

Marga Günther, Anke Kerschgens (Hg.)

Mit Gruppen arbeiten

Gruppenanalytische Perspektiven
für Pädagogik und Soziale Arbeit



Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 32



Psychosozial-Verlag

Marga Günther, Anke Kerschgens (Hg.)
Mit Gruppen arbeiten

In Kooperation mit dem Frankfurter Arbeitskreis
für Psychoanalytische Pädagogik
und der Wiener Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik

Redaktion

Marian Kratz, Landau (Schriftleitung) | Bernd Ahrbeck, Berlin |
Wilfried Datler, Wien | Margret Dörr, Würzburg | Urte Finger-Trescher,
Wien, Frankfurt/M. | Rolf Göppel, Heidelberg | Marga Günther,
Darmstadt | Anke Kerschgens, Düsseldorf | Barbara Neudecker, Wien |
Kathrin Trunkenpolz, Wien | Michael Wininger, St. Pölten

Begründet von

Hans-Georg Trescher und Christian Büttner

Herausgegeben von

Wilfried Datler, Urte Finger-Trescher,
Marian Kratz und Michael Wininger

Im Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik
werden ausschließlich Beiträge veröffentlicht,
die ein double-blind Peer-Review-Verfahren durchlaufen haben.

Band 32

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik

Marga Günther, Anke Kerschgens (Hg.)

Mit Gruppen arbeiten

Gruppenanalytische Perspektiven für Pädagogik und Soziale Arbeit

Mit Beiträgen von Beatrice Kustor, Hans Georg Lehle,
Angela Moré, Christine Morgenroth, Gudrun Nagel,
Bernhard Rauh, Nele Reuleaux, Ute Schaich, Inge Schubert,
Tilman Sprondel und Christian Wiesmann

Psychozial-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)

Inhalt

Editorial	7
<i>Marga Günther & Anke Kerschgens</i>	
Der gruppenanalytische Blick in der Pädagogik und Sozialen Arbeit	23
<i>Christian Wiesmann</i>	
»Können wir heute mal gleich spielen?!« – Freies Spiel und gruppenanalytische Haltung in der Gruppenanalyse mit Kindern	55
Ein Beitrag für die Praxis <i>Hans Georg Lehle</i>	
Stabilisierende Gruppenfantasien	75
Reflexionen zu einer Fallbesprechung aus einem praktikumsbegleitenden Seminar <i>Bernhard Rauh</i>	
Wann ist Gruppe hilfreich?	95
Betrachtung von Fallvignetten aus der Sozialen Arbeit vor dem Hintergrund gruppenanalytischer Wirkfaktoren <i>Ute Schaich</i>	
Wie in der Zeit eingefroren	115
Herausforderungen für pädagogische Teams in der Arbeit mit traumatisierten Menschen <i>Beatrice Kustor</i>	
»Lieber einen bösen Vater als gar keinen Vater« – Vaterbilder in einer Klassengruppe präadoleszenter Schüler*innen	135
Verständigungsprozesse in schulischen Peer-Gruppen <i>Inge Schubert</i>	

Gruppenanalyse und Lebensweltorientierung Zwei Perspektiven auf Jugendwohngruppen <i>Tilman Sprondel</i>	159
Soziale Arbeit in Tagesgruppen auf der Basis der Psychoanalytischen Pädagogik und der Gruppenanalyse <i>Gudrun Nagel</i>	179
Freier Beitrag	
Gruppenprozesse zwischen regressiver Polarisierung und kreativer Auseinandersetzung <i>Angela Moré, Christine Morgenroth & Nele Reuleaux</i>	199
Rezensionen	
Katrin Stumptner (Hrsg.). (2022). Gruppenanalytisch arbeiten mit Kindern und Jugendlichen <i>Andreas Grellmann</i>	233
Anke Kerschgens & Inge Schubert (2025). Schulklassen verstehen <i>Angela Schmidt-Bernhardt</i>	236
Tillmann F. Kreuzer et al. (Hrsg.). (2024). Psychoanalytische Pädagogik: Perspektiven auf das kindliche Spiel <i>Manfred Gerspach</i>	239
Nachruf auf Rolf Haubl <i>Alina Brehm & Manfred Gerspach</i>	241
Die Mitglieder der Redaktion	251
Lieferbare Bände des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik im Psychosozial-Verlag	253

Editorial

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 32 (2026), 7–22

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32-7>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Einleitung: Mit Gruppen arbeiten

Das *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 32 zum Thema »Mit Gruppen arbeiten« spricht einen klassischen Zugang in der Sozialen Arbeit und Pädagogik an: Die Arbeit mit den Adressat*innen, insbesondere mit Kindern und Jugendlichen, findet vielfach in Gruppensituationen statt. Für die Soziale Arbeit ist die Gruppenarbeit einer der drei methodischen und konzeptionellen Zugänge, neben Einzelfallhilfe und der Gemeinwesenarbeit. Für Pädagog*innen ist die Arbeit mit Gruppen von Kindern und Jugendlichen schon immer die hauptsächliche Arbeitsform gewesen, sei es in Kitas, Schulen, Horten, Wohngruppen oder in der freien Arbeit. Mit Gruppen zu arbeiten, so kann man festhalten, ist eine wesentliche Praxis für Pädagog*innen und Sozialarbeiter*innen. Für die psychoanalytische Pädagogik selbst gilt, dass ihre Wurzeln in der Arbeit mit Gruppen liegen. Die Pioniere Redl, Bernfeld und Aichhorn entwickelten ihre Ideen in Auseinandersetzung mit den Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen in den Heimeinrichtungen Poiner House, Baumgarten und Hollabrunn. Ihnen fehlte jedoch noch ein Verständnis von Gruppenprozessen, ihr Blick richtete sich, ganz im Sinne des damaligen Standes der Psychoanalyse, vorrangig auf das einzelne Individuum und dessen Entwicklung, auch wenn sie darüber hinaus gehende Konzepte wie den sozialen Ort oder das therapeutische Milieu entwickelten (z. B. Bernfeld 2012; Aichhorn 2005).

Trotz der großen Bedeutung von Gruppenarbeit scheint es in Sozialer Arbeit und Pädagogik einen diskursiven Mangel, eine eher geringe fach-

liche Auseinandersetzung mit dem Thema Gruppe zu geben. Hierauf haben Behnisch, Lotz und Maierhof schon 2013 hingewiesen:

»Angesichts dieses professionellen Alltags mag es überraschen, dass eine methodisch und theoretisch reflektierte Gruppenarbeit lange Zeit eher ein Schattendasein führte. Im Grunde gilt dieser Befund – trotz einer vorsichtigen Neuthematisierung sozialer Gruppenarbeit in den vergangenen Jahren – bis heute: Soziale Gruppenarbeit findet keinen zentralen Stellenwert in den fachlichen Debatten und scheint nur noch bedingt dem fachlichen Selbstverständnis der Jugendhilfe zugehörig« (Behnisch, Lotz & Maierhof 2013, S. 9).

Hieran hat sich nach unserer kursorischen Suche in zentralen Fachzeitschriften offensichtlich in den letzten zehn Jahren nichts geändert. Im *Sozialmagazin* gab es 2024 einen Beitrag zur Sozialen Gruppenarbeit im Ganzttag und 2020 einen zum Thema Gruppenfähigkeit, in der *Neuen Praxis* 2012 einen Beitrag zu Etablierten und Außenseitern im Anschluss an Elias. Behnisch, Lotz und Meierhof veröffentlichten zum Thema Einzelbeiträge 2014 in *Sozial Extra*. In der Fachzeitschrift *Pädagogik* wurden 2024 Teamstrukturen von Lehrern selbst thematisiert und 2021 tauchte Gruppe in einem Beitrag zum Thema Mobbing auf. Im Kontext der Frühpädagogik taucht das Thema Gruppe häufiger auf, wenn es um Spielangebote und kreative Gestaltung geht (z. B. Zeitschrift *Entdeckungskiste*). Keine Beiträge zum Thema konnten wir in vielen anderen Fachzeitschriften finden. Auch Simon und Wendt (2022) thematisieren dies in ihrem einführenden *Lehrbuch Soziale Gruppenarbeit* angesichts ihrer Recherche auf Basis von Rezensionen: »Die in der fachlichen Wahrnehmung auf den ersten Blick eher geringe Bedeutung der Sozialen Gruppenarbeit lässt sich ein gutes Stück auch an der Zahl der Publikationen ablesen« (Simon & Wendt 2022, S. 11). An die durchaus fruchtbare psychoanalytisch-pädagogische Perspektive auf Gruppenarbeit etwa von Christian Büttner und Hans-Georg Trescher wurde nur vereinzelt angeschlossen (vgl. Büttner 1997; Büttner & Trescher 1987). Auch im Jahrbuch *psychoanalytische Pädagogik* war das Thema Gruppe in der Vergangenheit kaum expliziter Gegenstand, wurde jedoch durch einzelne Psychoanalytische Pädagoginnen mit vertreten (z. B. Finger-Trescher 2001; Eggert-Schmid Noerr 1989; Gerspach 2020).

Für diese fortbestehende Forschungslücke und Leerstelle des fachlichen Diskurses in der Sozialen Arbeit und der (psychoanalytischen) Pädagogik

mag es verschiedene Gründe geben. Eine große gesellschaftliche Hoffnung auf die Kräfte von Gruppen entstand im zeitlichen Kontext 1968er Bewegungen und hatte sich, nach einer Hochphase in den 1970er und frühen 1980er Jahren mit Erwartungen an die emanzipatorische Kraft von Gruppen, im Folgenden zunehmend abgeschwächt, der Blick auf Gruppen wurde desillusionierter (Kühl 2021, S. 29ff.). Im Kontext der Sozialarbeit und Sozialpädagogik wurde die Gruppenarbeit nach 1945 durch Einflüsse der »social group work« aus den USA eingebracht und mit der Aufwertung der damaligen Fachschulen Ende der 1950er und Anfang der 1960er Jahre im Methodencurriculum verankert (Gebhard 2006, S. 220). Sie hatte aber paradoxerweise bereits ab den 1970er Jahren zugleich einen schweren Stand, da kritische Sozialarbeiter*innen hierin einen US-Import und eine »Therapeutisierung« vermuteten, die gesellschaftliche Klassenslagen ausblende (Gebhard 2006, S. 240f.). Anfang der 1990er Jahre wurde Soziale Gruppenarbeit jedoch gesetzlich im KJHG in Deutschland verankert, auch wenn Gebhard die fortbestehende »Orientierung an individuellem (Fehl-)verhalten« bemängelt und festhält, dass »die Gruppe als Potential und Möglichkeit an sich [...] nur in Bezug auf diese individualistische Deutung in den Blick genommen [wird]« (ebd., S. 283). Im Zuge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse rückten die Einzelnen mit ihren Erfahrungen des Scheiterns, ihren Bedarfen und Ressourcen zunehmend stärker in den Blick und es sind auch Handlungskonzepte Sozialer Arbeit und Pädagogik in vielen Feldern zunehmend einzelfallorientiert. Verstärkt wurde dies auch durch Bildungsreformen wie Bologna, die Zeiträume für Bildungsprozesse verkürzte und deren Inhalte auf Kompetenzerwerb hin verschob, sodass Gelegenheiten für gruppenbezogene Prozesse und Auseinandersetzungen immer weniger realisierbar werden.¹ Dieses eher geringe Interesse für Gruppen findet sich heute auch in anderen Disziplinen, wie z. B. in der Soziologie (vgl. Kühl 2021).

Der Blick auf Gruppen boomt aktuell jedoch in therapeutischen Feldern. Hierzu trug der 2020 veröffentlichte Beschluss einer »Gruppen-therapeutischen Grundversorgung« des Gemeinsamen Bundesausschusses

¹ Neben sonstigen Maßnahmen im Rahmen der Erziehungshilfe hat Soziale Gruppenarbeit ihre Finanzierungsgrundlage in § 29 SGB VIII. Obwohl soziale Gruppenarbeit für alle Heranwachsende als bedeutsame pädagogische Methode angesehen wird, fallen unter diese Maßnahme mittlerweile nur noch diejenigen mit erkennbaren Entwicklungsverzögerungen. D. h. eine Maßnahme nach § 29 ist jeweils in besonderem Maße zu begründen.

wesentlich bei, wobei festgehalten wurde, dass eine psychotherapeutische Behandlung in einer Gruppe ein wichtiges Angebot für psychisch erkrankte Menschen sei, welches zu wenig genutzt werde. Die Voraussetzungen für Gruppentherapie sowie deren Finanzierung wurden attraktiver gestaltet, sodass seither eine deutliche Ausweitung dieser Angebote zu verzeichnen ist. Zu dieser begrüßenswerten Entwicklung haben möglicherweise der Mangel an Psychotherapieangeboten und Kostenerwägungen angesichts leerer Kassen beigetragen, sie kann jedoch unseres Erachtens auch in andere – pädagogische und sozialarbeiterische – Felder einen positiven Schub mit Blick auf die Auseinandersetzung mit Gruppen anstoßen, ohne dass dies eine Fokussierung von individuellen Störungen oder auch eine »Therapeutisierung« bedeuten muss. Ganz im Gegenteil bieten Gruppen die Möglichkeit, gerade soziale Erfahrungen zu kommunizieren und zu verändern. Gruppendynamische und Gruppenanalytische Weiterbildungen sind seit dem Fokus auf eine gruppentherapeutische Grundversorgung bei Mediziner*innen und Therapeut*innen stärker nachgefragt. Die Weiterbildungen stehen auch Fachkräften aus pädagogischen und sozialarbeiterischen Feldern offen und sie verhelfen zu einem vertieften Verständnis von Gruppenprozessen auch jenseits therapeutischer Anwendungen. Sie werden im pädagogisch/sozialen Feld jedoch bisher wenig organisational honoriert und auch in den Fachgesellschaften sind die vielfältigen Anwendungen jenseits der Therapie noch zu wenig sichtbar.

Die Gruppenanalyse nach S.H. Foulkes bietet einen hilfreichen Ansatz, um Gruppenprozesse nicht nur im Kontext von Therapie, sondern auch in pädagogischen Feldern und der Sozialen Arbeit besser verstehen zu können. Aus Perspektive der Gruppenanalyse hat Thilo Naumann mit seinem Band *Gruppenanalytische Pädagogik* einen wichtigen Beitrag zu einer Etablierung Gruppenanalytischer Perspektiven in der Pädagogik geleistet (Naumann 2014, 2020). Sein Beitrag ersetzt dabei die Perspektiven der Psychoanalytischen Pädagogik weitgehend im Sinne einer Gruppenanalytischen Perspektive für die Pädagogik. Dieser Diskurs sollte weitergeführt werden, um insbesondere Verschränkungen zwischen Gruppenanalyse und den Traditionen der psychoanalytischen Pädagogik, aber auch Differenzen beider Traditionen zu beleuchten. Es stellt sich die Frage, wie Psychoanalytische Pädagogik sich weiter entwickeln kann, angesichts der Erkenntnisse zur Arbeit mit Gruppen. Im Kontext der Gruppenanalyse sind aktuell neue Impulse für die Psychoanalytische Pädagogik durch Therapeut*innen und Gruppenanalytiker*innen zu verorten, die

therapeutische Gruppen mit Kinder und Jugendlichen anbieten und im Arbeitskreis »Gruppenanalyse mit Kindern und Jugendlichen« organisiert sind (Arbeitsgemeinschaft Gruppenanalyse mit Kinder und Jugendlichen 2021). Zudem gibt es viele (psychoanalytische) Pädagog*innen mit gruppenanalytischen Weiterbildungen, die in ihren jeweiligen Tätigkeitsfeldern gruppenanalytisches Denken und Handeln in ihren Angeboten und der Arbeit mit den Adressat*innen einbringen und in Veröffentlichungen reflektieren (vgl. Stumptner 2022²). So gibt es angewandtes (d. h. nicht therapeutisches) gruppenanalytisches Arbeiten im Feld Schule, mit Geflüchteten, an Hochschulen, in der Jugendarbeit, in Wohngruppen, mit Inhaftierten und vielen weiteren Adressat*innen (z. B. Schnabel & Bianchi-Schaeffer 2008; Proebsting 2022; Kerschgens & Schnabel 2020; Flaake 2023; Pedrina 2006). Mit Blick auf psychoanalytische Ansätze und deren möglichen Beitrag für die Soziale Arbeit hat Stemmer-Lück (2011) in ihrem Band zu »Beziehungsräumen« unter anderem auf gruppenanalytische Ansätze verwiesen. Brückner (2016) benennt neben dem Beitrag der Gruppenanalyse zu einem veränderten Verständnis und Herangehensweise an Gruppen von Adressat*innen und deren Leitung unter besonderer Berücksichtigung psychodynamischer Prozesse, auch die Möglichkeit Selbsterfahrungsanteile in thematische Gruppen einzubringen und (berufliche) Selbsterfahrungsgruppen in Ausbildung und Studium zu etablieren um kognitives und emotionales Erleben zu verknüpfen (ebd., S. 30). Brandl entwickelt eine Methode des reflexiven Lernens im Rahmen der Professionalisierung, die sie »Gruppenanalytischen Beobachtungsdialog« nennt (Brandl 2019). Damit vereint sie eine professionelle Fallreflexion mit Elementen gruppenanalytischer Selbsterfahrung und vermittelt angehenden Fachkräften der Sozialen Arbeit einen multiperspektivischen Blick auf Praxiskontexte, der sich aus der gruppenanalytischen Theorie speist. Auch ist die Gruppenanalyse im Kontext der Arbeit mit den Fachkräften, insbesondere in gruppenanalytisch verstandenen Supervisionsprozessen mit Teams im Kontext der Pädagogik und Sozialen Arbeit, gut etabliert (z. B. Haubl et al. 2005, Elisabeth Rohr versch. Veröff.), wozu auch Weiterbildungsmöglichkeiten zur gruppenanalytischen Supervisor*in beitragen.

