

Christian Büttner

Sozialpädagogische Gruppenarbeit – Konzeption, Theorie, Methoden

- von der (fruchtlosen) Arbeit mit einzelnen zur Arbeit mit der Gruppe

Der folgende Text beschreibt die Ausgangssituation einer sozialpädagogischen Planung im Rahmen eines Praxissemesters in einer Vorklasse. Ich werde ihn zunächst vollständig wiedergeben und dann an den einzelnen Abschnitten meine Kommentare und Vorschläge für einen sozialwissenschaftlich-theoretischen Zugang, für handlungstheoretische Überlegungen und für methodisch-praktische Vorschläge anfügen. Jeweils in Klammern habe Literaturanregungen angefügt. Hier der Originaltext:

„Nun bin ich im vierten Monat meines halbjährigen Praktikums. Obwohl ich es nicht wollte, beschäftige ich mich immer wieder mit einem Jungen namens A.. Er ist ein afrikanischer Junge, soweit ich weiß aus Somalia, und gerade acht Jahre alt geworden. Sein Vater wurde in der Heimat umgebracht. Er wohnt bei seiner Mutter mit einigen Geschwistern, er ist der Jüngste. Seine Schwester ist schon selber Mutter und hat Kinder in seinem Alter.

Die Konzentrationsfähigkeit A.'s ist schwankend, er ist häufig albern und muss oft motiviert werden. Sein Verhalten ist kleinkindhaft bis babyhaft. An manchen Tagen beteiligt er sich am Unterricht und an anderen Tagen legt er sich auf den Boden oder auf den Tisch, lässt die Zeit verstreichen und ist zum Schluss verärgert, nicht so weit zu sein wie seine Klassenkameraden. Das Schlimmste an diesem Jungen ist seine starke Aggressivität. Ohne ersichtlichen Grund tritt und schlägt er seine Klassenkameraden, würgt sie oder stellt ihnen ein Bein. Wie wenn eine innere Kraft ihn dazu bringen würde zu schlagen, er kommt mir vor wie wenn er fremd gesteuert wäre.

- Was ist der Grund, das Motiv, der innere Zwang, dass ihn schlagen lässt?
- Wie kann man ihn davon abhalten?

Wenn wir Stuhlkreis machen, versucht er sehr oft, neben mir zu sitzen und sucht bewusst oder unbewusst Körperkontakt.

Bei freiem Malen benutzt er häufig die Farben rot und schwarz. Früher waren es ausschließlich die beiden Farben. Als wir vor kurzem einen Schneckenhaus aus Garn auf Pappe klebten, sollten die Kinder danach mit Wasserfarben den Körper der Schnecke malen. A. hat die Schnecke rot gemalt und als einziges Kind der Gruppe hat er einen Untergrund in grün, eine dicke Wolke links oben in blau und rechts eine lachende Sonne dazu gemalt. Ich habe ihn für diese bunte ausgiebige Arbeit sehr gelobt und er hat sich offensichtlich gefreut.

Am Anfang meines Praktikums war mir noch ein Junge aufgefallen. T. ist fast sieben Jahre alt und einer der kleinsten in der Klasse. Die Anziehungskraft der Erde scheint auf ihn anders als auf seine Mitschüler zu wirken. Statt auf den Boden gezogen zu werden, wie wir alle, scheint ihn die Anziehungskraft nach oben zu schieben. Er ist immer in Bewegung und hüpfte in der Gegend rum. Er hat einen zwei Jahre älteren Bruder, der auch unsere Schule besucht. T. hat Schwierigkeiten, Farben voneinander zu unterscheiden.

T. kommt mir etwas vernachlässigt vor. Er hat manchmal kein Frühstück dabei und beklagt sich, die Oma hätte dies vergessen. An einem sehr kalten Wintertag hatte er keinen Unterhemd an. Er trägt Schnürschuhe, die er nicht allein binden kann. Bei den Hausaufgaben merkt

man, dass er auf sich alleine gestellt ist. Obwohl er aufgeweckt ist, benutzt er eine piepsige Stimme - nicht dem Alter entsprechend.

-Was will er mit dieser Stimme erreichen?

