltung zu infantilen Lebensentwürfen, denen man jetzt mit mehr Gelassenheit entgegenschah

In diesem Zusammenhang wurde der Erwerb von mehr Verständnis, Geduld, Toleranz sowie das Zutrauen, sich Angst und Aggression stellen zu können, aufgezählt.

Die Spannung zwischen früher und heute war gelöst. Der Kontakt zur eigenen Kindheit hatte eine neue Bedeutung gewonnen.

Kindheitserfahrungen erschienen nun als eine hilfreiche Quelle, aus der man in Zukunft kreativ schöpfen konnte.

Infantile Lösungsstrategien wurden jetzt als wertvolle Selbstanteile gesehen, die für den Erwerb einer therapeutischen Haltung bewusst geschätzt und effektiv bewertet wurden. Man hatte sozusagen ein Bewusstsein von der eigenen Veränderung erlangt. In der bewussten Veränderung ihrer Haltung erlebten sich die Teilnehmer persönlich betroffen, fachlich kompetent, selbstregulativ und effizient.

Sie erfuhren, dass die eigene Geschichte Ausdruck besonderer Bedingungen des Lebens war, die sich im Griff zum Spielgegenstand erneut aktualisierte.

Die symbolische Bedeutung der Wahl war erkannt und die Teilnehmer hatten das Gefühl etwas Wichtiges erfahren zu haben, das ihnen zuvor kaum bekannt war.

Doch hat nicht jeder Gegenstand symbolische Bedeutung. Die symbolische Bedeutung entsteht erst im Prozess des ganzen Spielgeschehens, der sich im Austausch von Innen- und Außenwelt herstellt,

Fehlt dieser Austausch ist der Umgang mit dem Spielgegenständen inhaltsleer und bedeutungslos.

Für Kindertherapeuten ist es daher wichtig, zu erkennen, ob der ausgewählte Spielgegenstand an eine bedeutungsvolle Szene gebunden ist, die er symbolisch repräsentiert.

Doch kann man diese Erkenntnis nicht lernen. Man muss sie an sich selbst erfahren haben, um sie im therapeutischen Prozess wahrzunehmen und zu nutzen.

Denn nur die eigene Erfahrung eröffnet den Weg für ein effizienteres, therapeutisches Handeln.

5. Ausblick

Im therapeutischen Prozess kann die Kenntnis eigener Erfahrungen dem Therapeuten helfen, das Prozessgeschehen sensibler wahrzunehmen (Prozesswahrnehmung), nachfühlbarer zu analysieren (Prozessanalyse), in sich nachvollziehbarer zu verstehen (Prozessidentifikation) und effizienter (Prozesshandhabung) zu behandeln. Der Griff zum Spielgegenstand ist ein Ausgangspunkt für Prozesse der eigenen Erfahrung mit sich. Er weist damit auf einen neuen Weg in der Selbsterfahrung für Kinder und Jugendlichentherapeuten hin.

A halftone photograph of a group of people sitting at a table. The image is rendered in a blue and white halftone pattern. A blue gradient bar is at the bottom. The text 'Erlebnisberichte' is overlaid on the bottom right.

Erlebnis- berichte

Anna Heike Grüneke

Drei intensive Tage berufsspezifischer Selbsterfahrung in Düsseldorf Anfang Oktober 2019

Ermutigt und angeregt durch eine Mitorganisatorin des Workshops im Düsseldorfer Institut, möchte ich hier einige meiner Gedanken öffentlich machen, die mich im Nachgang noch sehr beschäftigt haben.

Nachdem ich mehrere Jahre als Teilnehmerin die Selbsterfahrungsangebote im Kölner Institut, angeleitet von den Münchner Kollegen/innen in den vier Bereichen Spiel/Kunst/Körper-Bewegung/Gruppe erlebt hatte, freute mich der Aufruf seitens der Organisatoren/innen, eigene Selbsterfahrungsangebote vorzustellen und weiter gemeinsam der Frage nachzugehen, wie sich dieser aus meiner Sicht sehr wichtige Teil in unserer therapeutischen Ausbildung zur analytischen Kinder und Jugendlichen Psychotherapeuten/ in implementieren lässt.

Als Teilnehmerin der Selbsterfahrungsgruppe „Lehrjahre sind Spieljahre“ in Düsseldorf war ich dann zunächst schwer beeindruckt, als die beiden organisierenden Kolleginnen ein ganzes Konzept vorstellten, welches an ihrem Institut bereits zur Anwendung kommt. Sowohl die theoretischen Gedanken als auch die inhaltlichen Erfahrungsbereiche mit den dazugehörigen „Baukästen“ wirkten auf mich sehr überzeugend und intensiv durchgearbeitet. Im praktischen Teil des Ausprobierens zeichnete sich dann in unserer Gruppe eine Tendenz ab, eher auf sicherem Terrain zu spielen.

Mein Rollenwechsel, von einer Teilnehmerin am Vormittag in eine Leiterin eines Workshops (VII) am Nachmittag war für mich ein ziemlicher Spagat, zumal es in der Vorbereitung Missverständnisse bezüglich der benötigten Tische und des Raumes gab. Der mir zugewiesene Raum war zunächst definitiv zu klein. Mit dem Gefühl eines schlechten Gewissens – ich demontiere hier das Therapiezimmer von Düsseldorfer Kollegen/innen –, musste ich das mir zugewiesene Therapiezimmer erheblich umbauen, um für meinen Workshop die nötigen Voraussetzungen zu schaffen. Es muss

erwähnt werden, dass die Kolleginnen des Düsseldorfer Institutes sich in dieser Situation größte Mühe gegeben haben, mich bei meinem Anliegen zu unterstützen. Es wurden Tische und Stühle aus den letzten Ecken hervorgekramt und von einer Etage in die andere katapultiert.

Im Nachhinein ging mir der Gedanke durch den Kopf, dass dieses Bild des „Erkämpfens“ eines neuen Raumes sinnbildlich für die Umbruchsituation steht und die Anstrengung die damit einhergeht, neue Pfade zu beschreiten.

Mein Angebot, mithilfe von zeichnerischen Übungen Kontakt zum eigenen Körpergedächtnis aufzunehmen und zeichnerisch die persönliche „Lebensspur“ wieder zu entdecken, sich zeichnerisch auf einen regressiven Prozess einzulassen, um einen eigenen Zugang zu der Darstellungs- und Erlebniswelt von Kindern (dem Kind in uns) zu finden und uns darin zu erkennen, wurde sehr unterschiedlich aufgenommen. Während ein Teil der Gruppe sich sehr gut einlassen konnte, gab es bei dem anderen Teil große Widerstände. Die Frage: „Wozu soll das gut sein!“ führte uns schnell vom Erlebten zurück in den Sprachraum: „Was hat das mit analytischer Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie zu tun?“ Damit waren wir eigentlich genau bei den zentralen Fragen, um die es bei der berufsspezifischen Selbsterfahrung geht. Es beschlich mich die Fantasie und die Frage, ob es in der Vorstellung mancher Kollegen und Kolleginnen als unanalytisch gesehen wird, wenn man sich in einer Weise zeigt, die nicht wie gewohnt von Kontrolle und Reflexion begleitet ist.

Sicherlich hat mein methodisches Vorgehen und das von mir angebotene Material aber auch die begrenzte Zeit, der Prozess in der Gruppe und die Unsicherheit mit fremden Personen dazu beigetragen, dass schnell Abwehr und Angst hochkamen. Mir ist deutlich geworden, wie schwer, unangenehm und ungewohnt es sein kann, sich auf frühkindliche Prozesse tatsächlich einzulassen, speziell wenn es um Erfahrungen aus dem vorsprachlichen Erleben geht.

Auch wenn wir damit in der eigenen Praxis immer wieder zu tun haben und das Oszillieren zwischen Regression und Progression mit den Patienten/innen einen wichtigen Kern unserer Arbeit darstellt, lösen diese Prozesse doch

zugleich Abwehr und Unwohlsein aus. Ich bin den Teilnehmern meiner Gruppe insofern sehr dankbar, dass sie ihren Ärger und ihr Unverständnis direkt zum Ausdruck gebracht haben. Als nichts mehr zu gehen schien, waren es gerade diese Teilnehmerinnen, die nach einem längeren Gespräch dann entschieden darauf pochten, dass der Prozess zu Ende geführt wird.

Ich denke, dass die Auseinandersetzung mit diesen Ängsten außerordentlich wichtig ist und viel damit zu tun hat, warum es an anderen analytischen Instituten in Deutschland so schwierig ist, eine berufsspezifische Selbsterfahrung in die Ausbildung zu integrieren.

Mein Vorschlag wäre deshalb, eine VAK JP Jahrestagung genau zu diesem Thema anzubieten und sowohl die bereits bestehenden positiven Erfahrungen vorzustellen, als auch Raum für Auseinandersetzung zu bieten. Den Vorschlag einer Kollegin, den Workshop mit einer Großgruppensitzung zu beenden, halte ich für eine sehr gute Idee. Ich kann mir vorstellen, dass es uns allen gut getan hätte, die unterschiedlichen Sichtweisen und Erlebnisse miteinander zu teilen.

Aus meiner Sicht stellt die berufsspezifische Selbsterfahrung eine ernsthafte Auseinandersetzung mit unserer Praxis als Kinder und Jugendlichen Psychotherapeuten/innen dar und ist damit nicht nur ein Schritt der Emanzipation, Abgrenzung und Selbstbehauptung den Erwachsenenanalytikern/innen gegenüber, sondern eröffnet auch die Frage innerhalb unserer Kollegenschaft, was unser Selbstverständnis als analytische Kinder- und Jugendlichentherapeuten/innen ausmacht.

Vielleicht würde sich aus einer solchen Tagung dann tatsächlich der Raum für ein überregionales Zusammenarbeiten eröffnen, was ich mir sehr wünschen würde.

Katharina Huss, Doris Wirth-Limmer, Thomas Schneider

Zusammenfassung der Tagungsthemen und Erlebnisberichte

Vorbemerkung: Der gesamte Workshop verfolgte 2 Linien. Einmal den inhaltlichen, erlebnisorientierten Strang und zum anderen einen formalen berufspolitischen, denn diese Art der Erfahrungen und es Tuns soll verpflichtend für Ausbildungsteilnehmer in die Ausbildungsverordnung aufgenommen werden. – Wir erzählen jetzt ausschließlich vom inhaltlichen Teil des Workshops einmal aus der Perspektive der Leiterinnen und zum anderen aus der eines Gruppenmitglieds.

1. Donnerstagnachmittag

Zur überregionalen Tagung ‚Neue Wege in der Selbsterfahrung für Kinder- und Jugendlichentherapeut*innen reisten wir aus Würzburg an.

Nach vorsichtigen eigenen Versuchen an unserem Würzburger Institut (WIPP) war unser Interesse geweckt gewesen, nicht zuletzt, weil wir am WIPP mit der Ausbildung zur Gruppenanalyse begonnen hatten und diese Selbsterfahrung „sehr gruppig“ ist. So freuten wir uns auf die Konzepte, den Austausch, vor allem aber auf das Ausprobieren.

Trotz Bundesbahn schafften wir es punktgenau zur Eröffnung der Tagung am Donnerstagnachmittag. Von Beginn an fühlten wir uns herzlich aufgenommen, durchgängig gut versorgt. Liebe ‚Düsseldorfer‘, herzlichen Dank für Eure Gastfreundschaft und die sehr gelungene Organisation der ersten Tagung zur professionsspezifischen Selbsterfahrung! Auch wir aus München schließen uns diesem Dank an.

Nach der Begrüßung von Sabine Hottel und Hermann Hohendahl, moderierte Petra Adler-Corman den ersten Vortrag an. Thomas Stadler eigens vorzustellen, wäre wohl etwas unpassend, denn – so Petra Adler-Corman – „Mit Thomas hat es angefangen!“

Thomas Stadler bietet Selbsterfahrung im Rollenspiel an. In seinem Einführungsvortrag zum Workshop in Düsseldorf schildert er die Hintergründe

der Entstehung des ‚Münchner Kreises‘. Wir erfahren, wie Selbsterfahrungsgruppen mit unterschiedlichen Spielformen und Inhalten, entstehen. Rollenspiel, Imagination, Körperarbeit, Malen, Gruppenselbsterfahrung – all dies gehört in diese neue Form der Selbsterfahrung.

Christine Röpke und Susanne Dietrich stellten in ihrem Vortrag die fokussierende Gruppenselbsterfahrung vor. Bei dieser wird das bisher aus der Lehranalyse bekannt/vertraute vertikale Übertragungsgeschehen (ödipale Konstellation) durch die horizontale Übertragung (Geschwisterkomplex) erweitert. Ein Fazit des Vortrags ist, dass erst aus dem Erleben und Durcharbeiten beider Übertragungsformen eine individuelle, professionelle Identität entstehen kann.

2. Der ganze Freitag war dem Ausprobieren vorbehalten

3. Samstagvormittag

Am Samstagvormittag stellte Sibille Boldt in ihrem Vortrag eine weitere Form der Selbsterfahrung vor: ‚Der Griff zum Spielgegenstand‘. Sie schildert ihre Arbeit mit Studierenden, die aufgefordert werden, einzeln und allein im Therapieraum einen Spielgegenstand zu wählen. Der Prozess des Auswählens, die Verbindung mit dem Spielgegenstand, der seine Bedeutung für die jeweilige Akteurin nun allmählich preisgibt. All dies beschreibt Sibille Boldt. Ich erkenne darin eine Weiterentwicklung der Methode des Sozialtherapeutischen Rollenspiels ‚Die Spielzeugkiste‘, die ich, Thomas Schneider, vor langer Zeit in München als erste ‚Therapieform‘ erlernen durfte. Diese Methode so für die Selbsterfahrung zu nützen setzte in mir ein Feuerwerk an kreativen Ideen in Gang und verstärkte die Lust, dass wir evtl. Zusammen im WIPP bald damit beginnen könnten, diese Form der Selbsterfahrung in die Ausbildung zu implementieren.

Anschließend stellen sich Institute vor, die diese Form der Selbsterfahrung bereits an ihren Instituten in verschiedenen Formen praktizieren:

IPR Düsseldorf, Alfred Adler Institut München, Alfred Adler Institut Aachen-Köln, IPD Düsseldorf

Wir erfahren, wie bisweilen mühsam und langwierig die Entwicklung dieses neuen Selbsterfahrungskonzepts sein kann. Gleichzeitig zeigt die Begeisterung der Referentinnen, wie lohnenswert und bereichernd dies für die Ausbildung und die eigene Weiterentwicklung für uns Dozenten ist.

So verabschieden wir uns mit dem Entschluss im Gepäck, diese Form der Selbsterfahrung nun an unserem Institut voranzubringen.

Sibille Boldt

Erlebnisbericht

Diese Tagung begann schon vor der Tagung! Es gab viele Vorbereitungen, Anstrengungen und Aufregungen, die alle bewältigt werden mussten. Das war schon geschafft! Die Spannung bis zur Eröffnung stieg. Endlich war der Tag gekommen. Mit einigen Kolleginnen traf ich zu früh am Tagungsort ein. Im Hotel hatten wir deshalb Zeit genug, die Wartezeit mit einer Tasse Kaffee zu überbrücken und die schon auf der Hinfahrt begonnene Fachsimpelei fortzusetzen.

