

Tilman Sprondel

Gruppenanalyse und Lebensweltorientierung



Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik

31. Jahrgang, Nr. 1, 2025, Seite 159–178

DOI: [10.30820/0938-183X-2026-32-159](https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32-159)

Psychosozial-Verlag



Die Veröffentlichung erfolgt mit finanzieller Unterstützung der Köhler Stiftung,
der Evangelischen Hochschule Darmstadt und dem Frankfurter Arbeitskreis
Psychoanalytische Pädagogik (FAPP)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe
2026 Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG
Gesetzlich vertreten durch die persönlich haftende Gesellschaft Wirth GmbH,
Geschäftsführer: Johann Wirth
Walltorstraße 10, 35390 Gießen, Deutschland
06 41 96 99 78 0
info@psychosozial-verlag.de
www.psychosozial-verlag.de



Die Beiträge dieses Jahrbuchs sind unter der Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0) lizenziert. Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung und unveränderte Weitergabe, verbietet jedoch die Bearbeitung und kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter:

creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber. Wir behalten uns auch eine Nutzung des Werkes für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG vor.

Umschlagabbildung: © Foto: Klaus Görzel | WESTFALENPOST
(<https://www.wp.de/lokales/herdecke-wetter/article407164818/wetters-schoenstes-wartehaueschen-hat-ein-geheimnis.html>)

Umschlaggestaltung und Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar
Druck und Bindung: CPI books GmbH,
Birkstraße 10, 25917 Leck, Deutschland
Printed in Germany

ISBN 978-3-8379-3481-6 (Print)
ISBN 978-3-8379-6421-9 (E-Book-PDF)
<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32>
ISSN 0938-183X (Print)
ISSN 3053-4755 (Digital)

Gruppenanalyse und Lebensweltorientierung

Zwei Perspektiven auf Jugendwohngruppen

Tilman Sprondel

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 32 (2026), 159–178

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32-159>

CC BY-NC-ND 4.0

<https://jahrbuch-psychoanalytische-paedagogik.de>

Zusammenfassung: Ausgehend von der Feststellung, dass die bereits vor vielen Jahren von Zulliger konstatierte »Lücke« in der Theoriebildung der psychoanalytischen Pädagogik zumindest bezüglich der Heimerziehung bemerkenswerte Konstanz aufweist, wird versucht, Gemeinsamkeiten und wechselseitige Ergänzungen zwischen einer gruppenanalytisch orientierten Pädagogik einerseits und dem Konzept der Lebensweltorientierung andererseits zu beschreiben. Dabei werden die Kommunikationsorientierung und das Prinzip des Aushandelns als gemeinsame Komponenten dargestellt. Aufgabe der Pädagogen ist zunächst die konkrete Wahrnehmung der von der eigenen stark verschiedenen Lebenswelt der Adressaten und sodann die gemeinsame Konstruktion einer gemeinsamen Lebenswelt auf Zeit in der Wohngruppe. An Fallbeispielen wird erläutert, wie sich dabei eine gemeinsame dynamische Matrix entwickelt. Je stärker darin die Selbstständigkeit der Adressaten gefördert werden kann, desto ausgeprägter erweist sich die therapeutische Wirksamkeit der pädagogischen Einrichtung. Unverzichtbar ist hierfür eine gruppenanalytisch orientierte Arbeit mit dem pädagogischen Team, bei der unter anderem Gegenübertragungen, Spiegelphänomene und gruppenspezifische Vorgänge ausgetauscht und diskutiert werden.

Schlüsselwörter: Lebensweltorientierung, Gruppenanalyse, gemeinsame Lebenswelt, dynamische Matrix, Selbstständigkeit, Teamarbeit, therapeutische Wirksamkeit

Stiefkind Gruppe

Was die Arbeit mit Gruppen betrifft, gibt es eine »Lücke« (Zulliger) in der Psychoanalytischen Pädagogik, die mittlerweile den Rang eines Klassikers beanspruchen kann. Von H.-G. Trescher und C. Büttner wird sie auf den mühsamen Wiederaufbau der Psychoanalyse in Deutschland nach dem NS-Kahlschlag zurückgeführt (Büttner & Trescher 1987, S. 8). Das ist nun mehr als 35 Jahre her, aber zumindest in der stationären Erziehungshilfe hat die Lücke nahezu unbeschadet überdauert – z. B. wird dies Arbeitsfeld mit seinen Charakteristika bei Naumann (Naumann 2014) gar nicht thematisiert. Woran liegt das, was macht die Beschäftigung mit Gruppen und ihrer Dynamik für die psychoanalytische Pädagogik, was die Beschäftigung mit pädagogischen Gruppen für die Gruppenanalyse so schwer? Pädagogik findet meist in Gruppen statt (die Rousseau'sche »Emile«-Situation ist die große Ausnahme), da wäre doch ein anderes Ergebnis zu erwarten.

Ich sehe, unabhängig von der Entwicklung der Psychoanalyse, v. a. drei Ursachen:

1. Anders als in der Psychotherapie sind pädagogische Gruppenarrangements praktisch immer eng an eine politische bzw. gesellschaftliche Aufgabenstellung gebunden. Für Bernfeld z. B. ist Erziehung »die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache« (Bernfeld 1971b, S. 51). Das hat u. a. zur Folge, dass der Gruppenleiter i. d. R., anders als der Psychotherapeut, keinen oder kaum Einfluss auf die Zusammensetzung der Gruppe hat, sie wird ihm quasi vorgesetzt. Außerdem hat die Gruppe eine in irgendeiner Form affirmative Zielsetzung, die ebenfalls vorgegeben ist. Grundsätzlich hat darüber hinaus etwa die schulische Pädagogik die Gesamtheit der entsprechenden Alterskohorten im Blick, und nicht nur diejenigen, die psychotherapeutische Hilfe suchen.
2. Pädagogik ist kein einheitliches Arbeitsfeld, sondern besteht aus einer breiten Palette von Gruppen und Aufgabenstellungen, die fast alle institutionsgebunden sind. Schulklasse, Kindergartengruppe, Heimgruppe, offene Jugendarbeit und viele mehr – das sind höchst unterschiedliche pädagogische Felder, die alle höchst unterschiedliche Zielsetzungen und Rahmenbedingungen für die Gruppenzusammensetzung und die Arbeitsmöglichkeiten der pädagogischen Professionellen bieten; im Grunde sind die Anwendungsmöglichkeiten für ein gruppenanalytisches Herangehen für jedes dieser Arbeitsfelder ge-

sondert zu betrachten. Pädagogik ist ein viel weniger übersichtliches Arbeitsfeld als Psychotherapie. Hinzu kommt in allen pädagogischen Arbeitsfeldern das Fehlen jeder Gratifikation (Vergütung, Karriere-chancen ...) für gruppenanalytisch ausgerichtete Akteure.

3. In der Heimerziehung findet die Gruppenanalyse darüber hinaus einen besonders spröden Gegenstand: hier bestehen stets gleichzeitig zwei sehr unterschiedliche Gruppen, die der Bewohner und Bewohnerinnen sowie diejenige der Fachkräfte. Das macht die Frage der Gruppenleitung selbst zu einem Mehrpersonen-Stück (vgl. Punkt 6).

