

## Zur inneren Motivationslage bei Studierenden über 30

### Ein Konzept hochschulspezifischer Psychotherapie

Renate Ritter

Beratungsstellen für Studierende finden sich in ihrer Funktionalität aufgrund finanzieller Erwägungen häufig in Frage gestellt. Welch große Bedeutung ihnen jedoch für die Lösung von Studienproblemen zuzuerkennen ist, wird im nachfolgenden Beitrag exemplarisch für die Gruppe der Langzeitstudierenden, d.h. die über 30-Jährigen, die bereits länger als 15 Semester studieren, dargestellt. Ausgangspunkt ist eine Beschreibung der verschiedenen Persönlichkeitsstrukturen dieser Klientel. In einem zweiten Schritt wird die psychotherapeutische Betreuung auf der Basis der Interventionsmethode "Psychodrama" geschildert, wobei es insbesondere auf die Berücksichtigung der hochschulspezifischen Rollenkonstellation zwischen Berater, Therapeut und Studierenden ankommt. Fallbeispiele verdeutlichen das therapeutische Konzept und ihre speziellen Wirkfaktoren.

## 1 Einleitung

In einer Großstadt wie Hamburg mit einer großen Anzahl an psychotherapeutischen Ausbildungsinstituten und einer weitgefächerten psychosozialen Versorgung gibt es eine Vielzahl niedergelassener Psychotherapeuten, psychiatrischer Praxen, von psychosomatischen und psychiatrischen Kliniken und Ambulanzen. Die Beratungsstellen der Hansestadt richten sich an unterschiedliche Bevölkerungsgruppen, sie sind kirchliche und staatliche Lebensberatungsstellen, Sexualberatungsstellen, bieten Beratung speziell für Frauen, für Homosexuelle, für Eltern, Kinder und eben auch für Studierende der Universität Hamburg an.

Diese psychotherapeutische Vielfalt hat mich darüber nachdenken lassen, was die unterschiedlichen Angebote für Studierende wohl bedeuten, die vor der Frage stehen, Beratung, Therapie, Unterstützung zu suchen. Wer in der Lage ist, sich von vornherein an einen niedergelassenen Therapeuten zu wenden, verfügt über andere Fertigkeiten und Wünsche als ein Klient, der eine Beratungsstelle aufsucht. Wer sich an eine ärztliche Institution wendet, wird sich an einem anderen Punkt seiner inneren Auseinandersetzung befinden als jemand, der sich bereits gezielt nach Psychotherapeuten unterschiedlicher Fachrichtungen erkundigt. Allein die Wahl unter den angebotenen Hilfsmöglichkeiten heißt bereits etwas in der Selbstdefinition des Ratsuchenden. Eine Beratungsstelle für Studierende ist hierbei ein Angebot, Beratung entsprechend der sozialen studentischen Rolle aufzusuchen, sich mit dieser Rolle zu definieren und auch in ihr beantwortet zu werden. Damit ist die Schwelle in diese Beratungsstelle hinein niedriger als bei anderen Angeboten.

Gelegentlich empfehle ich ratsuchenden Studierenden, sich für eine langfristige Psychotherapie an einen niedergelassenen Therapeuten zu wenden, weil ein solches Angebot die Kapazität der universitären Beratungsstelle übersteigt. Aber dieser Übergang gestaltet sich schwierig. Meine Nachfragen ergeben oft, daß die Überweisungen nicht zustandekamen oder nach den ersten Vorgesprächen abgebrochen worden sind. Haben die niedergelassenen Kollegen sich der Sache ungeschickt angenommen, waren die Studierenden vielleicht doch nicht so motiviert oder habe ich die Überweisung nicht sorgfältig genug vorbereitet? Tatsächlich zeigen sich gerade hier die Unterschiede deutlich, die zwischen verschiedenen strukturierten Hilfsmöglichkeiten bestehen. Durch die Überweisung entsteht eine andere Selbstdefinition, es besteht eine andere Anforderung an Verbindlichkeit für den eigenen Therapiewunsch, für den nun etwa eine Kasernenleistung beantragt und begründet werden muß.

Eine Beratungsstelle für Studierende ist definiert durch den Ort ihrer Anbindung, die Hochschule, durch die Bezahlung der Mitarbeiter als Angehörige des Öffentlichen Dienstes. Die Arbeit der Beratungsstelle ist somit Service des

staatlichen Trägers. Sie zeichnet sich aus durch die Nähe der Berater und Therapeuten zum Campus, zum studentischen Alltag. Die sozialen Rollen, in denen die Beteiligten sich definieren, sind Studienberater und Studierende.

Die Hamburger Beratungsstelle für Studierende bietet zum einen vielfältige Informationsmöglichkeiten. Sie macht aber auch das Angebot von psychologischer Beratung, Krisengesprächen und psychotherapeutischer Intervention.

Finanziell werden die Ratsuchenden, außer mit der Bitte nach einer geringen Spende, bei vereinbarten psychotherapeutischen Sitzungen nicht beteiligt. Die in der Psychotherapie tätigen Mitarbeiter haben sich in verschiedenen Therapierichtungen qualifiziert. Der Auftrag bei einer Mitarbeit in dieser Einrichtung besteht darin, eine hochschulspezifische Form der therapeutischen Arbeit zu finden.

Hochschulspezifischer Zugang kann einmal in Gruppen- und Seminarangeboten liegen, die sich auf bestimmte typische Situationen für Studierende wie Examensphase, Prüfungsproblematik u.ä. beziehen. Es kann sich auch darum handeln, lebensphasische Problematik zu akzentuieren, indem etwa mit den Studienanfängern in ihrer Orientierungslosigkeit gearbeitet oder ein spezielles Angebot für Langzeitstudierende entwickelt wird.

Im folgenden zeige ich am Beispiel von mir durchgeführter Gruppenarbeiten, wie das hochschulspezifische Element dabei die Arbeit gestaltet und bestimmt hat. Ich arbeite mit den über 30jährigen, die bereits mehr als 15 Semester studieren. Hierbei beschreibe ich die Gruppe dieser Studierenden sowie die therapeutischen Rahmenbedingungen, die hochschulspezifisch von mir entworfen wurden.

Unter Rahmenbedingungen verstehe ich die Art der speziellen Verabredungen, die zwischen Studierenden und Therapeutin getroffen werden, um das vorgetragene Anliegen des Studienabschlusses zu bearbeiten. Der Rahmen bestimmt die Beziehungsform und die darin mögliche Arbeit.