In guter Stimmung erreichten wir das Düsseldorfer Institut. Sogleich empfing uns eine lebhafte Atmosphäre, in der einige Kollegen in kleinen Grüppchen lebhaft miteinander redeten; andere liefen durch die Räume, suchten den Platz für ihre Mäntel oder den Vortragsraum. In einem kurzen Rundblick entdeckte ich manch bekannte Gesichter, andere waren mir unbekannt. Es gab freudige Begrüßungen und häufiges Händeschütteln.

Im Vorbeistreifen durch die Flure sah ich im Augenwinkel einen wunderschön geschmückten Raum, den die Düsseldorfer Kollegen für das abendliche „Come together“ hergerichtet hatten. „Das sieht richtig prächtig aus!“ Beeindruckt bewunderte ich eine Weile das blumendekorierte Arrangement der mit verlockenden Häppchen angerichteten langen Tischreihe. Dann zogen wir weiter. Um das Geschehen gut überblicken zu können, setzten wir uns im Vortragsraum sofort in die mittleren Reihen.

Nun ging es los! Die Düsseldorfer Kollegen, Sabine Hottet und Hermann Hohendahl begrüßten die Teilnehmer und erklärten den Ablauf der Tagung. Anschließend kam der erste Vortrag. Die vorgestellten Inhalte kamen bei mir gut an. Auch konnte ich der Argumentation einwandfrei folgen. Die Tagung hatte hervorragend begonnen und ich war auf den nächsten Vortrag gespannt.

Der Titel des 2. Vortrages war als eine Frage formuliert: „Fokussierende Gruppenselbsterfahrung ein verzichtbarer Teil?“ Die Antwort dazu hatte ich mir selbst schon im Vorfeld gegeben. Denn für mich ereignet sich pro-

fessionsspezifische Selbsterfahrung nur im prozesshaften Zusammenwirken von vorausgegangenem Spiel und nachfolgendem spielfokussierenden Gruppengespräch. Der Vortrag bestätigte mich in dieser Haltung, so wie auch in der Diskussion, fokussierende Gruppenselbsterfahrung als ein unverzichtbarer Bestandteil des ganzen Selbsterfahrungsprozesses angesehen wurde. Alle schienen sich einig und es freute mich sehr, grundlegende Gemeinsamkeiten in Bezug auf das Selbstverständnis der professionsspezifischen Selbsterfahrung zu erleben.

Gut gelaunt begab ich mich zu dem schon erwähnten „Come together“. Es kam zu persönlichen Begegnungen, aber auch zu vielen Fachgesprächen, die sich um die Inhalte der Vorträge oder auch um die Erwartungen in Bezug auf die Workshops des morgigen Tages drehten. Der bereitgestellte Imbiss schmeckte sehr gut und war bei allen Gesprächen eine wohlthuende Unterstützung.

Melanie Jehle, Caroline Schemmel, Tobias Vollstedt

„Was für eine lebendige Inspiration!“ Ein Erfahrungsbericht dreier Autor*innen aus Bremen

Nach Vorträgen und Workshops auf der Tagung der freien Institute in Bremen im April 2018 hatten wir großes Interesse an dieser Art von Selbsterfahrung entwickelt und als Kandidat*innen einen Brief an unseren Institutsvorstand verfasst, mit der Bitte, die PSE an unserem Institut zu etablieren. Gute eineinhalb Jahre später hat die Mitgliedschaft nun sowohl Gruppenselbsterfahrung wie auch PSE offiziell als Teil der Ausbildung anerkannt, doch leider gibt es nach wie vor noch keine Angebote vor Ort, so dass wir uns mit großer Freude für diese Tagung angemeldet haben. Wir werden im Folgenden einige unserer Eindrücke und Erlebnisse aus den Selbsterfahrungsgruppen „Fokussierende Gruppenselbsterfahrung“ (I), „Zugänge zur eigenen Spielbiographie“ (II), „Punkt Punkt Komma Strich. Frühkindliche Entwicklungsprozesse“ (VII) und „Malen mit Gouachefarben in Anlehnung an das Ausdrucksmalen“ (VI) schildern. Jede Selbsterfahrungseinheit hatte einen zeitlichen Umfang von 2 Mal 1,5 Stunden.

Uns wurde auf der Tagung bewusst, wie wenig wir uns in unserer Ausbildung bisher durch spielerische, performative oder bildliche Ausdrucksmittel mit eigenen kindlichen Erfahrungen auseinandergesetzt und ausgedrückt haben. Wir bedauern, dass es in unserem Umfeld bisher keine Möglichkeit gibt, Selbsterfahrungen dieser Art zu machen. Um dem spielerischen und handlungsorientierten Beziehungsdialog in unserer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden, wünschen wir uns für die Ausbildung mehr überregionale Angebote zur professionsspezifischen Selbsterfahrung.

Susanne Dittrich

Fokussierende Gruppenselbsterfahrung

„Nachdem ich zusammen mit meinen Münchner Kolleg*innen einige Jahre regelmäßig nach Köln fuhr, um eine Fortbildung in professionsspezifischer Selbsterfahrung für interessierte KJ-Psychoanalytiker*innen anzubieten, war es auf dieser Tagung eine wunderbare Erfahrung, zu sehen, was sich inzwischen bundesweit auf diesem Gebiet entwickelt hat! So vielfältig und reichhaltig an den jeweiligen Instituten, zugleich sehr professionell! Und da ist noch so viel im sehr lebendigen, kreativen Prozess... Als Gruppenanalytikerin hat mich besonders gefreut, dass bei allen klar zu sein scheint, dass die Beachtung von Gruppendynamiken wesentlich ist und zwar als bewusst zu integrierender Teil der Selbsterfahrung!

Zunächst eher „mütterlich-stolz“, erlebte ich mich zunehmend eher wie eine (ältere) Schwester, die von den sehr geschätzten Geschwistern nun selbst lernen kann! Denn ich nehme viele Anregungen mit und die Lust, am eigenen Institut einige Veränderungen zu probieren. Danke an die Organisator*innen – eine wichtige Tagung, die der Fortsetzung bedarf! Und an die VAKJP und den Kölner Förderverein für die finanzielle Unterstützung!“

Fokussierende Gruppenselbsterfahrung

In einem der beiden Vorträge, mit der die Tagung begann, wurde die „Fokussierende Gruppenselbsterfahrung“ vorgestellt. Während wir uns noch an diesem ersten Tag die Frage nach der Notwendigkeit dieser Form des professionsspezifischen Angebotes stellten, bekamen wir am folgenden Tag eine eindruckliche Antwort durch die Selbsterfahrung (I): In einer Gruppe von fast 10 Personen, von denen nur wenige berufliche Gruppenerfahrung mitbrachten, stellte sich schnell eine bezogene und positive Arbeitsatmosphäre ein. Es kamen unterschiedlichste Themen zum Vorschein, die einerseits einen Resonanzraum in der Gruppe fanden und andererseits durch die zwei sehr erfahrenen Supervisorinnen aufgefangen wurden, die wie ein wohlwollendes Elternpaar reflektierend, supervidierend und einen roten Faden haltend durch die Sitzung führten und uns Theorien zur Gruppe vermittelten. „Ich war sehr angetan und plötzlich verstand ich, was mit dem Pendel zwischen Selbsterfahrung und Supervision gemeint war. Eine modifizierte Form der Gruppenanalyse, die mich als Auszubildende persönlich und beruflich abholte und bereicherte“.

Zugänge zur eigenen Spielbiographie

Schon im Vorfeld der Tagung waren wir neugierig auf die Selbsterfahrungsgruppe zur eigenen Spielbiographie. „Da ich beim Spiel mit meinen Patient*innen immer wieder mit meinen eigenen Spielerfahrungen in Kontakt komme, ich diesen aber bisher noch keinen Raum in der Lehranalyse gegeben habe, war ich zunächst auf der Tagung etwas in Sorge, ob die Auseinandersetzung mit dem Thema nicht eine Regression in Gang setzen würde, die in einem solchen Setting nicht gehalten werden kann. Dies war nach meinem Empfinden ganz und gar nicht der Fall“ (M.J.) Das gegenseitige Erzählen unserer Erlebnisse hatte etwas Verbindendes, die Gruppe als Ganzes wirkte haltend. Und vor allem schafften es die beiden Leiter*innen der Gruppe, durch entsprechende Nachfragen und Kommentare in die Tiefe zu gehen und gleichzeitig die Regression zu begrenzen, etwas Stärkendes aus den Erlebnissen mitzugeben. „Dies hat mich auch nach der Tagung noch beschäftigt, so dass mein Spielen schließlich doch noch in die Lehranalyse Einzug gehalten hat“ (M.J.).

Die Kleingruppe zur „Spielbiographie“ bestand aus sechs Kandidat*innen und wurde von 2 erfahrenen Analytikerinnen geleitet. Die zunächst relativ überschaubar wirkende imaginäre Übung, mit der der erste Block begann, bestand in der Einladung, aus einer großen vorgestellten Kiste in der Mitte des Kreises ein Spielzeug zu nehmen, mit dem man früher intensiv gespielt hatte. Der Reihe nach stellten wir uns anschließend unser Spielzeug vor. Mit wenigen Fragen: "Wie kam das Spielzeug zu Dir?" oder "Hast Du das Spielzeug noch?", leuchteten die beiden Leiterinnen den situativen und lebensgeschichtlichen Kontext gemeinsam mit der Gruppe und der berichtenden Person aus. Diese Einzelberichte entfalteten dabei ein sehr breit gespanntes Spektrum von Lebenssituationen und Beziehungskonstellationen. Schon dieser erste Teil ging damit in eine uns alle etwas überraschende emotionale Tiefe. „Für mich kann ich sagen, dass vermutlich meine bereits seit einigen Jahren laufende 3-stündige Lehranalyse hier auch den Weg gebahnt hat, mich so intensiv mit meinen Themen auseinanderzusetzen. Überraschend

war aber für mich der stärkende, anerkennende Aspekt, der mit dem Austausch in der Gruppe verbunden war, während ich in der Lehranalyse mich eher defizitär erlebte mit meinem Thema. In einem Vortrag wurde noch ein anderer Aspekt dazu benannt, den ich aus eigener Erfahrung auch damit in Verbindung bringen konnte: In der Spielbiographie werden altersgemäß bewältigte Konflikte, Spannungen und Themen betrachtet. Die Arbeit beginnt hier also bei damals gelungenen Bewältigungen.“ (T.V.).

Auch der zweite Block begann mit einer Imaginationsübung: "Stell dir ein Familien-Fotoalbum deiner Herkunftsfamilie vor. Beschreibe uns ein Foto aus diesem vorgestellten Album." Und auch hier entstand in unserer Kleingruppe schnell eine ungewöhnlich tiefe, emotionale Dichte. „Mir fiel ein mit einer selbstgebastelten camera obscura gemachtes schwarz-weiß Foto ein, für das mir mein dreieinhalb Jahre ältere Bruder damals große Anerkennung ausgesprochen hatte. Das Bild war entstanden in einer Foto-AG und verwies mich darauf, wie tief und nachhaltig mich meine Kunstlehrer eigentlich als alternative Rollenmodelle geprägt haben“ (T.V.).

Uta Röwekamp, Kandidatin am IPD

Zugänge zur eigenen Spielbiographie

Ich habe an der Selbsterfahrungsgruppe für Kandidaten teilgenommen und möchte gerne rückmelden, dass die Einheit sehr intensiv war, sodass ich mich danach recht müde/erschöpft fühlte. Es wäre für mich nicht mehr „nötig“ gewesen, am Nachmittag eine weitere, völlig andere Selbsterfahrungsgruppe zu besuchen. Ich hätte es angenehmer gefunden, in der Gruppe zu bleiben und weiterzuarbeiten, bzw. den Tag ein bisschen zu kürzen, weil es doch sehr anstrengend war. Ansonsten hat mir die Tagung sehr gut gefallen, es gab viele Informationen, und auch die Tatsache, dass es sowohl Vorträge als auch Praxisanteile/Selbsterfahrung gab, fand ich gut.

Sabine Hottélet, IPD Düsseldorf

Erfahrungsbericht „Lehrjahre sind Spieljahre erfahren und gestalten“

Schon oft und viel Verschiedenes habe ich gehört vom Selbsterfahrungsangebot des Alfred-Adler-Instituts in Köln. Und nun eine Vorstellung auf unserer Tagung für SupervisorInnen SVIII. Super!

Neugierig und offen bin ich in die Selbsterfahrung gegangen und habe vorher gewusst, dass selbst erfahren immer etwas Zusätzliches ist. Die ReferentInnen Frau Tibud und Frau Meisel wollten vermitteln, wie die TeilnehmerInnen/SupervisorInnen lernen eine Selbsterfahrung anzuleiten/anzubieten am Beispiel ihrer Selbsterfahrung am AAI für KandidatInnen „Lehrjahre sind Spieljahre“.

Zunächst ging es um den Findungsprozess eines gemeinsamen Themas. Erstaunlicherweise führte der Prozess mündlich/theoretisch in eine ganz andere Richtung, als die endgültige, unbewusste Entscheidung der Gruppe. Vielleicht ist es leichter über etwas zu sprechen, als sich dann auf etwas einzulassen?

Da ich mit einigen Kolleg*innen im eigenen Institut in Düsseldorf schon Selbsterfahrung im Spiel anbiete, war mir die regressive Bewegung ins Kindesalter vertraut. Die Entscheidung in dieser Gruppe für ein „Jugendlichen Thema“ war neu.

Obwohl ich mich als Organisatorin der Tagung hier einfach mal als Teilnehmerin zurücklehnen wollte, fand ich mich schnell in der Rolle der Anleiterin der Selbsterfahrung wieder. Die Gruppe erarbeitete gemeinsam, wie eine Anleitung sein könnte und dadurch erschien mir dieser Part nicht schwierig. So ließen sich auch alle Teilnehmer*innen schnell ein und ich konnte später durch die Rückmeldungen profitieren und erleben, wie wichtig eine gut vorbereitete Anleitung ist, weil Phantasien durch jedes meiner Worte ausgelöst werden: eine hohe Verantwortung!

Die Selbsterfahrung führte uns zu allen Themen des Jugendalters: Identitätsunsicherheiten, Selbsterprobung, Selbstzweifel, übermäßige Selbstkritik, geliebte und ungeliebte Körperteile, Beziehungen zu den Eltern im eigenen Jugendalter, erfüllte und unerfüllte Wünsche und Träume, bis heute wirksame Hemmnisse u.v.m. Die Erinnerungen an die eigene Pubertät/Jugend und die Emotionen wurden fühlbar miteinander. Das Unbewusste kennt keine Zeit. Und obwohl wir uns in der Gruppe untereinander zum Teil gar nicht kannten, entstand schnell eine intensive Nähe. Am Ende wussten wir wirklich viel von- und übereinander. Gern hätten wir mehr Zeit zum Austausch miteinander gehabt...