Diese Bedingungen führen zu der so bedauerlichen wie verständlichen Entwicklung, dass es zwar eine durchaus bemerkenswerte Nachfrage nach psychoanalytischer bzw. gruppenanalytischer Weiterbildung aus den Reihen professioneller Pädagogen gibt, dass die meisten davon jedoch während dieser Weiterbildung ins psychotherapeutische Fach »umsatteln« (oder dies versuchen), weil ihnen dort die Arbeitsbedingungen weniger eingengt und die Einkommensmöglichkeiten attraktiver erscheinen. Die Betrachtung der Anwendungsmöglichkeiten psychoanalytischer bzw. gruppenanalytischer Herangehensweisen im angestammten Arbeitsfeld bleibt dabei auf der Strecke. Dies entspricht zumindest der Erfahrung unserer Arbeitsgruppe Rhein-Neckar im Rahmen des Vereins Gruppenanalyse mit Kindern und Jugendlichen e.V. (GaKiJu), die zunächst eine gemeinsame gruppenanalytische Weiterbildung für Pädagogen und Psychotherapeuten anbot, dann jedoch v. a. wegen mangelnder Nachfrage von Pädagogen auf ein Angebot umstellen musste, das eher an den Bedürfnissen der Therapeuten orientiert ist und sich mittlerweile (Sommer 2025) in der Planung des vierten und fünften Durchgangs befindet.

Im Folgenden will ich versuchen, einige Vorteile gruppenanalytischen Denkens und Herangehens im Arbeitsfeld der Heimerziehung zu verdeutlichen, dies sowohl in epistemologischer Hinsicht, also als Weg zu Erkenntnisgewinn, als auch im Sinne der Handlungsanregung.

Hierzu scheint an dieser Stelle eine biografische Notiz angebracht: Von meinem Studienabschluss an der Uni Tübingen 1977 bis zu meinem Ausscheiden aus dem aktiven Dienst Ende 2015 war ich im Bereich der stationären Erziehungshilfe tätig, davon ab 1981 in leitender Position an verschiedenen Einrichtungen, zuletzt als Träger und Leiter einer eigenen Kleinrichtung. Dabei wurde mir zunehmend bewusst, wie wenig die tatsächliche Organisation dieser Arbeit (nämlich in Gruppen) mit der in der

Literatur und den realen (meist wöchentlichen) Fallbesprechungen bevorzugten individualisierenden Fall-Betrachtungsweise korrespondierte. Das Leben war in der Gruppe, betrachtet wurden aber Einzelfälle unabhängig vom Gruppengeschehen – so wie dies ja die Gesetzeslage nahelegt (§ 36 SGB VIII, »Hilfeplanung«).

Nach einigen Versuchen mit anderen Ansätzen absolvierte ich von 1995 bis 1999 die Heidelberger gruppenanalytische Ausbildung (IGA). Eine Lehrgruppe kam nicht zustande, für eine Intervisions-gruppe fehlten die Partner im Arbeitsfeld, daher war ich darauf angewiesen, mir quasi meine eigenen Anwendungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Von großem Nutzen waren dabei die von 2005 an jährlich stattfindenden Workshop-Veranstaltungen »Gruppenanalyse mit Kindern und Jugendlichen«, auf denen ich mehrfach meine Arbeit im Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen zur Diskussion stellen und vieles an Anregungen mit nach Hause nehmen konnte.

Aus dieser Erfahrung ergibt sich die Konsequenz, dass ich auch heute nicht in der Lage bin, eine stringente Untersuchungsmethode mit entsprechendem Design von Variablen und Validierung der Ergebnisse zu präsentieren – dafür fehlte stets der Apparat. Vielmehr geht es um einen Zuwachs an Erkenntnis im Laufe praktischer Tätigkeit in der Jugendhilfe, in sozusagen handwerklicher Weise. Das heißt auch: im Rahmen dieses Beitrages ist eine vollständige Darstellung weder lebenswelt-orientierter noch gruppenanalytischer Denk- und Arbeitsweise zu erwarten. Es handelt sich vielmehr quasi um »Appetizer« für sozialpädagogische Fachkräfte. Wesentlich war und ist dabei von Anfang an: die professionellen Akteure im Arbeitsfeld Heimerziehung entwickeln ihre Zielvorstellungen in der Kommunikation mit den Adressaten und nicht aus vermeintlich übergeordneten politischen oder gesellschaftsutopischen Vorstellungen oder aber aus Setzungen einer a priori überlegenen Sichtweise anderer Disziplinen (die dann nicht mehr zu hinterfragen sind). In dieser kommunikationsorientierten Herangehensweise (»Aushandeln«) liegt bereits eine Gemeinsamkeit von Lebensweltorientierung und Gruppenanalyse: letztere sei der Weg »vom Symptom zur Kommunikation«, sagt Gerhard Rudnitzki (Arbeitsgemeinschaft Gruppenanalyse mit Kindern und Jugendlichen 2021, S. 56) und beschreibt damit eine gruppenanalytische Grundhaltung. Diese Vereinbarkeit und wechselseitige Unterstützung und Ergänzung von Gruppenanalyse und Lebensweltorientierung soll veranschaulicht werden. Vorsorglich sei darauf hingewiesen, dass die dargestellten Synergie-Effekte

selbstverständlich nur dort wirksam werden können, wo ein lebensfeldorientierter Ansatz tatsächlich in der Praxis (und nicht nur als »Etikett«) verfolgt wird. Dieser Hinweis erscheint in Zeiten gesetzter Sparzwänge, Absenkungen von Standards und vorgeblicher kostengünstiger Patentlösungen leider angezeigt.

Umbringen oder nicht?

Szenenwechsel: In unserer kleinen Jugendwohngruppe¹ sitzen wir beim Essen um den Tisch. Bernd² erzählt aus dem heutigen Unterricht in der Berufsschule: In der Gemeinschaftskunde-Stunde hätten sie über die Touristen geredet. Nämlich, ob man die umbringen müsste (erschrockenes Staunen in der Runde). Die Klassenkameraden seien alle für Umbringen gewesen, nur er selber nicht. – Kommentare aus der Runde: Touristen umbringen, wieso denn das? Was ist das überhaupt für eine Klasse? Und was für ein Lehrer? Dem Bernd wird es sichtlich immer unbehaglicher, er findet keine Antworten. Schließlich fällt bei mir der Groschen: »Bernd, ging es vielleicht um Terroristen?« – Erleichterte Zustimmung: »Ja, oder so.« Im Lachen der Gruppe vermischen sich Entspannung wegen der scheinbar harmlosen Klärung und Spott über Bernds sprachliche Fehlleistung – die wird im Narrativ der Gruppe an ihm hängenbleiben (»der Bernd, das ist doch der Mataturistas [Touristenkiller]«).

Später in der Teambesprechung bringe ich die durch das Lachen verdeckten Themen aufs Tapet: zum einen die Selbstverständlichkeit, mit der wir hinnehmen, dass eine ganze Schulklasse sich ohne näheres Hinsehen zustimmend zur Todesstrafe äußert. Hatten wir in Deutschland nicht mal eine andere Kultur? Zum anderen ist ausgerechnet Bernd (eher ein Konformist) hier gegen den Strom geschwommen; augenscheinlich wollte er sich am Esstisch in der Wohngruppe moralische Bestärkung holen, was ihm wegen seines Sprachlapses dann gründlich missriet. Die Fantasie des Teams ist allerdings: noch vor einem Jahr hätte Bernd in der Klasse »mit den Wölfen geheult«; seine heutige Opposition ist eine bemerkenswerte Leistung. Wie ist die zu erklären, welcher Prozess ist hier abgelaufen?