## **2 Die Klienten: Studierende über 30**

Üblicherweise ist ein Studium im Alter von 30 Jahren annähernd abgeschlossen und die Lebensthemen, die sich dann stellen, haben mit Familiengründung zu tun und dem Einstieg in einen beruflichen Weg.

Studierende, die mit 30 Jahren ihr Studium noch nicht beenden können, leben vielleicht mit der Notwendigkeit, jobben zu müssen. Es kann sein, daß sie über

den zweiten Bildungsweg kommen und erst spät ihr Studium aufgenommen haben. Es mag auch sein, daß Studentinnen eine Familie gegründet und Kinder bekommen haben, deretwegen sie das Studium zurückstellen mußten. Es gibt auch Studierende über 30, die nach einer Berufsausbildung und Tätigkeit noch einmal neue Wege gehen möchten und sich für ein Studium bewerben, das sie dann meist auch selber finanzieren. Es kann Schicksalsschläge in der Familie gegeben haben, auch eigene Krankheit, die zu Verzögerungen führen. Über 30 können dann auch Studierende sein, die die Universität längst nicht mehr besuchen, den Studentenstatus aber wegen finanzieller Vorteile beibehalten.

Wenn ich im folgenden von den über 30jährigen Studierenden spreche, meine ich diejenigen, die sich mit der Frage nach einem psychologischen Beratungsgespräch an die Beratungsstelle gewandt haben und die ihr Studium gerne abschließen würden, diesen Schritt jedoch nicht schaffen. Sie haben in der Regel mehr als 15 Semester Studienzeit hinter sich und damit deutlich die Spanne überschritten, in der sie sich noch als aktive Studierende betrachten könnten. Wenn es jetzt keine triftigen äußeren Gründe für die lange Studiendauer gibt, wird der Status fraglich, vor allem auch für die Betroffenen selbst. Der Wunsch nach Fachwechsel im 15. Semester taucht an solchen Punkten auf als eine Neuentscheidung und vermeintliche Bewegung in einer tatsächlich unbeweglichen Situation.

Das persönliche Leidenserlebnis steigt mit dem Überschreiten des 30. Lebensjahres an, weil nicht mehr auf das Vergehen der Zeit, einen neuen Versuch im nächsten Semester und eine vage in Aussicht genommene Veränderung gebaut werden kann. Die Erfahrung ist zu oft wiederholt worden, daß die Zeit alleine nichts ändert und die eigenen Vorsätze schnell verschlissen sind. In dieser Situation in die Beratungsstelle zu kommen und sich zum therapeutischen Gespräch anzumelden, heißt, sich in Frage zu stellen, eine neue Definition für sich zu suchen.

Ab 30 und erst recht ab Mitte 30 ist die studentische Rolle nur noch Tarnung einer ungeklärten Identität. Die vielen mitgeschleppten Probleme müssen jetzt angegangen werden. Die Hoffnungen auf den Anstoß zum Examen von außen, auf die endlich gute Partnerbeziehung, das Ende der Depression haben sich nicht erfüllt. In vielen Fällen hat es bereits Hilfsversuche, abgebrochene oder erfolglose Therapien, Kuren, psychiatrische Aufenthalte gegeben.

Durch die Fokussierung auf die Gruppe von Studierenden über 30 postuliere ich eine Gemeinsamkeit in deren Situation, ganz unabhängig von dem Einzelschicksal, der individuellen Störung, die dahinter stehen mag und in die ich anschließend einen diagnostischen Einblick gebe.

Oft erleben diese Ratsuchenden es so, als sei es die Universität mit ihren Bedingungen, die sie an der Entwicklung und am Studium hindere. Hierfür werden sich auch immer Belege finden lassen. Jedoch wird auch gerade von den älteren Studierenden die Universität instrumentalisiert, um ihren Status, ihre Rolle aufrechtzuerhalten. Tatsächlich ist die soziale Rolle wichtig, weil sie eine Definition ermöglicht: auch Studierende, die jahrelang nicht mehr in der Universität waren, können sich so doch von "Jobbern" und Gelegenheitsarbeitern abgrenzen.

Die studentische Rolle ist ein Status, der Schutz ermöglicht und auch Erklärungen für die Art des Lebensstils erspart. Sich etwa in einem depressiven Rückzug monatelang zu "vergraben", kann immer noch als intensive Arbeitsphase nach außen dargestellt werden. An einem sozial kontrollierten Arbeitsplatz würde man bei Verspätungen und mangelnder Arbeitsfähigkeit gekündigt. Dieser Schutz, der in der Rolle angelegt ist, verschleiert andererseits eine schwierige Entwicklung sehr lange vor anderen und dem Betroffenen selbst. Es ist eine soziale Rolle, bei der Nachfragen erst spät entstehen. Das bedeutet aber auch, daß lange Zeit keine Notwendigkeit besteht, sich selbst zu befragen und Veränderungen herbeizuführen. Typischerweise entsteht dieser Druck erst dann, wenn die Zahlungen Dritter eingestellt werden und Dritte auch ihre emotionale Unterstützung entziehen, den Erklärungen nicht mehr glauben, im nächsten Semester würde der noch fehlende Schein erworben und "man wolle sich aufraffen".

Es wird oft gerade an dieser studentischen Rolle festgehalten, weil sie so weit ist, daß man sich per Definition darin immer noch unterbringen und erklären kann. Es ist also ein ganz subtiles Zusammenspiel von persönlicher Bedürfnislage und aufrechterhaltenden, auch haltgebenden Bedingungen der Institution Universität, was aber nach außen hin aus Schuldgefühl und Scham verschleiert wird. Die schließliche Exmatrikulation einer 35jährigen Studentin etwa, die noch zuhause wohnt, würde ihr die Rolle der Studentin nehmen und es bliebe die Rolle der "Tochter" übrig - eine Rolle, die in Anbetracht ihres Alters sofort die Brisanz ihrer Situation verdeutlicht.

Ich will im folgenden eine tiefenpsychologische Diagnostik der von mir betreuten über 30jährigen Studierenden geben.

Eine häufige innere Konfliktlage erschließt sich durch die eigene Reaktion im Umgang mit ihnen: man bekommt Lust auf Über-Ich-Positionen, verbietend, drohend und belohnend einwirken zu wollen. "Aber so geht es doch nicht; reiß dich zusammen." Es entsteht auf Seiten des Studierenden eine vordergründige Einsicht und Zerknirschtheit, unweigerlich aber auch eine passive Verweige-

runghaltung und Trotz. Dies führt dann wiederum auf Seiten des Beziehungspartners zum Gefühl der hilflosen Ohnmacht.