Dennoch kann man festhalten, dass die gruppenanalytische Perspektive im Kontext der Sozialen Arbeit und der Pädagogik bislang auf mehrfache

2 Siehe auch die Rezension zu Karin Stumptner in diesem Band.

Weise marginalisiert ist: Trotz der langen Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik gehört diese nicht zum Mainstream und psychoanalytische Perspektiven werden zum Teil vehement abgelehnt. Soziale Gruppenarbeit stellt seit Langem eine zwar grundlegende, aber zugleich wenig beachtete Grundperspektive der Sozialen Arbeit dar. Und nicht zuletzt sind gruppenanalytische Haltungen bisher wenig für die Soziale Arbeit und Pädagogik fruchtbar gemacht worden und auch in der psychoanalytischen Pädagogik nicht durchgängig präsent. Zusammengenommen eine doch deutliche Leerstelle, zu deren Reduktion das vorliegende Jahrbuch einen Beitrag leisten möchte. Es möchte den durchaus vorhandenen Diskurs fortführen und die gleichfalls vorhandenen vielfältigen Praxen in Pädagogik und sozialer Arbeit sichtbarer machen.

Eine Herausforderung beim Zusammenführen beider Perspektiven könnte in der grundlegenden Differenz der gruppenanalytischen und der (psychoanalytisch-)pädagogischen Perspektive liegen. Geht es in der klassischen gruppenanalytischen Selbsterfahrung um Gruppen, die alltagsentlastet im Kreis sitzend miteinander sprechen, findet (Psychoanalytische) Pädagogik in ganz unterschiedlichen (Alltags-)Settings statt, in denen andere (und ganz unterschiedliche) zeitliche und räumliche Bedingungen herrschen, unterschiedliche Grade von Freiwilligkeit sowie Abhängigkeiten bestehen, die Fachkraft kein »leeres Blatt« ist und gemeinsam mit der Gruppe mit verschiedensten Einflüssen, Herausforderungen, Anforderungen und in Hierarchien und Rahmendbedingungen einen alltagspraktischen Umgang finden muss. Neben dem gemeinsamen Sprechen und Reflektieren steht in der Sozialen Arbeit das gemeinsame Handeln im Vordergrund. Während klassische Gruppenanalytiker*innen vorrangig die Kommunikation der Gruppe fördern und begleiten, selbst weitgehend abstinente sind, ist der »fördernde Dialog« ein Handlungsdialog, oftmals im Alltagsleben der Adressat*innen. Soziale Gruppenarbeit im engeren Sinne hat zudem immer auch einen Sach- und Inhaltsaspekt, zu dem die Gruppe zusammenkommt (Behnisch et al. 2013). Diesen zu organisieren und gleichzeitig die Gruppe hinsichtlich ihrer dynamischen Verflechtungen und Intersubjektiven Prozesse zu leiten, stellt insofern eine komplexe Anforderung an die Leitung von Gruppen im Kontext der Sozialen Arbeit dar und erfordert einen reflektierenden Blick auf das, was je in einem bestimmten Setting möglich ist.

Wir wollen im Folgenden zur Einführung in den Band zunächst Grundpositionen der Gruppenanalyse und Psychoanalytischen Pädagogik auf-

einander beziehen und daran anschließend die Beiträge des Bandes kurz vorstellen.

Menschen sind Gruppenwesen

Wir werden als abhängige Säuglinge geboren, die auf die liebevolle Versorgung angewiesen sind, um überleben und sich entwickeln zu können. Mit Donald Winnicott gesprochen: Das Baby allein gibt es nicht (vgl. Müller 2019). Mit der Objektbeziehungstheoretischen Wende ist es in der modernen Psychoanalyse eine Grundannahme, dass die Entstehung der Persönlichkeit auf verinnerlichten Beziehungserfahrungen beruht. Doch was für Erfahrungen sind dies? Nach dem Blick auf die Mutter-Kind-Dyade gerieten mit den Theorien zur frühen Triangulierung auch Väter in den Blick und damit die theoretische Betrachtung von Beziehungen zu dritt von Anfang an (Schon 1995). Dabei geht es um reale Erfahrungen und deren Erleben, aber auch um verinnerlichte Erfahrungen der Erwachsenen, die ebenso indirekt auf das Kind einwirken. Hier wird deutlich, dass es zwar kein Dorf braucht, um ein Kind groß zu ziehen, dabei jedoch immer mehrere Personen direkt und vermittelt beteiligt sind; auf ein Kind wirken in den Interaktionen mit seinen Bezugspersonen die Erfahrungen seiner familiären und sozialen Gruppe und deren Geschichte mit ein. Schon Foulkes als einer der Begründer der Gruppenanalyse hat hervorgehoben, dass sich die psychische Struktur innerhalb des Interaktionsnetzwerkes der Familie/Herkunftsgruppe bildet und dabei die eigene Position im System und dessen Spielregeln verinnerlicht werden (vgl. Sandner 2013, S. 35) – »Jeder lernt in dieser Gruppe seine Rolle zu spielen und die der anderen zu antizipieren« (ebd.). Diese verinnerlichten Muster mit ihren Schwierigkeiten, Ressourcen und Defiziten werden in einer neuen Gruppe aktualisiert, die Teilnehmer*innen versuchen die ursprünglichen Muster wieder herzustellen und haben zugleich die Hoffnung auf neue Erfahrungen.

Man kann somit von frühen verinnerlichten Gruppenerfahrungen sprechen, die schon vor dem Eintritt in außerfamiliale Gruppen, wie in Kinderkrippen, Krabbelstuben oder Kindergärten, entstehen. Der Gruppenanalytiker Hans Bosse spricht davon, dass die Gruppenanalyse auch der intersubjektiv gedachten Psychoanalyse einen Perspektivwechsel anbietet:

»Ihr gilt nicht länger das Individuum als das Zentrum, von dem die seelischen Prozesse der Menschen ausgehen. Es ist genau umgekehrt. Die seelischen Prozesse des Individuums gelten als von der Gruppe organisiert. Die Individuen wirken mit als Mitglieder, nicht als Regisseure. Das seelische Handeln der Individuen als Mitglieder ist deshalb möglich, weil diese nicht nur die Gruppe, sondern *auch sich selbst* als Teil der Gruppe internalisiert haben« (Bosse 2018, S. 21, Hervorh. i. O.).

Der Autor spricht daher in einem Sprachspiel vom »Ich im Wir« und dem »Wir im Ich« (ebd.).

Der Begriff der Matrix

Kommen Menschen in einer Gruppe zusammen, bringen alle unbewusst ihre verinnerlichten (familiären) Gruppenerfahrungen ein. »Die Gruppenmitglieder tasten sich sehr rasch unbewusst ab, und es entsteht eine neue Matrix, ein neues Netzwerk von Beziehungen, das den kleinsten gemeinsamen Nenner aller von jedem Einzelnen mitgebrachten verinnerlichten Interaktionssysteme darstellt« (Sandner 2013, S. 36). Diese Gruppenmatrix hat kulturelle, gesellschaftliche, milieuspezifische, geschlechtliche, generationale usw. und eben individuelle Anteile und alle Äußerungen innerhalb der Gruppe werden erst vor ihrem Hintergrund verstehbar. Das entstehende und sich im Verlauf entwickelnde Beziehungsgeflecht der Gruppe ist nicht additiv zu verstehen, sondern als etwas Neues und für die jeweilige Gruppe Spezifisches, ein neues »gemeinsames Stück«, das mit wechselnden und verteilten Rollen inszeniert wird (vgl. ebd., S. 37). Die Gruppenanalyse unterscheidet zwischen einer Grundlagenmatrix und einer dynamischen Matrix. Die Grundlagenmatrix enthält die Ausgangsbedingungen, den institutionellen Kontext, das biografisch Mitgebrachte und insbesondere auch die kulturellen, gesellschaftlichen und historischen Lagen, die durch die Mitglieder gemeinsam verkörpert werden. Dies prägt mit, was wie kommuniziert, verhandelt und verstanden werden kann. Die dynamische Matrix ist davon nicht abgelöst, fokussiert aber den Blick auf das affektive Geschehen der Gruppe im hier und jetzt. Dabei werden die verinnerlichten gruppalen Beziehungserfahrungen vor allem auch auf sinnlich-symbolische Weise eingebracht, »die Einzelnen bevölkern die Gruppe gleichsam mit ihren inneren Beziehungsobjekten« (Naumann 2014, S. 60).

Übertragung und Gegenübertragung und die Matrix der Gruppe

Für die Gruppenanalyse sind Übertragung und Gegenübertragung nicht vorrangig Phänomene zwischen zwei Personen. Es gibt zwar auch Übertragungen von Gruppenmitgliedern auf einzelne andere Gruppenmitglieder, jedoch auch Übertragungen auf die Gruppe als Ganzes, die z. B. als haltend, ausschließend, bedrängend etc. erlebt werden kann. Zentraler ist jedoch der Blick auf die Kommunikation in der Gruppe als Ganzes, die die aktuelle Beziehungsebene in der Gruppe betrifft, sowie Übertragungen, Identifikationen und Projektionen und körperliche Phänomene. Man kann von multiplen Übertragungen innerhalb der Gruppe sprechen. Auf die Mitteilung einer Teilnehmenden reagieren die anderen Gruppenmitglieder mit einer je spezifischen Resonanz, bei der biografische Erfahrungen berührt werden und zu einer Antwort führen, die gleichzeitig Ausdruck der Innenwelt des Einzelnen und des aktuellen Gruppenthemas ist. Die Einzelnen übernehmen dabei Aspekte des Gesamten, wie z. B. die Pole der Nähe oder der Distanz, das Überschreiten oder Wahren von Grenzen, Aspekte der Innenwelt der Sprecherin oder Anteile von deren sozialem Bezugssystem. Foulkes spricht dabei mit Bezug auf die Gestalttheorie von einer Figur-Grund-Konstellation. »Jedes Ereignis bezieht die ganze Gruppe ein, sogar wenn nur ein oder zwei Personen davon manifest betroffen sind. Sie repräsentieren den Vordergrund, der Rest den Hintergrund des ablaufenden Gesamtprozesses«. (Foulkes 1974, 193, zit. nach Sandner 2013, S. 38). Daher sollten Gruppenleiter*innen auch vor allem die Gruppe als Ganzes zum Gegenstand ihres Verstehens des Prozesses machen und das Verhalten Einzelner auch in seiner Funktion und Übernahme einer Rolle für die Gesamtgruppe würdigen. Der Entwurf der Matrix hat, genauso wie das Szenische Verstehen (Lorenzer), das zu einem der Kernkonzepte der Psychoanalytischen Pädagogik zählt, seine Wurzeln in einem intersubjektiven Verständnis der Psychoanalyse als Beziehungswissenschaft, geht aber mit der Vorstellung der Matrix zugleich darüber hinaus. Der affektive Ausdruck eines einzelnen Gruppenmitglieds wird immer auch als Ausdruck der Dynamik der Gruppe verstanden (vgl. Hirsch 2008, S. 58ff.).

Gruppen übernehmen für ihre Mitglieder dabei Containment-Funktionen, im Sinne eines Aufnehmens noch unverstandener und unerträglicher Affekte und deren »Verdauen« und einem erneuten Ausdrücken des noch Unzugänglichen. Dies hat verschiedene Anteile.

So können Gruppenteilnehmer*innen angemessene Affekte stellvertretend und mitfühlend erleben und ausdrücken, wenn ein Gruppenmitglied diese selbst noch abspaltet oder ein anderes diese verleugnet oder bagatellisiert. Auch sind die Gruppenmitglieder Zeugen bei sich aufschaukelnden Konflikten zwischen Einzelnen, die projektiv und identifikatorisch sind (vgl. Hirsch 2008, S. 74). Insofern hat Gruppenarbeit eine heilsame Wirkung bei der Bewältigung von belastenden biografischen Erfahrungen, wie bereits Finger-Trescher 1991 herausgearbeitet hat (vgl. auch Rohr 2025). Diese Wirkkraft von Gruppen ist gleichermaßen von Bedeutung im Rahmen Sozialer Gruppenarbeit, bei der die psychosoziale Entwicklung der Adressat*innen im Vordergrund steht. Mit Blick auf eine psychoanalytisch-pädagogische Arbeit wird deutlich, dass die Arbeit mit einer Gruppe eine Entlastung des*der Pädagog*in bzw. Sozialarbeiter*in bedeutet, insofern die Gruppe viele Aufgaben mit übernimmt, die diese*r sonst leisten würde. Die Gruppenleitung ist nicht allein Ziel von Übertragungen und auch Funktionen wie Holding und Containment werden von der Gruppe mit übernommen. Es wird auch deutlich, dass sich die innere Welt der Gruppenangehörigen in der Gruppe grundsätzlich freier entfalten kann. Die Gruppenleitung hat mit dem Halten des Rahmens und der Förderung der Kommunikation in der Gruppe jedoch wichtige Aufgaben und sie ist in ihrem Verstehen des Gruppenprozesses ebenso auf die Fähigkeit wahrzunehmen und auf Reflexionskompetenzen angewiesen wie eine in einem Zweier-setting arbeitende*r Kolleg*in. Hinzu kommt die Möglichkeit destruktiver Prozesse in Gruppen, die Gruppenleitungen herausfordern und den Schutz der Gruppe und Einzelner zu einem Thema machen (z. B. Nitsun 2014).

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen spielen eine wichtige Rolle, denn Gruppen spiegeln Gesellschaft und soziale Konfliktlagen und affektive Aufladungen können sich im Gruppenprozess niederschlagen. Jedoch wird die Gruppenanalyse auch mit Blick auf den Diskurs zu destruktiven Aggressionen in Gruppen von einer Hoffnung getragen: »Die Gruppenanalyse ist eine bescheidene, unbeirrbar demokratische Methode, die auch in stillschweigendem Widerstand gegen die totalitären Herrschaftssysteme des 20. Jahrhunderts, vor allem gegen den rassistischen und Menschen vernichtenden deutschen Nationalsozialismus, entwickelt wurde« (Maschwitz, Müller & Waldhoff 2009, S. 9). Ein Potenzial und eine Hoffnung, die auch aktuell hilfreich sein können.

Die Beiträge im Einzelnen

Christian Wiesmann ist einer der wenigen Forscher, die sich mit Gruppenprozessen in der Pädagogik befassen. Er stellt in seinem Beitrag Ergebnisse seiner an der Gruppenanalyse S. H. Foulkes, der psychoanalytischen Pädagogik, wie auch der Tradition der Infant Observation orientierten hermeneutische Forschung im Kita-Bereich vor. Er kann zwei wiederkehrende gruppale Muster herausarbeiten, die Abwehr von (kindlichen) Beziehungsbedürfnissen und die eher spaltende Polarisierung der Geschlechter, die sich nicht nur innerhalb der Gruppe der Kitakinder zeigten, sondern auch die Fachkräfte und den Beobachter ergriffen. Der Autor geht der Frage nach, welche Funktion diese Muster im Sinne einer Abwehr vor dem Hintergrund institutioneller wie gesellschaftlicher Prozesse erfüllen, die Haltlosigkeit, und Leistungsorientierung bzw. Neoliberalisierung und forcierte Individualisierung fördern. Wiesmann geht daran anschließend der Frage nach, wie Holding und Containment dieses entwicklungsfördernd auffangen könnten auf den Ebenen der Kindergruppe, der Erzieher*innen, der Institution und gesellschaftlicher (Macht-)Verhältnisse. Er zeigt, wie ein gruppenanalytisch-pädagogischer Blick dazu beiträgt, einzelne Verhaltensweisen als Ausdruck gruppaler, institutioneller und gesellschaftlicher Zusammenhänge zu verstehen.

Der analytische Kinder- und Jugendlichen-Therapeut *Hans Georg Lehle* zeigt anhand einer lebendigen Fallvignette aus seiner gruppenanalytischen Arbeit mit einer Kindergruppe im Grundschulalter, wie sich auch in zunächst chaotisch wirkenden Szenen kindlicher Interaktion, eine heilsame Wirkung der Gruppe entfalten kann. Dabei gewährleistet die Gruppenleitung einen sicheren Rahmen, in dem sich ein frei fließender, kommunikativer und interaktiver Spielprozess entwickeln kann. Als einer der Pioniere in der Gruppenanalyse mit Kindern in Deutschland blickt der Autor auf Grundprinzipien dieser Arbeit. Er beschreibt die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung und arbeitet wichtige Fragen der gruppenanalytischen Haltung heraus, die neben der Förderung der Kohäsion, vor allem mit einer vorsichtigen Balance zwischen einem Schutz der Kinder vor Aggression und Destruktion (Anti-group) einerseits und deren Autonomie und Selbstorganisation im Spiel andererseits befasst ist. Weiterhin geht Lehle auf Aspekte des Rahmens, wie die Frage der Eignung für die Gruppe und Ablaufphasen, die Arbeit mit den Bezugspersonen und die Möglichkeit der Paarleitung ein.