Bernd kommt, wie viele Bewohner der Gruppe, aus eher prekären Ver-

1 Kleineinrichtung gem. § 45 SGB VIII, von mir gegründet und geleitet (1998–2015).

2 Alle Namen wurden geändert.

hältnissen. Der leibliche Vater ist aus dem Familienleben verschwunden, den jungen Stiefvater akzeptiert Bernd nicht als Autorität, die Mutter rackert sich ab, um die Familie über Wasser zu halten (Bernd hat zwei jüngere Geschwister). Das Weltbild ist einfach gestrickt: es gibt einerseits »die da oben«, wozu nahezu jede Person mit höherem Bildungsabschluss und/oder gutem Einkommen gerechnet wird, und andererseits die Angehörigen der eigenen Schicht. Man muss versuchen, sich durchs Leben zu schlängeln, möglichst auf legalem, »anständigem« Weg, aber wenn das mal nicht geht, dann eben nicht. Die eigene Einflusslosigkeit ist fester Bestandteil des Selbstbildes, ebenso gehört zum Alltagsbewusstsein die Feindschaft gegenüber allem, was nach gezielter Rebellion riecht. Rigide Normsetzung inklusive Befürwortung drastischer Strafen (solange das nicht die eigene Person betrifft) ist ein Mittel, um sich der Zugehörigkeit zur eigenen Klasse zu vergewissern. Diese Zugehörigkeit ist von enormer Bedeutung, sie vermittelt ein Gefühl von Durchschaubarkeit des Lebens, von Interessengemeinschaft und Berechenbarkeit angesichts ansonsten unübersichtlicher, prekärer und insofern bedrohter Lebensumstände. Sie macht einen wesentlichen Teil der Lebenswelt der Klientel der Jugendwohngruppe aus, und sie verbindet den entsprechenden Teil der Bewohnerschaft trotz aller Gefühle von persönlicher Unvereinbarkeit, Spaltung, Enttäuschung, Hass usw. noch immer mit der Herkunftsfamilie. Das Festhalten an dieser Zugehörigkeit zur Herkunftsfamilie ist für diese Jugendlichen lebensnotwendig, auch deshalb, weil sie mit Angehörigen anderer Lebenswelten Erfahrungen von Nicht-Respektiert- und Nicht-Gehört-Werden sowie von vielfältigen Formen der Diskriminierung verbinden. Deshalb ist die Identifikation mit dieser Lebenswelt und ihren Kommunikations-Codices für diese Jugendlichen subjektiv ein nicht verhandelbarer Teil ihrer Selbstdefinition. Die Erfahrung der unzureichenden Tragfähigkeit z. B. der Herkunftsfamilie ändert daran nichts; man lässt sich auf die Wohngruppe ein, aber unter dem Vorbehalt: glaubt ja nicht, dass Ihr mich verändern könnt. Ein Bewohner unserer Gruppe trug mit Stolz ein T-Shirt mit der Aufschrift »Mich kann man nicht erziehen!«, ein anderer hatte ein Lieblings-Shirt, auf dem zu lesen war: Я Русский! (ich bin Russe). Hier handelt es sich also um wesentliche Bestandteile der Grundlagen-Matrix in der Wohngruppe.³

3 Zur Attraktivität der Wohngruppe auf dem Weg zur »Ordnung der Gesellschaft« vgl. Sprondel 2020, S. 139ff.

Lebenswelt(en) und Gruppenmatrix

Die Aufgabe der pädagogischen »Profis« besteht zunächst darin, diese Signale der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Lebenswelt erst einmal schlicht wahrzunehmen und zu respektieren – andernfalls werden die Jugendlichen nämlich kommunikativ nicht erreicht. Schon diese Aufgabe bietet allerdings die leider häufig »genutzte« Chance des pädagogischen Scheiterns. Etwa wenn das biografische Desaster der Jugendlichen in der Herkunftsfamilie, das zur Fremdunterbringung führte – die immer als einschneidendes, zutiefst verunsicherndes, potenziell traumatisches Ereignis erlebt wird –, als Rechtfertigung für Versuche dient, die Jugendlichen quasi in die eigene Lebenswelt herüberzuziehen und sie damit ihrer Herkunft zu entfremden. Die entsprechenden Problemfelder liegen z. B. bei muslimischen Jugendlichen in der Einhaltung von Speise- oder Gebetsvorschriften, bei solchen aus prekären Verhältnissen in deren Misstrauen gegen den deutschen Staat, bei jüdischen Jugendlichen in deren Distanz zum Staat Israel usw. Die Ursache solcher (oft versteckter) »Bekehrungsversuche« liegt meist in der Verunsicherung der Pädagogen selbst, die lieber auf »vertrautem Terrain« arbeiten möchten – aber eben das stellt eine Nichtbeachtung der professionellen Aufgabe dar und führt im Extremfall zum Kommunikationsabbruch. Nicht zuletzt deshalb stellt die Selbstreflexion eine Grundaufgabe jedes pädagogischen Mitarbeiters und auch jedes Teams dar, die nicht mithilfe von Verfahrens-Skills oder »Regeln« umgangen werden kann. »Habe Mut zu dir selbst, und such deinen eigenen Weg. Erkenne dich selbst, bevor du Kinder zu erkennen trachtest«, so der von den Nationalsozialisten ermordete Psychoanalytiker und Pädagoge Janusz Korczak (2008 [1967], S. 156).

Die nächste Aufgabe für den Pädagogen ist dann der Versuch zu verstehen, warum dieser oder jener Jugendliche so oder so »tickt«. Welche Bedeutung hat seine Abweichung von der Norm unserer Erwartungen in seiner Biografie, in seiner Lebenswelt? Dieser auf den ersten Blick nur folgerichtig erscheinende Schritt ist nicht selbstverständlich in einem gesellschaftlichen Umfeld, das heute zunehmend eher auf Abgrenzung setzt und die Abfolge »Feststellung der Normabweichung – Verurteilung – Sanktion« bereits für Pädagogik hält (vgl. Bueb 2006). Der Weg hin zu einer gemeinsamen Lebenswelt wird so bereits im Ansatz verbaut. In unseren Teambesprechungen haben wir gute Erfahrungen damit gemacht, auf unsere Gegenübertragungen zu »hören« und von dort aus ein gemeinsames

Verstehen zu entwickeln. Die negativen Gefühle, die durch einen Jugendlichen in uns ausgelöst wurden, gaben uns (auch im Sinne der projektiven Identifikation) Hinweise auf die spezifische Notlage gerade dieses Jugendlichen. Und in dem Maße, wie ein Bewohner die Wohngruppe als guten Lebensort betrachten kann, wird er zunehmend deutlicher im Alltag sein Mangel erleben und seinen Bedarf zu erkennen geben (vgl. Bettelheim 1971, S. 34ff.). Auch die Frage: »Wenn ich mich so verhalten würde wie dieser Jugendliche – was wäre mir da wohl vorher passiert?«, kann hilfreich sein.