Dabei geht es um das Verhandeln von Macht und Ohnmacht, Autonomie und Abhängigkeit, eine Unterwerfungsthematik. Der Hintergrund besteht häufig aus nicht abgelösten familiären Bindungen, wo ein Bezug zu den Autoritätspersonen weiter besteht. Die Verweigerung gilt eigentlich ihnen: sie sollen sich des studentischen Erfolges nicht bemächtigen, bestimmen und Kontrolle ausüben können. Das Leistungsprodukt, der Studienabschluß, erscheint in Gefahr, von anderen für sich reklamiert zu werden. Das eigene Versagen wird konstatiert, damit der andere sich nicht des Erfolges bemächtigen kann.

So ist die Verweigerung des Funktionierens eigentlich ein Versuch, die eigene Autonomie zu wahren. Es sind oft Studierende, die äußerst bemüht sind, viele Stunden am Tage arbeiten und sich sehr mit den Anforderungen identifizieren. Sie können einem mit der Schilderung ihrer vielstündigen täglichen Mühen jeden Wind aus den Segeln nehmen und das Gefühl der Hoffnungslosigkeit mitteilen. Alles ist schon probiert, mit einem "ja, aber" wird jeder Rat zunichte, nichts hat funktioniert: die Beraterin ist in Gefahr, innerlich aufzugeben und die Segel zu streichen.

Die hartnäckige passive Verweigerung gipfelt dann im letztendlichen Scheitern in der Bewährungssituation, in Grübelzwängen, mit denen diese Studierenden sich mit abwegigen Themen wochenlang befassen und scheinbar in der Arbeit vergraben, im Verschlafen am Tage der Prüfung. Dies erscheint passiv schicksalhaft: "es hat nicht sollen sein", und nicht als aktiver Beitrag zum Scheitern der Bemühungen.

Angesprochen sind hier Störungen aus der Konfliktlage des Verhältnisses von Autonomie und Abhängigkeit mit einem zwanghaften Verarbeitungsmodus.

Eine anders gestaltete Konstellation ist ebenfalls häufig. Es handelt sich dabei um einen depressiven Verarbeitungsmodus mit gedrückter Stimmungslage und Antriebshemmung, einem "leeren Gefühl". Diese Studierenden bekommt man an der Universität kaum zu sehen. Sie fühlen sich intensiv selbst schuld an ihrem Versagen und betreten den Ort ihrer Schande meist auch viele Semester nicht mehr, ohne sich jedoch herauslösen zu können.

Sie werfen sich vor, das Studium zu nachlässig angegangen, nicht genug gearbeitet zu haben, stellen zu ihren Ungunsten Vergleiche mit Gleichaltrigen an. Mögliche entlastende Sichtweisen der Beraterin werden als unangemessener Trostversuch gesehen. Die Beharrlichkeit im Festhalten an der eigenen Sicht fällt besonders auf und unterscheidet diagnostisch diese Menschen von solchen mit vorübergehenden Versagensängsten.

Oft ist es der Verlust tragfähiger Beziehungen, der den depressiven Antriebsverlust, das langdauernde Verharren in einem matten und apathischen Zustand auslöst. Dies wird von ihnen selbst als quälend erlebt und als schuldhaft angesehen. Die Selbstvorwürfe treffen auf ihre Forderungen an sich selbst, die sie streng und unnachgiebig stellen. Auch hierin fällt oft die besondere Beharrlichkeit auf, die die ganze Person auszufüllen scheint und für andere, entlastende Sichtweisen keinen Raum läßt. Das Gefühl der Sinnlosigkeit beschleicht auch hier die Beraterin, die ihrerseits auch etwas von ihrer Vitalität einbüßen kann im Umgang mit diesen Studierenden.

Das Gefühl der Leere läßt es sinnlos erscheinen, nach etwas zu streben, die Welt scheint entleert von sinnvollen persönlichen Beziehungen. Sie fragen etwa nach der Sinnhaftigkeit, als könne dies etwas von außen an sie Herangetragenem sein und nichts, was sie für sich selber bestimmen könnten. Studierende mit diesem Verarbeitungsmodus wirken am ehesten sichtbar krank und beeinträchtigt. Der studentische Status ist oft subjektiv das einzig Haltgebende und hält sie in einer sinnhaften, definierten Rolle fest.

Der dritte Hauptbereich schließlich ist mit narzißtischen Störungen zu beschreiben.

Diese Studierenden fallen auf durch Größenphantasien und Omnipotenz: "ich bräuchte mich nur mal an die Arbeit dranzusetzen ...", aber das geschieht nicht, um den Beweis nicht antreten zu müssen. Sie vermeiden es, sich auf ihre Arbeit, ihre Beziehungen tiefer einzulassen, aus dem Bedürfnis heraus, befürchtetem Versagen zuvorzukommen: wobei Versagen schon bedeuten kann, nicht an erster Stelle zu stehen. Diese Studierenden machen am ehesten die Studienbedingungen für ihre eigenen Schwierigkeiten verantwortlich. Wären diese besser, dann könnten sie auch eine gute Arbeit abliefern, was unter diesen Bedingungen wie sie herrschen, jedoch nicht geht, so die häufige Auskunft dieser Studenten.

Tatsächlich ist es aber meist gar nicht die universitäre Prüfungssituation, die sie zurückscheuen läßt, sondern das dann erreichte Ziel: der Abschluß selbst. Danach wären sie wirklich alleine verantwortlich für ihren Platz in der Welt, im Beruf, in ihren Beziehungen. Eher im Vorgriff auf die Bewährungssituation wird bei dieser Konfliktlage bereits an der Universität der Abschlusssituation ausgewichen. Tatsächlich wären sie meist unschwer in der Lage, die Prüfungen zu bewältigen.

Oft sind es besonders begabte Studierende, denen alles zugeflogen ist, die in der Schule nichts Besonderes tun mußten und gefördert wurden, denen viel zutraut wird, von denen auch viel erwartet wird. Womöglich wollen sie aber

auch ein überzogenes Selbstkonzept vor Infragestellung und Überprüfung schützen und die befürchtete eigene Insuffizienz überspielen.

Allein der Umstand, Hilfe zu suchen, ein Problem zu haben, fällt diesen Menschen besonders schwer und unter der von mir beobachteten Gruppe sind diese die Ältesten. Sie warten am längsten, weil allein das Aufsuchen eines Beratungsgesprächs so etwas wie ein Eingeständnis zu sein scheint, nicht intakt und omnipotent zu sein. Der Kontakt mit ihnen ist oft auch besonders schwierig, weil ihnen die psychologische Gesprächssituation an sich schon eine Kränkung ihres Selbstbildes bereiten kann. Aus dieser Gruppe bleiben die meisten auch nur für wenige Beratungsgespräche und suchen ein "schnell wirkendes" Angebot.