Der Beitrag von *Bernhard Raub* stellt die hermeneutische Rekonstruktion seiner Arbeit mit einer Seminargruppe von weiblichen Studierenden im Schulpraktikum vor, bei deren universitärer Fallbesprechung es um eskalierende Unterrichtsprozesse in einem sonderpädagogischen Förderzentrum geht, die eine Studierende eingebracht hatte. Der Autor analysiert mithilfe gruppenanalytischer Perspektiven Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse und kann so in der Gruppe Abgewehrtes herausarbeiten. Es zeigen sich starke und schwer aushaltbare Affekte, wie Schamgefühle, Kränkungen, aber auch Konkurrenz, Straf-, Rache- und Ausschlusswünsche. Diese werden unter anderem mit einem spaltenden »ethnosexistischen« Deutungsmuster abgewehrt, das das Problem den aggressiven Jungmännern zuweist und die Studierenden psychisch zunächst entlastet, in der Gruppe Kohäsion stiftet und den Selbstwert stabilisiert. Der Beitrag zeigt die Herausforderungen der Professionalisierung durch die Fallarbeit in der Gruppe und wie diese als Arbeitsgruppe (Bion) Entwicklungspotenziale aber auch Potenziale der Regression und Abwehr auslösen kann.

Die gruppenanalytische Theorie befasst sich seit Langem mit der Frage der Wirksamkeit von Gruppenprozessen. *Ute Schaich* erweitert die Erkenntnisse der gruppenanalytischen Wirksamkeitsforschung auf die Soziale Arbeit in ihrem Beitrag »Wann ist Gruppe hilfreich? Betrachtung von Fallvignetten aus der Sozialen Arbeit vor dem Hintergrund gruppenanalytischer Wirkfaktoren«. Zunächst unternimmt sie eine Zusammenstellung der Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit für therapeutische Gruppen, wie sie insbesondere von Finger-Trescher (1991) und Yalom (2021) untersucht wurden. Anschließend stellt Schaich die Methode des gruppenanalytischen Beobachtungsdialogs³ vor, der von ihr in Hochschul-Seminaren mit angehenden Sozialarbeitenden als Reflexionsinstrument für die soziale Gruppenarbeit eingesetzt wird. Anhand einiger Beispiele der Gruppenarbeit in verschiedenen Kontexten der Sozialen Arbeit, diskutiert sie die Wirksamkeit der Gruppenarbeit und die Möglichkeiten einer gruppenanalytisch ausgerichteten Sozialen Arbeit. Dabei stehen sowohl konkrete gruppenbezogenen Praxiskontexte wie auch die Praxisreflexionsgruppe an der Hochschule im Fokus.

Beatrice Kustor fragt in ihrem Artikel »Wie in der Zeit eingefroren. Herausforderungen für pädagogische Teams in der Arbeit mit traumatisier-

3 Entwickelt von Yvonne Brandl (2019).

ten Menschen« wie sich traumatische Erfahrungen manifestieren können und unbewusst reinszeniert werden. Diese Zusammenhänge sind für Sozialarbeitende von besonderer Relevanz, weil sie sich in der helfenden/professionellen Beziehung häufig als hinderlich für Veränderungsprozesse erweisen. Kustor stellt heraus, dass ein Wissen über Traumafolgen und deren Bewältigung im Verstehensprozess bedeutsam ist. Darüber hinaus erweist sich ein gruppenanalytischer und psychodynamischer Blick hilfreich, um die Übertragungsprozesse traumatisierter Menschen auf das Helferteam erkennen zu können. Nach der Vorstellung theoretischer Konzepte zur Entstehung von Traumata und deren Auswirkungen zeigt sie anhand eines Fallbeispiels die Übertragungsprozesse innerhalb des begleitenden pädagogischen Teams und deren Auflösung im Rahmen der Supervision auf. Damit stellt sie den Wert einer gruppenanalytisch ausgerichteten Supervision heraus, die Konflikte in Teams auch als Spiegelung der Konflikte der Klienten versteht.

Der Beitrag von *Inge Schubert* zeigt die Potenziale einer gruppenanalytischen Arbeit mit Schüler*innen im Rahmen von Klassenratsstunden in der Schule. Die Autorin legt anhand einer ausführlichen Fallvignette dar, wie die Arbeit in und mit der Gruppe einen hilfreichen Rahmen für die adoleszente Identitätsentwicklung und das soziale Leben in der Schulklasse herstellen kann. In der vorgestellten Fallszene verhandeln die Jugendlichen einer Förderklasse affektiv über Macht und Ohnmacht, Richtig und Falsch, Wahrheit oder Lüge und dabei über Ein- und Ausschluss, Anerkennung der (geschlechtlichen) Identität sowie des Leidens der Einzelnen in der Gruppe. Dabei geht es auch um die Eltern und insbesondere Väter als machtvolle oder vernachlässigende Figuren und die Möglichkeit der Ablösung von ihnen. Inge Schubert reflektiert zudem die Rolle der Leitung einer Klassenratsgruppe in der Institution Schule und stellt abschließend Prämissen für die gruppenanalytische Arbeit im sozialen Raum vor.

Die Vernachlässigung gruppenspezifischer Aspekte in der Psychoanalytischen Pädagogik greift *Tilman Sprondel* in seinem Beitrag »Gruppenanalyse und Lebensweltorientierung. Zwei Perspektiven auf Jugendwohngruppen« auf und stellt die Bedeutung gruppenanalytischer Erkenntnisse für die Arbeit in stationären Jugendwohngruppen heraus, die er als langjähriger Leiter in diesem Feld erfahren konnte. Er betont, dass es die Heim-erziehung mit zwei verschiedenen Gruppen zu tun hat: mit der Gruppe der Bewohner*innen und der Gruppe der Professionellen, dem Team. Gerade hier bietet eine gruppenanalytisch inspirierte Perspektive einen Mehrwert,

um die komplexe Dynamik von Jugendwohngruppen im ersten Schritt zu verstehen und dadurch einen professionellen Umgang mit ihnen zu finden. Sprondel stellt Verbindungslinien zum Konzept der Lebensweltorientierung her, das seiner Ansicht nach zum Verständnis der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Herkunftsmatrix wesentliches beiträgt. Damit geraten die ganz unterschiedlichen Lebenswelten der Jugendlichen, die in der Jugendwohngruppe aufeinandertreffen, in den Blick, die wiederum eine spezifische Gruppenmatrix hervorbringen. Aus diesem gruppenanalytischen und lebensweltorientierten Verständnis ergibt sich nach Sprondel eine spezifische professionelle Haltung, die er anhand von Fallbeispielen prägnant herausarbeitet.

Aus ihrer langjährigen Erfahrung als Leitung einer Tagesgruppe stellt *Gudrun Nagel* in ihrem Beitrag »Soziale Arbeit in Tagesgruppen auf der Basis der Psychoanalytischen Pädagogik und der Gruppenanalyse« die Vorzüge der Psychoanalytischen Haltung in diesem Praxisfeld vor. Mit dem Fokus auf die Beziehungsdynamiken zwischen Kind und Erwachsenen sowie innerhalb der Gruppe versteht sie die Tagesgruppe als Container für vielfältige Übertragungsphänomene. In diesem geschützten Raum können die Entwicklungsthemen der Kinder zum Vorschein kommen, in ihren Inszenierungen affektiv verstanden und gemeinsam nach neuen Bewältigungsformen gesucht werden. Der Gestaltung des Gruppenprozesses kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da sich im alltäglichen Miteinander vielfältige Aushandlungsprozesse ergeben, die pädagogisch für Nachreifungsprozesse genutzt werden können. An einem Fall zeigt Nagel beispielhaft einen solchen Prozess auf.

Im abschließenden, freien Beitrag mit dem Titel »Gruppenprozesse zwischen regressiver Polarisierung und kreativer Auseinandersetzung« zeichnen *Angela Moré*, *Christine Morgenroth* und *Nele Reuleaux* die Entwicklung der Gruppenanalyse nach, die auch wichtige Erkenntnisse für das Verständnis gesellschaftlicher Prozesse geben kann. In ihren Ausführungen erläutern sie zunächst auf theoretischer Ebene wie sich aus dem sozialpsychologischen Blick der Gruppenanalyse das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft – und damit Vergesellschaftungsprozessen insgesamt – verstehen lassen. Anhand des gegenwärtigen politischen Rechtsrucks, der Tendenzen gesellschaftlicher Spaltungen und der Abnahme von Akzeptanz und Toleranz Andersdenkender fragen die Autorinnen nach den Auswirkungen und Folgen dieser Entwicklungen auf individueller wie auch gesellschaftlicher Ebene. Schließlich stellen sie das Potenzial einer

gruppenanalytisch orientierten (sozialen) Gruppenarbeit heraus, das eine demokratieförderliche Wirkung entfalten kann. Die Begegnung und Kommunikation in Gruppen, die nicht hierarchisch, sondern durch Sicherheit, Respekt und gegenseitiger Verständigung erlebt wird, ermöglicht es, auch belastende (unbewusste) emotionale Anteile und Konflikte auszutauschen und in ihrer Ambivalenz anzunehmen. Diese Erfahrung von Vulnerabilität in Gruppen stellen sie als bedeutsamen Faktor einer demokratischen Gesellschaft dar, die es zu fördern gilt.

Marga Günther & Anke Kerschgens

Literatur

- Aichhorn, A. (2005). *Verwahrloste Jugend: Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung*. Hogrefe.
- Arbeitsgemeinschaft Gruppenanalyse mit Kindern und Jugendlichen (Hrsg.). (2021). *Gruppenanalyse mit Kindern und Jugendlichen Ein Leitfaden zur Kompetenzentwicklung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Behnisch, M., Lotz, W. & Maierhof, G. (2013). *Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen: Theoretische Grundlage – methodische Konzeption – empirische Analyse*. Beltz Juventa.
- Bernfeld, S. (2012). *Sozialpädagogik, Werke, Band 4*. Hrsg. v. U. Herrmann. Psychosozial-Verlag.
- Bosse, H. (2018). *Das Verhältnis von Wir und Ich. Erfahrungen aus Gruppenanalyse und Gruppenpsychotherapie*. Psychosozial-Verlag.
- Brandl, Y. (2019). Der Gruppenanalytische Beobachtungsdilog. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Gruppenanalyse*, 4(55), 330–351.
- Brückner, M. (2016). Anwendungen der Gruppenanalyse im Kontext Sozialer Arbeit. *gruppenanalyse*, 26(1), 19–32.
- Büttner, Ch. (1997). *Gruppenarbeit. Eine psychoanalytisch-pädagogische Einführung*. Matthias-Grünewald-Verlag.
- Büttner, Ch. & Trescher, H.-G. (Hrsg.). (1987). *Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag*. Matthias-Grünewald-Verlag.
- Eggert-Schmid Noerr, A. (1989). Gruppenarbeit mit Arbeitslosen. Zur Ambivalenz gegenüber Arbeit und Arbeitslosigkeit. *Zeitschrift für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 24(3), 202–301.
- Finger-Trescher, U. (1991). *Wirkfaktoren der Einzel- und Gruppenanalyse*. Friedrich Frommann Verlag.
- Finger Trescher, U. (2001). Grundlagen der Arbeit mit Gruppen – Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe. In M. Much & H.-G. Trescher (Hrsg.), *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 205–236). Psychosozial-Verlag.
- Flaake, K. (2023). Transgender Jugendliche – das Leiden am Körper, die Bedeutung einer

- empathischen Begleitung und die produktiven Potenziale gruppenanalytisch orientierter Angebote. *gruppenanalyse*, 33(2), 61–77.
- Gebhard, S. (2006). Demokratie als Lebensform – Genese, Entwicklung und Relevanz der Sozialen Gruppenarbeit. Dissertation Universität Zürich. <https://www.zora.uzh.ch/server/api/core/bitstreams/7ff9c6e9-fc61-4b24-b36e-9f63569ab4d4/content?trackerId=6a3919c0772e7f37> (4.12.2025).
- Gerspach, M. (2020). Zum Verständnis von Gruppe und institutioneller Abwehr in der Psychoanalytischen Pädagogik. *gruppenanalyse*, 30(1), 12–36.
- Haubl, R., Heltzel, R. & Barthel-Rösing, M. (Hrsg.). (2005). *Gruppenanalytische Supervision und Organisationsberatung*. Psychosozial-Verlag.
- Hirsch, M. (2008). Mentalisierung und Symbolisierung in der analytischen Gruppenpsychotherapie traumatisierter Menschen. In ders. (Hrsg.), *Die Gruppe als Container* (S. 9–24). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kerschgens, A., Schnabel, B. & Frankfurter Institut für interkulturelle Forschung und Beratung (Hrsg.). (2020). *Psychosoziale Arbeit mit jugendlichen Geflüchteten. Transkulturelle Übergangsräume und Verstehensprozesse*. Brandes & Apsel.
- Kühl, S. (2021). Soziologie der Gruppen. Zu den Möglichkeiten und Grenzen einer theoretischen und empirischen Gruppenforschung. *Soziologie*, 50(1), 26–45.
- Maschwitz, R., Müller, Ch.F. & Waldhoff, H.-P. (Hrsg.). (2009). *Die Kunst der Mehrstimmigkeit. Gruppenanalyse als Modell für die Zivilisierung von Konflikten*. Psychosozial-Verlag.
- Müller, U.A. (Hrsg.). (2019). »There is no such thing as a baby«. *Zur gegenwärtigen Bedeutung der frühkindlichen Entwicklung im Anschluss an D. W. Winnicott*. Psychosozial-Verlag.
- Naumann, T. (2014). *Gruppenanalytische Pädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Psychosozial-Verlag.
- Naumann, T. (2020). Gruppenanalytische Pädagogik – Individuation und Verbundenheit in haltenden Beziehungen. *gruppenanalyse*, 30(1), 37–55.
- Nitsun, M. (2014). *The Anti-Group. Destructive Forces in the Group and their Creative Potential*. Routledge.
- Pedrina, F. (2006). *Mütter und Babys in psychischen Krisen*. Brandes & Apsel.
- Proebsting, U. (2022). Die Schule in der Pandemie: von der Anstrengung, in Kontakt zu bleiben. *gruppenanalyse*, 32(1), 20–25.
- Rohr, E. (2025). Heilende Faktoren der Gruppenanalyse. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 61(2), 99–110.
- Sandner, D. (2013). *Die Gruppe und das Unbewusste*. Springer VS.
- Schnabel, B. & Bianchi Schaeffer, M. (Hrsg.). (2008). *Das interkulturelle Klassenzimmer*. Brandes & Apsel.
- Schon, L. (1995). *Entwicklung des Beziehungsdreiecks Vater-Mutter-Kind: Triangulierung als lebenslanger Prozess*. Kohlhammer.
- Stemmer-Lück, M. (2011). *Beziehungsräume in der Sozialen Arbeit. Psychoanalytische Theorien und ihre Anwendung in der Praxis*. Kohlhammer.
- Stumptner, K. (Hrsg.). (2022). *Gruppenanalytisch arbeiten mit Kindern und Jugendlichen: Impulse für eine kreative und vielfältige Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Simon, T. & Wendt, P.-U. (2022). *Lehrbuch Soziale Gruppenarbeit*. Beltz Juventa.
- Yalom, I.D. (2021). *Theorie und Praxis der Gruppenpsychotherapie* (14. Aufl.). Klett-Cotta.

Der gruppenanalytische Blick in der Pädagogik und Sozialen Arbeit¹

Christian Wiesmann

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 32 (2026), 23–53

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32-23>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Zusammenfassung: Dieser Artikel gibt einen Überblick über meine Dissertation zum spezifischen Erkenntnispotenzial des gruppenanalytischen Blicks für die Pädagogik (Wiesmann 2025). Auf der Grundlage von teilnehmenden Beobachtungen in einer Kita, deren gruppenanalytischer Auswertung und der hieran anknüpfenden Ableitung von Konsequenzen für pädagogisches Verstehen und Handeln ließ sich zum einen zeigen, wie der gruppenanalytische Blick eine soziale Kontextualisierung pädagogischer Phänomene und ein Verstehen der tiefen Vernetzung von Subjekt, Gruppe, Institution und Gesellschaft ermöglicht. Zum anderen konnten mit der gruppenanalytischen Methodik verborgene, affektive (Abwehr-)Prozesse im Gruppengeschehen erschlossen werden, die sich dem erzieherischen Bewusstsein entzogen und pädagogische Entwicklungsräume blockierten. Die Gruppenanalyse liefert damit einen gesellschaftskritischen, emanzipativen und tiefenpsychologisch-verstehenden Beitrag, der eine substantielle Ergänzung zu der zunehmend etablierten »Metatheorie« der Pädagogik und Sozialen Arbeit – der Systemtheorie – bilden kann. Abgerundet wird der Artikel daher mit einigen Gedanken zum Austausch von Gruppenanalyse und Systemtheorie wie auch der gesellschaftspolitischen Relevanz der Gruppenanalyse angesichts gesellschaftlicher Spaltungsprozesse.