Das Arbeiten an dieser Grundaufgabe stellt gleichzeitig eine Voraussetzung dar für ein noch anspruchsvolleres Vorhaben: die Konstruktion einer gemeinsamen Lebenswelt von Betreuern und Betreuten in der Jugendwohngruppe. Auf dem Weg »von der Ordnung der Familie zur Ordnung der Kultur« (Erdheim, vgl. Sprondel 2022, S. 49), den jede(r) Jugendliche gehen muss, drehen die untergebrachten Jugendlichen quasi eine Extrarunde in der Einrichtung, mit neuen Beziehungen. Dabei gilt: Die Wohngruppe »arrangiert Gruppenleben und in ihm das Miteinanderleben zweier gleichsam unterschiedlicher Gruppen, der Adressat:innen und der Professionellen; die Gemeinsamkeit des Miteinanderlebens innerhalb der Heimgruppe ist eine Gemeinsamkeit aus Ungleichheiten« (H. Thiersch zit. n. Thiersch & Wolf 2024, S. 89). Allgemein gilt: die Jugendlichen kommen aus der einen Lebenswelt, die meisten von ihnen werden ihr Leben nach der Jugendhilfe-Zeit auch dort wieder verbringen, die Pädagogen kommen in aller Regel aus einer ganz anderen Lebenswelt. In der gemeinsam erlebten Zeit, im Alltag der Jugendwohngruppe muss die anfänglich daraus oft resultierende Sprachlosigkeit überwunden werden, damit die Pädagogen und die ganze Gruppe für den einzelnen Bewohner nützlich werden können. An dieser Stelle zeigen auch Gruppenfreizeiten ihren Nutzen, während derer die Gruppe eine gemeinsame Zeit – bei uns waren es jeweils zwei Wochen im Sommer – abseits der Anforderungen aus Schule und Ausbildung an einem reizvollen, bisher den Bewohnern nicht bekannten Ort mit der Möglichkeit zum Kontakt mit anderen Jugendlichen, aber v. a. innerhalb der Gruppe lebt. Notwendig ist, sozialpädagogisch gesprochen, die Herstellung einer gemeinsamen Wohngruppen-Lebenswelt auf Zeit, die für spätere Lebensaufgaben sinnvoll vorbereitet. Denn: »Im Heim ist die Alltäglichkeit in der Gruppe der Bewohner*innen mit ihren vielfältigen Beziehungen untereinander und zu den Erzieher*innen und in den gemeinsamen Bewältigungsaufgaben das Medium der Erfahrungen« (Thiersch 2020, S. 175).

Das Mittel zur Herstellung dieser gemeinsamen alltäglichen Lebenswelt ist, gruppenanalytisch betrachtet, die Arbeit an einer gemeinsamen Gruppen-Matrix von Professionellen und Bewohnern. Als »Matrix« bezeichnet S. H. Foulkes »das Netzwerk aller individuellen psychischen Prozesse – das psychische Medium, in dem wir einander begegnen, miteinander kommunizieren und interagieren« (Foulkes 2024, S. 242). Dabei wird unterschieden zwischen der Grundlagenmatrix, die das (anfangs verborgene) virtuelle Netzwerk einer gegebenen Gruppe darstellt, und der dynamischen Matrix, die sich im Verlauf des Gruppenprozesses entwickelt. Notabene: diese dynamische Matrix entwickelt sich in jeder Gruppe, die kommuniziert – und darauf zu verzichten ist bekanntlich nicht möglich –, unabhängig vom Wirken eines Gruppenleiters; insofern gibt es für Pädagogen keine »freie Wahl« zwischen der Arbeit mit der Gruppe oder deren Ablehnung – sie sind mit der dynamischen Matrix in jedem Fall konfrontiert, oder, besser gesagt, sie sind ein Teil davon. Die fachliche Kunst des gruppenanalytisch orientierten Pädagogen besteht darin, diese dynamische Matrix bewusst zu gestalten und zu nutzen.

Verantwortung und ihre Grenzen

In die dynamische Matrix gehen Erfahrungen, Mitteilungen, Gefühle, Bilder ein – alles, was die Kommunikationsgeschichte der Gruppe ausmacht. Dabei entwickeln sich auch Werthaltungen, quasi der jeweils persönliche »Kompass«, bei den Jugendlichen, aber auch bei den »Profis«. Einige Wochen vor dem »Touristen«-Gespräch war es in der Gruppe bereits zu lebhaften Diskussionen über die Todesstrafe gekommen; Anlass waren zwei Morde, die sich kurz nacheinander in unserem kleinen Städtchen abgespielt hatten. Bei einem davon blieb das Motiv rätselhaft und damit Nahrung für Fantasien, der andere war ein familiärer Racheakt, das Opfer hatte kurz zuvor die Tochter des Täters vergewaltigt. Befürworter und Verurteiler der Tat diskutierten erregt; die Befürworter meinten, wenn dieser Vater nicht zur Tat geschritten wäre, dann hätte eigentlich die Justiz ein Todesurteil verhängen müssen, aber das sei ja in Deutschland (leider) unmöglich. Während der Diskussion wurde immer mit einem Auge nach den Pädagogen geschielt: was sagen die? Als ich entschiedene Ablehnung nicht nur der Selbstjustiz, sondern auch der Todesstrafe äußerte, kam natürlich die Rückfrage, ob ich den Vergewaltiger in

Schutz nehmen wolle. Ich sagte, für den habe ich gar keine Sympathie, andererseits sei ich aber selber sehr egoistisch – ich wolle nicht in einem Staat leben und dafür gar Verantwortung tragen, z. B. Steuern zahlen, der Leute umbringt. Das Argument löste Verblüffung aus, die Jugendlichen hatten wohl eher eine abstrakt-moralische Argumentation erwartet, die dann den vermuteten Graben zwischen den Lebenswelten sichtbar gemacht hätte: der Appell an die Universalität der Menschenrechte verfangt eher nicht bei Menschen, die eine umfangreiche Erfahrung mit der Missachtung ihrer eigenen Rechte mitbringen. Es wurde hin und her diskutiert, es entstand Nachdenklichkeit und ein Bewusstsein darüber, dass es mit der Todesstrafe nicht so einfach sei – ein neues Element der gemeinsamen Gruppenmatrix. Und das war anscheinend bei Bernd in der Schulklassen-Diskussion aktiviert worden, deshalb hatte er am Esstisch gleich und mit einem gewissen Stolz davon erzählt.

Einen Beleg dafür, wie die Gruppenmatrix auch nach dem Auszug aus der Wohngruppe wirksam blieb, erhielten wir etwa zur gleichen Zeit durch ein anderes Ereignis:

Ramona, ein Mädchen aus der Gruppe, hatte ein längeres Praktikum in einem erst kurz zuvor eröffneten Reisebüro absolviert. Es hatte ihr dort gefallen, und sie hatte freundschaftliche Gefühle für die noch recht junge Inhaberin entwickelt, die unserem Hause lose verbunden war. Etwa ein halbes Jahr nach Ende des Praktikums – Ramona wohnte inzwischen in einer eigenen Wohnung im Städtchen – wurde in das Reisebüro eingebrochen, es entstand erheblicher Schaden durch Zerstörung und Diebstahl, und zunächst war unklar, ob und wie weit die Versicherung einspringen würde. Nach vielen Wochen Ungewissheit und Schweigen der Polizei wurde dann plötzlich der Haupttäter festgenommen, man fand Teile der Beute bei ihm. Überraschenderweise fragte die Polizei bei uns nach, was wir über die Sache wüssten – sie hatten einen entscheidenden Hinweis erhalten, wussten aber nicht, woher der kam. Erst häppchenweise und über einen längeren Zeitraum erfuhren wir, was geschehen war: Nadja, ein anderes Mädchen, ein echtes Sorgenkind, zu dem unser Zugang immer begrenzt blieb, hatte gegen unseren Rat ihre Jugendhilfe-Maßnahme beendet und war bei uns aus- und mit ihrem Freund zusammengezogen. Dieser Freund, der spätere Täter, war bei uns als zwielichtig bekannt, die Entwicklung machte uns Sorgen, ohne dass wir gesehen hätten, wie wir eingreifen könnten. Von der gemeinsamen Wohnung aus hatte der junge Mann einen guten Blick auf das Reisebüro und nutzte diesen Umstand, um die dortigen Routinen und