Für die hier von mir kurz beschriebenen unterschiedlichen Persönlichkeitsstrukturen bietet die studentische Rolle eine Form der Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit und Konflikten. Eine Institution wie die Universität kann instrumentalisiert werden, die darin angebotenen Rollen können zum Zwecke der Abwehrbildungen benutzt werden. Die Arbeit daran sollte hochschulspezifisch sein und damit auch am Angelpunkt der studentischen Selbstdefinition ansetzen.

So wie aber die Universität als Beziehungspartner in die Abwehrformation der Studierenden mit einbezogen wird, wird es auch der Therapeut als Beziehungspartner, was eher zu einer verstärkten und stabilen interpersonellen Abwehrformation führt als zu einem emanzipatorischen Aufbruch. Ebenso ist es eine Frage des Abwägens, ob Studierende an diesem Punkt ihrer Entwicklung in eine Regression hinein begleitet werden sollten, oder ob vielmehr die spezifische Erhellung ihrer studentischen Rollensituation sowie der Instrumentalisierung der Institution ihnen helfen könnte, mehr Herr ihres eigenen Schicksals sein zu können.

All diese Gedanken führen schließlich dazu, in Kenntnis der universitären Situation, der innerpsychischen Konfliktlagen zu Überlegungen zu kommen, wie eine hochschulspezifische Antwort auf das Anliegen der über 30jährigen Studierenden aussehen könnte, die sich zur psychologischen Beratung anmelden. Ein solches hochschulspezifisches Angebot werde ich im folgenden beschreiben und dafür auch Beispiele aus dem Ablauf geben.

### **3 Hochschulspezifische psychotherapeutische Arbeit mit Studierenden über 30**

#### **Der Rahmen**

Die Gruppe, die ich darstellen will, besteht aus Studierenden, die sich aus eigenem Interesse an die Studentenberatungsstelle der Universität Hamburg gewandt haben, teils von den Prüfern geschickt, teils von ihren früheren Psychotherapeuten, teils kommen sie auch aus Angst vor einem Verweis von der Universität. Sie alle fallen durch ihr Alter zwischen 30 und 40 Jahren und eine hohe Zahl von mindestens 15 Semestern auf, ohne daß sie bisher zum Abschluß finden konnten. In der von mir in den letzten 10 Jahren gesehenen Population von 250 dieser Studenten überwiegen Männer. Sie warten lange ab und verstärken damit die Konfliktlage.

Der Zugang zur Beratungsstelle liegt in der Definition der sozialen studentischen Rolle. Auch die an einer Psychotherapie Interessierten definieren sich als Studierende mit einem Beratungswunsch. Sie treffen mit dem Aufsuchen der Beratungsstelle eine Wahl, drücken damit einen Teil ihres Anliegens aus: es soll die Möglichkeit einer Therapie geben, aber ebenso auch die Möglichkeit einer Beratung oder Information oder eines Rückzugs.

Ich sehe mich mit einem hohen Ausmaß an Leid, Depressivität, Suizidalität und sozialer Isolation konfrontiert. Die Störungen, die hinter solchem Verhalten stehen können, habe ich oben beschrieben, finden in der weiteren Arbeit jedoch keine Berücksichtigung, weil ich die Ratsuchenden nicht in die Patientenrolle leiten werde.

Ich führe zunächst mit jedem von ihnen ein Einzelgespräch und treffe diagnostisch soweit Klärungen, daß ich mir ein Bild machen kann vom manifesten und vom latenten Anliegen. Nach den Erstgesprächen werden diejenigen überwiesen, denen ein Angebot eines anderen Kollegen derzeit mehr nützen könnte, etwa ein Streßbewältigungstraining, ein Training, das sich speziell mit Prüfungsangst beschäftigt oder auch eine berufliche Beratung in einer anderen Institution. Auch diejenigen werden angesprochen, bei denen eine Langzeittherapie angebracht sein könnte, für die ich dann außerhalb der Institution einen Ansprechpartner suche, da diese Leistung von einer Beratungsstelle mit ihrer hohen Nachfrage nicht erbracht werden kann und auch nicht zu ihrem Auftrag gehört.

Ein Drittel der bei mir angemeldeten Studierenden sind zufrieden mit einer kurzen Beratung von 1-5 Sitzungen und womöglich den eben skizzierten Überweisungen.

Den anderen Studierenden biete ich nun 10 Einzelsitzungen an und die Teilnahme an zwei mehrtägigen Gruppenveranstaltungen, die zusammen insgesamt 15 Sitzungen umfassen. Da ich meine, daß sie in ihrem Verhalten ein Gefühl der "Unendlichkeit" inszenieren, erscheint mir ein eng begrenztes und dadurch erkennbar zeitlich endliches Angebot wichtig, um bereits hierdurch eine Deutung und Sinnkonstruktion zu geben.

Für mich selber formuliere ich als Ziel der gemeinsamen Arbeit den Versuch, ihnen Hilfe beim Rollentausch aus der beharrlich behaupteten abhängigen, adoleszenten und Ausbildungsrolle heraus in die Rolle eines Erwachsenen anzubieten. An den beschriebenen Sitzungen nehmen meist 12 Studenten teil, es überwiegen die männlichen Studenten.

Der Fokus liegt auf der Spannung zwischen Abhängigkeit und Autonomie, und dies versuche ich in der im folgenden beschriebenen Arbeit in meinen Interventionen unterzubringen.

Ferner soll der Bezug zur alltäglichen Realität der Studierenden nicht verloren gehen, es soll um "hier und jetzt" gehen, nicht um "dort und damals". Es gibt daher keine Unterstützung regressiver Tendenzen, so wie man bei einem lange chronifizierten Symptom nicht mehr fragt, woher es kommt, sondern was es aufrechterhält.

Der gewählte Rahmen ist also keine Formalität, nichts Äußerliches, sondern ein Abbild der Verhältnisse und eine Deutung dieser Verhältnisse durch mich. Er gewinnt daher eine Bedeutung im inneren Erleben der beteiligten Personen, was den Umgang mit Raum und Zeit betrifft.

### **Beispiele aus den Selbsterfahrungsgruppen**

Die beschriebene Gruppenarbeit, aus der ich Beispiele darstellen will, stellt für jeden studentischen Teilnehmer 15 Sitzungen zur Verfügung, die verteilt auf zwei mal 2,5 Tage angeboten werden.