Schlüsselwörter: Gruppenanalyse, Pädagogik, Soziale Arbeit, Inklusion, Psychoanalyse, Systemtheorie, Kritische Theorie, Polarisierung, Spaltung

¹ Das Dissertationsprojekt, auf dem dieser Beitrag basiert, wurde von der Wilhelm-Hahn und Erben-Stiftung gefördert.

»Wenn man eine psychische Störung prinzipiell [...] als etwas betrachtet, was sich zwischen Personen abspielt, dann folgt daraus, dass sie niemals auf eine isolierte Person reduziert werden kann.«

(Foulkes 1983, S. 2)

Einleitung

Der Berufsalltag von Pädagog:innen und Sozialarbeiter:innen² spielt sich überwiegend im Gruppenkontext ab (z. B. Kita, Schule, Wohngruppe). Gleichzeitig scheint die Eigenqualität von Gruppenprozessen in der theoretischen Konzeptentwicklung vielfach nur ein »Schattendasein« (Behnisch, Lotz & Maierhof 2013, S. 9) zu führen. So konstatieren Vertreter:innen eines gruppenpädagogischen Ansatzes für die pädagogische Praxis einen Mangel bezüglich einer fundierten methodischen Grundlage zum Verstehen und Begleiten von Gruppenprozessen (Ader 2013; Brandes 1999, 2008b; Bräutigam 2019; Finger-Trescher 2012a; Maierhof 2021; Naumann 2014; Schmidt-Grunert 2009; Simon & Wendt 2022). Zwar befasst sich pädagogische Forschung auch mit Gruppenprozessen, etwa in der Migrations- (Mecheril 2015) oder Schulpädagogik (Bredenstein & Rademacher 2017), gleichwohl scheint die Pädagogik auch von der Tradition eines Ein-Personen- und Zwei-Personen-Modells geprägt: Hier stehen das einzelne Individuum oder Zwei-Personen-Beziehungen (z. B. Mutter-Kind, Erzieher:in-Kind) im Fokus (Brandes 2008a, 2008b; Naumann 2022).

So berichtet Brandl (2019) aus der Praxisreflexion von angehenden Heilpädagog:innen und Sozialarbeiter:innen, wie sich diese Fachtraditionen der Einzelfallorientierung (»Das Individuum steht im Mittelpunkt«) als implizite Professionsannahmen in Form von individuumorientierten Denk- und Handlungsgewohnheiten niederschlagen, während alternative Sichtweisen auf die Gruppendimension in den Hintergrund geraten. Dammasch, Katzenbach und Ruth bemängeln, dass die Pädagogik jahrzehntelang »die frühen kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes beinahe ausschließlich im Kontext der Mutter-Kind-Beziehung betrachtet« (2008, S. 7) hat. Dementsprechend formulieren Trescher und Büttner:

2 Zur besseren Lesbarkeit wird im Folgenden meist »Pädagogik« benutzt, wobei »Soziale Arbeit« mit adressiert ist.

»Verständnis und Reflexion von Beziehungsprozessen in pädagogischen Handlungsfeldern werden meist nur auf die dem Bewußtsein unmittelbar zugänglichen Phänomene, vor allem aber auf Zwei-Personen-Probleme bezogen bedacht. So erscheint z. B. ein Kind als »schwierig«, dass die Klasse und damit den Fortgang des Unterrichts oder die Gruppe im Heim in ihrem affektiven Gleichgewicht stört. Selten wird darüber hinaus gesehen, daß die Gruppe ein eigenes »Wesen« ist, gleichsam ein Organismus mit eigenen Rhythmen und Gesetzmäßigkeiten ist, in der der einzelne in seiner jeweiligen Position mit und für die Gruppe empfindet und handelt« (1987, S. 7).

Demnach bildet die Gruppe ein multipersonales dynamisches Interaktionsnetzwerk, das über das einzelne Individuum und die Zwei-Personen-Beziehung hinausgeht und als Ganzes mehr ist, als die Summe seiner Teile.

Die starke Rezeption der Systemtheorie in der Pädagogik und Sozialen Arbeit ließe sich nun auch als Reaktion auf einen als reduktionistisch empfundenen Individualismus verstehen. Schließlich richtet sich die Systemtheorie explizit auf das interaktionelle Zusammenspiel mehrerer Menschen, auf überindividuelle, systemische Kommunikations- und Interaktionsmuster (von Schlippe & Schweitzer 2013). Jedoch wohnt der Systemtheorie angesichts ihres hohen Abstraktionsgrades die Gefahr inne, dass sich die Besonderheit menschlicher Sozialbeziehungen und insbesondere die Tiefendimensionen des Psychischen verflüchtigen (Behr & Hearst 2018; Brandes 1999). Hier könnte die von dem Psychoanalytiker Foulkes begründete Gruppenanalyse (1978, 2003, 2007) eine ergänzende und vertiefende Perspektive auf Gruppenprozesse für die Pädagogik bieten. So versucht sich die Gruppenanalyse zum einen mit ihrer multipersonalen Netzwerktheorie der Eigenqualität von Gruppenprozessen anzunähern. Zum anderen vermag sie mit ihrer psychoanalytisch orientierten Methodik die Tiefendimension der Affekte, der Fantasien, der Konflikte, des Irrationalen, des Unbewussten und damit etwas spezifisch Menschliches in Gruppenprozessen zu erschließen (Naumann 2014). Jedoch gibt es bisher nur vereinzelte Versuche, gruppenanalytische Konzepte in die Pädagogik zu übertragen, die vor allem von Psychoanalytischen Pädagog:innen unternommen wurden (Büttner 1995; Büttner & Trescher 1987; Brandes 2008b, Finger-Trescher 2012a; Naumann 2014; Wiesmann 2017). Meine Dissertation (Wiesmann 2025) wollte daher einen weiteren Schritt in diese »Lücke der psychoanalytischen Pädagogik« (Zulliger 1936) gehen und das spezifische Erkenntnispotenzial des gruppenanalytischen Blicks

für die Pädagogik explorativ untersuchen. Zur empirischen Fundierung der Studie wurden teilnehmende Beobachtungen in einer Kitagruppe durchgeführt und empirisch-qualitativ mit gruppenanalytischem Blick ausgewertet. Die gruppenanalytischen Lesarten der Kitagruppe konnten dann vor dem Hintergrund der Forschungsfrage nach ihrem spezifischen Erkenntnispotenzial für pädagogisches Denken und Handeln diskutiert werden. Im Folgenden soll zunächst kurz in die theoretischen Grundlagen der Gruppenanalyse eingeführt werden, ehe dann ein Überblick über mein Dissertationsprojekt, den Forschungsprozess, die Ergebnisse, deren Interpretation usw. gegeben wird.

Theorie: Die Gruppenanalyse nach S. H. Foulkes

Die Gruppenanalyse könnte als eine Theorie wie auch Methode zum Verstehen und entwicklungsförderlichen Begleiten von Gruppenprozessen verstanden werden, wobei der Fokus auf unbewussten Dynamiken liegt (Schultz-Venrath 2018). Theoretisches Herzstück der Gruppenanalyse ist das Konzept der Matrix: Hiernach wird die Gruppe in Analogie zum neuronalen Netzwerk des menschlichen Gehirns als ein dynamisches Interaktionsnetzwerk verstanden, in dem die einzelnen Individuen – wie die Neuronen im Gehirn – durchlässige Knotenpunkte bilden, die sich permanent, multidirektional und vielfach unbewusst beeinflussen (Foulkes 2007). So gesehen ist alles, was in einer Gruppe geschieht, ein gemeinsames Produkt aller Beteiligten (Finger-Trescher 2012b). Übertragen auf das pädagogische Feld wird dann z. B. das aggressive Verhalten eines Kindes in einer Schulklasse nicht nur individuell, sondern auch vor dem Hintergrund der gesamten Gruppendynamik betrachtet: Möglicherweise ist Aggression ein Thema der gesamten Schulklasse, das sich angestaut und nun stellvertretend an dem einzelnen Kind ausdrückt wie an einem Ventil? Vielleicht ist aber auch Angst vor sozialem Ausschluss unterschwellig ein Thema der Gruppe, die nun zur kollektiven Entlastung bei dem aggressiven Außenseiter untergebracht werden kann? Möglicherweise ist die Aggression aber auch ein gesunder Widerstand angesichts überhöhter Erwartungen an Selbstkontrolle in der Schulkultur? Dieser letzten Frage folgend kann gemäß der gruppenanalytischen Netzwerktheorie die Matrix einer Schulklasse wiederum in ihrer Verwobenheit mit einer institutionellen Matrix (Organisationskultur, Teamstrukturen, Konzepte usw.) und, auf einer noch höheren Abstraktions-

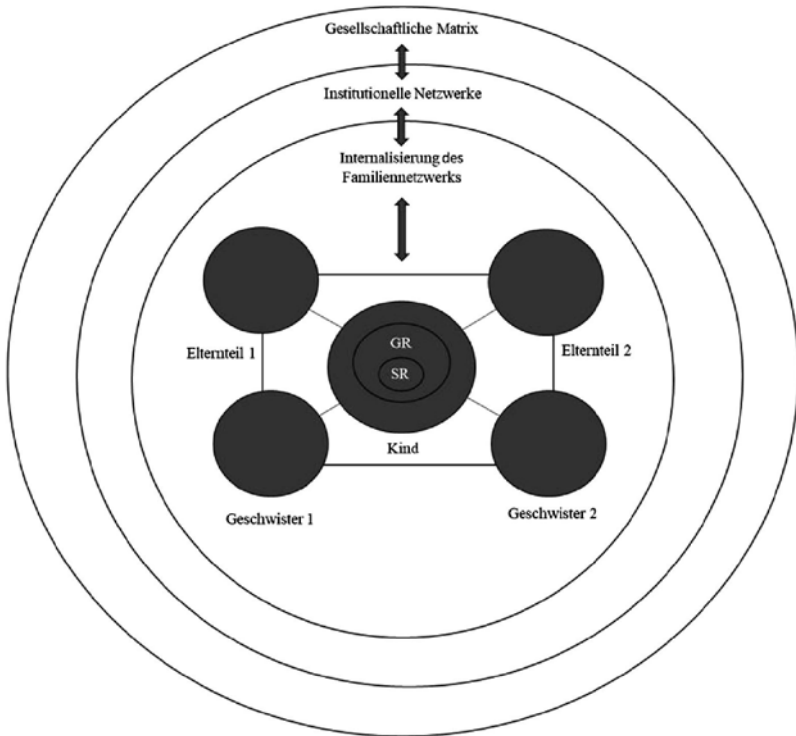


Abbildung 1

ebene, mit einer gesellschaftlichen Grundlagenmatrix (Geschlechterrollen, soziokulturelle Vorstellungen usw.) untersucht werden (Foulkes 2007).

Für Foulkes bildet die Gruppe bzw. das multipersonale Netzwerk daher von Anbeginn des Lebens einen zentralen Ort psychischer Entwicklung, sodass er sich die Architektur der menschlichen Psyche wie eine innere Gruppe vorstellt. Damit erweitert Foulkes auch die paradigmatische Ein-Personen- und Zwei-Personen-Psychologie der Psychoanalyse: Psychische Struktur wird nicht mehr nur monadisch als inneres Kräftespiel zwischen Trieb- und Gewissensimpulsen oder dyadisch als verinnerlichte Beziehung zwischen Selbst und Anderem gedacht, sondern polyadisch als Mehrpersonen-Interaktionsnetzwerk, als Beziehung zwischen Selbst und vielen Anderen, die zusammengenommen eine Gruppenrepräsentanz bilden (s. Abbildung 1: SR = Selbstrepräsentanz, GR = Gruppenrepräsentanz).

Demnach werden auch unbewusste Übertragungsphänomene nicht nur als Zwei-Personen-Geschehen analog der Mutter-Kind-Beziehung gedacht, sondern als Mehr-Personen-Geschehen analog des sozialen (Familien-)Netzwerkes (Foulkes 2007).

Im Sinne des foulkesschen Matrixkonzepts findet Psychisches auch weniger im »Innen« des Einzelnen und mehr im »Zwischen« den Menschen statt. Psychische Prozesse »existieren buchstäblich im Raum zwischen Menschen; sie geschehen nicht in der einen oder in der anderen Person, sondern können nur durch die Interaktion entstehen. Wir haben hier ein neues Element unter Beobachtung« (Foulkes & Anthony 2003, S. 258). Subjekt, Gruppe, Institution und Gesellschaft sind demnach aus gruppenanalytischer Sicht keine getrennten Einheiten, sondern durchdringen sich wechselseitig im Sinne eines transpersonalen Netzwerks.

Methode: Forschungsdesign und -prozess

Forschungsdesign

Im Kontext der Psychoanalytischen Pädagogik haben Datler und seine Arbeitsgruppe (2008) differenzierte Vorschläge formuliert, wie mit der sogenannten Infant Observation als Forschungsmethode auch unbewusste Prozesse im pädagogischen Kontext empirisch-qualitativ untersucht werden können. Ursprünglich wurde die Infant Observation für die Ausbildung von Kinder:therapeutinnen entwickelt (Bick 1964), in dem durch die Beobachtung der Mutter-Kind-Interaktion, die anschließende Protokollierung und Reflexion hierüber in einer Seminargruppe, das Einfühlungsvermögen in die psychische Innenwelt des Kindes geschult werden sollte. Datler et al. entwickelten diese Methode für die pädagogische Forschung weiter und beschreiben, wie ein Forschungsprozess entsprechend der Infant Observation in Form aufeinander aufbauender Beobachtungs- und Auswertungsschritte gestaltet werden kann (Teilnehmende Beobachtung, Protokollierung der Beobachtung, Besprechung des Protokolls in einer Interpretationsgruppe usw.). Der erkenntnistheoretische Wert der Infant Observation liegt nach Datler et al. (2014) hierin, dass durch die teilnehmende Beobachtung, das hiermit verbundene emotionale Mitschwingen des Beobachters, die anschließende Einfühlung in das Beobachtete in der Interpretationsgruppe, also in anderen Worten die methodisch

reflektierte Arbeit mit der Subjektivität der Forschenden – ihren Affekten, Assoziationen, Konflikten, Beziehungen, Fantasien, Wünschen – Qualitäten subjektiver Erlebensprozesse und auch deren unbewusste Dimensionen erschlossen werden können, die durch standardisierte Fragebögen oder Videoaufnahmen nicht erfasst werden könnten. Insofern bot die Infant Observation für das explorative Forschungsanliegen der Dissertation ein geeignetes forschungsmethodisches Gerüst.

Allerdings steht die Infant Observation in der Tradition der psychoanalytischen Zwei-Personen-Psychologie, sodass das Erkenntnisinteresse vor allem auf dem Verstehen des Erlebens des Kindes in der Beziehung zur Mutter liegt, während andere Beziehungserfahrungen des Kindes innerhalb seines sozialen Netzwerks nicht im Fokus stehen. Daher wird das Forschungsdesign um Prinzipien des gruppenanalytischen Beobachtungsdialogs (Brandl 2019) ergänzt, der als gruppenanalytisches Äquivalent zur Infant Observation verstanden werden kann: Hier liegt das Erkenntnisinteresse auf dem Verstehen des Zusammenspiels einer Gruppe als Ganzes und ihrer Verwobenheit in das institutionelle und gesellschaftliche Bezugnetzwerk. Wie in der Infant Observation werden hier teilnehmende Beobachtungen durchgeführt, Beobachtungsprotokolle erstellt, die hierin festgehaltenen Ereignisse, Szenen usw. jedoch dann immer im Kontext des gesamten sozialen Netzwerks in einer Interpretationsgruppe untersucht.

Forschungsprozess

Die teilnehmende Beobachtung wurde während der morgendlichen Ankommensphase in einer Kitagruppe durchgeführt und orientierte sich methodisch an den psychoanalytischen Erkenntnisprinzipien der Abstinenz, gleichschwebenden Aufmerksamkeit und Übertragungs-/Gegenübertragungsanalyse (Datler et al. 2008; Kratz 2016): Demnach hielt sich der Beobachter in den Gruppensituationen weitestgehend zurück, ließ das Beobachtete möglichst unvoreingenommen auf sich wirken, während sich aus psychoanalytischer Sicht in seinen psychischen Reaktionen auf das Beobachtete bedeutsame Affekte, Konflikte, Interaktionsdynamiken der Kitagruppe spiegeln und die Analyse dieser sogenannten Gegenübertragung entsprechende Rückschlüsse hierauf ermöglichen kann (s. Abbildung 2).