Noch ein Junge ist von Beginn an aufgefallen. F. ist sieben Jahre alt, sehr hübsch, sehr clever und sehr unruhig, klein gewachsen für sein Alter. Er ist ein Einzelkind, seine Mama hat MS bekommen, als er zu Welt kam. Die Ehe wurde geschieden, so dass F. mit einem Papa wohnt, der eigentlich nicht der biologische Vater ist.

F. hat kein Frustrationsvermögen. Er muss immer bei allem die Nummer eins sein. Er bringt von Zuhause kleine Spielsachen mit, die er dann in der Hand bewegt, was unsererseits als sehr störend empfunden wird. Dies kriegt er abgenommen. Am Ende des Unterrichts wollte ich ihm eines Tages etwas zurückgeben, da war er längst gegangen. Er erledigt die Arbeit sehr schnell, aber ungenau. Er möchte schnell fertig werden, meldet sich auch kaum, dass er etwas beendet hat, um gleich etwas Neues anzufangen oder zu spielen, und vergisst dabei die Aufräumaufgaben wie z.B. Pinsel reinigen und Unterlagen wegräumen.

Alle siebzehn Kinder unsere Gruppe haben irgendein Defizit, sie würden alle eine Einzelbetreuung benötigen. Nun man kann sich nicht teilen und wie überall auf dieser Welt kriegen die störenden Kinder die meiste Aufmerksamkeit. Diese Tatsache finde ich frustrierend, denn bei uns gibt es auch Kinder, die deswegen in die Vorklasse sind, weil sie sehr zurückhaltend sind, weil sie sich zuwenig trauen weil sie Ängste haben. Diese Kinder stören nicht, sie passen sich immer an und man könnte sie leicht vergessen. Dabei brauchen sie dringend Aufmerksamkeit und Bewunderung. Aber man hat nur zwei Augen und man kann nicht gleichzeitig in zwei verschiedene Richtungen schauen. So man muss die störenden Kinder ermahnen und sie manchmal an der Hand führen. Für die anderen bleibt sehr wenig übrig.“

1. Setting:

Nun bin ich im vierten Monat meines halbjährigen Praktikums.

Man muss sich klar machen, dass die Praktikantin unter Anleitung arbeitet, dass also möglicherweise eine zweite Person bei den Geschehnissen anwesend ist, die zudem die Autorität gegenüber der Gruppe darstellt. Da man im Text nichts über eine pädagogische Konzeption erfährt, gehe ich im Folgenden davon aus, eine solche ohne Rücksicht auf diese zweite Person entwickeln zu können. De facto geht dies aber nur in Absprache und Einvernehmen, wobei es mindestens zwei Varianten gibt: Man kann kooperieren, was bedeutet, man beruft sich auf ein gleiches oder komplementäres Konzept und entwickelt eine Rollenteilung (Wer macht was? Wer ist für welche Kinder verantwortlich? Wie werden die Ergebnisse der pädagogischen Planungen verarbeitet? usw.). Oder man kann koexistieren, was bedeutet, die Konzepte müssen weder übereinstimmen noch komplementär aufeinander abgestimmt sein. Voraussetzung ist wechselseitiger Respekt und die jeweilige bedingungslose Übergabe an die andere Person.

Dass die Praktikantin sich mit ihrer Ratlosigkeit bereits am Ende des zweiten Drittels ihres Praktikums befindet, lässt im Hinblick auf ihre Fragen erahnen, wie sehr es an grundsätzlichen theoretischen Überlegungen, an verschiedenen handlungstheoretischen Optionen und an sozialpädagogischen Methoden fehlt – vor allem, dass sie vor einer *Gruppe* steht, aber von *einzelnen* Kindern erzählt (06, 10).

Obwohl ich es *nicht* wollte, beschäftige ich mich immer wieder mit einem Jungen namens A.. Er ist ein afrikanischer Junge, soweit ich weiß aus Somalia, und gerade acht Jahre alt geworden. Sein Vater wurde in der Heimat umgebracht. Er wohnt bei seiner Mutter mit einigen Geschwistern, er ist der Jüngste. Seine Schwester ist schon selber Mutter und hat Kinder in seinem Alter.