Nun also zunächst ein Fallbeispiel, das ich bereits an anderer Stelle ausführlich dargestellt und unter gruppenspezifischen Aspekten diskutiert habe (Ritter, 1993). Hier kommt es mir jedoch darauf an, etwas über die hochschulspezifische Arbeit mit dieser Bezugsgruppe herauszuarbeiten.

Die angewandte Methode hat meiner Ausbildung entsprechend einen psychoanalytischen Hintergrund und als Interventionsmethode Psychodrama. Dies ist eine Methode, bei der die angesprochenen Sachverhalte in Handlung, Spiel und

Bilder umgesetzt werden. Darauf beziehen sich auch die Begrifflichkeiten, die im Text auftauchen werden. Es geht darum, vom Reden weg ins Handeln zu kommen und zwar auf eine kreative, lebendige und innovative Weise, die allein dadurch eine gewisse neue Sicht der Teilnehmer in ihrer inneren Auseinandersetzung ermöglicht.

### **1. Beispiel:**

In einer 1993 von mir geleiteten Gruppe geschieht es, daß in den ersten 4 Sitzungen von den 12 Teilnehmern jeweils mindestens drei deutlich zu spät kommen, manchmal sind es auch vier. Ich lasse dies geschehen und nehme dazu keine Stellung, sondern beschäftige mich mit den Anliegen der Anwesenden. Einmal geht es inhaltlich um einen Vater, der seinen 35jährigen Sohn nicht mehr finanzieren will und von ihm jetzt Entscheidungen verlangt. Der Sohn liefert nichts dergleichen, verhält sich passiv. Er ist unglücklich darüber, es lähmt ihn, er quält sich mit Selbstvorwürfen in durchaus auch lustvoller Weise.

In der nächsten Sitzung geht es um die Freundin eines Teilnehmers, die nach seinem Examen heiraten will und nun schon seit Jahren darauf wartet. Sie beklagt sich, weil sie das gemeinsame Leben überwiegend mit ihrer Arbeit finanziert in der Hoffnung auf ein späteres Glück. Aber der Protagonist kann das Examen einfach nicht schaffen. Er fragt sich nun sogar auch, mit 36 Jahren, ob er nicht das falsche Studium gewählt hat: "Es ist nicht mein Ding."

Während die anwesenden Gruppenteilnehmer sich hiermit beschäftigen, ist mir jedoch klar, daß die Abwesenden, Verspäteten ein gut Teil mitreden: daß die Gruppe bei aller verbal vorgetragenen Motivation zur Gruppenarbeit in aller Heimlichkeit eine andere Haltung in Szene setzt, nämlich die der passiven Verweigerung. Deutlich ist das Abwarten der Gruppe, in welcher Weise ich die mir zugedachte Rolle annehme. Werde ich die Teilnehmer fordern und zur Pünktlichkeit und Mitarbeit ermahnen, solange sie sozusagen "die Beine unter meinen Tisch strecken" und ihnen damit ermöglichen, in ihren Rollen der passiven Verweigerung zu bleiben?

Ich entschieße mich, die mir zugeschobene Rolle nicht anzunehmen und ihnen stattdessen ein Bild anzubieten, um die Inszenierung sichtbar zu machen. An dieser Stelle beginnt für die Gruppe und für mich die hochschulspezifische Auseinandersetzung. Indem ich die Gegenrolle der Über-Ich-Position verweigere, bewirke ich zunächst eine gewisse Verstörung und schaffe die Notwendigkeit, selbst zu einer Konstruktion der Situation zu kommen.

Ich tue dies nun, indem ich einen Stuhl in die Mitte des Raumes stelle, ohne mich groß zu erklären. Ich lege Gegenstände aus dem Raum (Schals, Bücher)

darauf und benenne jeden: "Das steht für den Raum; den hat Renate bestimmt." "Das steht für die Zeit; die hat Renate festgesetzt." "Das steht für das Thema, das Renate bestimmt hat; das ist der Ablauf, den Renate bestimmt hat". Als ich den Stuhl vollgetürmt habe, sehe ich in wache und neugierige Gesichter. Zwei der verspäteten Teilnehmer sind an der Tür stehengeblieben und schauen verblüfft zu. Ich zeige auf den Stuhl: "Das ist die Gruppe von Renate. Jetzt soll sie doch sehen, wie sie dafür verantwortlich ist: das ist ihr Ding."

Eine Teilnehmerin, die zu spät kam, noch an der Tür steht, versteht als erste, nimmt lachend einen Schal vom Stuhl, den ich als Symbol für die Zeit hingelegt hatte und sagt: "Ja gut, die Zeit haben wir ja schon sowieso mal weggenommen!"

Als die Gruppe versteht, "fledert" sie lustvoll das von mir Aufgebaute auseinander und nimmt alles davon weg. Als alles abgebaut ist, kommt eine Zeit des Innehaltens, der Leere. "Was nun? Was selber machen!" Unter Gelächter probieren sie den Rest der Sitzung über einiges aus. Ganz wichtig scheint aber zu sein, immer mal zu wiederholen: "Dieser Schal, das war die Zeit von Renate, dieses Buch hatte Renate als Symbol für den Raum genommen", das heißt die Zerstörung des Zusammenhangs meiner Dinge und deren Umbau in ihr eigenes Bild der Gruppe.

In den folgenden Sitzungen kommen die Gruppenteilnehmer pünktlich. Ich mache nun Angebote, die ihnen ermöglichen, die beteiligten Rollen und Gegenrollen selber zu erproben. Ich schlage ihnen vor, den Satz "Es ist nicht mein Ding", den Aspekt der Verweigerung, in einem Spiel dem Satz gegenüberzustellen: "Es ist mein Ding", dem Aspekt der Potenz. Hierfür werden Bilder zu diesen beiden Positionen aufgebaut. In einem zweiten Schritt schlage ich nun den Rollentausch der Untergruppen jeweils in die Gegenposition vor. Im Rollentausch mit diesen beiden Positionen wird jedem der Anteil der Verweigerung deutlich, aber auch das kraftvolle Auftreten, sich mit "seinem Ding" zu identifizieren, diese Potenz einmal als Möglichkeit zu spüren. Alle Teilnehmer geraten in die Lage, beides im Erleben zuzulassen.

In dieser Gruppe wurden keine weiteren Themen mehr behandelt, sondern die noch folgenden 11 Sitzungen dienten der weiteren Bearbeitung der hier beschriebenen Entdeckungen.