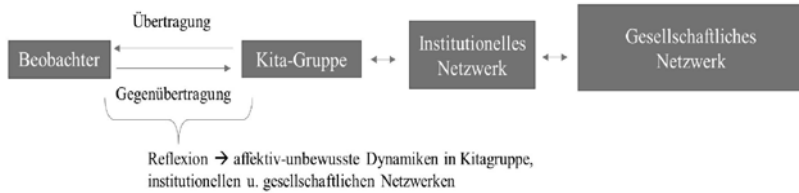


Abbildung 2

Direkt im Anschluss an die Beobachtung erstellte der Beobachter ein Protokoll, das eine detaillierte Beschreibung der beobachteten Gruppensituation wie auch seiner Gegenübertragungsreaktionen umfasst und dabei möglichst erlebensnah und theoriefrei geschrieben ist, um das Beobachtete möglichst unmittelbar einzufangen und schließlich in die Interpretationsgruppe transportieren zu können (Funder et al. 2008). Die Interpretationsgruppe diente zum einen als forschungsmethodisches Kontrollinstrument im Sinne einer möglichst vielfältigen Perspektivensammlung und subjektiven Entzerrung des Beobachtungsprotokolls. Zum anderen erweiterte die Interpretationsgruppe die mentale Aufnahmekapazität des Beobachters im Sinne eines größeren Resonanzkörpers bzw. Containers für die in den Beobachtungsprotokollen konservierte affektiv-unbewusste Dynamik der beobachteten Kitagruppe. Jedes Protokoll wurde dann unter der Moderation einer gruppen- und psychoanalytisch ausgebildeten Gruppenleiterin in je 90-minütigen Sitzung ausgewertet. Es gab zunächst eine 30-minütige Phase freier (Gruppen-)Assoziation und anschließend eine 60-minütige Phase sequenzieller Interpretation mit gruppenanalytischem Blick (Brandl 2019). In der Phase der freien Assoziation wurde das Beobachtungsprotokoll vorgelesen und den spontanen Reaktionen und Einfällen der Interpretierenden im Sinne von Gegenübertragungspänomenen Raum gegeben, die Rückschlüsse auf latente Dynamiken in der Kitagruppe ermöglichen können (Kratz & Ruth 2016). Über die Interpretations-sitzungen hinweg konnten sich dann wiederkehrende Affekte, Konflikte, Interaktionsmuster und Abwehrstrukturen herauskristallisieren. Über diese inhaltliche Ebene der Gruppeninterpretation in Form der verbal geäußerten Assoziationen, Hypothesen usw. der Interpretierenden hinaus, transportiert sich aus gruppenanalytischer Sicht die im Beobachtungsprotokoll konservierte affektiv-unbewusste Dynamik der beobachteten Kitagruppe auf unbewusstem Wege auch in die Interpretationsgruppe, sodass es hier zu entsprechenden Reinszenierungen oder Spiegel-

phänomenen kommen kann. Daher wurde auch die psychische Atmosphäre und Interaktionsdynamik in der Interpretationsgruppe als Gegenübertragung verstanden, sodass die Gruppenleiterin entsprechend hierauf ihre Aufmerksamkeit richtete und ihre Beobachtungen protokollierte (z. B. starke Affekte, Konflikte, Parteienbildung, Schweigen usw. in der Interpretationsgruppe). In der Phase der sequenziellen Interpretation mit gruppenanalytischem Blick wurde das Protokoll dann systematischer, eng am Text und Sequenz für Sequenz durchgegangen, während die Gruppenleiterin gruppenanalytische Interpretationsfragen einbrachte (Wie können die jeweiligen Ereignisse, Szenen, das Erleben und Verhalten eines Einzelnen im Kontext der Dynamik der Gesamtgruppe verstanden werden? Welche psychischen Themen, Motive und Dynamiken könnte es in der Gruppe als Ganzes geben? Welche Rolle könnte hier das institutionelle und gesellschaftliche Bezugsnetzwerk spielen?).

In einem Gruppeninterpretationsprotokoll wurden die Sitzungen vom jeweiligen Protokollierenden zusammengefasst, dass dann zur Revision (inhaltliche Ergänzungen, Korrekturen usw.) an die Interpretationsgruppe geschickt wurde im Sinne einer konsensuellen Validierung (Flick 2022). Schließlich fügte die Gruppenleiterin auch ihre protokollierten Beobachtungen zur psychischen Dynamik in der Interpretationsgruppe in das jeweilige Gruppensitzungsprotokoll ein. Der Beobachter führte dann nach seiner teilnehmenden Beobachtung zum Abschluss mit den Erzieher:innen der beobachteten Kitagruppe und der Kitaleiterin halbstrukturierte Leitfrageninterviews durch, um die jeweiligen Sichtweisen auf die beobachtete Kitagruppe, die Team- und Organisationskultur, das pädagogische Konzept usw. zu explorieren (Methodologische Triangulation). Die Antworten wurden protokolliert und dann im Rahmen einer Gesamtschau des (Beobachtungs-)Materials in den finalen Interpretationsschritt, die sogenannte gruppenanalytische Synthese eingebracht. In der gruppenanalytischen Synthese wurde mit einer außenstehenden Gruppenanalytikerin (Untersucher-Triangulation) jedes Beobachtungsprotokoll und das dazugehörige Gruppeninterpretationsprotokoll in je 90-minütigen Interpretationssitzungen mit gruppenanalytischem Blick untersucht. Hier wurden nun auch die Hintergrundinformationen aus den abschließenden Interviews mit den Erzieher:innen und der Kitaleiterin in die Interpretation einbezogen, um in einer Gesamtschau des (Beobachtungs-)Materials gruppenanalytische Lesarten der Kitagruppe zu entwickeln. Das in der gruppenanalytischen Synthese Besprochene wurde vom Beobachter protokolliert.

Dieses Protokoll wurde dann zur konsensuellen Validierung an die Gruppenanalytikerin geschickt. Auch in der gruppenanalytischen Synthese wurden zunächst möglichst viele Lesarten ausprobiert bzw. an das Material angelegt, bis sich im Verlauf zentrale Lesarten herauschälten, die Muster und Dynamiken verstehbar machen können, die sich wiederholt, szenenübergreifend und über mehrere Protokolle hinweg zeigten. So ist es nach Datler et al. (2008, 2015) erkenntnistheoretisch besonders stichhaltig, wenn sich bestimmte Erlebens- und Verhaltensweisen, Interaktionen, Affekte, Konflikte usw. in mehreren Protokollen über einen Zeitraum hinweg finden, sodass diese sich zu einem Muster gruppieren lassen. Im Sinne des gruppenanalytischen Blicks lag hier der Fokus auf gruppalen Mustern, was sich mit Foulkes folgendermaßen formulieren lässt: »Wir konzentrieren uns auf Themen, Motive, Deutungen, die die ganze Gruppe, alle Mitglieder betreffen und hinter ihren Kommunikationen zu stehen scheinen« (2007, S. 194). Zur Übersicht ist der Forschungsprozess in Abbildung 3 nochmal grafisch dargestellt.

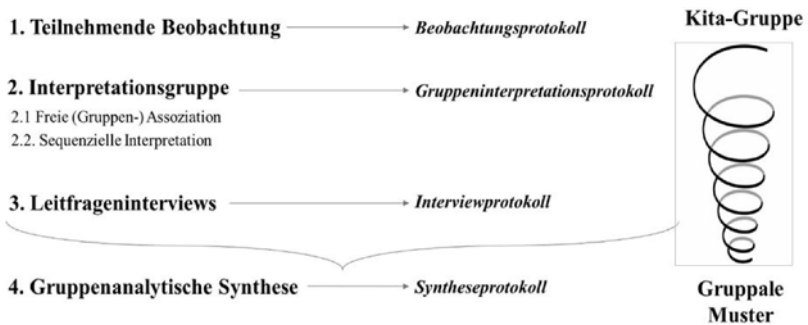


Abbildung 3

Ergebnisse: Beziehungsabwehr und (Geschlechter-)Polarisierung

Gemäß der Auswertungsprinzipien der Infant Observation zeigte sich über die verschiedenen Protokolle, Interpretationsebenen (Teilnehmende Beobachtung, Gruppeninterpretation, gruppenanalytische Synthese usw.) und einen Zeitraum hinweg zwei wiederkehrende gruppale Muster: die Beziehungsabwehr und die (Geschlechter-)Polarisierung. Mit Beziehungs-

abwehr ist die Abwehr von psychischen Grundbedürfnissen wie die nach einer haltgebenden, feinfühligem Beziehung, emotionaler Versorgung oder Anerkennung gemeint. So zeigten sich in der Kitagruppe immer wieder Szenen, in denen Kinder, Erzieher:innen, die Kitaleiterin und auch der Beobachter sich haltlos, allein gelassen und nicht gesehen zu fühlen schienen. Diese nähemeidenden Tendenzen reinszenierten sich wiederum auch in der Interpretationsgruppe z. B. in der Form, als dass immer wieder Szenen emotionaler Bedürftigkeit übergegangen wurden, Kinder mit Versorgungswünschen belächelt und abgewertet wurden usw.

Mit Polarisierung ist gemeint, dass psychische Grundkonflikte einseitig gelöst werden durch die Bildung extremer Gegensätze in Form von »gut« und »böse«, anstatt Ambiguitäten zu ertragen und Kompromisse zu bilden. So schienen psychische Komplexitäten, wie etwa die geschlechtliche Diversität in der Kitagruppe durch geschlechtsstereotype Rollenverteilung der Kinder und Erzieher:innen, oder die pädagogische Antinomie von Autonomie und Abhängigkeit im Erzieher:innenteam durch eine Spaltung in eine forcierte Autonomieorientierung einerseits oder eine zwanghafte Regelorientierung im erzieherischen Handeln andererseits vereinfacht zu werden. Diese Polarisierungstendenzen reinszenierten sich auch in der Interpretationsgruppe in Form sehr emotional geführter Geschlechterkonflikte und einer wiederkehrenden Suche nach dem Schuldigen, wobei sich die Interpretationsgruppe hier einer Aufteilung in »gut« und »böse« folgend in entgegenstehende Parteien aufspaltete.

Im Sinne der gruppenanalytischen Netzwerktheorie ließen sich die gruppalen (Abwehr-)Muster der Beziehungsabwehr und (Geschlechter-)Polarisierung in der Kindergruppenmatrix wiederum nur im Kontext der institutionellen Matrix verstehen. Die institutionelle Matrix schien zum einen von einer emotionalen Haltlosigkeit geprägt: So beklagten die Erzieher:innen eine mangelnde »Führungskraft« der Leiterin, hiermit verbundene Gefühle der Diffusität, das Vermissten von Teambesprechungen, Supervision, eines haltgebenden pädagogischen Konzepts usw. Zum anderen deutete sich in der Kitakultur eine intellektuelle Leistungs- und Kompetenzorientierung an: So handele es sich laut den Erzieher:innen um einen »Elite-Kindergarten« mit einer beruflich gut gestellten Elternschaft. Deshalb werde viel Wert auf Mehrsprachigkeit gelegt. Das pädagogische Konzept war mit zahlreichen Förderprojekten und Leitsätzen wie »Aktives Lernen ab dem 1. Lebensjahr« oder »Unsere Wissensgesellschaft braucht kluge Köpfe« vor allem auf die Bildung von kognitiven und sprachlichen Kompetenzen ausgerichtet usw.

Angesichts dieser Leistungsorientierung und emotionalen Haltlosigkeit in der institutionellen Matrix könnten die Mechanismen der Beziehungsabwehr und Polarisierung schützende, stabilisierende, kompensatorische Funktionen haben. Im Sinne der psychoanalytischen sinnverstehenden Orientierung der Gruppenanalyse und ihrer Netzwerktheorie sollten in der folgenden theoriegeleiteten Interpretation daher diese gruppalen Muster im Hinblick auf ihren unbewussten Sinn, ihre psychische (Abwehr-) Funktion im Kontext der institutionellen Matrix, schließlich auch der gesellschaftlichen Grundlagenmatrix weiter untersucht werden.

Theoriegeleitete Interpretation

Beziehungsabwehr

Das Muster der Beziehungsabwehr könnte weitergehend unter Bezugnahme auf die psychoanalytische Konflikttheorie, insbesondere den Grundkonflikt zwischen Autonomie und Bindung verstanden werden (Mentzos 2010). Demgemäß sollten Bindungswünsche wie auch Autonomiestrebungen balanciert ausgelebt werden können, während statische einseitige Konfliktlösungen diese Grundbedürfnisse verletzen und zu Störungen führen können. Im gruppenanalytischen Blick sind solche Grundkonflikte auch in Gruppen wirksam und werden weniger im psychischen Innenraum des einzelnen Individuums untersucht und mehr auf der interaktionellen gruppalen Ebene (Naumann 2014).

Überträgt man dies nun auf die beobachtete Kitagruppe, deutet sich in Form der Beziehungsabwehr die Tendenz zu einer einseitigen Lösung des Autonomie-Bindungs-Konflikts in Richtung eines forcierten Autonomie- und Distanzstrebens an, während beziehungsgerichtete Impulse wie Zuwendung, Versorgung oder emotionale Nähe vermutlich bedrohlich erlebt und daher abgewehrt werden müssen. Diese gruppalen Abwehrbewegungen in der Kindergruppenmatrix lassen sich nun aus gruppenanalytischer Sicht im Kontext der institutionellen Matrix verstehen, in der angesichts des von den Erzieher:innen beschriebenen Mangels an emotionaler (Bindungs-)Sicherheit, Halt und Orientierung ebenso die Tendenz zur einseitigen Lösung des Autonomie-Bindungs-Konflikts in Richtung überwertiger Autonomie angelegt scheint. Bindungs- und Versorgungsimpulse könnten demnach unerträgliche Ängste auslösen, etwa

vor zu großer Nähe und Abhängigkeit oder emotionaler Überwältigung und Verletzbarkeit.

Eindrucksvoll zeigte sich diese Abwehrformation anhand der psychischen Abwesenheit der Erzieher:innen in der freien Ankommens- und Spielphase, die in dieser Phase emotional wenig verfügbar, meist in Gesprächen mit Kolleg:innen waren oder etwas dokumentierten, während die Kinder angesichts der Trennung von den Eltern eigentlich emotionale Begleitung brauchten. Im Sinne der gruppenanalytischen Netzwerktheorie ließe sich nun vermuten, dass die Erzieher:innen in der institutionellen Matrix selbst nicht hinreichend emotionalen Halt finden, um den Kindern angesichts ihres Trennungsschmerzes feinfühlig zur Verfügung zu stehen. Insofern könnte das Ritual einer (»erzieher:innen-«) freien Ankommens- und Spielphase ausgerechnet nach der emotional so aufwühlenden Trennung von den Eltern der Kinder als eine Form gruppaler bzw. institutionalisierter Abwehr (Mentzos 1988) interpretiert werden, die den pädagogischen Auftrag der Kita unterwandert.

Darüber hinaus könnte die Beziehungsabwehr auch vor dem Hintergrund nähemeidender professionsbezogener Annahmen wie »Wenn ich meine professionelle Distanz verliere und mich auch emotional berühren lasse, kann ich nicht mehr arbeiten« verstanden werden, die nicht nur spezifisch in der institutionellen Matrix, der »Institutionskultur« (Bauer 1996) der hier beobachteten Kita, sondern auch in der beruflichen Sozialisation, der Ausbildung von Erzieher:innen, in pädagogischen, sozialarbeiterischen und psychologischen Studiengängen wirksam sein könnten. Die ubiquitäre Polarität zwischen Nähe und Distanz in der pädagogischen Beziehungsgestaltung wird dann zu Gunsten »professioneller« Distanz entschieden, sodass der Autonomiepol nach dem berühmten Leitsatz »Hilfe zur Selbsthilfe« gegenüber dem Bindungspol priorisiert wird. Dementsprechend arbeitet Stemmer-Lück (2012) heraus, die viele Jahre als Gruppenanalytikerin und Supervisorin im Feld der Pädagogik und Sozialen Arbeit tätig war, dass hier oft zu stark auf die Autonomie hingearbeitet wird, während für Wünsche nach emotionaler Nähe, Bindung und auch Abhängigkeit oft zu wenig Raum bleibt. Das emotionale »Sich-Berühren-Lassen« und vorübergehend auch »Verwickeln-Lassen« in die Beziehungsangebote der Kinder bzw. der Gruppe ist hingegen essenziell in einem gruppenanalytischen Ansatz, um Bindungsbedürfnisse zu beantworten und die affektiv-unbewusste Dynamik der Kinder bzw. der Gruppe soweit möglich eben auch am »eigenen

Leib« emotional mitzuerleben, während im Sinne einer permanenten inneren Pendelbewegung des Professionellen mithilfe theoriegeleiteter Reflexion dann auch wieder das Moment der professionellen Distanzierung und Intervention ins Spiel kommt. Gerspach bringt dies folgendermaßen auf den Punkt: »Man muss sich also verwickeln lassen, damit Entwicklung möglich wird« (2021, S. 78). Komplementär zur vielfach bemühten professionellen Distanz, zum modernen Trend autonomieorientierter Konzepte wie Empowerment, positive Psychologie oder Ressourcen- und Resilienzförderung wäre demnach aus gruppenanalytischer Sicht auch ein Nachdenken über professionelle Nähe stärker in den pädagogischen Diskurs einzubringen.

Insgesamt gesehen scheint die Beziehungsabwehr psychische Grundbedürfnisse insbesondere nach haltgebender Bindung zu verletzen und hiermit die primäre Aufgabe der Kita, ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag immer wieder zu unterlaufen. So wurde in der Forschungstradition der Psychoanalytischen Pädagogik herausgearbeitet, inwiefern feinfühligere Beziehungserfahrungen mit der Entwicklung von Affekt- und Selbstregulation verknüpft sind, die wiederum auch im Zusammenhang mit Lernprozessen und kognitiver Entwicklung stehen, die genuiner Gegenstand von Pädagogik sind (Katzenbach & Ruth 2008).