Katharina Huss, Susanne Ullmann

Erlebnisprotokoll zu Märchen und Geschichten in der Psychotherapie

Besprochen wurde: „Jorinde und Joringel“, ein Grimm'sches Märchen.

Die Gruppe bestand aus Lehrenden und Ausbildungsteilnehmern, und es herrschte von Anfang an eine angenehme, gelöste, lockere Stimmung. Wir hatten 2 Zeiteinheiten von jeweils 1½ Stunden zur Verfügung. Nach einer kurzen, allgemeinen Einführung haben wir die Teilnehmer gebeten, sich an Lieblingsmärchen aus ihrer Kindheit zu erinnern.

Der Erfahrungsaustausch war sehr lebendig. Man erinnerte sich an Vorlesen z.B. von Nachbarinnen, an das Hören von Geschichten mittels Kassetten oder sogar noch Schallplatten. Es wurde viel gelacht. Es wurde deutlich, dass Märchen und Geschichten tröstliche oder angstmindernde Kräfte entfalten können

Nach einer kurzen Anleitung zur Entspannung haben wir das Märchen von Jorinde und Joringel vorgelesen, und wir beschäftigten uns mit Assoziationen und Einfällen der Teilnehmer. Dabei ereignen sich immer Überraschungen und Neues. So wurde die emotionale Bedürftigkeit der Alten zum Thema, ihr verkehrter Tageslauf: Tagsüber ist sie Nachteule und Katze, nachts ein Mensch – das ist ein bisschen verrückt. Die seelische Unreife von Jorinde und Joringel wurde deutlich. Die Symbolik von Blume und Perle und Zahlen warf Fragen auf. Hat Jorinde im Käfig eine Entwicklung machen können? Wenn ja wie könnte die aussehen, wenn nein warum nicht? Und Joringel. Wenn der nur mit den Schafen unterwegs ist, was kann er da wohl schon groß lernen?

In der zweiten Einheit beschäftigten wir uns zur Überraschung mehrerer Teilnehmer mit demselben Märchen. Dazu haben wir die Gruppe in 4 Kleingruppen geteilt und nach dem Vorlesen zweier Szenen gebeten, jene Szenen im Rollenspiel nachzuspielen. Dabei sollte jeder jede Rolle einmal spielen. Die Rollen waren: Die Alte, Jorinde, Joringel und ggf. eine Blume. Im Rollenspiel kommen nun nochmal ganz neue Gedanken, Wendungen

und Probleme zum Ausdruck. Ja, vielleicht möchte Jorinde doch im Käfig bleiben. Es ist bequem versorgt zu werden. Und vielleicht gefällt Joringel, wo er nun die Macht hat mit der Blume Verwandlungen vorzunehmen, ein anderes Mädchen von den 7.000 doch besser als seine Jorinde?

Durch Identifikation mit den Rollenmustern des Märchens wird das Spiel zu einer Auseinandersetzung mit Selbstanteilen und fördert Probehandeln. Außerdem erkennen wir auch pathologische Erlebnismuster, die an Patienten erinnern. Eindrücklich war hier das Gefühl einer Jorinde während des Rollenspiels: Sie konnte und mochte sich von der Hexe nicht füttern lassen und das einer anderen Jorinde, die ihren sekundären Krankheitsgewinn genoss: In der Verzauberung in einen Vogel und der damit verbundene Passivität in der Gefangenschaft kann und muss sie sich Verantwortung eines Erwachsenenlebens nicht stellen.

Das Faszinierende für mich ist, dass jedes Mal in so einer Gruppe neue Sichtweisen auftauchen können und es mehr Fragen als Antworten gibt.

Der Titel des Seminars verspricht etwas mehr als er gehalten hat, weil wir aus Zeitmangel die Verwendung von Märchen und Geschichten in der Psychotherapie nicht mehr bearbeiten konnten. Hier und da blitzte auf, wie Kolleg*innen das machen: eine Geschichte oder eben auch ein Märchen kann eine Therapie von Anfang an begleiten und weiterentwickelt, nacherlebt und –gespielt werden. Eine neue Geschichte entsteht und wird während der Behandlung in Fortsetzungen weitergesponnen. Mir selber fällt oft während einer Stunde plötzlich ein Bild oder eine Szene aus einem Märchen ein, was ich dem Patienten dann erzähle.

Silke von der Heyde

Erlebnisnotizen:

in der Annahme, dass ich vor meinem eigenen Kurs am Nachmittag zu meiner Vorfreude noch ein Aufgeregt sein auch körperlich spüren würde, hatte ich mich für den Vormittag am Märchenkurs angemeldet, der von der erfahrenen, mir schon bekannten Katharina Huss geleitet werden sollte.

Es war ihre ruhige und zugleich wache Ausstrahlung auf die ich mich in meinem „Zustand“ einlassen können würde.

Im größten Raum des Instituts fanden sich sehr viele Teilnehmer*innen, von denen ich keine kannte. Im Kreis konnten wir uns dann doch alle ganz gut wahrnehmen; die Vorstellungsrunde war erfreulich kurz. Ich erkannte andere Nachmittagskursleiter*innen und ging von deren ähnlichem Gemütszustand aus.

Ob wir uns an ein Lieblingsmärchen erinnern? Mir fiel ein, wem und welchen Geschichten aus der Mythologie ich als Kind gern zugehört hatte und mich emotional erinnerte.

Das Grimm Märchen Jorinde und Joringel wurde uns von Frau Huss und Frau Ullmann vorgestellt, mir war es nur vom Namen bekannt.

Die Gelassenheit der Vorleserin empfand ich zur Atmosphäre des Märchens passend.

Nun erst ahnte ich was kommen würde – Rollenspiele in Kleingruppen. Wollte ich das?

Uns wurden zwei bestimmte Szenen angegeben. In Kleingruppen à 3 Personen sollten wir irgendwie alle Rollen dieser Szenen spielen.

Ich verlor den Überblick für das Gesamte und konzentrierte mich nun auf welche Rolle ich mich durchaus freuen wollte und welche mir weniger attraktiv schienen.

Es gab eine Teilnehmerin die ähnlich meiner Bereitschaft zu körperlich

engagiertem Einsatz Ausdruck zu verleihen vermochte, und so fühlte ich sowas wie Zugehörigkeit und begann mit gewohnt expressiver Körpersprache auch aktiv zu werden.

Der Part der Hexe versprach Gestaltungsfreiheit.

Mit meiner Kleingruppe hatte ich Glück – zwei Ausdrucksstarke, eine ruhige Person. Hilfreich war die Kürze der Szenen. So ließ sich die wenige Handlung kraftvoll und mit Leichtigkeit und Ausgewogenheit kombinieren. Sich nonverbal vehement abzugrenzen oder dem Glück des Verliebtseins mit unbegrenztem Schwung durch den Raum tanzend Ausdruck zu verleihen bewirkte Zufriedenheit bei mir.

Da die Leiterinnen uns vertrauensvoll unseren Einfällen überließen, waren wir nur mit unserer eigenen Gruppe beschäftigt. Danach die anderen Teilnehmerinnen in den selben Szenen so völlig unterschiedlich zu erleben, war beeindruckend. Ich bemerkte, wie ich manche Details von den Anderen gespielt, wohl selbst ausgeblendet und nun sehr wohl als relevant erachtete, dafür bei denen eine gewisse Intensität vermisste. Die deutlich ausgedrückten Emotionen ließen Freude am Ausdruck und ein Gefühl der Gruppenkohäsion aufkommen. Es boten sich mir völlig unterschiedliche Variationen derselben Märchenszenen an. So ergab sich für mich wieder die Möglichkeit das Märchen in seiner Gesamtheit wahrzunehmen. Entspannt ging ich in die Pause.

Doris Wirth-Limmer und Thomas Schneider

Erlebnisbericht zum Workshop mit Thomas Stadler „Rollenspiel“

Der Freitag war dem Ausprobieren vorbehalten. Jede/er Teilnehmer hatte die Möglichkeit, zwei Kurse zu belegen. In je 2 Selbsterfahrungseinheiten am Vormittag und Nachmittag war ausreichend Raum, eigene Erfahrungen zu machen und diese gemeinsam zu reflektieren.

Der erste Kurs, an dem wir beide zusammen teilnahmen, war ‚Rollenwahl und unbewusste Matrix im spontanen Rollenspiel‘. Thomas Stadler lädt ein zum Rollenspiel. Die Gruppe ist neugierig, die Spielfreude noch nicht so auszumachen. Zunächst gilt es, eine Szene, ein Thema zu finden. So sammeln wir Vorschläge, die an die Tafel geschrieben werden. Das Spektrum reicht von der Reise zum Mars bis zur Baustelle.... Jede/er Teilnehmer/in hat nun so viele Stimmen wie Vorschläge auf der Tafel stehen. Das Thema, auf das die meisten Stimmen entfielen war ‚Herbstmarkt‘. Und schon wirken unsere Phantasiekräfte. Wir imaginieren Gerüche, sehen Szenarien vor uns. Wir entwerfen unsere Spielbühne.

Thomas Stadler erläutert, dass unsere Rollenwahl sowohl auf einen Menschen, als auch auf ein Tier fallen kann. Auch Gegenstände können gewählt werden und besitzen dann wie alle Rollen auch die Potenz, sich affektiv und sprachlich zu äußern. Wie mühelos dies angenommen wird! Wir haben 2 Katzen, ein Wildschwein. Zwei Kinder streifen über den Markt. Es wuselt. Wir finden uns in den Rollen einer Kren (Meerrettich) Verkäuferin und eines umherziehenden Obstbrandhändlers wieder und unsere gemeinsamen Bezüge zur Natur und die Lust am kreativen Verarbeiten schlagen sich darin nieder.

Diese Form der Selbsterfahrung bezieht den Leiter mit ein. Er ist Teil der Szene, wählt eine Rolle. In der Nachbesprechung betont er jedoch, dass es ratsam ist, als Leiter/in eine Rolle zu wählen, die noch Überblick über das Geschehen ermöglicht. So schlendert er als Jugendlicher über den Markt. Es entstehen Spielszenen – mehr oder weniger konfliktreich. Überraschende

Wendungen geschehen. Mich beeindruckt, wie sich das Miteinander von Kollegen und Studierenden im Spiel – scheinbar auf der offenen Hand – inszeniert. Jede/r findet Raum, hat ausreichend Möglichkeiten, sich und sein Anliegen darzustellen. Und alles wird getragen von einer Spielfreude, die ich – und vielleicht auch andere – zu Beginn nicht für möglich gehalten hätte.

In der darauffolgenden Besprechung machen wir uns Gedanken über unsere Rollenwahl. Wir schildern unsere Befindlichkeit in der jeweiligen Rolle. Wie haben wir uns im Austausch mit den anderen gefühlt? Dies alles geschieht, ohne dass gedeutet wird. Diesen Grundsatz betont Thomas Stadler.

Nach dem Kurs sind wir angefühlt mit Bildern und Erfahrungen, die weiterwirken. Noch heute sehe ich einzelne Spielszenen vor mir, erinnere meine Gefühle als Kren-Marktfrau.

Werde ich jemals das Wildschwein vergessen? Abwartend, lauernd in einer Ecke?

Sibille Boldt

Erlebnisbericht

Der erste Workshop, an dem ich teilnahm, befasste sich mit der „Rollenwahl und der unbewussten Matrix im spontanen Rollenspiel“. Aufgabe war, das Geschehen auf einem Marktplatz zu spielen, indem man sich z.B. in die Rolle eines Verkäufers oder Käufers, eines umherschleudernden Besuchers oder auch in eine andere Rolle, die das Marktgeschehen auszeichnete, hineinversetzen sollte.

Sofort kam mir der Gedanke, in die Rolle einer Marktfrau, die Äpfel verkaufte, zu schlüpfen. Die Eltern einer alten Schulfreundin waren Marktverkäufer und wir spielten als Kinder gerne „Markt“. Ich bekam auch sogleich einen Kunden, der zunächst beraten werden wollte. Schnell entwickelte sich zwischen uns ein harmonisches Gespräch über Herkunft, Sorte, Geschmack, Qualität und Preis meiner Äpfel. Ich gab bereitwillig Auskunft und eine Probe meiner Äpfel führte schließlich zum ihrem Kauf – ein Kauf, der nicht nur den Kunden, sondern auch mich zufriedenstellte. Denn ich war froh, etwas Gutes verkauft zu haben und war zufrieden mit mir selbst und dem Kunden.

Inzwischen herrschte auf dem Markt ein richtiges Gedränge. Die Besucher zogen an den einzelnen Ständen vorbei, blieben vor der Ware stehen oder liefen scheinbar ziellos herum. Viele Besucher waren in Kaufgespräche verwickelt, informierten sich über die angebotene Ware, die sie oftmals kauften und viele verließen zufrieden blickend den Stand.

Doch bald schien das Bild der harmonischen Betriebsamkeit gestört. Eine Katze, die zunächst zuwendungsheischend über den Marktplatz lief, begann den Marktbetrieb zu stören, indem sie z.B. einige Marktteilnehmer durch angriffslustiges Miauen bedrängte. Doch die Marktteilnehmer blieben weitgehend unbeeindruckt, ließen sie gewähren und nahmen ihre Störmanöver gelassen hin.

Als ich im nachfolgenden Gruppengespräch die Wahl meiner Spielfigur als Äpfel verkaufende Marktfrau mit der spontanen Erinnerung an die Kin-

derzeit erklärte, kam es mir so vor als wäre die alte Zeit in die Gegenwart gerutscht. Dabei fiel mir auf, dass ich das Spiel nicht einfach wiederholte, sondern, dass ich das alte Spiel lustvoll neugestaltet hatte. Die Gruppe hörte meiner Erzählung interessiert zu und gab mir durch ihre spontanen Beiträge das Gefühl bei ihr angekommen und von ihr verstanden worden zu sein.

Alle Marktteilnehmer schienen mit ihrer Rolle zufrieden – eine Selbstzufriedenheit, die sich nicht so schnell stören ließ. So schien es, dass die Störmanöver der Katze dem Gefühl der Zufriedenheit weder im Spiel noch im Gespräch etwas anhaben konnte.

Gegen die Störungen der Katze war ich noch resistent. Nicht mehr resistent fühlte ich mich aber gegen die Störungen, die sich am Nachmittag ereigneten.

Ich besuchte ein Einfühlungsseminar. Aufgabe war, dass wir uns in die Rolle von Kindergartenkindern hineinversetzen sollten. Doch was dann geschah, konnte ich nicht mehr mit Einfühlung verbinden! Der Tagesablauf war dogmatisch festgelegt. Die Erzieher verhielten sich ausschließlich bestimmend. Forderungen nach Anpassung und Gehorsam beherrschten das pädagogische Bild. Brave Kinder erhielten sogar eine Belohnung für ihr Verhalten. Ich empfand mich auch brav, erhielt aber keine Belohnung. „Was ist das denn jetzt?“ dachte ich. Sollte es sich hier um analytische Pädagogik handeln? Mir kamen echte Zweifel auf. Doch es wurde noch schlimmer! Einige Kinder spielten immer ausgelassener. Die Begrenzungen der Erzieher blieben fruchtlos. Sie wurden einfach überhört. Das ganze Geschehen weitete sich schließlich zu einem Kampf um Macht und Ohnmacht aus. Die Erzieher suchten die herumalbernden Kinder durch barsche Anweisungen zu begrenzen. Umgekehrt überrannten die Kinder die grenzsetzenden Anweisungen der Erzieher immer wieder durch ignorantes und provokantes Verhalten.