Ein Jahr nach Abschluß dieser Gruppe ergab eine Nachbefragung, daß drei von 12 Teilnehmern keinen Weg gefunden hatten, ihre Situation zu verändern. Die anderen hatten Entscheidungen getroffen, die sie teils in die Examensvorbereitungen, teils aus der Universität herausgeführt hatten. Diese Zahlen sind in allen

bisher von mir durchgeführten Gruppen in dieser Größenordnung zu beobachten.

## **2. Beispiel:**

Im folgenden Beispiel werde ich die kritische Wendesituation in der Gruppe bei anders strukturierten Teilnehmern zeigen. Ich beschreibe eine Episode, die ebenfalls im ersten Drittel der gemeinsamen Arbeit auftrat. Es handelte sich um eine Gruppe im Wintersemester 1994, mit Teilnehmern, die, anders als im vorherigen Beispiel, eine mehr depressive Gemütsstimmung hatten und daher auch andere Formen entwickelten, ihre Problematik auszudrücken und zu inszenieren.

Diese Gruppe drückte sich nämlich durch Totschweigen aus: mich, die Situation und ihr eigenes Anliegen beschwiegen sie in lähmender Passivität. Es war Winter und da wurde es im bewegungslosen Darsitzen fröstelig. Als ich einige der Teilnehmer so frösteln sah, ohne daß sie Bewegungen zur Veränderung gemacht hätten, gab mir das die Idee ein, durch eine Inszenierung die Szene zu verdeutlichen. Ich brachte in die nächste Sitzung einen kleinen Heizlüfter mit, richtete den Wärmestrahler jedoch in einer entfernten Ecke gegen die Wand, so daß keiner profitieren konnte.

Dies war ein befremdliches Verhalten und fiel auf, erregte Nachfragen und auch Mißmut. Ich überließ es der Gruppe, sich des Heizlüfters zu bedienen, nachdem ich zunächst ein Bild ermöglicht hatte über die verpuffende Wärme. Ich schlug vor, bei dieser Erfahrung zu bleiben; es kam zu Gruppenspielen über Erwärmung, Hitze und Kälte. Wir sprachen schließlich über die Erfahrung, wie die Gruppe sich warmmachen könnte, nachdem sie erwartet hatte, daß ich dafür Sorge.

Sie stellten fest, daß sie fröstelten, weil sie sich nicht gerührt hatten. Schließlich tauchte der alte Witz auf, daß Mutter doch selber schuld ist, wenn ihrem Kind die Hände abfrieren: warum zieht sie dem Kind auch keine Handschuhe an!

In Stegreifspielen aus dem Umkreis von Hölle, ausgebrannt, ausgeglüht, Schlacke, neues Leben aus Ruinen wurden Bilder der inneren Situation gefunden.

Eine suizidgefährdete Studentin weinte im Gedanken an einen in den Nächten davor im Freien erfrorenen Obdachlosen in Hamburg. Bei ihren Selbstmordideen dagegen blieb sie merkwürdig unbeteiligt. Mit sich selbst war sie abschätzig, besorgt nur für den Obdachlosen. Ich reagierte darauf, indem ich es in die Szene brachte, wie sie ihre innere Wärme sozusagen auch gegen die tote Wand

strahlte, statt davon etwas in sich selbst fallen zu lassen, sich für sich selbst zu erwärmen und um sich selber bekümmert zu sein.

Obwohl hier wegen der anderen Ausgangsthematik der Teilnehmer andere Bilder gefunden wurden, kam es doch zu gleichem Bearbeitungsmodus: das Zerstören meiner Anliegen, das in dieser Gruppe deutlich masochistisch, also unter der Bereitschaft zu eigener Schädigung in Kauf genommen wurde, und schließlich das Konstruieren eigener Belange.

### **3. Beispiel:**

Ein letztes Beispiel schließlich aus einer Gruppe im Sommersemester 1996: ein dominanter Teilnehmer der Gruppe benutzte oft das Wort "Zirkus": Prüfungszirkus, Unizirkus. Dies brachte mich in der dritten Sitzung auf die Idee, ein Spiel "Zirkus" vorzuschlagen. Ein Zirkus zum Mitmachen sozusagen, jeder mit dem, was er kann. Aufgrund meiner Einschätzung, daß ich es in dieser Gruppe mit vielen Teilnehmern mit narzißtischen und Selbstwertproblemen zu tun hatte, schlug ich vor, daß jeder sich zunächst einmal mit geschlossenen Augen ausmalen möge, in welcher Gestalt, mit welchem Können er im Zirkus teilnehmen werde. Erst nach einer längeren Weile forderte ich dann auf, diese Rollen nun psychodramatisch in einem Gruppenspiel fortzuführen und weiterzuspielen.

Bei dieser Umsetzung der Phantasie in die körperliche Realität passierte nun ein Unglück nach dem anderen: die wunderschöne Ballerina rutschte aus und fiel (psychodramatisch) in den Dreck, weil sie sich nicht auf der Zehenspitze halten konnte. Der Elefant stand tatsächlich im Porzellanladen; der Seiltänzer geriet ins Schwanken und mußte schließlich ungraziös abspringen; der Betreiber des Heißluftballons, der von oben die Szene beherrschen wollte, verlor mit seinem Gefährt dramatisch an Höhe und landete unsanft....

Die Nachbesprechung dieses Spiels erhellte für die Teilnehmer ihre Phantasien über sich selbst, ihren unsanften Zusammenstoß mit der Realität. Die Dekonstruktion ihrer Bilder von sich selbst beschäftigte diese Gruppe des weiteren: Hamster im Laufrad sein zu müssen, ein Floh im Flohzirkus: das waren die Gegenrollen, die sie ausprobierten, um sich einer mittleren Position anzunähern, in der sie leben könnten.

Die probeweise Übernahme der Erwachsenenrolle, die auch die narzißtischen Höhenflüge in ihrer Konfrontation mit der Realität beenden würde, war hier nicht von außen als Beschneiden der Flügel erlebbar, sondern als Gegenstand eigener innerer Bearbeitung.