Polarisierung

Die (Geschlechter-)Polarisierung ließe sich weitergehend unter Bezugnahme auf das psychoanalytische Konzept der Spaltung verstehen, womit ein unreifer Abwehrmechanismus gemeint ist, bei dem die Welt kategorial in »gut« und »böse« aufgeteilt wird. Eine Funktion von Spaltung kann psychische Komplexitätsreduktion sein, weil das Wahrnehmen und vor allem auch Aushalten von Ambivalenzen und Zwischentönen, also ein und dasselbe Objekt in seinen angenehmen, gemeinsamen, liebenswerten wie auch unangenehmen, fremden, hassenswerten Eigenschaften wahrnehmen zu können, eine reifere Leistung darstellt (Objekt Konstanz, Ambivalenztoleranz), die jedoch bei psychischer Überforderung nachlassen und schließlich auch zusammenbrechen kann (Stemmer-Lück 2012). Im gruppenanalytischen Blick werden solche Spaltungsprozesse nun weniger im psychischen Innenraum des Individuums und mehr auf gruppaler, auch gesellschaftlicher Ebene untersucht,

wofür kollektive Diskriminierungsphänomene und Sündenbockdynamiken ein Beispiel sind.

Überträgt man diese gruppenanalytische Vorstellung von Spaltung nun auf die beobachtete Kitagruppe, könnte diese ähnlich wie die Beziehungsabwehr angesichts der emotionalen Haltlosigkeit und des Leistungsdrucks in der institutionellen Matrix eine stabilisierende, kompensatorische Funktion haben, indem sie für die Gruppe innere Klarheit und Sicherheit schafft und Überforderndes und Ängstigendes ausblendet. So kann die Geschlechterpolarisierung in der Kitagruppenmatrix ebenso wie die Spaltung in eine forcierte Autonomie- und zwanghafte Regellorientierung auf der Ebene des Erzieher:innen-Teams psychische Ankerpunkte bieten. Der psychosoziale Preis der Spaltung ist die Einseitigkeit in der Lösung psychischer Grundkonflikte, der Verlust psychischer Differenziertheit und auch das zum Teil schmerzhaft Abscheiden von psychisch bedeutsamen Erlebensanteilen: So wurden in der beobachteten Kitagruppe »feminine«, gefühlvolle, verletzbare Seiten der Jungen und »maskuline«, selbstbehauptende, rivalisierende Anteile der Mädchen immer wieder unterdrückt, während bei den einseitig autonomie- oder regelorientierten Erzieher:innen wenig Raum für feinfühlig Abstimmung war. Die Polarisierung scheint demnach ebenso wie die Beziehungsabwehr die primäre Aufgabe der Kita, ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag zu unterlaufen, nämlich die Kinder in der psychischen Ausdifferenzierung ihrer Innenwelt, der Entfaltung ihrer geschlechtlichen Diversität und ihrer Ambivalenztoleranz zu fördern – also Unangenehmes, Fremdes, Irritierendes, Ängstigendes an sich selbst und anderen wahrnehmen und ertragen zu lernen, ohne das innere Gleichgewicht zu verlieren, zu Abwehrmechanismen wie Spaltung greifen und entwerten zu müssen – und so nicht zuletzt auch den psychosozialen Nährboden für eine tolerante, inklusive Gesellschaft zu bereiten (Wiesmann 2019, 2020; Wiesmann & Budzin 2019).

Über ein Verstehen der unbewussten Abwehrlogik der gruppalen Muster der (Geschlechter-)Polarisierung und der Beziehungsabwehr im Kontext der emotionalen Haltlosigkeit und des Leistungsdrucks in der institutionellen Matrix hinaus, lassen sich diese unbewussten (Sinn-)Zusammenhänge im Sinne der gruppenanalytischen Netzwerktheorie auch in Dynamiken der gesellschaftlichen Matrix einbetten, wobei insbesondere die Individualisierung und die Neoliberalisierung eine gewichtige Rolle spielen könnten.

Gesellschaftliche Grundlagenmatrix

So können Individualisierung und Enttraditionalisierung einerseits als Befreiung, andererseits auch als Verunsicherung, Halt- und Orientierungslosigkeit erlebt werden und höhere Selbststeuerungsleistungen stellen, die viele Menschen überfordern (Dornes 2016). So problematisiert Naumann:

»Allzu oft hecheln Menschen dem aufgeherrschten Leitbild eines selbstständigen, flexiblen, leistungs- und konsumfähigen Subjekts hinterher [...]. Jedenfalls ist die euphorische Rede davon, dass jeder Architekt des eigenen Lebens sein kann, schlicht zynisch, wenn nicht zugleich die erforderlichen materiellen, kulturellen und psychosozialen Ressourcen thematisiert werden« (2014, S. 14).

Auch Neoliberalisierungs- und Ökonomisierungsdynamiken wirken in die psychische Entwicklung schon von Kindern hinein, wenn pädagogische Institutionen zunehmend von betriebswirtschaftlichen Effizienzzwängen gesteuert werden, Kinder selbst unter überhöhten Leistungs- und Selbststeuerungserwartungen stehen (Naumann 2022) und sich auch schon in der pädagogischen Theorie- und Konzeptbildung teilweise ein neoliberaler, autonomie- und leistungsorientierter Trend im Sinne von »Selbstmanagement« abzuzeichnen scheint. Unter Rekurs auf den o.g. Autonomie-Abhängigkeits-Konflikt scheinen angesichts von Neoliberalisierung und Individualisierung also auch in der gesellschaftlichen Matrix Tendenzen angelegt, diesen Grundkonflikt einseitig in Richtung forcierter Autonomie- und Leistungsorientierung zu lösen, während Beziehungs- und Abhängigkeitswünsche abgewehrt, soziokulturell weniger »gefragt« und sogar als »unselbstständig«, »abhängig« und »schwach« tabuisiert sein könnten. Diese Dynamiken in der gesellschaftlichen Matrix könnten sich insofern über die Leistungsorientierung und emotionale Haltlosigkeit in der institutionellen Matrix bis in die Kindergruppenmatrix in Form von Beziehungsabwehr und (Geschlechter-)Polarisierung verlängern. Die unauflösbare Verschränkung von Subjekt, Gruppe, Institution und Gesellschaft im Sinne des gruppenanalytischen Matrixkonzepts deutet sich hier an. Im Folgenden sollen von den hier formulierten gruppenanalytischen Lesarten der beobachteten Kitagruppe in exemplarischer Weise Konsequenzen für pädagogisches Denken und Handeln abgeleitet und auf den Ebenen der Kitagruppen-, institutionellen und gesellschaftliche Matrix beschrieben werden (s. Abbildung 4).

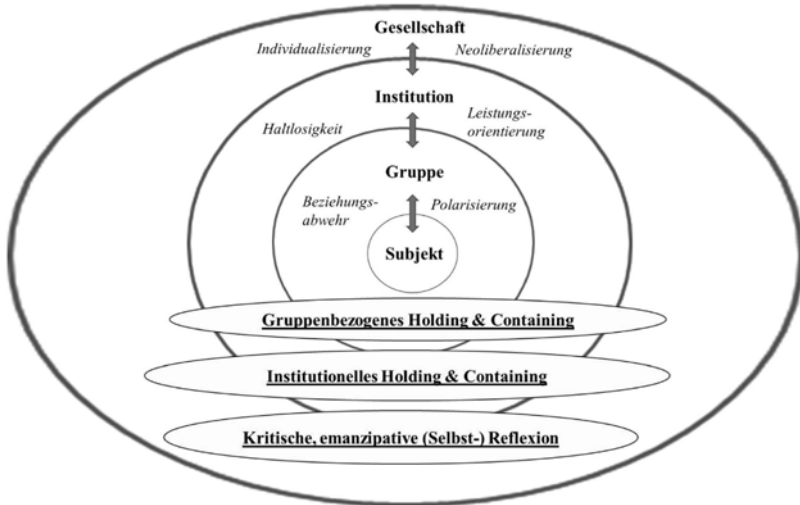


Abbildung 4

Ableitung von Konsequenzen für pädagogisches Denken und Handeln

Kitagruppenmatrix

Im Hinblick auf die Kitagruppenmatrix erscheint angesichts der Muster der Beziehungsabwehr und (Geschlechter-)Polarisierung eine gruppenanalytische Verwendung der psychoanalytischen Konzepte des Holdings und Containings (Haubl 2019) hilfreich, nach der in der Gruppe emotional haltgebende und feinfühlig Beziehungen herzustellen sind, in denen Grundbedürfnisse nach Bindung, Versorgung und Anerkennung angemessen beantwortet und innere Räume für das Erleben und Aushalten widerstreitender Gefühle und Ambivalenzen entstehen können. Demnach sollten die Erzieher:innen für die Gruppe emotional verfügbar sein, einen inneren Raum (»Container«) für die kindliche Gefühls- und Gedankenwelt bereit stellen und die Trennung von den Eltern am Morgen einfühlsam begleiten. So könnte sich ausgehend von den Erzieher:innen im sozialen Netzwerk der Gruppe eine haltende und containende Gruppenatmosphäre entfalten, sodass die Kindergruppe selbst auch zu einem Container, zu

einem haltgebenden Resonanzkörper für mentale Zustände werden kann. Gemäß einer gruppenanalytisch-pädagogischen Zielvorstellung emanzipatorischer Selbstentfaltung könnten die Erzieher:innen auf der Grundlage eines emotionalen Sicherheitsgefühls in der Kitagruppe also Spielräume für individuelles Handeln eröffnen und sie nicht einengen, etwa durch die unbewusste Reinszenierung geschlechterpolarisierender (Abwehr-)Muster. Darüber hinaus bildet auch die Eigendynamik der Kinder selbst einen transformativen Faktor – ganz im Sinne des gruppenanalytischen Netzwerkmodells – sodass auch die Peers beziehungsabwehrende und spaltende (Abwehr-)Muster brechen können.

Institutionelle Matrix

Um für die Kinder haltgebend und ambivalenzfähig zur Verfügung zu stehen, müssten sich im Sinne der gruppenanalytischen Netzwerktheorie wiederum auch die Erzieher:innen in der Kita emotional gehalten, gesehen und verstanden fühlen, sodass auch die institutionelle Matrix eine Halte- und Containerfunktion erfüllen müsste. Hilfreich könnte hier ein haltgebendes pädagogisches Konzept, eine emotional verfügbare und containende Leitung wie auch insbesondere Team- und Fallbesprechungen, gruppenanalytische Supervision und Selbsterfahrung sein. Hier könnten Denk- und Gefühlsräume entstehen, in denen die Erzieher:innen ins Spüren und Fühlen kommen, belastende Erfahrungen verdauen, ihre emotionale Verwicklung und ihre biografischen Eigenanteile in ihrer (Beziehungs-)Arbeit reflektieren können. Demnach muss also auch der psychische Apparat der Erzieher:innen immer wieder »gewartet« werden, damit er für die Kitagruppe hinreichend gut zur Verfügung stehen kann. In diesem Sinne formuliert Freud programmatisch für die Psychoanalytische Pädagogik: »Ein Erzieher kann nur sein, wer sich in das kindliche Seelenleben einfühlen kann, und wir Erwachsenen verstehen die Kinder nicht, weil wir unsere eigene Kindheit nicht verstehen« (1969, S. 128).

Gesellschaftliche Matrix

Hinsichtlich der gesellschaftlichen Matrix lässt sich formulieren, dass durch den gruppenanalytischen Blick für die Erzieher:innen die Ein-

bettung in gesellschaftliche (Macht-)Verhältnisse schärfer wahrgenommen und reflektiert werden kann, sodass diese nicht unhinterfragt exekutiert werden müssen. So könnten für die Erzieher:innen der beobachteten Kitagruppe Gefühle der Haltlosigkeit und des Leistungsdrucks in der Kita auch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Individualisierungs- und Neoliberalisierungsprozesse verstehbarer werden, sodass die hiermit verbundenen affektiven und oft unbewussten (Abwehr-)Dynamiken wie Beziehungsabwehr und Spaltung reflektiert und ein Stück weit transformiert werden können. Dies könnte sich dann nicht nur entwicklungsförderlich auf eine Kitagruppe als zukünftige Generation auswirken, sondern auch in die institutionelle und gesellschaftliche Matrix zurückwirken. Im Sinne des gruppenanalytischen Netzwerkgedankens kann eine veränderte innere Haltung gewissermaßen ansteckend sein und sich über die Knotenpunkte im sozialen Netzwerk fortpflanzen. So formuliert Foulkes:

»Die Menschen werden durch die konkrete Erkenntnis, daß ihre quälenden Probleme auf sozialen Voraussetzungen beruhen, daß ihre persönlichen Konflikte soziale Aspekte haben, zu kritischem Denken veranlaßt. Sie erkennen die Rollen, die sie, aktiv oder passiv, als Werkzeuge oder Objekte dieser Vorbedingungen spielen. Das ist alles in allem ein wünschenswerter Beitrag für eine Erziehung zum verantwortungsbewussten Bürger, insbesondere in einer freien und demokratischen Gesellschaft« (2007, S. 44).

Das spezifische Erkenntnispotenzial des gruppenanalytischen Blicks für die Pädagogik

Auf der empirischen Grundlage von teilnehmenden Beobachtungen in einer Kitagruppe, der qualitativen Herleitung von gruppenanalytischen Lesarten dieser Kitagruppe (Beziehungsabwehr, Polarisierung), der sie umspannenden institutionellen Matrix (Haltlosigkeit, Leistungsorientierung) und gesellschaftlichen Grundlagenmatrix (Individualisierung, Neoliberalisierung) sowie der hieran anknüpfenden Ableitung von Konsequenzen für pädagogisches Denken und Handeln (z. B. Gruppenbezogenes Holding und Containing; gruppenanalytische Teamsupervision; gesellschaftskritische, emanzipative (Selbst-)Reflexion) soll das spezifische Erkenntnispotenzial des gruppenanalytischen Blicks für die Pädagogik exemplifiziert werden. Hierfür wird nun schließlich auch der Ver-

gleich zum traditionellen, mehr individuumsorientierten psychoanalytisch-pädagogischen Blick angestellt, um die Potenziale und auch Grenzen der jeweiligen Blickwinkel hervortreten zu lassen.

Unterschiedliche Gegenstandsbereiche (Individuum vs. Gruppe)

Der psychoanalytisch-pädagogische Blick richtet sein Augenmerk traditionsgemäß auf das einzelne Individuum, seine inneren unbewussten Konflikte und seine verinnerlichten Beziehungserfahrungen insbesondere mit der Mutter, die seine dyadisch organisierte psychische Struktur konstituieren, daher unbewusst auf neue Interaktionsfiguren im Rahmen bi-personaler Beziehungssituationen übertragen werden (Finger-Trescher 2012a). Pädagogisches Geschehen wird somit maßgeblich als von in der Vergangenheit geformter individueller Konfliktodynamik und verinnerlichter Beziehungserfahrungen geprägt betrachtet (Trescher 2012). Zugespitzt formuliert erscheint dann z. B. das betrachtete, sich aggressiv verhaltende Kind wie der alleinverantwortliche Regisseur und Hauptdarsteller der Interaktionsszene, während andere Beteiligte (Kinder, Erzieher:innen) sich wie »innerlich leere Statisten« in die originalgetreue Wiederholung der in der Vergangenheit erlebten Konflikte und Beziehungsmuster des betreffenden Kindes einpassen.

Hier stellt sich die Frage, ob Erleben und Verhalten im Sinne der psychoanalytischen Innenweltzentriertheit tatsächlich so stark aus der individuellen, psychogenetischen Historie heraus gesteuert ist und unabhängig von der je spezifischen interpersonellen Situation im Hier und Jetzt in Erscheinung tritt. So kann dieser individuumsorientierte Ansatz laut Büttner in der Pädagogik mit folgender Denk- und Handlungslogik einhergehen:

»Wenn in pädagogischen Beziehungen etwas schiefgeht, wird dann auch in der Regel ein einzelner oder ein Teil der Gruppe verantwortlich gemacht. Es wird individualisiert, pathologisiert [...], meist ohne Erfolg. Der >verhaltensgestörte< Junge, das >verhaltensgestörte< Mädchen gelten als >schuldig< für das, was in der sozialen Gemeinschaft passiert« (1995, S. 11). Gruppenanalytisch ließe sich hier hingegen fragen: »Welchen Anteil haben die an der Szene beteiligten anderen Personen, seien es Erzieherinnen oder Kinder?« (Finger-Trescher 2012a, S. 224).