Der Junge, mit dem sich die Praktikantin zu beschäftigen gezwungen fühlt, ist – verglichen mit anderen Jungen (!), die sie beschreibt – offenbar der Opponent in der Gruppe (10), er fordert sie meilenweit heraus, dass das, was sie sich wünscht, nicht oder nur unbefriedigend in Erfüllung geht. Möglicherweise besteht die Herausforderung aber auch in dem, was sich durch die Person eines farbigen Kindes aus einer Kriegs- und Krisensituation an Fremdem der Praktikantin atmosphärisch mitteilt (05, 08), zugleich aber ihr verschlossen bleibt. Die nachfolgenden Detailinformationen verdeutlichen, dass lebensgeschichtliche Details zwar berichtenswert sind, aber von der Praktikantin nicht weiter in die Überlegungen einbezogen werden (12, 14, 17, 22).

In diesem Abschnitt sind drei Themen bzw. Fragen aus der sozialwissenschaftlichen Diskussion enthalten: Die Frage nach der Bedeutung von Fremdheit (04, 08), hier besonders festzumachen an der Hautfarbe als *unveränderbarem* Kennzeichen, die Frage nach der Bedeutung des Vaters im Familiensystem (20, 18) und die Frage nach der Bedeutung von Krieg und Krise für die Entwicklung individueller Fähigkeiten und sozialer Kompetenzen (05, 07). Professionelles Handeln braucht hier den Bezug zur Theorie der interkulturellen Kompetenz (transkultureller Raum), zur Theorie der Triangulierung (Triade) und zur Theorie traumatischer Kindheitserlebnisse (Traumatheorie).

Was die Bedeutung der Gruppensituation anbelangt scheint die Aufmerksamkeit ganz auf ein einzelnes Kind fixiert, das sich gleichwohl in einer Gruppe und im Zusammenhang mit ihren Motiven verhält. Da in Gruppen eine Aufmerksamkeitsfixierung häufig in dieser Weise induziert erscheint, wäre unbedingt zu fragen, was denn die übrigen Kinder in den als Kulmination beschriebenen Szenen tun und besser noch: lassen. Dahinter steckt die theoretische Vorstellung, dass „auffällige“ Kinder im heimlichen/unbewussten Auftrag der Gruppe die Autorität dahin bringen wollen, dass ihr etwas „auffällt“ (06, 10).

2. Bedeutungen

Die Konzentrationsfähigkeit A.'s ist schwankend, er ist häufig albern und muss oft motiviert werden.

Die Beschreibung der Leistungsfähigkeit von A. macht das aus, weshalb er die Vorklasse besucht. Sie ist also als Ausgangspunkt zu verstehen. Das, was die Praktikantin erwartet, soll ja erst mit ihrer Hilfe hergestellt werden. Wie also kann man erreichen, dass A. sich motiviert (für was?) fühlt? Wie attraktiv ist das, auf das er sich konzentrieren soll? Wenn man vom curricularen Lernziel einer Vorklasse ausgeht, dann kann man sich gut vorstellen, wie man sich anstrengen muss, etwas eher Unattraktives (nicht Selbstbestimmtes) attraktiv zu machen.

Dass A. häufig albern ist, bedarf einer genaueren Betrachtung. Albernheit hat ja immer einen sozialen Bezug (Klassenclown, Verlegenheit, Übermüdung usw.). Sie ist also als Reflex auf einen inneren Zustand von A. zu sehen und als Angebot an die Klasse einschließlich der Praktikantin. Was möchte er mit seiner Albernheit mit bzw. von den anderen erreichen?

Sein Verhalten ist kleinkindhaft bis babyhaft. An manchen Tagen beteiligt er sich am Unterricht und an anderen Tagen legt er sich auf den Boden oder auf den Tisch, lässt die Zeit verstreichen und ist zum Schluss verärgert, nicht so weit zu sein wie seine Klassenkameraden.