#### 4 Die Wirkfaktoren in einem Konzept hochschulspezifischer Psychotherapie

Ich habe kurze Beispiele aus dem Verlauf dreier unterschiedlicher Gruppen mit Studierenden über 30 gegeben, unterschiedlich durch die vorherrschende psychische Struktur der Teilnehmenden, die im ersten Beispiel eher mit Passivitäts-/Autonomiekonflikten zu tun hatten, im zweiten Beispiel mit Schuldkonflikten aus dem Bereich der Depression, im dritten Beispiel mit narzißtischen Größenphantasien. Ich habe als wirksam vor allem folgendes angesehen:

- Das Angebot des spezifischen Rahmens und die Erlaubnis, ihn anzugreifen

Als Rahmen habe ich eine zeitliche Begrenzung eingeführt, um den Umgang mit Raum und Zeit symbolisch erfahrbar zu machen, den die Studierenden über 30 mit der Universität, mit ihrem eigenen Leben pflegen. Durch meine Interventionstechnik habe ich dies in den Mittelpunkt der Arbeit gestellt. Dieser Rahmen begrenzt und macht damit das Erleben von Grenzüberschreitungen möglich und benennbar. Das Zuspätkommen in der von mir geleiteten Gruppe, der Umgang mit Zeit, fiel nicht auf in seiner je eigenen Bedeutung, wenn nicht eine Zeit des Beginns festgelegt wäre.

Den Angriff habe ich auf meinen gesetzten Rahmen durch die Gruppenteilnehmer angenommen. Es wurde erlebbar: sie stören zunächst das Setting der anderen, der Universitätsanforderungen, ihrer Partner, die realen oder phantasierten elterlichen Erwartungen und natürlich auch das Gruppensetting; dies kann bis zur Zerstörung gehen. Ein Beispiel einer Dekonstruktion und Neugestaltung habe ich im ersten Fallbeispiel gegeben.

Ich bin davon ausgegangen, daß die bedeutsamen Dinge nicht verbal mitgeteilt würden und habe daher versucht, die Inszenierung der jeweiligen Problematik zu fördern und dann auch gerade diese Szene aufgegriffen, erlebbar und mitteilbar gemacht.

Gerade die Auseinandersetzung um Regeln und Rahmen ermöglicht eine Konturierung, Orientierung, Abgrenzung und schließlich auch den Rollentausch mit der anderen Seite. Dies verlangt, daß ich selber fähig bin, den Rahmen als gesetztes Prinzip zu vertreten. Die destruktiven Kräfte können sichtbar werden, denn es sind ja die Kräfte in den Personen selber, die aus dem gegebenen Angebot zunächst für sich nichts Positives gewinnen können. Die Zerstörung sollte aber nicht wirklich gelingen, weil sonst nur Trümmer bleiben: eine abgebrochene Gruppe, ein hingeworfenes Studium. Es sollte vielmehr der Versuch der Zerstörung erlebbar werden, und auch die Möglichkeit einer Neukonstruktion.

Gutmann (1997) weist auf etwas Ähnliches hin, wenn er von der Notwendigkeit einer Beratung spricht, die "den Spiel-Raum des Scheiterns, den kreativen Raum des Chaos" öffnet.

- Neukonstruktion der Leiterinnen/Erwachsenen-Position

Ich habe den Studierenden eine Möglichkeit angeboten, aus ihrem Verweigerungsdialog mit mir einen Dialog des Austausches zu machen, indem ich ihnen durch ein psychodramatisches Bild eine Möglichkeit des Verstehens angeboten habe.

Bedeutsam ist die Übersetzung dieses latenten Austausches in Bilder und damit in dialogfähiges Erleben. Die Verspätungen etwa, an denen sich fast alle Gruppenmitglieder beteiligt haben, die darin liegende passive Verweigerung, sind auch als Versuch zu verstehen, mich in der Leitungs- und Erwachsenenrolle zu lähmen, meine Arbeitsmöglichkeiten zu beeinträchtigen. Hierbei geht es um Entmachtung und Depotenzierung der Beziehungspartnerin in der Gegenrolle mit den Mitteln der Passivität.

Gleich war dabei, ob mir nun die Über-Ich-Position einer fordernden Elternfigur angetragen wurde, mir die Schuld am möglichen Erfrieren in der selbstgewählten Kälteposition zugeschoben wurde oder ob mir angetragen wurde, die Verkünderin der unliebsamen Realität zu sein, die jeden wunderbaren Höhenflug in kleinlicher Weise beendet.

- Auflösung der starren Rollenverhältnisse durch Rollentausch

Ich habe in meinen Interventionen den Studierenden mehrfach, ohne pädagogisch fordernd zu werden, den Rollentausch in erwachsene, verantwortliche Rollen angeboten, sie diese probieren lassen: "es ist mein Ding", "es ist nicht mein Ding" im ersten Fallbeispiel.

Je starrer die Struktur, je starrer die Einzelnen also in ihren Rollenpositionen bleiben, desto eingeschränkter auch die Möglichkeiten, in ihrer Auseinandersetzung fortzuschreiten. Es geht darum, daß die Rollen getauscht werden, um handlungsfähiger und kreativer zu werden, daß sie jeweils auch die andere, in ihnen ja angelegte Rolle beleben und auffinden können, etwa den körperlichen Stolz bei innerem Einverständnis mit sich selbst: "es ist mein Ding". Dieses Erleben zugänglich zu machen, erweitert den Spielraum und schließt innere Ressourcen auf.

Kutter (1981) beschreibt in seiner Darstellung typischer Gruppenprozesse in der Arbeit mit Studierenden den folgenden Verlauf als den häufigsten: eine Ent-

wicklung in den Gruppen, die von Abhängigkeit über Kampf und Revolte gegen den Leiter bis hin zu größerer Unabhängigkeit reicht. Eine solche Verlaufsform charakterisiert jedoch Gruppenprozesse im allgemeinen häufig. Ich wollte darlegen, daß für den Verlauf der Arbeit mit Studierenden über 30 die oben angesprochenen Wirkfaktoren noch weitaus spezifischer sind.

Was macht die beschriebene Arbeit in den Selbsterfahrungsgruppen mit über 30jährigen Studierenden zu einem hochschulspezifischen Angebot?

Die über 30jährigen Menschen, die sich in der Studentenberatungsstelle anmelden, definieren sich nicht als Patienten, sondern als Studierende, womöglich auch als Studienversager. Hätte ich allein nach der tiefenpsychologischen Diagnostik die möglichen Krankheitsbilder betrachtet, hätte ich leicht verzweifeln können bei der Schwere der therapeutischen Aufgabe. Aber hier gilt es, den Rollenaspekt zu beachten, unter dem sie in der Institution mit mir als Studienberaterin Hilfe aufsuchen.