Bewegungen zu studieren und seinen Coup vorzubereiten. Als dieser dann geschehen war und die Polizei zunächst im Dunkeln tappte, geriet Nadja in einen Konflikt; ihr wurde es zunehmend unheimlich. Sie war Ramona aus der gemeinsamen Zeit in der Wohngruppe verbunden und wusste, dass diese ein gutes Verhältnis zur Inhaberin des Reisebüros hatte. Irgendwann floss der Becher über, und sie erzählte Ramona, was passiert war – eine offensichtliche Kompromissbildung mit dem Ziel, die Verantwortung irgendwie loszuwerden. Ramona gab ihren Kenntnisstand an die Inhaberin weiter, und diese informierte die Polizei, die dann ihre Fahndung zu Ende führte.

Beide jungen Frauen hatten sich Mühe gegeben, dem aus ihrer gemeinsamen Gruppenzeit stammenden Gefühl von Zusammengehörigkeit und Verantwortung zu entsprechen, ohne dabei gegen die andere unausgesprochene Norm zu verstoßen: man verpfeift niemanden. Sie hatten uns Pädagogen nicht offen eingeweiht – wir wären ja zur Anzeige verpflichtet gewesen –, hatten aber natürlich in Kauf genommen, dass die Sache irgendwann zu uns »Profis« durchsickern würde. Ein Stück der Lebenswelt aus der Wohngruppe war in den neuen Alltag mit umgezogen. Die Gruppe hatte somit über ihre Matrix zur Persönlichkeitsbildung beigetragen.

An dieser Vignette wird noch ein weiteres Wesensmerkmal von Lebensweltorientierung deutlich: es geht um die Selbstständigkeit der Jugendlichen und Jungerwachsenen. Nachhaltig erfolgreich kann der Weg eines Wohngruppenmitglieds nur dann sein, wenn er seine Lebensentscheidungen selbst treffen kann, und das sind gerade im Erfolgsfall viele in der Zeitspanne von der Zustimmung zum Eintritt in die Gruppe bis zum Schritt des Care Leaving. Wir haben – nicht zuletzt, um auf diese Selbstständigkeit hinzuweisen – vor der Aufnahme eines Jugendlichen ins Haus von jedem nicht nur eine schriftliche Darstellung seiner persönlichen Ziele, sondern v. a. eine »Gebrauchsanweisung für mich selbst« angefordert; letzteres hat viele überrascht, aber es gab am Ende niemanden, dem dazu nichts eingefallen wäre. Und damit begann dann natürlich der Aushandlungsprozess. »Es geht in den Aktionen der Unterstützung und Hilfe um Arrangements des Aushandelns und Verhandeln, es geht in der Arbeit an Problemen nicht darum, dass Adressat*innen Probleme haben, für die Pädagog*innen Lösungen anbieten« (Thiersch 2020, S. 108). Gerade angesichts der offensichtlichen Bedürftigkeit der Klientel in der stationären Erziehungshilfe liegt eine solche pädagogische Allmachtsfantasie verführerisch nahe – und sie wird oft auch von den Jugendlichen

selbst oder von deren Angehörigen den Pädagogen nahegelegt. Das dient auf der Seite der Klientel im Zeitalter des Selbstoptimierungszwangs auch der Schamabwehr. »Die Grundangst in einer auf Individualität und Autonomie des Individuums ausgerichteten Gesellschaft ist [...] Versagensangst. Und weil die Wahrnehmung von Versagen an den Idealbildungen Scham hervorruft, ist es die Schamangst« (Burchartz zit. n. Teising & Burchartz 2023, S. 111). Die an die Pädagogen gerichtete Heilserwartung, die deren Allmachtsfantasie entspricht, erweist sich im Einzelfall zuverlässig als Falle für den im Zuge des eigenen Selbstoptimierungszwanges dieser Spur folgenden Pädagogen (niemand kann dieser Erwartung gerecht werden) und stellt sich damit als professionsfeindlich heraus; die Arbeit an diesem immer wieder auftretenden Phänomen gehört zu den Aufgaben des pädagogischen Teams, ebenso wie das Verwerfen der bequemen »Lösung«, mit dem Hinweis auf die Selbstzuständigkeit der Klientel sich mit Begleitung und Anerkennung des Gegebenen abzufinden (vgl. Thiersch 2020, S. 109). Diese Haltung, in manchem Jugendamt noch heute präsent, redet in neoliberaler Weise von »Kundenorientierung« und erklärt sich immer dann für nicht zuständig, wenn die Kunden halt »nicht wollen« oder keinen Bedarf anmelden.

Selbstzuständigkeit in der Profession

Die Betrachtung der Prozesse und Erscheinungen in unserer Wohngruppe mithilfe eines »gruppenanalytischen Blicks« brachte uns, wie oben vignettenhaft dargestellt, oft wertvolle Erkenntnisse. Von entscheidender Bedeutung ist dabei allerdings die Grundhaltung beim gruppenanalytischen Herangehen an ein zunächst fremd erscheinendes Arbeitsgebiet wie die Heimerziehung. Gruppenanalyse markiert hier kein eigenes professionelles Arbeitsfeld, sondern eine Analyse-, Denk- und Arbeitsmethode, die ihre Tragfähigkeit quasi auf dem Gelände eines zunächst fremden, des pädagogischen Arbeitsfeldes erprobt. Unverzichtbar ist daher die Anerkennung der humanistischen Traditionen (nicht der autoritaristischen wie bei Bueb) dieses Feldes sowie seiner Vertreter, also im Grunde der Würde dieses Feldes und seiner Akteure; ein quasi kolonialistisches Herangehen schließt sich aus. Diese Feststellung scheint notwendig angesichts immer wieder zu beobachtender Annäherungen an Heimerziehung unter dem Blickwinkel einer psychologischen bzw. psychotherapeutischen Denkrichtung, in den

letzten Jahren besonders ausgeprägt hinsichtlich bestimmter systemischer bzw. »lösungsorientierter« Ansätze. Aber auch die Psychoanalyse als Bezugssystem kann zwar enorm viel Erhellendes im Arbeitsfeld beitragen; wenn dann jedoch die Aufgabenverteilung in der Weise erfolgt, es gehe darum, »frühgestörte Kinder und Jugendliche erfolgreich zu behandeln (Psychotherapie), aber auch auszuhalten und zu beherbergen (Jugendhilfe)« (Scharer 2024, S. 277), dann wird das Verhältnis der Professionen quasi auf den Kopf gestellt:

»[D]as Eigentliche [ist] nicht der Alltag und das Miteinanderleben im Heim als pädagogischer Ort [...], sondern [...] Heimerziehung als therapeutisches Krankenhaus: das wäre dann ein Gegenmodell zu dem, was Sie [gemeint: Hans Thiersch] als lebensweltorientiertes Modell von Heimerziehung formuliert haben« (K. Wolf zit. n. Theile & Wolf 2024, S. 82f.).