Die Beschreibung seines Leistungsverhaltens wirkt wie etwas, was man erwartet, nicht, was man nach pädagogischen Prinzipien herstellen muss (12). Dazu wäre notwendig, sich mit Vorklassendidaktik auseinanderzusetzen (Unterrichtstheorie, Theorien zur Sprachförderung) und sich mit der Balance zwischen Forderung und Förderung, zwischen einheitlichen Anforderungen und innerer Differenzierung zu beschäftigen. Möglicherweise gehen hier auch die Anforderungen von zwei Berufsgruppen ineinander über oder durcheinander (Lehrerin / Sozialpädagogin), ohne dass dies bisher hinreichend in der Planung der Gruppenarbeit berücksichtigt würde (09).

Die Verhaltensbeschreibung gibt aber auch deutliche Hinweise auf regressive Tendenzen von A., die mit der späteren Beschreibung der übrigen Schüler korrespondieren (12), d.h. alle Kinder Klasse betreffen (Erfahrung mangelnder Versorgung). Natürlich kann sich ein achtjähriger Junge nicht einfach auf den Boden legen und Baby „spielen“, wenn er eigentlich die von der Praktikantin gestellten Aufgaben bearbeiten soll (was er im Übrigen offenbar gerne gemacht hätte, weil er zum Schluss über sich selbst verärgert scheint). Gleichwohl sind hier die beiden Ebenen psychischen Erlebens angesprochen (Hier-und-Jetzt / Dort-und-Damals), die sich gegenseitig zu behindern scheinen. Um dies zu verstehen, bietet die Psychoanalyse als Sozialwissenschaft die Unterscheidung von manifesten und latenten Anteilen eines beobachteten Verhaltens an (18). Damit lassen sich die hier störenden manifesten Anteile als Botschaft für die latenten Motive in der Beziehung zwischen Kind und Praktikantin (handlungstheoretischer Aspekt: Übertragung/Gegenübertragung) verstehen. Mit anderen Worten: Wenn eine Balance zwischen der Realebene des Unterrichts und der Phantasieebene des „störenden“ Verhaltens hergestellt werden kann, kann sowohl „das Baby versorgt“, als auch der Schüler unterrichtet werden.

3. Latente Motive

Was als latente Botschaft in der „Störung“ im *Unterricht* agiert wird, kann nicht oder nur schwer in diesem Medium bearbeitet werden. Hier bietet sich das Angebot einer Aufspaltung an, wie sie für Erlebnisweisen von Kindern typisch und üblich sind: Die Wünsche in der Spielphantasie befriedigt bekommen, die Anforderungen in der Realsituation erledigen (03). Dazu muss man sich mit dem theoretischen Zusammenhang von Phantasie und Realität befassen (18). Einen methodischen Vorschlag mache ich, sobald ich dazu das Medium Gruppe als Referenzrahmen eingeführt habe.

Das Schlimmste an diesem Jungen ist seine starke Aggressivität. Ohne ersichtlichen Grund tritt und schlägt er seine Klassenkameraden, würgt sie oder stellt ihnen ein Bein. Wie wenn eine innere Kraft ihn dazu bringen würde zu schlagen, er kommt mir vor wie wenn er fremd gesteuert wäre.

Die affektive Bedeutung des Verhaltens für die Praktikantin hat wahrscheinlich eine Entsprechung in A. bzw. die Gegenübertragungsgefühle in der Praktikantin spiegeln möglicherweise die Selbsteinschätzung von A. (Ich bin ein schlimmes Kind; 14). Als Anteil einer negativen Identität sind hier innerpsychische Zusammenhänge angesprochen, wie sie von Winnicott mit seinem Konzept der antisozialen Tendenz beschrieben wurden (22).

Die starke Aggressivität weist darauf hin, dass es um sehr heftige innerpsychische Vorgänge in dem Jungen gehen muss (Verunsicherungen, Beunruhigungen, Kränkungen; Anhaltspunkte zum Verständnis finden sich u.a. in der Traumatheorie, 03, 05, 09), deren Auslöser nur schwer zu erkennen oder aus der Perspektive hiesiger Sozialisationsverhältnisse gar nicht zu verstehen ist. Hier wären Theorien zu interkulturellen Differenzen ebenso zu Rate zu ziehen wie auch der handlungstheoretische Ansatz des szenischen Verstehens (18).