Ich war entsetzt. Damit hatte ich nicht gerechnet! Anstelle von Empathie und Resonanz gab es hier nur herbe Töne und wildes Agieren. Es herrschte Chaos. Genervt vom Zuschauen zog ich mich in eine Ecke zurück und beschloss, das Geschehen jetzt nur noch zu beobachten. „Sollte diese Er-

fahrung für professionsspezifische Selbsterfahrung nützlich sein?“ fragte ich mich. Zunächst dachte ich: „Auf keinen Fall!“ Im Nachhinein meine ich jedoch, dass man nur von der Erfahrung des Gegenteils her weiß, was man wirklich braucht. Die Erfahrung dogmatisch gesetzter Forderungen unterlief zwar Empathie und Resonanz, wies aber gerade durch ihr Fehlen auf die Notwendigkeit ihrer Präsenz hin. Denn neue Entwicklungen können nur auf dem Boden von Empathie und Resonanz entstehen. In diesem Sinne war die Erfahrung von Chaos und Zerstörung nützlich und sogar Empathie fördernd. Doch habe ich das damals nicht in dieser Weise gesehen.

Am letzten Tag der Tagung atmete ich wieder auf. Es wurde sachlich. Nach dem 3. Vortrag wurden verschiedene Konzepte der einzelnen Institute zur professionsspezifischen Selbsterfahrung vorgestellt. Dabei wurde die Vielfalt unterschiedlicher Vorgehensweisen, Gemeinsames und Trennendes deutlich. In der abschließenden Diskussion stellte sich die Frage nach einem gemeinsamen, institutsübergreifenden Konzept zur Durchführung der professionsspezifischen Selbsterfahrung in der kindertherapeutischen Ausbildung. Denn „Professionsspezifische Selbsterfahrung“ ist noch nicht als eine allgemein gesicherte Erfahrung verfügbar. Dieser Weg muss noch begangen werden. Es wird ein neuer Weg sein, dessen Ende noch offen ist. Eine Tagungsteilnehmerin brachte seinen möglichen Werdegang auf ein für mich wunderbares Bild. Sie verglich ihn mit den Hogwarts-Treppen aus dem Film von Harry Potter I, die im spielerischen Hin und Her des Auseinandergehens- und sich wieder neu Zusammenfindens stets offenließen, wo sie einmal hinführten.

Bettina Meisel

Selbst-Erfahrung beim Workshop Malen mit Gouache-Farben

Ich mag Farben, ich mag Gemälde. Malen kann ich nicht. Als Kind habe ich natürlich öfters gezeichnet, war aber selten zufrieden mit den Ergebnissen oder mit den entsprechenden Rückmeldungen?! Auf jeden Fall habe meine Bemühungen irgendwann eingestellt. Häschen hatte ich immerhin ganz gut hingekriegt ...

Als Jugendliche habe ich ein Faible fürs Fotografieren entwickelt und mit Perspektiven und Bildausschnitten meinen Blick auf die Welt gestaltet.

Malen und Zeichnen wurde mit meiner Tätigkeit als aKJP wieder aktuell und auch als ich selber Mutter wurde. Ich freue mich, wenn Kinder und auch Jugendliche in meinen Stunden zu den Stiften greifen. Manchmal werde ich aufgefordert, mit zu malen – eigene oder gleiche Motive. Miteinander zu Squiggeln finde ich besonders spannend. Ich versuche mich selbst an meine Botschaft: „es geht hier nicht darum, schön zu malen! Es gibt kein Richtig oder Falsch“ zu halten und damit die Kinder zu ermutigen. Mich selbst hat es auch freier gemacht.

Vor diesem Hintergrund traue ich mich, beim Malen mit Gouachefarben mitzumachen. Außerdem kenne ich Frau Rückl-Kast aus anderen Zusammenhängen ein wenig. Ihre Verletzlichkeit gepaart mit ihrer positiven Ausstrahlung und Vitalität finde ich sehr sympathisch und vertrauens-erweckend.

Malerfahrung: Das Behandlungszimmer im Institut (IPD) ist zum Atelier umgestaltet. Auf großen Staffeleien sind große Bögen Papier angebracht. Der Teppichboden ist komplett abgedeckt, vor dem Fenster steht eine große Palette mit Gouache-Farben. Das Großformatige schüchtert mich einerseits ein, andererseits erlebe ich es als eine Einladung, mich auszubreiten. Im Nebenraum stellen wir uns kurz vor und Angelika Rückel-Kast gibt den 7 Teilnehmer*Innen eine kurze Einführung und erklärt die Mal-Regeln: wir sollen die Bewegungen fließen lassen, unseren Impulsen folgen, schauen,



wohin das Malen uns führt. Das Papier soll am Ende vollständig mit Farbe bedeckt sein: Mit jeder Stelle auf dem Papier sollen wir uns beschäftigt haben. – keine Leerstellen! Wenn etwas Weiß sein soll, dann können wir Weiß benutzen. Die Farben sind satt, gut deckend, trocknen schnell. Wenn etwas nicht gefällt oder verändert werden soll, kann das Bild übermalt werden, weggeworfen wird hier nichts! Welche Farben sprechen mich an, womit will ich mein Bild beginnen? Ich werde von einem strahlenden Hellgrün angezogen. 3 Helferinnen assistieren bei der Ausgabe der Farben, sie mischen nach unseren Vorstellungen, waschen die Pinsel, öffnen die Türen und geleiten uns zum Waschbecken, wenn jemand mit den Händen gemalt hat. Ich erlebe das als einen unglaublichen Luxus und schäme mich etwas, wenn ich schon wieder ankomme und was haben will. Eine bekannte Sorge beschleicht mich: zu fordernd, zu gierig und zu anstrengend zu sein. Aber Frau Rückel-Kast und ihre Assistentinnen vermitteln mir das Gefühl, dass ich mit meinen Wünschen willkommen bin! Bei jeder lästigen Aufräum-Verpflichtung schweige ich in Farben, es entstehen Pflanzen in Grün und Braun-Tönen, Wasser, eine orangerote Sonne. Ich fühle mich irgendwie

glücklich, trage die Farbe mit dem Pinsel dick auf und bin überraschend zufrieden mit meinen Bildanfängen. Aber es fehlt mir Gewichtiges, Dunkles. Mit dem gewählten Braun bin ich unzufrieden, zu wenig Changierungen. Außerdem gibt es noch viele weiße Stellen. Immer mal wieder kommt Frau Rückel-Kast, fragt, wie es mir geht, bietet Hilfe oder Austauschmöglichkeit an, die ich am Anfang gar nicht in Anspruch nehmen will. Im Hintergrund kriege ich mit, dass andere Teilnehmer*innen Emotionales berichten und persönliche Themen aufkommen. Mir ist nach Vitalität und nicht nach Problemen. Ich versuche, mich auf mich zu konzentrieren, aber werfe natürlich auch Blicke auf die entstehenden Bilder der anderen, die z.T. faszinierend anders sind. Ich versuche nicht in bewertenden Kategorien „besser-schlechter“ zu denken. Ein Blick auf mein zwischenzeitlich nahezu gefülltes Bild enttäuscht mich: Die Strichführung sieht irgendwie gleich und damit langweilig aus. Ich habe das Gefühl, den guten Anfang versaut zu haben! Das teile ich mit Frau Rückel-Kast, die gerade mal wieder bei mir vorbeikommt. Gleichzeitig bin ich entschlossen, was zu ändern, wage mich jetzt, meine Finger und meine Hand ins Weiß zu tunken und damit auf dem Bild herumzuschmieren. Unter meinen Fingern wird die Farbfläche dicht und glatt – ich genieße dieses sinnliche Erlebnis und freue mich, dass die gemalte Wasserfläche dadurch Reflexe bekommt und lebendiger wirkt. In mir entsteht die Hoffnung, dass es mir doch gelingt, etwas zu gestalten, womit ich am Ende zufrieden sein könnte. Mit neuer Motivation wische ich herum und merke, dass ich Gefahr laufe, dass wieder ein Einheitsbrei dabei herauskommt. Eine Assistentin macht mir den Weg zum Waschbecken frei, sie verhindert damit, dass ich mich der Verschmutzung der Örtlichkeiten schuldig mache und erspart mir die Peinlichkeit, mal wieder gekleckert zu haben. Ich bin dankbar für diesen versorgenden, behütenden Rahmen und kann mich nun den dunklen Aspekten widmen, die für mein Empfinden nicht ausreichend repräsentiert sind. Nachdem selbst Schwarz-Grün zu hell ist, klatsche ich ein paar schwarze Striche an den rechten unteren Bildrand. Frau Rückel-Kast, die sich für meinen Prozess interessiert, findet, es sieht aus, als ob da etwas aus dem Untergrund auftaucht. – gemalt habe ich aber von oben nach unten! Sie teilt mir auch ihre Assoziation mit: Stonehenge – massiv, gewichtig, bedeutungsvoll, rätselhaft. Ja, irgendwas ist das... So

genau will ich es aber gar nicht wissen... Ich lasse die Formen so stehen, weiß nicht, was das sein soll, finde sie nicht schön – aber sie gehören dazu! Den Himmel gestalte ich in Lila. Es gefällt mir, dass sich beim Malen da noch feuchte Farbpartikel reinmischen, die ihn „schmutzig“ aber auch bewegt wirken lassen. Mir ist nach Sturm. Die Sonne verdüstert sich unter meinen Strichen, wird zum fahlen Mondlicht. Am linken Rand lasse ich es Schwarz-Grün heruntertropfen. Wir müssen langsam zum Abschluss kommen. Eine weitere Regel ist, dass jedes Bild mit einem Namen versehen werden muss: Ich setzte meinen 2. Vornamen, den nur wenige kennen, mit Braun in die schwarzen Gestalten. Ich fühle mich erstaunlich zufrieden.

Reflektion in der Gruppe: Nach einer Pause setzen wir uns zusammen, sprechen ganz kurz darüber wie es uns erging und betrachten dann jedes Bild einzeln. Zuerst dürfen die anderen sagen, was sie beim Anblick des Bildes empfinden. Erst dann kommt die/der Malende zu Wort.

Wie unterschiedlich die Bilder alle sind!

Als mein Bild dran ist, freue ich mich erstmal, dass ich es immer noch ganz gut gelungen finde. Die Rückmeldungen beziehen sich v.a. auf die Spannung und den düsteren Anteil: Werwolf, Knochen, düsteren Gestalten, Moorsoldaten ... das Schwarze wird assoziiert mit Tod, Gewalt und Vertreibung. Von einer Stonehenge-Magie redet jetzt keiner mehr. Anfangs macht mir das nicht so viel aus, dann rücken die Assoziationen mir auf die Pelle und eigene kommen. Ich teile sie nicht mit den anderen. Zu privat. Ich bin froh, als wir uns dem nächsten Bild widmen. Ich selbst finde mein Bild jetzt anstrengend. Aber auch faszinierend, was da passiert ist.

In der folgenden Nacht arbeitet es in mir weiter: ich träume von der Landschaft und habe weitere Einfälle im Halbschlaf. Hätte ich noch Lehranalyse hätte ich was zu erzählen...

Das war sicherlich nicht meine letzte Mal-Selbsterfahrung.

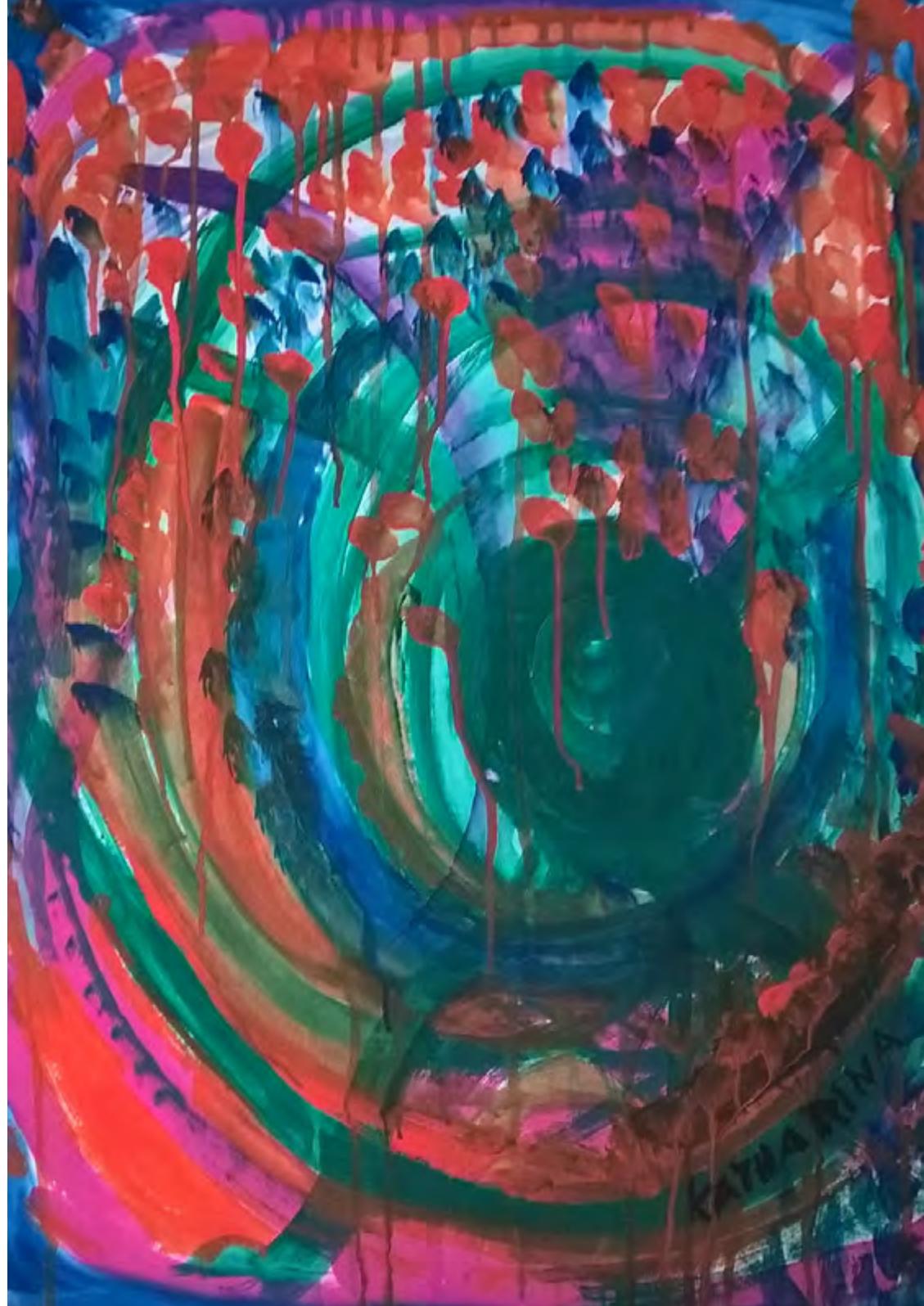
Katharina Huss

Malen mit Gouachefarben bei Angelika Rückel-Kast

Am Nachmittag wurde ich spontan und im letzten Moment freundlich in einem voll belegten Seminar aufgenommen, indem man ein bisschen zusammenrückte. Ich hatte keine besonderen Erwartungen. 1½ Stunden wurde gemalt und in der zweiten Einheit wurden die Bilder besprochen.