Es ist eine hochschulspezifische Arbeit, die zum Ausgangspunkt die soziale Rolle nimmt, in der sich die Beteiligten, Studierende und Therapeuten, an der Beratungsstelle begegnen. Als Angestellte der Universität komme ich in der therapeutischen Arbeit in die spezifische Kollusion, in der auch der Studierende mit der Institution der Universität selber steht. Damit kann sie bearbeitet werden. Wenn dies in die Analyse der Auftragslage einfließt, wenn die sozialen Rollen beachtet werden, in denen die Beteiligten agieren, dann ist es möglich, hochschulspezifisch therapeutisch zu handeln.

Gerade wegen des Umgangs mit Zeit und Endlichkeit, den die über 30jährigen Studierenden pflegen, spricht einiges dafür, daß die Gruppenarbeit zeitlich begrenzt sein sollte. Die Beendigung der Gruppe sollte nicht vom Bitten der Gruppenteilnehmer abhängen, doch noch einige weitere Sitzungen zu machen. Als ich mich früher auf solche Bitten eingelassen habe, waren die auf Wunsch erweiterten Sitzungen ungewöhnlich schal und entleert. Sowohl die Gruppe als auch ich haben gespürt, daß die Bitte um weitere Stunden einfach der Ausdruck von Trauer um das Vergangene war und ein weiterer Versuch, sich dem Gesetz der Zeit zu entziehen. Es ist sozusagen die Hoffnung auf eine bessere Vergangenheit, die der Sorge für eine bessere Zukunft im Wege steht.

Das gewählte Rahmen, der durch die universitäre Institution und deren Auftrag nahegelegt wird, ist keine Formalität, nichts Äußerliches. Wenn er sorgsam bedacht ist, dann gewinnt er eine Bedeutung im inneren Erleben der Studierenden, was Umgang mit Raum und Zeit betrifft. Der Abschied aus der Universität etwa sieht in vielen Hamburger Fachbereichen so aus, daß das Abschlußzertifikat per Post zugesandt wird. Es ist eine Situation der Formlosigkeit und gleich-

wohl auch ein Rahmen, der eine symbolische Anmutung für die in ihm verweilenden Personen hat, vermutlich eine Anmutung des organisierten Desinteresses. Im kleinen therapeutischen Rahmen ist hohe Sorgfalt möglich und schließlich nicht umsonst schon für sich genommen oft ein Wirkfaktor.

Einige Zahlen zum Abschluß:

In zehn Jahren habe ich 250 der Studierenden über 30 in der universitären Hamburger Beratungsstelle kennengelernt, die sich zu einem psychotherapeutischen Gespräch angemeldet hatten. Von diesen nahmen 1/3 lieber andere Angebote an oder lehnten weitere Maßnahmen und Gespräche ganz ab.

Zwei Drittel, also 169 von ihnen, nahmen mein Angebot an, an einer Selbsterfahrungsgruppe mit insgesamt 15 Sitzungen teilzunehmen. Das heißt für mich, daß sie Fragen an sich selbst hatten, denen sie nachgehen wollten, also motiviert waren für die Arbeit, die ich ihnen beschrieben hatte. Den Ablauf, die Wirkfaktoren dieser Selbsterfahrungsgruppen habe ich mit Beispielen beschrieben.

In einer Nachbefragung nach einem Jahr zeigte sich recht konstant, daß 1/4 der Gruppenteilnehmer verharrte und keinen Weg in Entscheidung, Bewegung oder zu den Ressourcen gefunden hatte. Fast 3/4 der Teilnehmer jedoch, 134 von ihnen, hatten im Jahr nach der Gruppenteilnahme Entscheidungen getroffen, die sie in die Universität noch einmal hineinführten, um den Abschluß nun zu bewerkstelligen, oder sie hatten sich entschieden, Wege außerhalb der Universität einzuschlagen: den bisherigen Job zum Beruf zu machen, eine Umschulung zu beginnen, eine Familie zu gründen.

Diese Zahlen sollten gesehen werden in bezug auf die Gruppe der Studierenden über 30: die hartnäckigsten Verweigerer, die schwer depressiv Leidenden und Zurückgezogenen und die Grandiosesten und Kleinsten zugleich.

## Literaturverzeichnis:

*Boal, A. (1989): Theater der Unterdrückten. Edition Suhrkamp*

*Fürstenau, P. (1986): Die Bedeutung von Rahmenbedingungen und rahmenbezogenen Konflikten in der Gruppenarbeit. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 21, Band 4*

*Gutmann, J. B. (1997): Wieviel Spiel-Raum braucht die Beratung? In: Tagungsbericht der ArGe Frühjahr 1997. Studienberatung der TU Berlin*

*Heigl, F. (1978): Indikation und Prognose in Psychoanalyse und Psychotherapie. Verlag für Medizinische Psychologie*

*Heigl-Evers, A. (Hrsg.) (1973): Gruppendynamik. Kleine Vandenhoeck Reihe*

*Heigl, F.; Heigl-Evers, A. (1969): Gesichtspunkte zur Indikationsstellung für die analytische Gruppentherapie. Vortrag in Heidelberg*

*Kernberg, O. (1979): Borderline-Störungen und pathologischer Narzißmus. Suhrkamp*

*Van der Kleij, G. (1985): Das "Setting" und die Umwelt der Gruppe. In: Friedrich, V.; Ferstl, H. (Hrsg.): Bruchstellen in der Psychoanalyse. Fachbuchhandlung für Psychologie*

*Kutter, P. (1976): Elemente der Gruppentherapie. Kleine Vandenhoeck Reihe*

*Kutter, P.; Roth, J. K. (1981): Psychoanalyse an der Universität. Kindler Verlag*

*Mentzos, S. (1987): Neurotische Konfliktverarbeitung. Fischer*

*Moreno, J. L. (1959): Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Thieme Verlag*

*Ritter, R. (1993): Zum Verständnis und zur Bearbeitung von Gruppenprozessen. In: Psychodrama, Heft 2*

*Sandner, D. (1984): Zur Methodologie der Erforschung des Gruppenprozesses in der analytischen Gruppentherapie. In: Gruppentherapie und Gruppendynamik Band 19, Heft 4*

*Schindler, R. (1957): Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe. In: Psyche, Band 11*

*Trimborn, W. (1982): Die Zerstörung des therapeutischen Raumes. In: Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis*

*Wagner, W. (1992): Uni-Angst und Uni-Bluff. Rotbuch Verlag Berlin*

*Watzlawick, P. (1991): Vom Schlechten des Guten. Serie Piper*

*Winnicott, D. W. (1979): Vom Spiel zur Kreativität. Klett-Cotta*

Anschrift der Verfasserin:

Renate Ritter  
Psychoanalytikerin (DPV)  
Heymannstr. 5

20253 Hamburg