- Was ist der Grund/Motiv innere Zwang dass ihn schlagen lässt?
- Wie kann man ihn davon abhalten?

Die erste Frage kann nach einer Analyse auf der Grundlage der bisher vorgeschlagenen theoretischen Zugänge beantwortet werden. Die zweite Frage schließt eigentlich die erste aus, wenn man nicht davon ausgeht, dass die inneren Motive akzeptable, verständlich oder veränderbar wären. Ein Aspekt einer Antwort kommt von der Praktikantin selbst:

Wenn wir Stuhlkreis machen, versucht er sehr oft, neben mir zu sitzen und sucht bewusst oder unbewusst Körperkontakt.

Unverkennbar zeigt sich hier ein Bindungswunsch, eine hervorragende Voraussetzungen A. zu erreichen (milde positive Übertragung als Grundlage für ein Arbeitsbündnis). Die Frage ist, ob dieser Bindungswunsch positiv beantwortet wird (was hier nicht ganz klar wird). Der Körperkontakt verweist wieder auf einen Regressionswunsch (Wunsch nach Anbindung/Metapher der „Nabelschnur“).

Beim freien Malen benutzt er häufig die Farben rot und schwarz. Früher waren es die ausschließlichen beiden Farben. Als wir vor kurzem einen Schneckenhaus aus Garn auf Pappe klebten, sollten die Kinder danach mit Wasserfarben den Körper der Schnecke malen. A. hat die Schnecke rot gemalt und als einziges Kind der Gruppe hat er einen Untergrund in grün, eine dicke Wolke links oben in blau und rechts eine lachende Sonne dazu gemalt. Ich habe ihn für diese bunte ausgiebige Arbeit sehr gelobt und er hat sich offensichtlich gefreut.

Hier klingt an, dass Farben Bedeutungen haben könnten, als wäre eine diagnostische Fragestellung „versteckt“: Was kann man über gestalterische Darstellung (die Bedeutung von Kinderzeichnungen) über die psychische Innenwelt eines Kindes erfahren (02, 15, 19, 21)? Das Interesse an der Schnecke scheint A. mit der Praktikantin zu teilen, sie lobt ihn besonders. Im Zusammenhang mit dem Bindungswunsch könnte sich hier ein noch tieferer Regressionswunsch gegenüber der Praktikantin zeigen, den sie – auf der Phantasieebenen – positive durch das Lob beantwortet: das Zurückkriechen in ein Schneckenhaus (i.e. die symbolische Wiederholung von Schwangerschaft und Geburt, damit neue positive Verhaltensweisen entwickelt werden können). Interessant wären die Gegenübertragungsphantasien (ob sich die Praktikantin auch gerne ins Schneckenhaus zurückziehen würde?).

4. Medium Gruppe

Am Anfang meines Praktikums war mir noch ein Junge aufgefallen. T. ist fast sieben Jahre alt und einer der Kleinsten in der Klasse. Die Anziehungskraft der Erde scheint auf ihn anders als auf seine Mitschüler zu wirken. Statt auf den Boden gezogen zu werden, wie wir alle, scheint ihn die Anziehungskraft nach oben zu schieben. Er ist immer in Bewegung und hüpfte in der Gegend rum. Er hat einen zwei Jahre älteren Bruder, der

auch unsere Schule besucht. T. hat Schwierigkeiten Farben voneinander zu unterscheiden.

Diese und die folgenden Beschreibungen weiterer Kinder legen die Vermutung nahe, dass Versorgungsdefizite ein typisches Merkmal dieser Klasse sind, dass also alle mehr oder weniger die gleichen latenten Wünsche an die Praktikantin haben (17). Da die Klasse als Gruppe zu verstanden werden kann, wäre also A.'s Verhalten als stellvertretend für die gesamte Gruppe zu interpretieren, nämlich dass seine Aggressionen dann unvermittelt zum Vorschein kommen, wenn er im (unbewussten) Auftrag der Gruppe handelt, die sich insgesamt unterversorgt fühlt (10). Dann wäre die Heftigkeit der Aggressionen nicht die eines einzelnen Kindes, sondern die einer ganzen Gruppe (Theorie: Gruppe/Kampf-Flucht). Die Frage wäre also, wie die bisher und auch später noch Einzelschilderungen der Kinder als Charakteristika der gesamten Gruppe verstanden werden können, sodass pädagogische Maßnahmen nicht auf das einzelne Kind, sondern auf die Gesamtgruppe hin geplant werden müssten.