Die Aufgabe bestand darin, das Papier vollständig mit Farbe zu bedecken und am Ende sollte irgendwo der Vorname stehen. Gemalt werden konnte mit dicken Pinseln oder ggf. auch mit den Händen. Wir malten sehr konzentriert. Die Kursleiterin ging umher und sagte hier und da etwas Kurzes zu den Malern. Ich war überrascht und auch ein wenig erschrocken über das, was sie mir sagte und konnte aber dann dem Malen eine andere Richtung geben, fasste auch Mut und kam allmählich in eine spielerische Bewegung. Mir gefiel die pastose Konsistenz der Farben und ich war überrascht, wie viel Farbe nötig war, um das Papier zu bedecken. Ich konnte die Farben einfach laufen lassen und mit dem Pinsel über das Papier hüpfen. Es war ein Anfang von einem Abenteuer: Ich muss nicht alles selber machen, kann Dinge auch geschehen lassen.

In der zweiten Einheit wurden die Bilder besprochen. Das Gespräch war lebhaft, anregend, zwanglos. Im engen Kontakt mit den anderen Gruppenmitgliedern erlebte ich mich von einer Seite, die ich zwar kannte, von der ich aber nicht wusste (frei nach Chr. Bollas). Ihr begegne ich seither öfter.



Tobias Vollstedt

Malen mit Gouachefarben bei Angelika Rückel-Kast

„Da ich in meiner Ausbildungspraxis bemerkt habe, dass Patienten bei mir kaum malen, und ich mich selber mit dem Malen und Zeichnen auch nicht so leicht tue, meldete ich mich für den Workshop "Malen mit Gouache-Farben" an“. Die Dozentin hatte einen großen logistischen Aufwand betrieben, um im Düsseldorfer Institut ein Mal-Atelier mit ca. 6-8 Staffeleien und einem breiten Farbspektrum an mischbaren Gouache-Farben ad hoc einzurichten. Sie wurde zudem noch von drei Assistentinnen unterstützt, die beim Farbmischen und anderweitigen technischen Dingen zur Hand gingen, während die Dozentin herumging und mit den Einzelnen über Hemmungen, Fragen oder Unsicherheiten sprach und uns so in einem kreativen Prozess begleitete, stützte und auch herausforderte.

„Für mich war insbesondere die Aufforderung, keine Fläche weiß zu lassen, ein Angang. Überraschend war für mich zu merken, wie auch beim Malen der kreative Prozess beim Atem und in der Körperlichkeit seinen Ausgangspunkt nimmt. Für mich war auch neu, wieviel Prozess und wie viele Bilder in Schichten eigentlich unter dem sichtbaren Bild liegen können, wieviel Unterschiedliches sich zunächst ereignen kann, bevor ein Bild "gerinnt“.

In einem zweiten Teil betrachteten wir als Gruppe jedes Bild einzeln und sprachen darüber, was es in uns auslöst, und was der oder die Schaffende mit ihm verbindet. „Ich bin aus diesem Workshop sehr beglückt herausgegangen, und mit der Neugier, noch mehr Erfahrungen in diesem Bereich sammeln zu wollen. Der erste Kontakt mit dieser Art von Malerei hat mich ermutigt, mich mehr auf die Suche nach bildlichen Gestaltungen einzulassen. Mit etwas Abstand kann ich erkennen, dass sich meine im Spielbiographieworkshop gefundenen Themen auch hier in veränderter Art und Weise zur Geltung gebracht haben“.

Anna Heike Grüneke und Tobias Vollstedt

Punkt Punkt Komma Strich

In der Selbsterfahrungsgruppe „Punkt Punkt Komma Strich“ näherten wir uns durch malerisches Gestalten kindlichen Entwicklungsprozessen im allgemeinen sowie persönlichen Erfahrungen in der eigenen Entwicklungsgeschichte. Es zeigte sich, dass es auch bei dieser Art der Selbsterfahrung einer haltenden Gruppe und einer achtsam vorgehenden Leitung bedarf, vor allem wenn es um sehr frühe Entwicklungsprozesse geht. Die Verunsicherungen, die in unserer Gruppe entstanden, konnten nicht immer ausreichend aufgefangen werden.

Thomas Schneider

Erlebnisbericht zum Workshop ‚Vorsprachliches Erleben in Musik, Körper und Klang‘ mit Iignes de Cavallho

Iignes de Cavallho gibt zunächst eine fundierte Einführung in wesentliche Elemente pränataler Psychologie. Ihr gelingt es, diese Theorie so lebendig darzustellen, dass wir schnell mit inneren Bildern und Körpersensationen in Kontakt kommen und somit mit dem impliziten Gedächtnis aus vorgeburtlicher Zeit Kontakt bekommen. In diesem Gedächtnis findet sich beim Fötus der Geschmack und damit die Präferenz für süßen Geschmack. Auch der Geruch von Speisen wird über das Fruchtwasser und dem olfaktorischen System des Fötus kommuniziert. Die Geräusche (Herzschlag, Atem, Stimme, Stimmen Dritter, ...) führen zu Reaktionen wie motorischen Bewegungen oder Veränderungen in der Herzschlagrate... Eindrücklich mit Bildern und symbolischem Spiel begreifen wir förmlich mit unseren Sinnen, unsere Biografie beginnt mit der Zeugung. Wir erleben zuerst die uterine, die gebärende und dann die menschengestaltige Mutter. Wir staunen über das präsentierte Bildmaterial, in dem Symbole der Menschheit, die Kulturleistung und organische und kosmische Erscheinungen gegenübergestellt und ihre Ähnlichkeit und Verbundenheit z.B. an der Spirale eines Ammoniten oder Nautilus mit der menschlichen Anatomie des Innenohres augenscheinlich wird. Selbst im Mikrokosmos und Makrokosmos findet sich dieser stille und berührende Einklang, z.B. in der Spirale des Fingerabdruckes und Bildern von Sternen und ihrer Aura im All. Ausgehend von diesen Grundannahmen im Referat wird die Erweiterung der verbal dominierten Psychoanalyse durch die Einbeziehung aller Sinne experimentell erfahrbar für unsere Gruppe.

Die Wirkmächtigkeit des Klangs wird beim Experiment mit einer mit Wasser gefüllten Klangschale eindrucksvoll dargestellt. Alleine die Reibung am Rande ermöglicht es das Wasser in heftige Schwingung zu bringen und lässt in mir Assoziationen entstehen, wie wirken sich Lärm, Streit, ... auf einen Fötus ein. Am Beispiel eines Gruppentanzes wird Therapie sinnlich erfahrbar: Alles ist ein Geben und Nehmen (unsere Hände ergreifen einan-

der), wir dürfen Aufeinander-Zugehen und Nähe-Erleben (Schritte in die Mitte). Durch dieses Miteinander entsteht wieder ein Raum der Freiheit in Bezogenheit (Schritte zurück), wir sind gemeinsam unterwegs und in Veränderung und Reifung (Schritte seitwärts).

Nach diesem musikalisch umrahmten Tanz erleben wir eine bewegende Imaginationsübung mit geschlossenen Augen. Etwas Unbekanntes wird uns Wartenden in die zu Schalen geformten Hände gelegt. Wir versuchen das Empfangene mit unserem Tastsinn zu begreifen und erfüllen den winzigen Fötus in Plastikgestalt.

Eine Klangmeditation mit dem Monochord macht die Bedeutung der Körperwahrnehmung erfahrbar. Leider kommen nicht alle Teilnehmer*innen aus zeitlichen Gründen in diesen Genuss. Herzlichen Dank für diese profunde Präsentation, sensible Heranführung und auch allen Teilnehmern für ihre offene und sinnenfreudige Teilnahme!

Doris Wirth-Limmer

Erlebnisbericht zum Workshop ‚Körperlich und mein Gegenüber im Raum‘ mit Silke v.d. Heyde

Wir sitzen erwartungsvoll auf dem Boden.

Bewegung! Bewegung?

Die einzige, die zu Beginn eine verführende Lust an der Bewegung ausstrahlt, ist Silke von der Heyde. Wir anderen spüren wohl Neugier, aber auch Bedenken. (Oder geht es nur mir so?) Wie soll das gehen!?

Es geht – wohl auch weil die vertraute Musik mühelos mitreißt. So langsam entsteht Freude an der Bewegung. Die Vorstellungsrunde ist aufregend neu: Jede/r von uns begleitet die Nennung des eigenen Vornamens mit einer Bewegung. Erstaunlich ist, dass ich noch jetzt viele der so ganz eigenen Körperausdrucksformen erinnere. Wäre mir das bei einer berichteten Berufsschilderung ebenso ergangen? Wohl nicht. Ich bekomme eine Ahnung davon, wie eng Person und körperlicher Ausdruck ineinander verwoben sind. Und eben diese Wahrnehmung für den körperlichen Ausdruck schulen wir.

Silke v. d. Heyde zeigt uns, wie wir unsere ‚Kinesphäre‘ nutzen:

- auf der Tisch-Ebene (horizontal)
- auf der Tür-Ebene (vertikal)
- in einer kugelförmigen Bewegung

Wir werden gewahr, wie unterschiedlich Bewegungen ausgeführt werden:

- leicht oder stark
- ausdauernd oder plötzlich
- indirekt oder direkt
- frei oder angespannt

All dies erfahren wir unmittelbar über unsere eigenen Körper, die sich, so scheint es mir, immer müheloser auf die Musik einschwingen.

Wir üben aber auch unsere Wahrnehmungsfähigkeit für die Körperlichkeit eines Gegenübers. Und wir stimmen uns in Partnerübungen auf Bewegungsimpulse der/des Anderen ein, übernehmen, führen...

Ich nehme wahr, wie meine Lust an der Bewegung wächst. Aber auch mein Zutrauen in die Ausdrucksmöglichkeiten meines Körpers entwickelt sich.

So ist die Abschlussrunde, in der wir uns gegenseitig unsere Wahrnehmungen mitteilen – ‚Wie habe ich dich, deine Bewegungen gesehen‘, ‚Was ist mir aufgefallen?‘ – eine Bereicherung und keine Bewertung.

Ich denke an diesen Workshop zurück, freue mich über das ‚bewegte Leben‘, an dem ich teilhatte.

Für meine Arbeit in den Therapiestunden ist eine neue Ebene der Wahrnehmung hinzugekommen.

Silke von der Heyde

Wir standen im Kreis und wurden gebeten uns einzeln mit einer spontanen Bewegungsphrase vorzustellen. Diese danach nicht nur zu imitieren, sondern deren einzelne Bewegungsfaktoren auszuprobieren, ließ uns in Bewegung bereits kreativ werden.

Indem wir diese Faktoren (Laban Bewegungsanalyse) genauer explorierten, wurde es einem möglich uns in die Bewegung des anderen hinein zu fühlen.

Nun folgten Bewegungsduette, in denen man selbst in Bewegung, mit einem Gegenüber das sich gleichzeitig auch bewegte intensive Gefühle der Nähe sowie Individualität erspüren konnte. Die fortwährende Musik dazu verstärkte die aufscheinenden Bewegungsimpulse während der Rhythmus eine teilweise freie Bewegung durch den Raum auch wieder einzufangen, sowie gleichsam zu strukturieren vermag. Unsere persönlichen Bewegungspräferenzen wurden unser Improvisationsmaterial.

Dieser Aspekt der Improvisation kommt dem freien Assoziieren gleich bzw. der Ermöglichung des Auftauchens von unbewussten Gefühlen und Assoziationen. So ließen sich völlig unterschiedliche Expressionen bei den Duetten beobachten.

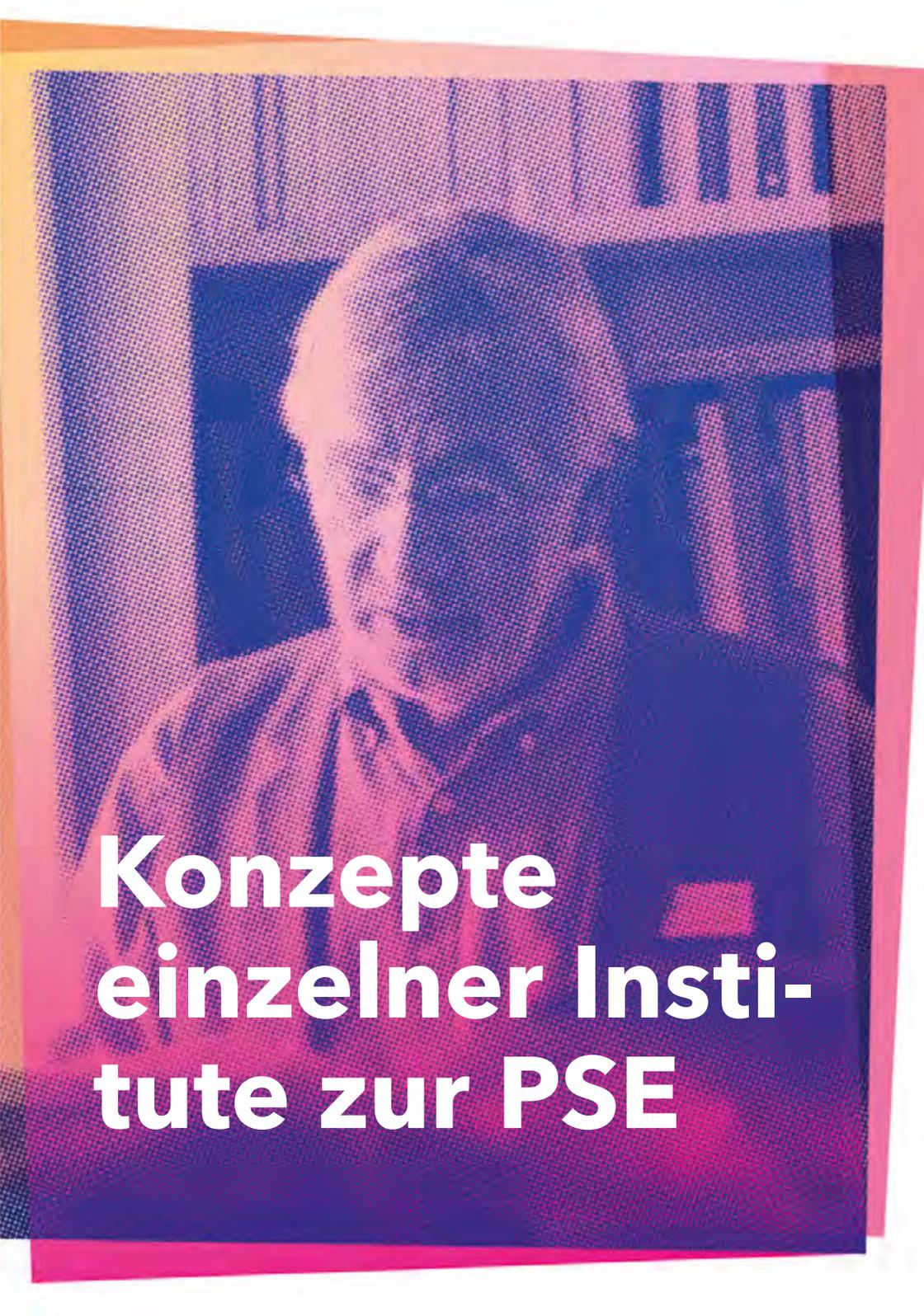
Je intensiver jemand den sogenannten Muskelspannungsfluss* oder die einzelnen Faktoren der Bewegungsmuster in seine eigene Bewegung aufnahm, umso deutlicher konnte die „Bewegungsbeziehung“ gefühlt werden.