Dabei stellen etwa die Ergebnisse einer unter psychodynamischen und gruppenanalytischen Gesichtspunkten vorgehenden Teambesprechung keine psychotherapeutische, sondern von der Indikation über die Arbeitsweise bis hin zum Ergebnis eine pädagogische professionelle Leistung dar.

Allerdings korrespondieren solche hierarchisierenden Darstellungen (bildlich: wirksam ist die eine Stunde Therapie, die 23 übrigen Stunden sind Aushalten) mit dem Grundgefühl der Unzulänglichkeit bei vielen Pädagogen: In unserer ersten Weiterbildungssequenz »Gruppenanalyse mit Kindern und Jugendlichen« in Heidelberg (vgl. Punkt 1) erlebten wir eine Teilnehmerin, die in einem großen Heim mit männlichen Jugendlichen im Rahmen ihrer berufsbegleitenden sozialpädagogischen Ausbildung arbeitete und darunter litt, dass sie keine Anwendungsmöglichkeiten für ihre neu gewonnenen gruppenanalytischen Erkenntnisse sah. Sie bezeichnete sich selbst als »kleinen Indianer« (im Gegensatz zu den »Häuptlingen«), der nichts zu melden habe. Mit der Weiterbildungsgruppe konnte herausgearbeitet werden, dass eine derart selbstentwertende Haltung – insoweit fatal das Selbstbild der Klientel spiegelnd – tatsächlich ein gruppenanalytisches Arbeiten verhindert. Die Gruppe kann nur dann wachsen, wenn auch der Leiter wächst. Sind die Arbeitsbedingungen – und nicht das eigene Selbstbewusstsein – tatsächlich allzu hinderlich, so sollte an einen Wechsel des Arbeitsplatzes gedacht und damit der Bannkreis der professionsspezifischen (und sich allerdings in den Vergütungsregelungen widerspiegelnden) Selbstentwertung durchbrochen werden. Wolf äußert sein Erschrecken,

»wenn ich gerade gute Kolleg:innen aus der Heimerziehung treffe, also die, die mitten in der alltäglichen und durchaus anspruchsvollen Interaktion mit Kindern und Jugendlichen stehen, und sehe, wie wenig selbstbewusst sie häufig das, was sie dort erfolgreich tun, gegenüber anderen Professionen vertreten können, wie sehr sie sich in einer marginalen, unterlegenen Position sehen« (K. Wolf zit. n. Theile & Wolf 2024, S. 85).

Die Gegenposition nimmt hier kein Geringerer als Donald Winnicott ein, der von seiner Erfahrung im Kinderheim berichtet: »Ziemlich schnell wurde mir klar, dass die Einrichtung selbst es war, die therapeutisch wirkte« (Winnicott 1996, S. 282). Er nennt dafür eine Reihe von Bedingungen, die erfüllt sein müssen; die vielleicht wichtigste ist das Bewusstsein darüber,

»dass Kinder, bei denen es anschlügt, zu sich selbst finden und sehr anstrengend werden [...] Jetzt geht es darum, zu überleben«, was nicht nur bedeutet, »dass Sie es schaffen, diese Phase zu überstehen und keine Verletzungen davonzutragen, sondern auch, sich nicht zu Racheaktionen hinreißen zu lassen. Wenn Sie überleben, dann [...] hat das Kind [...] auf natürliche Weise von Ihnen Gebrauch gemacht« (ebd., S. 289)

– und darin liegt die therapeutische Wirksamkeit der Einrichtung. Im alltäglichen Ablauf ist dabei der Pädagoge zu unmittelbarem und spontanem Handeln aufgefordert, die Reflexion erfolgt im Nachhinein.

Heimerziehung ist Teamarbeit

Ein arbeitsfeldspezifisches Hindernis für quasi klassisch-gruppenanalytisches Arbeiten (1–2 Gruppenleiter) in der stationären Erziehungshilfe kann nicht übersehen werden: die zeitliche Dimension der Arbeit umfasst mindestens 16 Stunden an sieben Wochentagen, Feiertage inklusive. Daraus ergibt sich neben der Alltagsorientierung auch die Notwendigkeit der Arbeitsorganisation in einem professionellen Team mit entsprechendem Dienstplan. Einer allein kann es nicht leisten. Notwendig ist die Besetzung pro Jugendlichengruppe von sechs bis sieben Jugendlichen mit mindestens fünf professionellen Pädagogen, m. a. W.: ein Team, eine eigene Gruppe. Zwar erleben die Jugendlichen die pädagogischen Mitarbeiter jeweils als Person, weniger als Funktionsinhaber, aber gerade

dies unterstreicht die Notwendigkeit einer gemeinsamen Zielsetzung und theoretischen Orientierung im Team; hier liegt ein wesentlicher Unterschied zum psychotherapeutischen Arbeitsfeld. Die Erarbeitung dieser gemeinsamen quasi Arbeitsphilosophie in einem mehrköpfigen Team in theoretischer wie praktischer Hinsicht stellt eine sehr umfassende Aufgabe dar, zumal diese Teams ja auch stets von Fluktuation betroffen sind. Gruppenanalytisches Arbeiten in Teambesprechungen bedingt z. B. bei Fallbesprechungen ein gemeinsames Arbeiten mit der Gegenübertragung sowie anhand von Spiegelphänomenen oder projektiver Identifikation – höchst ungewohnt und auch schambesetzt bei Pädagogen. Um den Kontrast zu verdeutlichen: Winnicott z. B. spricht über die Neigung vieler Pädagogen zum »Scapegoating« (Sündenböcke machen): »Wenn wir nur dieses eine Kind loswerden könnten, dann wäre alles gut« (Winnicott 1988, S. 289) – d. h. es wird z. B. nicht danach geschaut, inwiefern sich in dem Handeln dieses Kindes eine Tendenz der ganzen Gruppe ausdrückt. Damit eine solche Betrachtung möglich wird, ist nicht nur die gemeinsame Erarbeitung theoretischen Wissens erforderlich, sondern noch mehr ein Klima gegenseitigen Vertrauens – also das Gegenteil von individualistischer Selbstoptimierung. Dies herzustellen geht nur in einem gemeinsamen gruppenanalytischen Prozess und erfordert einen langen Atem – und jede erreichbare Unterstützung von außerhalb, sei es in Form entsprechend orientierter externer Teamsupervision oder Inhouse-Fortbildung. Hier ist daher auch der jeweilige Träger gefragt.

Eine Mindestanforderung an den externen Teamsupervisor ist seine Bereitschaft, sich auf die Besonderheiten des Arbeitsfeldes einzulassen und sich nicht ausschließlich auf seine allgemeine supervisorische Kompetenz zu verlassen. Unser kleines Team erlebte eine Supervisorin, die u. a. gruppenanalytisch ausgebildet war und viel Erfahrung aus der stationären psychiatrischen Versorgung mitbrachte. Sie konfrontierte uns zunehmend mit der Forderung, aus medizinischer Sicht müsse unsere Einrichtung analog einer psychiatrischen Station organisiert werden, z. B. mit entsprechenden Vorder- und Hintergrunddiensten. Da dies unter Jugendhilfe-Verhältnissen schlicht nicht umsetzbar ist – die entsprechenden »Personalkorridore« in den Rahmenvereinbarungen geben es nicht her –, scheiterte die Supervision an dieser Stelle, allerdings mit beträchtlichen Kollateralschäden, da sich für eine solche Forderung erwartungsgemäß auch eine Fürsprecherin innerhalb des Teams fand; es entstand also eine Kollusion.