Die detaillierte Betrachtung der Einzelschicksale von Kindern in Gruppen verführt geradezu, sich Einzelinterventionen vorzustellen. Demgegenüber stehen Interventionen, die sich an die gesamte Gruppe richten, wobei die Einzelbedürfnisse/-schicksale sich in den multilateralen Übertragungen der Gruppenmitglieder untereinander artikulieren bzw. befriedigen können. Lediglich dann, wenn die Autorität gebraucht wird, weil sie etwas hat, was in der Gruppe nicht vorhanden ist, kann sie bedenkenlos reagieren und das Verständnis der einzelnen Gruppenmitglieder voraussetzen. Ansonsten riskiert sie bei Interventionen auf einzelne Kinder hin gerichtet zwangsläufig, dass sie störend in die komplexe Balance der Gruppe eingreift.

T. kommt mir etwas vernachlässigt vor. Er hat manchmal kein Frühstück dabei und beklagt sich, die Oma hätte dies vergessen. An einem sehr kalten Wintertag hatte keinen Unterhemd an. Er trägt Schnürschuhe, die er nicht allein binden kann. Bei den Hausaufgaben merkt man, dass er auf sich alleine gestellt ist. Obwohl er aufgeweckt, ist benutzt er eine piepsige Stimme nicht dem Alter entsprechend.

-Was will er mit dieser Stimme erreichen?

Auch bei diesem Jungen wieder unverkennbar das Regressive (9) in seiner Erscheinung (piepsig: das kleine „Vögelchen“?). Das Dilemma mit den Schnürschuhen ist ein Hinweis darauf, dass er generell etwas machen soll, was er noch nicht kann. Mit anderen Worten: Man muss ihm erst einmal das Schuhe binden beibringen, damit er Sprachunterricht annehmen kann. Und auch hier könnte man wieder vermuten, dass es sich dabei um eine stellvertretende Botschaft handelt (auch die übrigen Kinder müssen das „Schuhe-Binden“ als Metapher für „sicher-lernen“ noch lernen).

Noch ein Junge ist von Beginn an aufgefallen. F. ist sieben Jahre alt, sehr hübsch, sehr clever und sehr unruhig, klein gewachsen für sein Alter. Er ist ein Einzelkind, seine Mama hat MS bekommen, als er zu Welt kam. Die Ehe wurde geschieden, so dass F. mit einem Papa wohnt, der eigentlich nicht der biologische Vater ist.

Noch ein Beleg für die in der Übertragung möglicherweise auftretenden Anforderungen an die Praktikantin: Nachsozialisation durch regressive Angebote sowie wie Förderung auf dem regressiven Niveau (17). Werden diese Strebungen, die ja mehr oder weniger alle Kinder betreffen, weil mehr oder weniger alle defizitäre bzw. Trennungs-Erfahrungen mit ihren Eltern gemacht haben, ignoriert, dann kann sich heftige Wut ansammeln, die ganz plötzlich „explodiert“, z.B. in A.

F. hat kein Frustrationsvermögen. Er muss immer bei allem die Nummer eins sein. Er bringt von Zuhause kleine Spielsachen mit, die er dann in der Hand bewegt, was unsererseits als sehr störend empfunden wird. Dies kriegt er abgenommen. Am Ende des Unterrichts wollte ich ihm eines Tages etwas zurückgeben, da war er längst gegangen. Er erledigt die Arbeit sehr schnell, aber ungenau. Er möchte schnell fertig werden, meldet sich auch kaum, dass er etwas beendet hat, um gleich etwas Neues anzufangen oder zu spielen, und vergisst dabei die Aufräumaufgaben wie z.B. Pinsel reinigen und Unterlagen wegräumen.