Wir wurden später in Beobachter und Tanzende eingeteilt.

An den neutralen Begriffen der Bewegungsanalyse orientiert, notierten wir, was wir sahen. Abschließend konnten wir diese Beobachtungen miteinander austauschen.

Die engagierte Gruppe schien zufrieden erschöpft und erfuhr, dass eine Intensivierung dieser Art des Prozesses, die Aspekte der Therapeut/Patient-Beziehung berücksichtigen können würde.

Die Bewegung mit einem Gegenüber erlebte ich als den ursprünglich unmittelbaren Anteil einer Selbsterfahrung, welcher sensibilisieren kann und bekanntermaßen aus entwicklungspsychologischer Sicht dazu beiträgt, Spiel sowie Sprache zu bahnen. Es ist jedoch das Spezifikum dies wirklich am eigenen Leib selbst zu erfahren, um das innewohnende Potential lebendig werden zu lassen. Die bewegungsdynamische Betrachtung soll dazu dienen, auch die allgegenwärtige sogenannte körperliche Abwehr über die eigene Bewegungsanalyse präziser erfassen zu können und damit also unserem persönlichen Stil gewahr zu werden; so ermöglicht dies uns ein körperliches Nachempfinden, wodurch wir in unserer nonverbalen Ausstrahlung responsiv, für unser Gegenüber wahrnehmbar sowie emphatisch wirken. Damit befähigen wir uns m.E. nach, unser Gegenübertragungserleben intensiver zu erspüren und gleichzeitig für unsere Kinder und Jugendlichen ein wirkliches „leibhaftiges“ Gegenüber darzustellen. (object presenting/Winnicott)



Konzepte einzelner Institute zur PSE

Konzept der professions-spezifischen Selbsterfahrung am IPR-AKJP

Christine Schüller und Katharina Rosiny

Erarbeitet von Sibille Boldt, Katharina Rosiny, Christine Schüller und Barbara Tack-Wagner für den Arbeitskreis PSE im IPR-AKJP, Stand Oktober 2019

Das Spiel als typische Form des kindlichen Ausdrucks legt nahe, dass dies im Rahmen der KJP-Ausbildung als professionsspezifische Selbsterfahrung mit dem Schwerpunkt Spiel Berücksichtigung findet. Es ist für KJP-Ausbildungskandidat*innen wichtig, mit dem Medium Spiel in Kontakt zu kommen, da Kinder spielerisch ihre Welt darstellen und verarbeiten. Eigene Spielerfahrungen sollen den Kandidat*innen den therapeutischen Zugang zur Welt des Kindes eröffnen.

Die PSE als sinnvoller Teil der praktischen Ausbildung von Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutinnen soll im IPR-AKJP als integraler Bestandteil der Ausbildung etabliert werden.

Aktueller Stand der PSE am IPR-AKJP:

Zurzeit befindet sich das Konzept noch in der Projektphase.

Die Teilnahme ist noch nicht verpflichtend, das Angebot stößt jedoch auf regen Zuspruch. Der Wunsch nach Sicherstellung und Fortführung fester Gruppen wurde von den Teilnehmer*innen der ersten Gruppen geäußert. Da in unserem Institut das feste Kurssystem seit einigen Jahren aufgehoben ist, besteht seitens der Kandidat*innen das Bedürfnis nach vertrauten, haltgebenden Gruppenerfahrungen.

Ausbildung der PSE-Leitung am IPR-AKJP:

Im IPR-AKJP gibt es einen Arbeitskreis PSE, dem 9 Dozentinnen angehören, die Fortbildung im Bereich PSE absolviert haben, Selbsterfahrungsleiterin bzw. Supervisorin sind und sich gruppentherapeutisch ausgebildet haben.

4 Kolleginnen des IPR-AKJP haben 2012 das NRW-Pilotprojekt (IPR-AKJP/ AAI Köln /IPD) begonnen und an dieser Fortbildung 5 Jahre teilgenommen. Daneben starteten sie 2014 parallel eine spezielle Fortbildung zum Gruppenpsychotherapeuten (zusammen mit Kolleg*innen der beiden anderen Institute), die auch weiterhin in dieser Konstellation tagt.

5 Kolleginnen absolvierten Ihre PSE Fortbildung in der überregionalen Gruppe (bundesweit) von 2014-2016. Darüber hinaus haben sie Fortbildungen in Gruppentherapie wahrgenommen.

Unser Ausbildungsziel:

Den Kandidat*innen soll innerhalb einer stabilen Gruppe eine medienfokussierte Selbsterfahrung ermöglicht werden, innerhalb derer prozessorientiert thematische Spielaufgaben erlebt und besprochen werden.

Durch den erlebten Kontakt zur eigenen Spielbiographie mit entsprechenden – oft unbewussten – Repräsentanzen aus der eigenen Spielbiographie und den Austausch darüber in der Gruppe soll der therapeutische Zugang zum Verständnis des Spiels des Kindes erweitert werden.

Ziele im Einzelnen:

Folgende Ziele sollen im Einzelnen den Ausbildungskandidat*innen erlebbar gemacht werden:

- Kontakt zur eigenen Spielbiographie
- Austausch über die eigenen Spielerfahrungen mit anderen
- erleben, dass die eigenen Erlebnisse durch die Einfälle der Gruppenmitglieder angereichert werden können

- dabei erfahren, wie unterschiedlich Spielbiographien sein können
- erleben können, wie bei einem gemeinsamen Tun ein miteinander geteilter Stimmungsraum entsteht
- den strukturellen Aufbau eines gelingenden Spiels ergründen
- sich selbst als beobachtende/r und mitspielende/r Therapeut/in erleben
- über die eigene, kreative und natürliche Spielweise eine Identität als Kinder- und Jugendlichenanalytiker/in erwerben

Rahmenbedingungen:

- Bildung fester Gruppen (ggf. teiloffene Gruppen) 6-8 Kandidat*innen (mindestens 4, die Gruppengröße ist abhängig von den aktuellen Modalitäten des Instituts). Wenn TN ausscheiden kann ggf. jmd. nachrücken.
- Die Teilnahme kann Kandidat*innen der kooperierenden Institute angeboten werden. Diese sollten sich jedoch auf die Teilnahme aller vereinbarten PSE Tage einlassen, damit die Stabilität der Gruppe gewährleistet bleibt.
- 2 Leiter*innen (von denen mindestens eine/r Selbsterfahrungsleiter/in und gruppentherapeutisch ausgebildet ist)
- 10 PSE Tage a 6 UE (samstags von 10:00 bis 15:15 Uhr)
- Jede Veranstaltung besteht aus 3 Selbsterfahrungseinheiten von 1 ½ Stunden (entspricht 3 x 2 UE).
- Zeitlicher Ablauf: 10.00 – 11.30 Uhr (15 min. Pause), 11.45 – 13.15 Uhr (30 min. Pause), 13.45 – 15.15 Uhr
- Schwerpunkt liegt auf Spielselbsterfahrung, 8 Tagesveranstaltungen die von einem festen Leitungsteam übernommen werden. 2 Tage zu spezifischen Themen (wie z.B. projektive Testverfahren, Kunst, Musik, Bewegung) können von anderen Selbsterfahrungsleiter*innen aus unserem Institut übernommen werden.

- Veranstaltungsort: Behandlungsräume der Institutsambulanz
- Beginn der PSE nach Absolvierung der Säuglingsbeobachtung (in der Regel 3. Semester)
- Verteilung der PSE Tage auf 4 Semester, im WS 3 Samstag, im SS 2 Samstag (Übergang vom vorklinischen in den klinischen Teil der Ausbildung)
- Wir empfehlen die Anbindung der Kandidat*innen an eine Lehranalyse
- Die einzelnen Seminartage sollen mittels eines Feedbackbogens evaluiert werden
- Zum Abschluss der 10 PSE Tage soll ein Reflexionsgespräch stattfinden. Dies kann in der Gruppe oder einzeln mit den Leiter*innen der Gruppe geführt werden.

Arbeitsweise/Methoden:

- Gliederung einer Veranstaltung in 2 Abschnitte: praktisches Tun (Spielen, Gestalten) und Gespräch der Gruppe über den Erfahrungsprozess
- Fokus auf das psychodynamische Prozessgeschehen, somit keine zu starren Vorgaben bei der Durchführung. Es bedarf des Freiraums, um auf Bedürfnisse, Anliegen und Themen der Gruppe eingehen zu können. Die Leiter*innen geben Impulse in Passung an den Gruppenprozess.
- Die Leiter*innen fungieren neben ihrer psychoanalytischen Grundhaltung auch als Identifikationsobjekte, die den Erfahrungsprozess durch ihr eigenes Mit-Tun (mitspielen) in den Mittelpunkt des Geschehens stellen.
- Die Teilnehmer*innen können Bezüge zu ihrer eigenen Entwicklungsgeschichte oder Praxiserfahrung einbringen.
- Es geht um den psychodynamischen Prozess: um Erleben, reflektierenden Austausch ohne Wertung und Deutung und um das Lebendig werden von Einfällen in einem geschützten Rahmen.

Inhalte:

- Auseinandersetzung mit der eigenen Spielbiographie
- Entwicklungsbezogene Spiele (sensomotorisches Spiel, Explorationsspiel, Konstruktionsspiel, Symbolspiel, Rollenspiel, Regelspiel)
- Beziehungsbezogene Spiele (Nähe-Distanz; Konkurrenz, Rivalität, Intimität, Loyalität etc.)
- Spiel in der Diagnostik (projektive Testverfahren selbst erfahren)
- Gestalterische Verfahren (basteln, bauen, malen)
- Rollenselbsterfahrung (Patient, Therapeut, Beobachter)
- Spielsequenzen aus der psychotherapeutischen Praxis

Selbsterfahrungsleiter*innen

Da sich die Selbsterfahrung durch die Durchführung in einer Gruppe nur im Kontext eines Gruppenprozesses verstehen lässt, ist es notwendig, dass die Selbsterfahrungsleiter*innen über eine fundierte Aus- und Fortbildung verfügen, in der auch fachliche Kompetenzen der Gruppentherapie erworben wurden.

Die Selbsterfahrungsleiter*innen können kein Vorstandsamt innehaben.

Die Selbsterfahrungsleiter*innen sollten die Kandidat*innen, die in ihrer PSE-Gruppe sind nicht parallel in Supervision nehmen.

Die Selbsterfahrungsleiter*innen sollten nicht zuvor die Kandidat*innen in der Säuglingsbeobachtung begleitet haben.

Arbeitskreis PSE am IPR-AKJP:

Innerhalb des Arbeitskreises PSE werden Spieleinheiten, modulare Impulse erarbeitet, auf die die Selbsterfahrungsleiter*innen für die Gestaltung der PSE-Tage zurückgreifen können.

Diese sollen sich v.a. auch an dem Prozessgeschehen in der Gruppe orientieren, so dass es in diesem Sinne kein starr vorgegebenes Curriculum gibt, in dem vorgegebene Spieleinheiten „abgearbeitet“ werden.

Beispiele für Spieleinheiten:

„Spielkiste“; „Fotoalbum mit Spielszenen aus der Kindheit“; „Greifen, Tasten, Entdecken, Verstecken“; „Partnerspiel mit Bauklötzen“; „Kneten eines Fantasietieres“; „Ballspiele“; „Puppenhaus“; „Übergangsobjekte“; „Rollenspiel“; „Puppentheater“; „Regelspiele“; „Computerspielwelten“

Qualitätssicherung:

Es wird eine Intervisionsgruppe gebildet, in der über alle Probleme im Rahmen der PSE gesprochen werden kann.

Zur Arbeitsüberprüfung wird außerdem eine anonymisierte Evaluation erhoben.

Diskussionspunkte:

- Anerkennung der PSE als Gruppenselbsterfahrung
- Institutsinterne vs. – institutsexterne PSE (Verbundenheit/Identifikation mit dem eigenen Institut vs Non reporting System, Autonomie, Distanz)
- Überprüfung der Kompatibilität der Konzepte der einzelnen kooperierenden Institute (inhaltlich, organisatorisch, gruppenspezifische Aspekte und Konsequenzen etc.)
- Un-/Vereinbarkeit Selbsterfahrungsleitung – Supervision (Rollenkonfusion)

„Psychotherapie hat mit zwei Menschen zu tun, die miteinander spielen.“ D. WINNICOTT

Maria Anna Bauer und Ellen Behrmann-Zwehl

Grupperselbsterfahrung im Spiel am AAI München

Angeregt durch Kolleg/Innen der Akademie für Psychoanalyse und Psychotherapie in München und inspiriert durch Donald Winnicott, der das Spielen im weitesten Sinne als zentral für jeden psychotherapeutischen Prozess ansah und in diesem Sinne z.B. das Squiggle Spiel für das Erstinterview mit Kindern entwickelte, haben wir Supervisorinnen vom AAI München seit einigen Jahren unser eigenes Konzept erarbeitet, das wir Euch hiermit vorstellen wollen.

Wir sind nun seit einiger Zeit eine konstante Gruppe von acht Selbsterfahrungsleiterinnen, sowohl AKJP-Supervisorinnen als auch Lehranalytikerinnen mit Doppelapprobation. Uns war es wichtig, als Gruppe dieses Konzept zu entwickeln und die verschiedenen Module im Dialog von zwei Selbsterfahrungsleiterinnen mit den Ausbildungskandidat/Innen (und natürlich auch fertigen Kolleg/Innen) zu gestalten. Wir sehen unser Selbsterfahrungskonzept als sinnvolle und bereichernde Erfahrung in Ergänzung zur Lehranalyse. Für den psychotherapeutischen Prozess vor allem mit Kindern und Jugendlichen heißt das: „Das konkrete Tun wurzelt oft in „unverstandenen“ Erfahrungen und Phantasien, die über verschiedene Medien (wie Spiele, Körper, Kunst, Geschichten...) bzw. im Handlungsdialog in der Gruppe mitgeteilt werden.“

Im Modul „Märchen und Geschichten“ wollen wir uns der eigenen „Lebensgeschichte“ annähern. Dabei können wir uns über die Identifikation mit einer Figur, z.B. der Heldin oder dem „Bösen“, im spielerischen Dialog mit der Gruppe eigene unbewusste Muster, Ängste und Wünsche bewusst machen.