Dementsprechend zeigt sich in der empirischen Arbeit der Dissertation, wie im gruppenanalytisch-pädagogischen Blick Ereignisse, Interaktions-szenen oder auch Erlebens- und Verhaltensweisen eines Einzelnen im pädagogischen Geschehen stets auch als Ausdruck einer oft unbewussten Gruppendynamik verstanden werden, die wiederum in ein institutionelles und gesellschaftliches Netzwerk eingebettet ist. Demnach ist nicht das Individuum und dessen »intrapsychische Unterwelt«, sondern die Gruppe, die Matrix, das multipersonale Netzwerk die Regisseurin des pädagogischen Geschehens, während das einzelne Individuum, der Einfluss individueller Psychodynamik »unterbelichtet« bleibt, das Individuum in der gruppenanalytischen Fokussierung auf transpersonale Prozesse fast aufgelöst und zu einem durchlässigen Knotenpunkt im sozialen Netzwerk reduziert scheint. Dieser Gruppenzentriertheit wohnt dann wiederum die Gefahr inne, dass die Ganzheit, der einzigartige Wert und die individuelle Persönlichkeit des Einzelnen nivelliert wird, oder, dass individuelle Bedürfnisse von Menschen auf der Strecke bleiben.

Unterschiedliche Interpretationsstile (Vertikal vs. Horizontal)

Im psychoanalytisch-pädagogischen Blick herrscht traditionsgemäß ein vertikaler, vergangenheitsorientierter Interpretationsstil. Erlebens- und Verhaltensweisen wie aggressive Ausbrüche oder Konflikte im pädagogischen Geschehen werden primär vor dem Hintergrund der individuellen Lebensgeschichte, der psychogenetischen Historie betrachtet (Finger-Trescher 2012a). So kann das tiefenpsychologische Mikroskop der Psychoanalyse eine akribische Feinanalyse individueller Strukturen ermöglichen. Gleichzeitig bleibt das Risiko, dass das Verstehen und Handeln beim einzelnen Individuum oder der Zwei-Personen-Beziehung stehen bleibt. So kann der psychoanalytisch-pädagogische Blick nicht zuletzt auch mit einer Stigmatisierung und einseitigen Ursachenzuschreibung im Sinne einer sozialen Dekontextualisierung einhergehen. So könnte dem konflikthafte(n) Kind, der unzureichenden Mutter oder dem ungenügenden Erzieher eine alleinige Verursachungsschuld aufgebürdet werden (Damasch, Katzenbach & Ruth 2008).

Im gruppenanalytisch-pädagogischen Blick wird der klassisch-psychoanalytische, vertikale, vergangenheitsorientierte Interpretationsstil nicht nur auf die Gruppe als Ganzes im Sinne eines multipersonalen Netzwerks

ausgeweitet, sondern auch um einen horizontalen, gegenwartsorientierten Interpretationsmodus erweitert. Erleben und Verhalten, aggressive Ausbrüche oder Konflikte im pädagogischen Geschehen werden demnach einerseits vor dem Hintergrund der psychogenetischen Historien der Gruppenmitglieder, also ihren verinnerlichten Gruppenerfahrungen, und andererseits vor dem Hintergrund von Interaktionsprozessen im Hier und Jetzt der Gruppendynamik zu verstehen versucht (Foulkes & Anthony 2003). Erleben und Verhalten »kann also je nach Blickwinkel des Beobachters als subjektive Wiederholung einer früheren (traumatischen) Szene verstanden werden, oder aber als Ausdruck eines Gruppenprozesses, an dem alle Mitglieder der Gruppe beteiligt sind« (Finger-Trescher 2012a, S. 224). Der gruppenanalytische Blick auf Verhaltensauffälligkeiten, Konflikte, Lernstörungen usw. kann so eine Entstigmatisierung ermöglichen, indem die Störung nicht als inhärente Eigenschaft des Individuums festgeschrieben wird, sondern als eine Störung im multipersonalen Netzwerk, die sich am einzelnen Individuum artikulieren kann. In diesem Sinne formuliert Foulkes: »Wenn man eine psychische Störung prinzipiell als etwas betrachtet [...], was sich zwischen Personen abspielt, dann folgt daraus, dass sie niemals auf eine isolierte Person reduziert werden kann« (1983, S. 2). Der gruppenanalytische Blick kann damit Aussonderungstendenzen und Sündenbockdynamiken entgegenwirken.

Unterschiedliche Interventionsstile (Einzelfallorientiert vs. Gruppen-/Kontextorientiert)

Bezogen auf die Interventionsebene lässt der psychoanalytisch-pädagogische Blick eher einzelfall- bzw. individuumorientierte und zweipersonen-bezogene Verstehens- und Handlungsansätze entstehen, also etwa dem einzelnen Kind in der Beziehung zur Erzieherin eine emotional korrigierende Beziehungserfahrung zu ermöglichen (Trescher 2012). Der gruppenanalytisch-pädagogische Blick lässt hingegen eher gruppen- und netzwerkorientierte Denk- und Handlungsansätze entstehen. Zum einen gruppenpädagogische Interventionen, die meist auf die Gruppe als Ganzes abzielen, etwa gegenwartsorientiert im Hier und Jetzt der Gruppendynamik Abgewehrtes (z. B. starke Affekte oder Anerkennungs- und Versorgungswünsche) zu integrieren oder mehr vergangenheitsorientiert den Gruppenmitgliedern eine emotional korrigierende Gruppenerfahrung zu ermög-

lichen. Zum anderen mehr netzwerk- und systembezogene Interventionen, die auf die institutionellen und gesellschaftlichen Kontextbedingungen abzielen, also z. B. in einer Kita, Schule oder Erziehungsberatungsstelle mehr Selbsterfahrungs- und Supervisionsangebote zu installieren oder kritische (Selbst-)Reflexion und (politische) Veränderungsbereitschaften angesichts destruktiver gesellschaftlicher (Macht-)Verhältnisse anzuregen. Abschließend sollen diese Differenzierungen des ein- bzw. zweipersonalen Modells der Psychoanalytischen Pädagogik und des multipersonalen Netzwerkmodells der gruppenanalytischen Pädagogik nochmal beispielhaft anhand der Empirie der Dissertation konkretisiert werden:

Über die verschiedenen Beobachtungsprotokolle hinweg zeigten sich bei verschiedenen Kindern der Kitagruppe zahlreiche Versuche, Kontakt und Beziehung zu anderen Kindern und Erwachsenen herzustellen, die jedoch immer wieder scheiterten (Muster der Beziehungsabwehr). Im psychoanalytisch-pädagogischen Blick könnten diese gescheiterten Beziehungsversuche nun als individuelles Problem des jeweiligen Kindes, als Ausdruck vergangener defizitärer Beziehungserfahrungen betrachtet und dann auch auf individueller (Beziehungs-)Ebene, etwa in Form einer emotional korrigierenden Beziehungserfahrung zwischen dem Kind und seinen Erzieher:innen, pädagogisch adressiert werden. Im gruppenanalytisch-pädagogischen Blick wurden die gescheiterten Beziehungsversuche hingegen als Teil eines Gruppengeschehens, als symptomatischer Ausdruck beziehungsabwehrender Muster in der Kindergruppenmatrix verstanden, die wiederum angesichts von emotionaler Haltlosigkeit und Leistungsdruck in der institutionellen und gesellschaftlichen Matrix psychische Schutzfunktionen erfüllen, sodass pädagogische Interventionen hier eher auf die Herstellung emotional haltgebender, beziehungsstiftender Erfahrungsräume auf Gruppen-, Institutions- und Gesellschaftsebene abzielen (z. B. Empfangsrituale und Gruppenspiele in der Kitagruppe; gruppenanalytische Teamsupervision; höherer Personalschlüssel). Die gruppenanalytisch-pädagogische Sichtweise lässt sich insofern als mehrdimensional und kontextbezogen charakterisieren.

Fazit und Ausblick

Auf der empirischen Grundlage von teilnehmenden Beobachtungen in einer Kitagruppe, der qualitativen Herleitung von gruppenanalytischen

Lesarten dieser Kitagruppe und der hieran anknüpfenden Ableitung von Konsequenzen für pädagogisches Denken und Handeln ließ sich exemplifizieren, wie im gruppenanalytisch-pädagogischen Blick Ereignisse, Interaktionsszenen oder auch Erlebens- und Verhaltensweisen eines Einzelnen im pädagogischen Geschehen auch als Ausdruck einer oft unbewussten Gruppendynamik verstanden werden können, die wiederum in ein institutionelles und gesellschaftliches Bezugsnetzwerk eingebettet ist, sodass das pädagogische Verstehen und Handeln nicht auf das einzelne Ereignis oder das individuelle Verhalten, sondern auf diese gruppalen, institutionellen und gesellschaftlichen Zusammenhänge abzielt. Damit zeigt sich im Hinblick auf die Forschungsfrage nach dem spezifischen Erkenntnispotenzial des gruppenanalytischen Blicks für die Pädagogik zum einen, dass der gruppenanalytische Blick eine soziale Kontextualisierung pädagogischer Phänomene ermöglicht und durch seine Untersuchung der tiefen Vernetzung von Subjekt, Gruppe, Institution und Gesellschaft stets auch mit einem (gesellschafts-)kritischen und emanzipativen (Erkenntnis-)Potenzial verbunden ist. Dies ist insbesondere für die Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung und Bildung mit den Zielperspektiven der Selbstentfaltung, Mündigkeit und gesellschaftlichen Teilhabe von besonderem Wert. Zum anderen kann der gruppenanalytische Blick durch seine tiefenpsychologische Methodik – insbesondere die methodisch reflektierte Arbeit mit subjektivem Erleben und (Gegen-)Übertragungsprozessen – verborgene, affektive, oft unbewusste (Abwehr-)Prozesse im Gruppengeschehen erschließen, die sich dem pädagogischen Bewusstsein entziehen, erzieherische Intentionen unterlaufen und Entwicklungsräume blockieren können. Damit ist die Multidimensionalität von Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozessen angesprochen, die sich nicht kognitivistisch als bewusst steuerbar verengen lassen, vielmehr sind sie auch von irrationalen, affektiven, konflikthaften, fantasievollen, unbewussten, schließlich auch gruppalen Dynamiken mitgeformt, ganz im Sinne des freudschen Bildes, dass der Mensch – und somit auch der:die Pädagog:in/Sozialarbeiter:in – nicht »Herr im eigenen Haus«, in der Schulklasse, der Kitagruppe usw. ist. Diesem Impetus der Psychoanalytischen Pädagogik folgend, kann die Gruppenanalyse nun für Pädagog:innen und Sozialarbeiter:innen eine gruppenspezifische Verstehens- und Handlungslehre, ein inneres Reflexions- und Arbeitsmodell bieten, um ihre Adressat:innen wie auch sich selbst in der Dynamik sozialer Netzwerke und den emotionalen, konflikthaften, unbewussten Seiten mehr zu verstehen und so entwicklungs-förderliche emanzipative (Gruppen-)Interventionen abzuleiten.

Dieses gesellschaftskritische, emanzipative und tiefenpsychologisch-verstehende Erkenntnispotenzial der Gruppenanalyse kann eine substanzielle Ergänzung zur etablierten Systemtheorie in der Pädagogik und Sozialen Arbeit bilden, sodass hier nicht zuletzt auch ein interdisziplinärer Austausch von Gruppenanalyse und Systemtheorie fruchtbar sein könnte. Schließlich gibt es auch Gemeinsamkeiten, auf denen sich aufbauen ließe: Beide Theorieschulen folgen einer dynamischen, zirkulären bzw. multidirektionalen statt linear-kausalen Denkweise; beide Ansätze verstehen Störungen weniger als inhärente Eigenschaft des Individuums und mehr als soziales Interaktions- und Kommunikationsgeschehen usw. Allerdings gibt es in der Pädagogik und Sozialen Arbeit bisher kaum Versuche, systemisch und psychoanalytisch geprägte Ansätze in einen konstruktiven Dialog zu bringen. Der Entwurf einer »psychoanalytisch-systemischen Pädagogik« (2006) von Reiser ist daher eine Rarität, indem er nicht nur den pädagogischen Nutzen beider Theorieschulen, sondern insbesondere auch deren Ergänzungsverhältnis für pädagogische Fragestellungen herausarbeitet und Differenzen dialektisch verzahnt. Reiser bezeichnet dies als »produktive Differenz« (2006, S. 35), indem mit der Systemtheorie für die Pädagogik eine Außenbeobachterperspektive auf die operativen Regeln eines sozialen Systems und mit der Psychoanalyse eine Innenbeobachterperspektive auf die operativen Regeln des psychischen Systems eingenommen werden kann. In dieser Dialektik kann nun genau der Gewinn für die Pädagogik und Soziale Arbeit liegen, die ein ständiges »Hin- und Herpendeln zwischen Innen- und Außenbeobachterperspektiven« (Reiser 2006, S. 33) erfordern. So müssen Pädagog:innen und Sozialarbeiter:innen sowohl einen emotionalen Zugang zur subjektiven Innenwelt ihrer Klient:innen finden als auch das umgebende soziale System bestehend aus Familie, Schule, Jugendhilfe usw. im Blick haben. Wie erkenntnisproduktiv dieses Hin- und Herpendeln zwischen psychoanalytischer und systembezogener Perspektive für die Pädagogik sein kann, zeigt sich in eindrucksvoller Weise in der psychoanalytisch-soziologischen Fallstudie »Störer und Gestörte« (von Freyberg & Wolff 2005, 2006), in der das Phänomen »nicht beschulbarer Jugendlicher« vor dem Hintergrund der Wechselwirkungen zwischen der individuellen Psychodynamik der Jugendlichen und der institutionellen Soziodynamik in Schule und Jugendhilfe tiefergehend verstanden werden konnte. Auch auf der Theorieebene scheinen Möglichkeiten zum Dialog auf, etwa in Konzepten wie »institutionalisierter Abwehr« (Mentzos 1988) oder »Latenzschutz« (Haubl 2011) in Gruppen und Organisa-

tionen, die aus dem psychoanalytischen Denkraum stammen, jedoch die Dynamik des Unbewussten und Abwehrprozesse weniger internalistisch und individualistisch, sondern mehr interaktionell, gruppen- und soziodynamisch fassen.

Die Gruppenanalyse – als psychoanalytisch fundierte Theorie sozialer Netzwerke – könnte in diesem Diskurs nun eine Brücke schlagen zwischen der innenorientierten psychoanalytischen Tradition des Verstehens des psychischen Innenlebens und der außenorientierten systemtheoretischen Tradition des Verstehens des sozialen Systems, der überindividuellen, personenübergreifenden, systemischen Interaktionsmuster (s. Abbildung 5).



Abbildung 5

So ist nach Reiser die Gruppenanalyse mit ihrer Netzwerktheorie »in hohem Maße systemtheoretisch begründbar, aber eben mit dem Fokus auf den unbewussten Inhalten und der Koppelung psychischer Systeme mit sozialen Systemen« (2006, S. 36), während in der Systemtheorie die Aufmerksamkeit auf den bewusstseinsnäheren Aspekten des Psychischen und der operativen Geschlossenheit, der Selbstorganisation von sozialen Systemen liegt. Hier scheint also auch eine produktive Differenz zwischen Gruppenanalyse und Systemtheorie auf, die ein großes Erkenntnispotenzial nicht nur für diese beiden Disziplinen im Hinblick auf ihre jeweiligen »blinden Flecken«, sondern auch für die Theorie und Praxis der Pädagogik und Sozialen Arbeit zu bieten scheint. Angesichts des Trends systemischer Weiterbildungen in der Pädagogik und Sozialen Arbeit könnte die hier angesprochene Dialog- und Anschlussfähigkeit insbesondere für die zunehmend »aussterbende« psychoanalytische Tradition des Sinnverstehens wertvoll sein, anstatt sich in ideologischen Grabenkämpfen zu verschanzen.

Als Ausblick lässt sich hier abschließend formulieren, dass in der Dissertation am Beispiel einer gruppenanalytischen Beobachtungsstudie in einer Kita exemplifiziert werden konnte, wie die Gruppenanalyse zu fundamentalen Gegenstandsbereichen der Pädagogik und Sozialen Arbeit wie Inklusion, Teilhabe und Zusammenhalt – die dann jedoch oft auf einer

abstrakten, normativen Makroebene verbleiben – Beiträge zu einem ausgereifteren begrifflich-konzeptuellen (z. B. Spaltung vs. Integration in Matrix/Netzwerk) wie auch methodisch-handlungspraktischen Instrumentarium (z. B. gruppenbezogenes Holding, Containing, Linking, Verbinden von Themen, Eröffnen von Spielräumen für individuelle Abweichungen von Gruppennormen) liefern kann, um die hinter diesen normativen pädagogischen Leitvorstellungen stehenden alltäglichen Prozesse in pädagogischen Institutionen in ihrer Tiefe und Komplexität genauer analysieren, verstehen und pädagogisch beantworten zu können. In Ergänzung zum Trend von Individualisierung und Kompetenzerwerb in Gesellschaft wie auch pädagogischer Theoriebildung betrachtet die Gruppenanalyse den Menschen als Beziehungs- und Gruppenwesen in seiner sozialen Abhängigkeit, Verbundenheit und Verletzlichkeit. Dieses Menschenbild dürfte nicht zuletzt auch angesichts der aktuellen Brisanz sozialer Desintegrationsprozesse einen wichtigen gesellschaftspolitischen Impuls enthalten. So könnten Spaltungsprozesse wie in der beobachteten Kitagruppe mithilfe der Gruppenanalyse auch in unserer aktuellen, sich verschärfenden gesellschaftlichen Polarisierung in ihrer psychischen Tiefendimension, z. B. vor dem Hintergrund kollektiver Gefühle des Abgehängt-, Nicht-Zugehörig- und Benachteiligt-Seins, hiermit verbundener Enttäuschung, Kränkung und Hassgefühle sozialer Gruppen tiefgreifender verstanden und politisch auf passenderer Ebene beantwortet werden. Moralistische Empörung und intellektualistische (Abwehr-)Deutungen vom Elfenbeinturm werden hier wenig bringen. Vielmehr braucht es wohl emotionales Gespür für die kollektive Verletzung von Gefühlen und eine zutiefst sozialintegrative, zwischenmenschliche Antwort auf der Mikroebene zugrunde liegender menschlicher Grundbedürfnisse und Beziehungswünsche. In dieser Hinsicht hätte die Gruppenanalyse also auch der zeitgenössischen Politik viel zu geben. Die Frankfurter Schule mit ihrer Verbindung von Kritischer Theorie und Psychoanalyse – aus der die Gruppenanalyse erwachsen ist – könnte also aktueller kaum sein.