Jeder ist bei sich selbst die Nummer eins, was man trennen muss von der vermuteten Aufforderung, den anderen selbst auch dafür zu halten. Es spricht pädagogisch nichts dagegen, diese Selbstbestätigungsversuche erst einmal stehen zu lassen, so lange, bis der Klient sie nicht mehr nötig hat. Das Weitere ist wieder eine Beschwerde, die sich u.a. auch auf die bisher offenbar zu hoch gesteckten Ziele bezieht.

5. Fördern und Fordern

Alle beschriebenen Verhaltensweisen entsprechen in keiner Weise den Erwartungen, wie sie in schulischen Anforderungen formuliert werden. Es ist eine exquisite Aufgabe der Sozialpädagogik, die Voraussetzungen dafür herzustellen, in dem sie eine von der Lehrerin unterschiedene Haltung dazu entwickelt.

Alle siebzehn Kinder unsere Gruppe haben irgendein Defizit, sie würden alle eine Einzelbetreuung benötigen. Nun man kann sich nicht teilen und wie überall auf dieser Welt kriegen die störenden Kinder die meiste Aufmerksamkeit. Diese Tatsache finde ich frustrierend, denn bei uns gibt es auch Kinder, die deswegen in die Vorklasse sind, weil sie sehr zurückhaltend sind, weil sie sich zuwenig trauen weil sie Ängste haben. Diese Kinder stören nicht, sie passen sich immer an und man könnte sie leicht vergessen. Dabei brauchen sie dringend Aufmerksamkeit und Bewunderung. Aber man hat nur zwei Augen und man kann nicht gleichzeitig in zwei verschiedene Richtungen schauen. So man muss die störenden Kinder ermahnen und sie manchmal an der Hand führen. Für die anderen bleibt sehr wenig übrig.“

Wer mit einer Gruppe arbeitet, nimmt – unvorbereitet – meist die Haltung ein, man arbeite mit einzelnen in einer Gruppe. Mit einer Gruppe arbeiten heißt aber zumindest bei Klienten wie hier beschrieben, dass die Gruppe eine solche Differenzierung erst entwickeln muss, in der die Gruppenleiterin vor den Augen der anderen sich exklusiv einzelnen zuwenden kann. Dazu gibt es eine Fülle praktisch-pädagogischer Vorschläge für den Phantasiebereich (Spiel und kreative Gestaltung, 01, 03, 13, 16), die man daraufhin auswählen kann, welches Regressionsthema sie ansprechen bzw. für welche latenten Bedürfnisse sie Angebote machen. Es können darin sowohl Angebote der Wiederbelebung einstmals enttäuschender Situationen sein als auch im Spiel (ungefährliche) Angebote des Darstellens von Hass und Rachegefühlen (Theorie: 03, 07). Oft hilft auch die Bereitstellung eines Rahmen („containers“), in dem die Kinder ihren Phantasien selbst nachgehen können, indem man ihnen z.B. eine freie Spielzeit einräumt.

Die Gruppe ist vor dieser Fähigkeit zur Differenzierung wahrscheinlich am ehesten als ein Gesamtorganismus (kleines vernachlässigtes Kind) zu verstehen, der sich seiner einzelnen Teile (A., T. und alle anderen) bedient, um sich über seinen Zustand gegenüber der Praktikantin als Übertragungsangebot auszudrücken bzw. mitzuteilen. Da mit Unterrichtsaufgaben

die Gruppe genau in dieser ganzheitlichen Weise angesprochen wird, wäre empfehlenswert, ihre regressiven Bedürfnisse ebenfalls ganzheitlich aufzugreifen. Bevor Unterricht gemacht werden kann, könnte man z. B. auf der Phantasieebene immer ein Stückchen Entlastung durch regressive Spielangebote für alle machen.