Im Modul „Spiel-Sachen“ gibt es die Möglichkeit, dass sich, angestoßen durch konkrete Spiel-Objekte, frühe Szenen und innere Bilder wiederbeleben und ausdrücken lassen. Mit Hilfe von assoziativen Anreicherungen durch die Gruppe, können unsere Imaginationen vertieft verstanden werden.

Im Modul „Raum und Körper“ soll erlebt und von der Gruppe „contained“ werden, wie sehr wir gerade in der Arbeit mit Kindern in einen intensiven Dialog mit der Körpersprache des Kindes, aber auch mit unseren eigenen körperlichen Antworten hineingezogen werden können.

Im Modul „Formen und Farben“ lassen wir uns auf einen intensiven künstlerisch-therapeutischen Dialog ein, indem es darum geht durch die bildnerische Gestaltung im „träumerisch-dissoziativen“ Prozess unserem eigenen unbewussten Material, Kindheitsorten und unserem inneren Kind zu begegnen und durch den Halt gebenden Rahmen der Gruppe zu verstehen.

Im Modul „Outfit und Input“ können wir in uns lebendig werden lassen, wie wir selbst in unserer Kindheit und v.a. im Jugendalter über Kleidungsstil, Medienvorlieben und Peer-Zugehörigkeit versucht haben, unbewusste Ängste zu kompensieren und eine eigene Identität zu finden. (Schönes Beispiel: wenn Jugendliche als Punks in unsere Praxen kommen...)

Das war jetzt die kurze Vorstellung unserer Spielmodule, die wir bisher erarbeitet haben. Es geht uns darum, den unbewussten gestalterischen Dialog zwischen unseren Patienten und uns konkret in der Gruppe erlebbar zu machen. Die verschiedenen Spielanregungen der einzelnen Module sollen im Winnicott'schen Sinne einen vertieften intersubjektiven Austausch über die typischen Ausdrucksformen, die „Sprachen“, von Kindern und Jugendlichen anregen. Die Gruppe sehen wir in diesem Zusammenhang als stützenden, kreativen Container, in dem alles Erlebte verbalisiert werden darf.

Verschiedene Elemente spielen in unseren Modulen eine spielerisch-dialogfördernde Rolle. In Anlehnung an Winnicotts Squiggle, in dem der Therapeut durch Kritzel oder Schnörkel das Kind anregt, in einen Dialog mit ihm zu treten, stellen wir euch als Beispiel ein „Meso“ vor. Diese Anregung verdanken wir Renate Kelleter, einer Psychoanalytikerin, aus ihrem Beitrag

in einem Band mit Vorträgen am Psychoanalytischen Seminar in Zürich, 1992-93 mit dem Titel „Spielräume – Begegnungen zwischen Kinder- und Erwachsenenanalyse.

Das Mesostichon (griechisch) ist eine von John Cage – einem US-amerikanischen Komponisten und Künstler – entwickelte Methode. Ein zentrales Wort wird in Großbuchstaben geschrieben, die vertikal untereinander gesetzt sind, vergleichbar mit der Wirbelsäule im Körper, die haltend und strukturgebend wirkt.

Regel: Der jeweilige Großbuchstabe des Zentralworts muss in den sich darum rankenden Worten einmal vorkommen d.h. Sie können horizontal Wörter schreiben oder ganze Sätze.

„Mesos“ verwende ich gerne bei Jugendlichen oder Schulkindern, die es ablehnen zu malen oder zu zeichnen. Das Meso wird kontrollierbarer erlebt. Ein Meso dient zum Austausch der momentanen Gefühlslage, wird – wie das Squiggle – partnerschaftlich gestaltet, was angstmindernd wirkt. Nach Kelleter ist beim Meso in Anlehnung an Winnicotts Modell, das zentrale Wort das „Nicht-Ich“, während in den sich darum rankenden Worten das Ich bzw. Selbst präsentiert ist (s.a. Schnörkel als Nicht-Ich, das daraus Gemalte stellt den Ich-Bereich dar).

Wir haben bei unserer Vorbereitung das Wort „Impulse“ genommen und haben als eine mögliche Variante folgende Lösung entwickelt:

e**I**nmal **M**ehr aus**P**robieren **U**nd **L**ustvoll **S**ich s**E**lbsterfahren

Unser Konzept – „Gruppenselbsterfahrung im Spiel“ – ist seit dem WS 2018/19 nun als ein verpflichtender Ausbildungsbaustein für alle neuen Ausbildungskandidaten* eingeführt. Die 48 Stunden „Gruppenselbsterfahrung im Spiel“ werden in Form der oben vorgestellten Module umgesetzt, die wir an Wochenenden anbieten. An den Gruppen können neben den KiJu-Ausbildungskandidaten* auch Kandidaten* für Erwachsenenpsychotherapie, Weiterbildungskandidaten* in individualpsychologischer Beratung, approbierte Kollegen* und Berater* teilnehmen.

Vorbedingung ist für Ausbildungsteilnehmer*innen die begonnene Lehranalyse oder Lehrtherapie. Die Gruppenselbsterfahrungsmodule können auch bei Workshops im Rahmen von Tagungen (DGiP, VAKJP) oder an analytischen Instituten wie der Akademie für Psychoanalyse in München, dem AAI in Köln oder Instituten mit entsprechenden Qualitätsstandards (VAKJP) erworben werden. Die Ausbildungskosten erhöhen sich nicht, da die AKJP-spezifische Selbsterfahrung auf das Kontingent der LA angerechnet wird.

In unserer „Gruppenselbsterfahrung im Spiel“ orientieren wir uns am Therapieraum, der individuell ausgestaltet, dem Kind als „Spielraum“ zur Verfügung steht. Ebenso uns Therapeutinnen, die wir diesen Raum ausgestattet haben, um einen Möglichkeitsraum für die Begegnung mit den Patienten zu schaffen.

Die aktuell angebotenen Module zeigen einen Ausschnitt aus Möglichkeiten, im Sinne des intersubjektiven Prinzips den Weiterbildungskandidaten* einen gemeinsamen Erfahrungsraum zu eröffnen und ihre Mitspielbereitschaft anzuregen.

Die Module werden von 2 Selbsterfahrungsleiterinnen angeleitet, die „mitspielen“. Wir überlegen im Laufe der Zeit noch andere Spielthemen einzubringen bzw. die Selbsterfahrungsleiterinnen-Paare anders zusammenzustellen.

Einmal mehr ausprobieren und (lustvoll) sich selbst erfahren – könnte für unsere „Gruppenselbsterfahrung im Spiel“ ein passendes Motto sein. Das Spiel ermöglicht den analytischen Prozess und ist Teil des analytischen Prozesses, auch in Erwachsenenanalysen („Spiel“ mit Hilfe der Sprache)

In der Weiterbildung halten wir eine Selbsterfahrung im Umgang mit non-verbalen und spielerischen Ausdrucksmitteln für unverzichtbar.

„Lehrjahre sind Spieljahre“ Professionsspezifische Selbsterfahrung am AAI Aachen-Köln

Barbara Wülfing und Julika Königs



„Lehrjahre sind Spieljahre“ – Auf der Couch? Im Sessel? In der Einzelselbsterfahrung? In der Lehranalyse? Im Spielraum?

„We are born to sing and dance“ – so hat einmal ein Säuglingsforscher – Colwyn Trevarthen gesagt, schöne Worte für die (selbst-)schöpferisch-gestaltende-ästhetische Dimension menschlichen Daseins.

Liebe Zuhörende, unser Konzept „Lehrjahre sind Spieljahre“ (LsS) am AAI Köln feiert schon bald seinen 10. Geburtstag – Zeit einmal mit Ihnen zusammen inne zu halten, das „bald Zehnjährige“ vorzustellen – so wie es aussieht – von der Rahmenkonzeption, unseren Anliegen und was wir mit unseren Kandidat/inn/en, und unsere Kandidat/inn/en mit uns tun.

Denn diese Lehrjahre sind durchaus bewegend – auch körperlich, ebenso quicklebendig, lustvoll – denn ohne Entdeckerlust und Freude kein Zuwachs an Neuem, an persönlicher Komplexitätsanreicherung. Aber natürlich geht es im Spielfeld auch dramatisch ergreifend zu – sowohl in unserem Team, als auch in der Interaktion mit unseren Kandidaten.

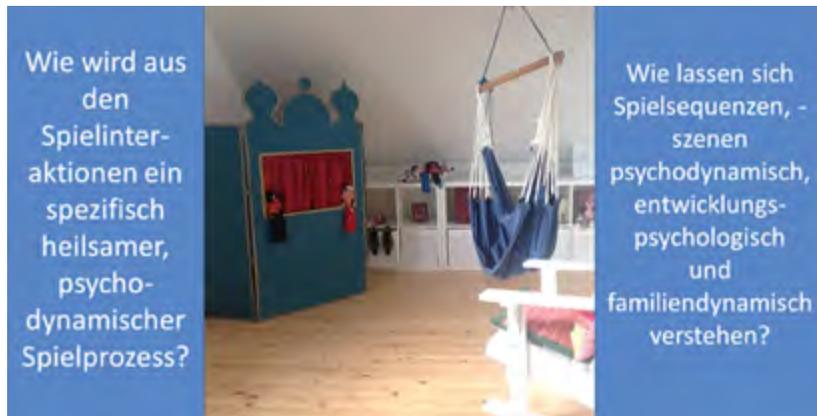


Jetzt stellen wir uns aber erstmal vor:

Barbara: Barbara Wülfing, ich zähle zu der 5-köpfigen Gründungscrew, die 2009 in einer Interventionsgruppe des AAI Köln die ersten Spielselbstversuche miteinander und am eigenen Leibe machte. Umgetrieben haben uns die Fragen:

Wie bin ich hilfreich, wie wirke ich und was bewirke ich in meinem Tun als Therapeutin, um gemeinsam mit den Patienten deren Konflikte und Verletzungen eben – spielend – anzugehen und zu behandeln? Und schon waren wir im wirkmächtigen Erleben unseres eigenen gemeinsamen spielerischen Tuns, wobei sich allerhand interaktive wie auch persönliche, biographische Themen zeigten.

So wurde die Idee geboren, diese Faszination – eine gemeinsame therapeutische Spielwelt zu erschaffen – auch in die Ausbildung zu tragen, wo sie doch dort an allen Ecken und Enden fehlte.



Wir machten uns also auf die Spur des hilfreichen therapeutischen Spiels, wie es mit den Kandidaten erlebt, probiert, verstanden, analysiert und verfeinert betrieben werden könnte.

Von unseren Professionen, nicht nur analytisch im dyadischen und gruppentherapeutischen Setting gebildet, sondern auch aus Therapieverfahren kommend, wie dem Psychodrama, der Tanz-, der Kunst-, der Reit-, der katathymimaginativen Therapie, wissen wir um unsere reichen Möglichkeiten, mit denen wir schöpferisch werden können. Dennoch, war es wirklich ein komplexes Anliegen, was wir da vorhatten.



Gerade Recht, stießen wir 2011 auf das Münchner Modell. Und eine weitreichende Auseinandersetzung mit der spielerischen Selbsterfahrung fand dann nochmals in Sabine Tibuds – namengebender – Masterthesis von 2013 statt.

Julika, Du warst dabei, gerade fertig mit der Ausbildung, als wir, nach ersten kläglichen Versuchen, endlich 2012 mit den „Spielselbsterfahrungsseminaren“, so hieß das damals noch, starteten.

Julika: Also, ich stelle mich mal vor – Julika Königs, ich zähle zu der 2. Generation im Team, insgesamt sind wir zurzeit 9, die wir zusammen mit Euch, aus eurer Interventionsgruppe eine Vorbereitungsgruppe für die „LsS – Selbsterfahrungseinheiten“ gemacht haben. 2x jährlich treffen wir uns vor dem 2x jährlichen Selbsterfahrungstag (6 Std.) der Kandidaten zu jeweils einer thematischen Einheit.

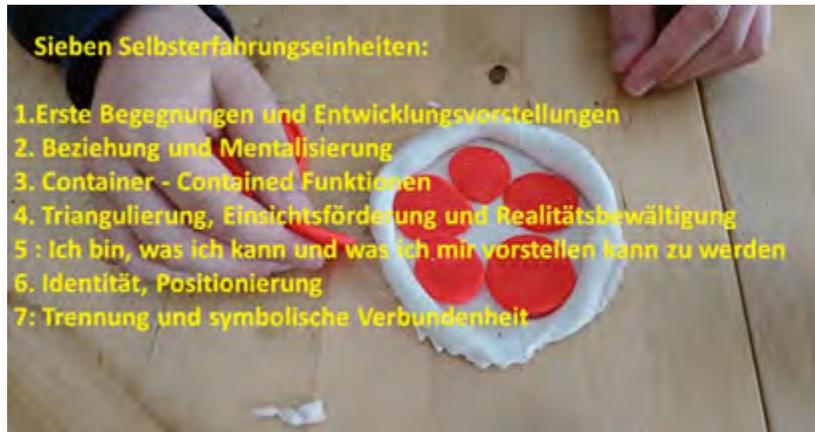


Professionsspezifische Selbsterfahrung: ein halbstrukturiertes methodenvielfältiges Konzept mit ästhetischen und reflexiven Dimensionen spielerischer Begegnungen in Gruppen: Anregungen zur kreativen Gestaltung alleine und mit anderen, mit Materialien und Medien, Tanz, Bewegung, Imagination, Kunst, Musik und Rollenspiel

Die Professionsspezifische Selbsterfahrung bieten wir als ein halbstrukturiertes methodenvielfältiges Konzept in Gruppen an. Dabei geht es um die kreativ-ästhetischen Gestaltungen, alleine und mit anderen, mit Materialien und Medien, Tanz, Bewegung, Imagination, Kunst, Musik, Rollenspiel, sowie die Reflexion der kreativen Spiel-Inszenierungen.