Derartige »Entgleisungen« markieren nicht nur einen kolonialisie-

renden Umgang anderer Professionen (im obigen Beispiel der Medizin) mit einem sozialpädagogischen Arbeitsfeld, sondern weisen auch auf eine spezifische Gefahr innerhalb des Handlungsfeldes selber hin. Denn auch hier besteht geradezu eine Tradition des kolonialistischen Umgangs von Angehörigen der einen Lebenswelt (den Pädagogen) mit denen der anderen; diese Vorstellung ist i. d. R. in den Köpfen der Jugendlichen so fest als Erwartung verankert, dass eine Abweichung davon sie bereits irritiert. Und diese Irritation brauchen wir im Sinne einer erfolgreichen lebensweltorientierten Arbeit. Von Bedeutung scheinen hier drei Spezifika der Arbeit in der Heimerziehung:

1. Das professionelle Handeln zielt darauf, »dass die Adressat:innen das, was geschieht, von sich aus entwickeln und vorantreiben, sie müssen es als ihr eigenes Handeln verstehen und vorantreiben; der Sozialpädagoge tritt dahinter zurück« (Thiersch zit. n. Theile & Wolf 2024, S. 86). Hier springen zwei Dinge ins Auge: Als Gruppenanalytiker sehen wir sofort die Parallele zu Foulkes' Forderung, die Funktion des Gruppenleiters müsse zunehmend von der Gruppe selbst übernommen werden – und als Heimerzieher fragen wir uns mit gehörigem Respekt: wie sollen wir diese Jugendlichen dorthin bekommen? Dabei wissen wir, dass wir die eigene Bewegung der Jugendlichen nicht wirklich ersetzen können,
2. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit setzt darauf, »dass die Auseinandersetzungen sich im Medium des Alltags vollziehen« (ebd.), also nicht als Beratung in einer aus dem Alltag quasi ausgeschnittenen klinischen Situation, sondern als Begleitung alltäglicher Lebensvollzüge, wo man sich anstelle therapeutischer Interventionen »vielmehr [...] eine Technik der Beobachtung von Gelegenheiten, die sich ergeben oder nicht ergeben, aneignen und diese Gelegenheiten dann ausnutzen [sollte]« (N. Luhmann zit. n. Feuling 2017, S. 53),
3. »Es ist Aufgabe der professionellen lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, Menschen in den Unzulänglichkeiten und Widersprüchen ihrer Verhältnisse im Zeichen eines gelingenderen Alltags zu unterstützen und ihnen zu helfen, also professionell verantwortbare und institutionell strukturierte Verhältnisse zu arrangieren, die den Adressat:innen einen gelingenderen Alltag, ein gelingenderes Leben möglich machen« (Thiersch zit. n. Theile & Wolf 2024, S. 87). Es geht für die Fachkräfte demnach um ein »Doppelspiel« (ebd.) von Mit-Leben einerseits und professionellem Handeln in Richtung auf die

Überwindung problematischer Alltagsverhältnisse andererseits. Die gemeinsame Erfahrung der entsprechenden Ereignisse im zeitlichen Verlauf des Gruppenlebens konstituiert die gemeinsame Matrix.

Sinnggebung als Missbrauchsgeschehen – und Ausblick

In den Blick der Gesellschaft als Großgruppe geriet Heimerziehung historisch vor allem dann, wenn ein massenhaftes Elend der Jugend nicht zu übersehen war und als Ärgernis empfunden wurde. Zum Zuge kamen dann auch solche Pädagogen, die selber in heftiger Kritik an den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen standen. Die Versuchung lag dabei darin, diese Verhältnisse über die pädagogische Arbeit in die gewünschte Richtung verändern zu wollen. Makarenko wurde in einer Zeit, als u. a. jugendliche marodierende Banden die Verkehrswege (und anderes) in der jungen Sowjetunion unsicher machten, zu Hilfe gerufen und baute seine sehr rasch anwachsende »Kolonie« auf, mit einer ausgeprägten und weitgehenden Selbstverwaltung der »Kolonisten«. Das Ziel war die Erziehung des neuen sowjetischen Menschen, ein Element der politischen Utopie; dies Ziel wurde Bestandteil der Matrix in den Makarenkoschen »Kolonien« (Makarenko 1980 [1957]). – In ungefähr der gleichen Zeit herrschte in der Folge des Ersten Weltkrieges unter jüdischen Kriegswaisen in den ost- und südosteuropäischen Ländern großes Elend und Verwahrlosung, denen u. a. der Psychoanalytiker Bernfeld im »Kinderheim Baumgarten« in Wien entgegentrat (vgl. Bernfeld 1971a). Dabei verfolgte er linkszionistische Ziele; er sah »seine« Jugendlichen als künftige Bewohner Palästinas und legte deshalb besonderen Wert auf eine gute handwerkliche bzw. landwirtschaftliche Ausbildung. Beiden Ansätzen ist gemein, dass in der konkreten Beschreibung der Arbeit der Alltag in der jeweiligen Einrichtung eine hervorragende Rolle spielt; er wird äußerst anschaulich geschildert, einschließlich vieler pädagogischer Unsicherheiten und kreativer Lösungen. Ebenso gemein ist beiden Ansätzen ihr Scheitern am eigenen utopischen Vorhaben – die herrschenden Verhältnisse setzten sich durch. Makarenkos Klagen über die in der Sowjetunion bestehenden idealistischen Erziehungsvorstellungen sind so berührend wie aufschlussreich; Bernfeld scheiterte nach nur acht Monaten an dem Wiener jüdischen Establishment, das teils rechtszionistisch, teils entschieden assimilationistisch, also antizionistisch eingestellt war (vgl. auch Barth 2010).

Die Bewegung der Heimrevolte Ende der 1960/Anfang der 1970er Jahre als ein Ableger der 68er Studentenbewegung der Söhne gegen die (schweigenden) Väter richtete sich nicht nur gegen die herrschende »schwarze Pädagogik« in den Heimen, sondern suchte bereits Elemente einer künftigen gerechteren Gesellschaft mit aufzunehmen; dies führte bis hin zu der als »Randgruppenstrategie« bekannt gewordenen Vorstellung, in dem kleinen, aber unter besonderer Unterdrückung und Diskriminierung leidenden Bevölkerungsanteil der Heimbewohner sei das ansonsten schmerzlich vermisste revolutionäre Subjekt zu sehen, das für die Herstellung einer gerechteren Gesellschaft besonders geeignet sei. Hier wurde ein weiteres Mal die Absicht erkennbar, kraft »besserer Einsicht« und aus der Erkenntnis der großen Umsetzungsschwierigkeiten emanzipatorischer Bemühungen die Jugendhilfe-Klientel quasi als Vorhut in den Kampf zu schicken, nach dem Motto des Märchens von den »Sieben Schwaben«: Hannemann, geh du voran. Selbstverständlich handelt es sich auch hier um eine im Kern missbräuchliche Pädagogik – auch wenn die propagierten Ziele hier nicht affirmativ, sondern emanzipatorisch aussahen.