Beispiel für Bindungswünsche und basale Versorgung: Die wunderbare Reise

Die Praktikantin bietet den Kindern an, im Flugzeug in verschiedene paradiesische Länder zu fliegen. Sie lässt als Pilotin die Kinder hinter sich als Flugzeug aufstellen und fliegt mit Brummgeräuschen einen kleinen Augenblick durch die Klasse. Dann landet das Flugzeug, alle schauen sich um, die Pilotin benennt das Land (z.B. das Lieblingsspeisenland), alle steigen aus, rufen ihre Lieblingsspeise und essen imaginär. Dann geht der Flug weiter, z.B. in das Anfassland usw., bis das Flugzeug wieder „zu Hause“, im Unterricht, landet.

Regina Clos hat in ihrem Beitrag „Wer braucht eine Monsterschule?“ (11) eine ganz ähnliche Situation beschrieben: Wer braucht eine Monsterschule?

Literaturempfehlungen:

- (01) Antons, K.: Praxis der Gruppendynamik, Göttingen 1973
- (02) Baumgardt, Ursula: Kinderzeichnungen - Spiegel der Seele : Kinder zeichnen Konflikte ihrer Familie, Zürich (Kreuz) 1995
- (03) Büttner, Christian (Hrsg.): Spielerfahrungen mit Kindern, Frankfurt (Fischer Tb) 1988
- (04) Büttner, Christian/Kohte-Meyer, Irmhild: Am wichtigsten die Sprache...Erkundungen zur Bedeutung von Sprache im Migrationsprozess, HSFK-Report 11/2002
- (05) Büttner, Christian/Mehl, Regine/Nauck, Mechthild/ Schlaffer, Peter (Hrsg.): Kinder aus Kriegs- und Krisengebieten. Lebensumstände und Bewältigungsstrategien, Frankfurt (Campus) 2004
- (06) Büttner, Christian/Trescher, Hans-Georg (Hg.): Chancen der Gruppe, Mainz (Grünwald) 1987
- (07) Büttner, Christian: Kriegsangst in Kinderzeichnungen, Aus: Scholz, Otfried/Kárpáti, Andrea (Hrsg.): Anxiety And Fear In Children's Art Works. Angst und Schrecken in der Kinderzeichnung, Berlin (Hochschule der Künste) 1995. S. 57-66
- (08) Büttner, Christian: Lernen im Spiegel des Fremden, Frankfurt (IKO) 2005
- (09) Büttner, Christian: Mit aggressiven Kindern leben, Weinheim (Beltz) 1988
- (10) Büttner, C.: Gruppenarbeit - eine psychoanalytisch-pädagogische Einführung, Mainz 1995
- (11) Clos, Regina: Wer braucht eine Monsterschule? Aus: Reiser, Helmut/Trescher, Hans-Georg (Hrsg.): Wer braucht Erziehung? Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik, Mainz (Grünwald) 1987. S. 19-38
- (12) Freud, Anna: Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung, Stuttgart 1968
- (13) Fritz, Jürgen: Mainzer Spielkartei, Matthias-Grünwald-Verlag, Mainz; wesentlich erweiterte Neuauflage 1992
- (14) Jegge, Jürg: Dummheit ist lernbar. Erfahrungen mit Schulversagern, München (Zytglogge) 1976
- (15) Krenz, Armin; Was Kinderzeichnungen erzählen : Kinder in ihrer Bildsprache verstehen Dortmund (Modernes Lernen) 2002

- (16) Langmaack, Barbara/Braune-Krickau, Michael: Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch, Weinheim (Beltz) 1995
- (17) Leber, Aloys u.a.: Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen, Frankfurt (Fachbuchhandlung Psychologie) 1983
- (18) Muck, Mario/Trescher, Hans-Georg (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik, Mainz (Grünwald) 1993
- (19) Philipps, Knut: Warum das Huhn vier Beine hat. Das Geheimnis der kindlichen Bildsprache, Darmstadt (Knut Philipps) 2005
- (20) Schon, Lothar: Entwicklung des Beziehungsdreiecks Vater-Mutter-Kind, Stuttgart (Kohlhammer) 1995
- (21) Widlöcher, Daniel: Was eine Kinderzeichnung verrät : Methode und Beispiele psychoanalytischer Deutung, Frankfurt (Fischer Tb) 1995
- (22) Winnicott, Donald W.: Aggression. Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz, Stuttgart (Klett) 1992