Die jeweiligen Selbsterfahrungseinheiten setzen sich thematisch aus 7 Elementen zusammen, die zyklisch aufeinander aufgebaut sind:

1. Erste Begegnungen und Entwicklungsvorstellungen
2. Beziehung und Mentalisierung
3. Container – Contained Funktionen
4. Triangulierung, Einsichtsförderung und Realitätsbewältigung
5. Ich bin, was ich kann und was ich mir vorstellen kann zu werden
6. Identität, Positionierung
7. Trennung und symbolische Verbundenheit



Die Spielhandlungsangebote und kreativen Gestaltungen der jeweiligen Selbsterfahrungseinheiten bewegen sich um fünf Erfahrungsbereiche, die wir fokussieren:

Eigene Spielbiographie | Spielerische Diagnostik-Methoden | Spiele aus dem praxeologischer Alltag | Spiele im entwicklungsbezogenen Kontext | Themenfokussierte Gruppenspielselbsterfahrung

Und so wie ihr damals angefangen habt, machen wir es noch heute, das jeweilige Selbsterfahrungsleiterpaar bereitet eines der geplanten 7 Zykluselementen für einen Selbsterfahrungstag vor. Und dann probieren wir die Spielangebote aus, spielen miteinander und im Anschluss wird rege reflektiert: Denn wir

wollen wissen, wie Spielanregungen und -angebote wirken. Wir ringen und feilen dann miteinander an der Präzisierung der Spielangebote. Wir sind sozusagen Spielerprobende und Spieldesignende in persona.



Aber sag mal, Du sprichst von der Faszination des Spiels, was meinst Du denn damit? In der Praxis erlebe ich ja oft, dass unsere kindlichen Patienten, in ihrer Spielentwicklung oft schmerzlich blockiert sind, oder diese sogar zerrissen und auseinandergefallen ist, sich erstmal gar keine Faszination fürs Spielen zeigt. Im Gegenteil diese Kinder verbreiten oft Hektik und Chaos, auch Leere und Stillstand und wollen ungeteilte Aufmerksamkeit, weit entfernt davon, dass ein Zusammenspiel – wie wir es könnten – möglich wäre.

Barbara: Ja, Du sagst es ja schon – da geht es u.a. um „ungeteilte Aufmerksamkeit“ – und wie können wir, mit dem was sich uns zeigt, ins Spiel kommen? Da sind die Entwicklungs- aber auch die ästhetischen Dimensionen menschlichen Daseins angesprochen.

Die menschliche Entwicklung, verläuft ja in ganz individuellen Ausformungen. Damit gehen wir professionell um, wir bewegen uns, und das meine ich wörtlich, in den unterschiedlichen kindlichen Entwicklungsaltern. Es ist so eine Art „Alters- und Lebensspannen – Flexibilität“, die wir kreativ-spielerisch mit den Kandidaten entdecken wollen.

So nähern wir uns dem Therapiegeschehen mit Kindern an, sich auf deren kindlich spielerische und sprachlichen Äußerungen einzustellen. Damit meine ich, die Eigenheit der Kinder, sprachliche Äußerungen an das stattfindende Spiel anzubinden – und das ist weitab von reflektierenden Deutungen. Für die Kunst der kindlichen Sprache zu entsprechen und zugleich geeignete Spiel-Arrangements zu kreieren, damit Konflikte inszeniert werden können, bedarf es der eigenen Bilder, des metaphorischen Spiels, der Imaginationen, zu denen uns unsere Patienten inspirieren. Wir improvisieren sozusagen, ahnend, noch nicht wissend, welche Arrangements wir mit unseren Patienten abgestimmt produzieren könnten.

Welche Zutaten in solchen Arrangements stecken, haben uns doch die Säuglingsforscher gezeigt: Menschen spielen von Lebensanbeginn – lustvoll, neugierig – das ist ein Entwicklungsmotor – sich bindend und die Welt entdeckend, mit allen Sinnen Unterschiede wahrnehmend und Affekte auslösend, zunächst fundamental körperlich bewegt „embodied“: den Phänomenen wie Temperatur, Gerüchen, Licht, Tönen, Farben, Formen zugewandt, mit Gefühlen verbindend, Blicke und Laute austauschend zum bedeutsamen Anderen, in dessen Gegenwart zuerst Alleinsein gewagt wird, sich lösend und verbindend, den Blick des Anderen dazu nehmend und dann, einnehmend.

Man könnte sagen, das Spielfeld lebt von fortwährend selbsterzeugten Komplexitätsanreicherungen.

Dabei spielen Rhythmus, Prosodie, affektive Resonanz, Synchronisierung eine bedeutsame Rolle, es ist als gestalte man gemeinsam einen jeweils ganz eigenen Tanz.

Und dann geht es darum, meist intuitiv, mit diesen Zutaten ein gemeinsam passendes Spiel-Arrangement zu komponieren und dieses weiter zu prozessieren zur nächsten Spielmetapher, bis sich ein Spielnarrativ/eine – sich wandelnde – Spielgeschichte entwickeln kann.

Und das ist nicht immer einfach, da ist viel improvisieren gefragt und das kann dauern.

Aber Du hast mich gefragt, was mich fasziniert am Spiel, die Ästhetik, die Imagination, das Affektiv-Sinnliche, die Metaphorik, die Symbolik – solch Substanz des Menschlichen. Zu wissen, dass ich den anderen in eine einmalige Spielwelt einladen kann. Das macht einen Zauber des Spiels aus.

Dazu wollen wir in der Selbsterfahrung ermutigen, sich zu trauen kreativ zu sein, zu improvisieren, und Vertrauen zu entwickeln, sich der gemeinsamen kreativen Improvisation zu überlassen, in affektiv – regulierender Resonanz zu sein. Wir wollen den Kontakt mit einer unbewussten Kreativität mobilisieren und die Spielarrangements dann reflektieren.

Julika: Das ist ja wie Eltern mit ihren Kindern sprechen: Ja, Du machst das schon, „probier doch mal aus“

Barbara: Genau, wir ermutigen auszuprobieren und spielend zu kooperieren. Wenn Spielende kooperieren können, wächst gegenseitiges Verstehen. Diese Art von Ästhetik kann die Episoden (die produktiven wie die schwierigen) einer Geschichte konturieren, die eine Person von sich und ihrem persönlichen Umfeld „im Kopf“ hat. Ästhetisches Erleben und Tun hilft eben auch, Schweres zu ertragen, Konflikthafes mit einzubeziehen und neue Balancen für menschlichen Paradoxien zu finden.

Stellt sich doch die Frage, wie kommen wir dahin zu kooperieren?

Wir erschaffen affektiv co – regulierend miteinander Übereinstimmungen, so erst wird es möglich sich einem Thema, einem Spiel, einem Objekt gemeinsam zuzuwenden. Das will immer wieder hergestellt werden, dann ist der Boden bereitet für therapeutisch gelingende Wandlungen

Julika: Wenn ich an gemeinsames gestalten höchst eigener „Spiel-Welten“ denke, denke ich daran, wie wir an solch einem Selbsterfahrungstag ankommen. Erstmal scheint eine Stimmung zu sein wie als würde ich mit meinen Kindern vor der Geisterbahn warten. Wir sind ganz aufgeregt und stehen unter Spannung, sind neugierig und nervös, da ist etwas Angst spürbar und gleichzeitig die Lust am Gruseln und am Ungewissen. So geht das unseren Kandidaten, unseren Patienten und übrigens auch ein bisschen uns Selbsterfahrungsleitern und Therapeuten.

Barbara: Ja, guckt man jetzt mal auf das Sichtbare, was in der Gruppe stattfindet, geht es offenbar erstmal um ein gemeinsames Einschwingen, Aufregung und Angst zu regulieren, den Blick auf das Spielthema zu lenken. Das machen die Leiter.

Eben hattest du doch noch das Bild von der Geisterbahn, gibt es denn jetzt ein neues Bild was entsteht, wenn Du an den weiteren Verlauf der Selbsterfahrung denkst?

Julika: Ja, da gibt es ein Bild aus den Harry-Potter Büchern, vom Treppenhaus. Es ist wie als würden wir gemeinsam durch diese sich stets wandelnden Treppenhäuser gehen und immer wieder unbekannte Türen aufstoßen, von denen wir noch nicht wissen, was sich dahinter befindet. Das ist spannend und wenn wir die Räume betreten gibt es so unterschiedliche Herausforderungen mit dem umzugehen, was wir in den Räumen vorfinden. Ich erzähle mal ein Beispiel aus unserer Vorbereitungsgruppe. Wir haben uns jeweils aufgeteilt in 3 Drei-Personen-Gruppen. Das Thema der Selbsterfahrungseinheit rankte um die Triangulierung. Wir haben uns, so war unsere Verabredung, „ohne Worte“ einem Haufen Bauklötzen zugewandt und angefangen 20 min. zu spielen.



Natürlich sind ganz unterschiedliche „Bauwerke“ entstanden, und genau so different waren auch die Prozesse des Mit- oder auch Gegeneinanders der „Bauarbeiter“, die Abstimmungsprozesse über Blicke und Handlungen, von führen und folgen, Zusammenschluss und Ausschluss und vieles mehr, was wir in der Reflexion dann zusammengetragen haben zu unserem Tun und weiter prozessiert haben – entlang von Bildern – zu unserem persönlichem Erleben, was wiederum biographische Erinnerungen weckte.

Barbara: Weißt Du Julika, das was wir da gerade machen, um die Gruppenprozesse mit unseren Kandidaten zu beschreiben, ist beispielhaft für ästhetische Prozesse. Wir entwickeln entlang von Situationen metaphorische Bilder, in denen wir uns dann bewegen und diese sprachlich erkunden, um dann weitere zu entwickeln, nicht zuletzt ließe sich auch gut Konflikthaftes einbinden, was schon an ästhetischer Präsenz gewonnen hat. Mit den intersubjektiven – konversationellen – interaktiven Begebenheiten im Blick, einer stets zu schaffenden gemeinsamen Spielwelt, ließe sich ein Empfinden für das Ineinandergreifen von ästhetischer, intersubjektiver, wie persönlicher Dimension erlebbar machen.

So machen wir das mit den Spielszenarien in der Therapie mit Kindern auch und analog – allerdings nur punktuell – in der „LsS“ Selbsterfahrung.

Punktuell deswegen, weil es zum Weiterprozessieren von unseren Spielszenarien und deren jeweiliger Reflexion in unseren Spielselbsterfahrungsgruppen keinen fortlaufenden Gruppenprozess gibt, weil wir jedes Mal mit einer neuen, also „offenen“ Gruppe arbeiten.

Eigentlich bringen wir uns hier um etwas sehr Wertvolles.

PROSED: Professions- spezifische Selbster- fahrung Düsseldorf

Johanna Althaus

Professionsspezifische Selbsterfahrung am
Institut für Psychoanalyse und Psychotherapie
in Düsseldorf - PROSED

Hier nun die Vorstellung der PSE am Gastgeberinstitut der Tagung in Düsseldorf. In den Räumen, in denen die Tagung stattfand, finden auch regelmäßig unsere Veranstaltungen statt.

Unser Projekt heißt PROSED: Professionspezifische Selbsterfahrung Düsseldorf.

Da ich davon ausgehe, dass die grundlegende Konzeption der professionsspezifischen Selbsterfahrung und deren Geschichte bekannt sind, möchte ich hier kurz einen Überblick geben, wie wir dieses aktuell am IPD umsetzen.

Wir sind ein Team von vier Supervisor*innen mit gruppentherapeutischer Qualifikation, die gemeinsam eine zurzeit noch offene Gruppe von Kandidat*innen leiten, meist so 6 – 10 Teilnehmer*innen. Wir bieten pro Semester eine sechsstündige Veranstaltung am Wochenende an. Wir haben vor etwa einem Jahr ein zweijähriges Modellprojekt beendet und sind nun in einer Phase, den Bereich der PSE in die Ausbildungskonzeption und die Struktur des Instituts zu integrieren. Aktuell diskutieren wir verschiedene Fragen, z.B. die nach der Gestaltung der Gruppe: offen oder teilgeschlossen, der möglichen Verpflichtung zur Teilnahme im Rahmen der AKJP Ausbildung und auch die der Finanzierung.

Eine wichtige Erfahrung des Modellprojekts war, dass sich das Konzept im Tun und mit der Erfahrung als eigenständiger kreativer Prozess entwickelte. Zunächst haben auch wir uns vor allem auf das Thema Spiel fokussiert, von Mal zu Mal entwickelte sich das Konzept, wir stellten weitere Medien, wie z.B. Kunst in den Mittelpunkt, inzwischen liegt der Schwerpunkt auf unterschiedlichen Möglichkeiten und Formen des Ausdrucks kindlichen Erlebens.

Unser Pilotprojekt war als exemplarischer Therapieverlauf mit dem Fokus auf den Ausdruck des kindlichen Erlebens konzipiert: wir begannen mit dem Thema Diagnostik, erfuhren uns selbst in projektiven Tests, dem F.i.T und dem Scenotest. Auch Spielbeobachtung und die Erfahrung des Raums waren Erfahrungsmöglichkeiten.

Ein weiteres Thema waren die Facetten der Kinderanalyse, hier vor allem das Spiel: wir probierten uns im Regelspiel und im Rollenspiel. Auch Märchen, ein Kunstprojekt und Fantasiereisen boten wir an.

Geplant war, auch die Beendigung der Therapie zum Thema machen, bisher sind wir aber nicht soweit vorgedrungen, da uns die Vielfalt der kindlichen Ausdrucksmöglichkeiten während der Pilotphase erst wirklich deutlich wurde, wir immer mehr vom Thema des Therapieverlaufs abwichen und uns der großen Bandbreite kindlicher Ausdrucks- und Erlebensmöglichkeiten zuwandten. Zudem wird das Thema Abschied sicher von selbst Thema, wenn eine Gruppe beendet wird, dieses ist bei uns, da die Gruppe aktuell offen ist, noch nicht der Fall.

Im Laufe der Erfahrung mit dem Projekt kristallisierte sich vor allem die hohe Bedeutung, die wir in der Gruppe als solcher wahrnahmen, heraus. Inzwischen macht dieses einen Schwerpunkt von PROSED aus. Kinder leben und erleben sich in vielen Bereichen ihres Lebens in Gruppen: Familie / Schule / Freunde oder auch einer Wohngruppe. Unsere Seminare haben inzwischen stets eine Gruppensitzung als abschließende Einheit, in der alle Teilnehmer*innen die Möglichkeit haben, alles zu thematisieren. So sind wir auch weiterhin im kreativen Prozess der Entwicklung unseres Konzeptes, was im Austausch von uns Dozent*innen und den Teilnehmer*innen geschieht.



Impressum

Initiator*innen/Organisator*innen der Tagung

Petra Adler-Corman, Sibille Boldt, Hermann Hohendahl,
Sabine Hottel, Bettina Meisel, Christine Schüller,
Sabine Tibud

Schirmherrschaft und Förderung der Tagung

Förderverein für analytische Kinder- und
Jugendlichen-Psychotherapie Krefeld e.V.

Unterstützung und Förderung der Tagung

Vereinigung Analytischer Kinder- und
Jugendlichen-Psychotherapeuten (VAKJP)

Herausgeber

VAKJP | Helmholtzstraße 13/14 | 10587 Berlin
geschaefsstelle@vakjp.de | www.vakjp.de

Redaktion

Petra Adler-Corman, Hermann Hohendahl,
Bettina Meisel, Thomas Stadler

Gestaltung

Michael Girod

Titelbild

Sabine Tibud

Tagungsfotos

Johanna Althaus



Vereinigung Analytischer Kinder- und
Jugendlichen-Psychotherapeuten
in Deutschland e.V. gegr. 1953