Demgegenüber betont die lebensweltorientierte Pädagogik, wie bereits erwähnt, die Selbstständigkeit ihrer Adressaten, und sie handelt mitten in den Niederungen des im Hier und Jetzt vorgefundenen Alltags. »Ich kenne keine Kinder in der Galauniform der Schule, ich kenne sie aber wohl in der dürftigen Kleidung ihres Alltags«, sagt Korczak (2008 [1967], S. 151), und er illustriert das für eine Vielzahl von Situationen aus dem erzieherischen Alltag, samt darin verborgener psychischer Fallstricke. Besonders schmerzlich wird es für Pädagogen, wenn sie sich »einer breite(n) Grauzone von Verhaltensmustern« gegenüber sehen, »die aus Sicht der Sozialarbeiter*in bedauerlich und unglücklich sind und zum Gelingenderen hin verändert werden könnten, zu denen sich die Adressat*innen aber nicht aufrufen können, denen sie sich verweigern« (Thiersch 2020, S. 155). Jeder Pädagoge hat solche Situationen erfahren, in denen das im Sinne lebensweltorientierter Pädagogik notwendige Zurücktreten des »Profis« außerordentlich schmerzhaft empfunden wurde – auch Pädagogen haben gern Erfolg. Ähnlich ergeht es manchem Gruppenanalytiker, wenn die Gruppe nicht so recht in Bewegung kommen will. Umso mehr ist der Aufbruch ehemaliger Heimbewohner zu begrüßen, der zur Gründung des seit gut zehn Jahren bestehenden Vereins Careleaver e. V. führte und den Versuch unternimmt, nicht nur an Verbesserungen innerhalb der Heimerziehung mitzuwirken – bzw. den Abbau rechtlicher Standards kri-

tisch zu hinterfragen –, sondern auch die gesetzlichen Grenzen der Jugendhilfe zu erweitern, etwa durch die Forderung nach einem eigenen Rechtsstatus des Careleavers. Hier handelt es sich um artikuliert und organisierte Selbstverantwortung – Ziel von lebensweltorientierter Pädagogik wie von Gruppenanalyse.

Inwieweit solche Selbstartikulationen von Betroffenen als authentische Bereicherung des professionellen und politischen Diskurses aufgenommen oder eher in gewohnter Weise als störende »Einmischung« behandelt werden, bleibt abzuwarten. Im schlimmsten Fall funktioniert die neuerdings wieder positiv dargestellte und möglicherweise auch eingeführte Wehrpflicht – diesmal auch für Frauen – als Gamechanger, etwa nach dem Motto: ein eigener Rechtsstatus ist überflüssig, sollen die Careleaver doch zur Bundeswehr gehen. Die seit einigen Jahren entstandene Matrix der Careleaver-Community würde dann sozusagen geschluckt (und in ihrem Gehalt ins Gegenteil verkehrt) durch eine »Soldatenmatrix« (Friedman 2018), die alle gesellschaftlichen Prozesse dem Kampf gegen einen Außenfeind unterordnet. »Der Frieden ist der Ernstfall«, erklärte der frühere Bundespräsident Gustav Heinemann. Und dieser Ernstfall ist für uns als Pädagogen und Gruppenanalytiker der Bezugspunkt. Im Verbund mit einer lebensweltorientierten Pädagogik kann ein gruppenanalytisches Herangehen hierbei, wie ich hoffe verständlich gemacht zu haben, außerordentlich nützlich im Sinne eines gelingenderen Alltags der Adressaten wirken und somit für sozialpädagogische Fachkräfte attraktiv sein.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Gruppenanalyse mit Kindern und Jugendlichen (Hrsg.). (2021). *Gruppenanalyse mit Kindern und Jugendlichen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Barth, D. (2010). *Kinderheim Baumgarten*. Psychosozial-Verlag.
- Bernfeld, S. (1971a). Kinderheim Baumgarten – Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In ders., *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse Bd. 1* (S. 84–191). März.
- Bernfeld, S. (1971b). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Suhrkamp.
- Bettelheim, B. (1971). *Liebe allein genügt nicht*. Klett-Cotta.
- Bueb, B. (2006). *Lob der Disziplin*. Ullstein.
- Büttner, C. & Trescher, H.-G. (Hrsg.). (1987). *Chancen der Gruppe*. Matthias-Grünewald.
- Feuling, M. (2017). Verwahrlosung (in) der Jugendhilfe. *Kinderanalyse. Psychoanalyse im Kindes- und Jugendalter und ihre Anwendungen*, 25(1), 42–61.
- Finger-Trescher, U. & Krebs, H. (2000). *Mißhandlung, Vernachlässigung und sexuelle Gewalt in Erziehungsverhältnissen*. Psychosozial-Verlag.

- Foulkes, S. H. (2024). *Ausgewählte Schriften zu Psychoanalyse und Gruppenanalyse*. Hrsg. von D. Nitzgen. Psychosozial-Verlag.
- Friedman, R. (2018). *Die Soldatenmatrix*. Psychosozial-Verlag.
- Korczak, J. (2008 [1967]). *Wie man ein Kind lieben soll*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Makarenko, A. (1980 [1957]). *Ein pädagogisches Poem*. Ullstein.
- Naumann, T. (2014). *Gruppenanalytische Pädagogik*. Psychosozial-Verlag.
- Scharrer, M. (2024). *Vom Halten und Aushalten*. Brandes & Apsel.
- Sprondel, T. (2020). Grenzen in der sozialpädagogischen gruppenanalytischen Arbeit. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 56(2), 136–150.
- Sprondel, T. (2022). Öffnung in die Gesellschaft – Gruppenanalyse und Jugendwohngruppen. *gruppenanalyse*, 32(1), 48–54.
- Teising, M. & Burchartz, A. (Hrsg.). (2023). *Die Illusion grenzenloser Verfügbarkeit*. Psychosozial-Verlag.
- Thiersch, H. (2020). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited*. Beltz.
- Thiersch, H. & Wolf, K. (2024). Aspekte einer lebensweltorientierten Heimerziehung. In M. Theile & K. Wolf (Hrsg.), *Sozialpädagogische Blicke auf Heimerziehung* (S. 81–98). Beltz.
- Winnicott, D. (1996). Heimfürsorge als Therapie. In ders., *Aggression* (S. 280–292). Klett-Cotta.

Group analysis and lifeworld orientation

Two perspectives on youth residential groups

Summary: Based on the observation that the »gap« in the theory of psychoanalytic pedagogy, identified by Zulliger many years ago, has shown remarkable consistency, at least with regard to residential care, the author attempts to describe the similarities and mutual complementarities between a group-analytically oriented pedagogy on the one hand and Thierschs concept of »Lebenswelt« (lifeworld orientation) on the other. The emphasis on communication and the principle of negotiation are presented as common components. The task of the educators is first and foremost the perception of the recipients' social environment, which is very different from their own, and then the joint construction of a shared temporary lifeworld in the residential group. Case studies illustrate how a shared dynamic matrix develops in this process. The more the recipients' autonomy can be encouraged within this framework, the more therapeutically beneficial the educational institution proves to be. Indispensable for this is group-analytically oriented work with the team, in which, among other things, countertransferences, mirror phenomena, and group dynamic processes are exchanged and discussed.

Keywords: lifeworld orientation, group analysis, construction of common environment, dynamic matrix, self competence, teamwork, therapeutic potency

Biografische Notiz

Tilman Sprondel, Dipl.-Päd., ist Gruppenanalytiker (D3G) und Dozent am Institut für Gruppenanalyse Heidelberg. Er ist seit 39 Jahren in der stationären Erziehungshilfe tätig, zuletzt als Träger, Leiter und Pädagoge in der eigenen Einrichtung.