Literatur

- Ader, S. (2013). Arbeit mit Gruppen. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 433–437). Springer.
- Bauer, A. (1996). Verborgene Institutionskulturen in sozialen und klinischen Organisationen und ihre Bedeutung für das Verstehen in Supervisionsprozessen. *Forum Supervision*, 4, 5–22.

- Behnisch, M., Lotz, W. & Maierhof, G. (2013). *Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Beltz Juventa.
- Behr, H. & Hearst, L. (2018). *Gruppenanalytische Psychotherapie. Menschen begegnen sich* (2. Aufl.). Edition Klotz.
- Bick, E. (1964). Notes on infant observation in psychoanalytic training. *International Journal of Psychoanalysis*, 45, 558–566.
- Brandes, H. (1999). Individuum und Gemeinschaft in der Sozialen Gruppenarbeit: der gruppenanalytische Ansatz. In H. Effinger (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Gemeinschaft* (S. 113–140). Lambertus.
- Brandes, H. (2008a). Selbstbildungsprozesse von und in Kindergruppen. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 44, 33–51.
- Brandes, H. (2008b). *Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen*. Ernst Reinhardt.
- Brandl, S.Y. (2019). Der Gruppenanalytische Beobachtungsdialog. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 55, 330–351.
- Bräutigam, B. (2019). Gruppenpädagogik. *Socialnet*. <https://www.socialnet.de/lexikon/1882> (19.10.2023).
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2017). *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Springer.
- Büttner, C. (1995). *Gruppenarbeit. Eine psychoanalytisch-pädagogische Einführung*. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.
- Büttner, C. & Trescher, H.-G. (1987). *Chancen der Gruppe*. Matthias-Grünewald.
- Damasch, F., Katzenbach, D. & Ruth, J. (2008). Einleitung. In F. Dammasch, D. Katzenbach & J. Ruth (Hrsg.), *Triangulierung, Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht* (S. 7–10). Brandes & Apsel.
- Datler, W., Datler, M., Hover-Reisner, N. & Trunkenpolz, K. (2014). Observation according to the Tavistock model as a research tool: remarks on methodology, education and the training of researchers. *Infant Observation*, 17, 195–214.
- Datler, W., Hover-Reisner, N. & Datler, M. (2015). Toddlers relationships to peers in the process of separation: from the discussion of observational accounts to the development of theory. *Infant Observation*, 18, 14–35.
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Steinhart, K. & Trunkenpolz, K. (2008). Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In F. Dammasch, D. Katzenbach & J. Ruth (Hrsg.), *Triangulierung, Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht* (S. 85–109). Brandes & Apsel.
- Dornes, M. (2016). *Macht der Kapitalismus depressiv? Über seelische Gesundheit und Krankheit in modernen Gesellschaften*. Fischer.
- Finger-Trescher, U. (2012a). Grundlagen der Arbeit mit Gruppen – Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe. In M. Muck & H.-G. Trescher (Hrsg.), *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik* (2. Aufl., S. 205–236). Matthias-Grünewald.
- Finger-Trescher, U. (2012b). Kinder – Gruppe – Leitung. Die horizontale und die vertikale Ebene des Gruppenprozesses. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 2, 22–26.
- Flick, U. (2022). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 533–547). Springer.
- Foulkes, S. H. (1978). *Praxis der gruppenanalytischen Psychotherapie*. Ernst Reinhardt.

- Foulkes, S. H. (1983). *Introduction to group analytic psychotherapy. Studies in the social integration of individuals and groups*. Karnac.
- Foulkes, S. H. (2007). *Gruppenanalytische Psychotherapie. Der Begründer der Gruppentherapie über die Entwicklungsstationen seiner Methode in Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Verlag Dietmar Klotz.
- Foulkes, S. H. & Anthony, E. J. (2003). *Group Psychotherapy. The psychoanalytic approach*. Karnac.
- Freigang, W., Bräutigam, B. & Müller, M. (2018). *Gruppenpädagogik. Eine Einführung*. Beltz Juventa.
- Freud, S. (1969). *Darstellung der Psychoanalyse*. Fischer.
- Funder, A., Jedletzberger, A., Kaltseis, R. & Weizsaecke, E. (2008). *Infant Observation als Forschungsmethode – Ein Forschungsbericht*. Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft.
- Gerspach, M. (2021). *Verstehen, was der Fall ist. Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik*. Kohlhammer.
- Haubl, R. (2011). Latenzschutz und Veränderungswiderstand. In H. Schnoor (Hrsg.), *Psychodynamische Beratung* (S. 197–209). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haubl, R. (2019). Gruppenleitung. In R. Haubl & F. Lamott (Hrsg.), *Handbuch Gruppenanalyse* (2. Aufl., S. 71–92). Quintessenz.
- Katzenbach, D. & Ruth, J. (2008). Lernen – Lernstörung – Triangulierung. Zum Zusammenspiel von Emotion und Kognition bei Lernprozessen. In F. Dammasch, D. Katzenbach & J. Ruth (Hrsg.), *Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht* (S. 59–81). Brandes & Apsel.
- Kratz, M. (2016). Psychoanalytisch orientierte Beobachtungen in der empirischen Sozialforschung. In D. Katzenbach (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik* (S. 134–147). Kohlhammer.
- Kratz, M. & Ruth, J. (2016). Tiefenhermeneutik als Interpretationsmethode psychoanalytischer Sozial- und Kulturforschung. In D. Katzenbach (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik* (S. 241–253). Kohlhammer.
- Maierhof, G. (2021). Soziale Gruppenarbeit. In U. Deinert, B. Sturzenhecker, L. v. Schwannenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 1167–1173). Springer.
- Mecheril, P. (2015). Das Anliegen der Migrationspädagogik. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft – ein Handbuch* (S. 25–53). Debus Pädagogik Verlag.
- Mentzos, S. (1988). *Interpersonale und institutionalisierte Abwehr*. Suhrkamp.
- Mentzos, S. (2010). *Lehrbuch der Psychodynamik. Die Funktion der Dysfunktionalität psychischer Störungen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Naumann, T. M. (2014). *Gruppenanalytische Pädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Psychosozial-Verlag.
- Naumann, T. M. (2022). *Subjektbildung und Gesellschaft. Beiträge zu Gruppenanalyse, Psychoanalytischer Pädagogik und Kritischer Theorie*. Psychosozial-Verlag.
- Reiser, H. (2006). *Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion*. Kohlhammer.
- Schmidt-Grunert, M. (2009). *Soziale Arbeit mit Gruppen* (3. Aufl.). Lambertus.
- Schultz-Venrath, U. (2018). Gruppenanalyse. In B. Strauß & D. Mattke (Hrsg.), *Gruppenpsychotherapie. Lehrbuch für die Praxis* (2. Aufl., S. 119–130). Springer.

- Stemmer-Lück, M. (2012). *Beziehungsräume in der Sozialen Arbeit. Psychoanalytische Theorien und ihre Anwendung in der Praxis* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Simon, T. & Wendt, P.-U. (2022). *Lehrbuch Soziale Gruppenarbeit*. Beltz Juventa.
- Trescher, H.-G. (2012). Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In M. Muck & H.-G. Trescher (Hrsg.), *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik* (2. Aufl., S. 167–201). Psychosozial-Verlag.
- Von Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2012). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen* (2. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wiesmann, C. (2017). Gruppenanalytische und mentalisierungsbasierte Konzepte in der psychosozialen Begleitung von Kindergruppen. *Gruppenanalyse. Zeitschrift für gruppenanalytische Psychotherapie, Beratung & Supervision*, 27, 105–129.
- Wiesmann, C. (2019). Inklusion im psychosozialen Mikrokosmos einer Kindergruppe mit Hilfe mentalisierungsbasierter Konzepte. In R. Stein, P.-C. Link & P. Hascher (Hrsg.), *Frühpädagogische Inklusion und Übergänge* (S. 315–328). Frank & Timme.
- Wiesmann, C. (2020). Konflikt in einer multikulturellen Kindergruppe – eine gruppenanalytische Perspektive. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 56, 32–44.
- Wiesmann, C. (2025). *Der gruppenanalytische Blick in der Pädagogik. Gruppendynamik verstehen und begleiten. Eine Beobachtungsstudie in einer Kita*. Brandes & Apsel.
- Wiesmann, C. & Budzin, D. (2019). Warum Inklusion auch ein innerer Prozess ist. Gruppenanalytische Perspektiven im Inklusionsdiskurs. In R. Stein, P.-C. Link & P. Hascher (Hrsg.), *Frühpädagogische Inklusion und Übergänge* (S. 123–144). Frank & Timme.
- Zulliger, H. (1936). Über eine Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik. *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 10, 337–359.

The group analytic Perspective in Pedagogics and Social Work

Summary: This article provides an overview of my dissertation on the specific cognitive potential of the group analytic perspective for pedagogy (Wiesmann 2025). Based on participant observations in a daycare center, their group analytic evaluation, and the subsequent derivation of consequences for pedagogical understanding and action, it was possible to demonstrate, on the one hand, how the group analytic perspective enables a social contextualization of pedagogical phenomena and an understanding of the deep interconnectedness of subject, group, institution, and society. On the other hand, the group analytic methodology made it possible to uncover hidden, affective, (defensive) processes in group interactions that eluded pedagogical awareness and blocked pedagogical development spaces. Group analysis thus provides a socially critical, emancipatory, and depth-psychologically insightful contribution that can form a substantial complement to the increasingly established »metatheory« of pedagogy and social work – systems theory. The article is therefore rounded off with some thoughts on the exchange between group analysis and systems theory as well as the socio-political relevance of group analysis in the face of social division processes.

Keywords: group analysis, pedagogy, social work, inclusion, psychoanalysis, systems theory, critical theory, polarization, splitting

Biografische Notiz

Christian Wiesmann, Dr. phil., ist Heilpädagoge (B. A.), Psychologe (M. Sc.) und Psychologischer Psychotherapeut und Psychoanalytiker für Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Gruppe i. A. Er ist stationär tätig in der Universitätsklinik für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik des Kindes- und Jugendalters in Münster sowie ambulant in einer Psychotherapeutischen Institutsambulanz für Erwachsene. Er ist Mitglied im Arbeitskreis »Psychoanalyse und Geistige Behinderung«. Seine Veröffentlichungsschwerpunkte sind: Psychoanalytische (Heil-)Pädagogik und Soziale Arbeit, Inklusion, Mentalisieren, Gruppenanalyse.

Kontakt

E-Mail: christianwiesmann@gmx.net

»Können wir heute mal gleich spielen?!« – Freies Spiel und gruppenanalytische Haltung in der Gruppenanalyse mit Kindern

Ein Beitrag für die Praxis¹

Hans Georg Lehle

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 32 (2026), 55–73

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32-55>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Zusammenfassung: Anhand der Schilderung einer Vignette einer gruppenanalytischen Kindergruppentherapie wird die situative Dynamik der Gruppe und der Umgang der Leitung damit erläutert. Dabei geht es um die regulative, die Selbst- und Identitätsentwicklung fördernde Bedeutung des Spiels in der Gruppenanalyse mit Kindern, um die gruppenanalytische Haltung und Rahmung, Indikation und Kontraindikation sowie die therapiebegleitende Arbeit mit separaten Bezugspersonengruppen und das Konzept der partnerschaftlichen Paarleitung.

Schlüsselwörter: Kindergruppenanalyse, Spielen, sichere Grenzen und Rahmung, Haltung der Gruppenleitung, Bezugspersonengruppen, Paarleitung

»Können wir heute mal gleich spielen?!« Die Frage des zehnjährigen Jungen hatte deutlichen Aufforderungscharakter, vor allem durch den unausgesprochenen, aber dennoch deutlich verständlichen Nachsatz: »statt hier noch ewig herumhocken, reden und das lärmende Durcheinander noch länger aushalten zu müssen!« Voller Unruhe und Ungeduld will der Bub diesmal die überfordernde »Einführungsrunde« zur kindergruppenanalytischen Sitzung mit fünf etwa gleichaltrigen Jungen im klassisch

¹ Überarbeiteter Vortrag, gehalten auf der Online-Werkstatt-Tagung der VAKJP am 22.01.2022 zum Thema: »Psychodynamische Gruppenpsychotherapie mit Kindern und Jugendlichen«.

sprachlastigen Stuhlkreis am liebsten einfach überspringen und gleich in die Spielphase einsteigen. Das disziplinierte Stillsitzen, Sprechen und aufmerksame Zuhören fällt allen mal wieder besonders schwer. Nichts scheint die zappeligen Kinder – die meisten von ihnen mit klassischer ADHS-Symptomatik – mehr auf ihren Stühlen zu halten. Sie turnen darauf herum, lassen sich herunter purzeln, krabbeln auf dem Boden oder hopsen lauthals schreiend und wie aufgedreht im weitläufigen Therapieraum umher. »Das schiere Chaos«, sagt man gemeinhin dazu, zum damaligen Zeitpunkt auffällig verstärkt durch die corona-bedingte, hoch pathogene soziale Deprivation.

Solche Momente könnten dazu verführen, sich wie ein Löwendompteur im Zirkus aufzuführen und jeden »zurück auf sein Podest« zu verweisen; – oder zumindest wie ein Flohzirkusdirektor, geht es doch augenscheinlich mehr ums Einfangen, um begrenzende Leitplanken, um strukturierende Disziplin! Der gemäß dem tradierten Sprachgebrauch aus der Gruppentherapie mit Erwachsenen entlehnte Begriff »Gruppen-Sitzung« wird dem turbulenten Treiben einer gruppenanalytischen Kindergruppe nicht annähernd gerecht. Eine kinderanalytische Kollegin, die ausschließlich im Einzelsetting arbeitet und von ihrem benachbarten Behandlungsraum bereits am Lautstärkepegel erkannt hatte, dass bei mir wieder mal Kindergruppe ist, kommentierte etwas spöttisch: »Na, machst du heute wieder Kindergeburtstag?«

Nun, das trifft es in gewisser Weise auf den Punkt: Denn – wenn alles gut geht, und das gelingt bei Weitem nicht immer – feiern bei einem solchen Gruppen-Event alle gemeinsam und jeder für sich eine Art Geburtstagsfest.

In derart überbordenden Szenen ist die Versuchung für eine Kindergruppenleitung groß, in den pädagogischen Werkzeugkasten zu greifen: Grenzen setzen!?! Ja schon, aber wie? Strukturierende Angebote einbringen!?! Samuel Slavson, der als Begründer der Kindergruppentherapie gilt, hat in den 1940er Jahren zwischen libido-bindendem und libido-aktivierendem Spielmaterial unterschieden und – je nach Störungsbild – mit älteren Kindern und Jugendlichen mit sogenannten »Aktivitäts-Aus-sprache-Gruppen« oder reinen »Aktivitätsgruppen« gearbeitet (Slavson, 1972). Solche spezielle sportlich oder handwerklich ausgerichtete Setting-Angebote verleihen zwar Orientierung und Struktur, aber wie lässt sich dies mit dem grundlegenden Konzept der Minimalstrukturierung aus der Gruppenanalyse mit Erwachsenen vereinbaren? Ritualisierte Hilfsmittel, wie das »Redeholz«, das von Rüdiger Haar und Horst Wenzel (Haar & Wenzel, 2019) vorgestellt wird – nur wer es in den Händen hält,

darf reden – helfen in solch spannungsgeladenen und sich rasant aufschaukelnden Situationen wie der oben beschriebenen nicht mehr.

Die erlösende Idee kommt diesmal spontan aus der Kindergruppe selbst: »Herr Lehle, können wir heute mal gleich spielen?!« Es setzt ein hohes Maß an Vertrauen in die Selbstregulationsfähigkeit von Kindergruppen sowie in die fördernden und strukturierenden Kräfte des freien Spiels innerhalb eines geschützten Rahmens voraus als auch ein gutes Gespür für die teils unbewussten, individuellen Triebkräfte, die die jeweils aktuelle Gruppendynamik bestimmen, um in einer solchen Situation als verantwortliche Gruppenleitung spontan grünes Licht geben zu können: »Na klar könnt ihr heute mal gleich spielen«, antworte ich, »also: los geht's!« Die Kinder rennen zunächst wie entfesselt los und spielen ohne lange Absprachen auf wundersame Weise einfach drauf los: »Der Boden ist Lava« schreit einer: »jaaaa« rufen die anderen und bauen sogleich eine Rettungsinsel aus Kissen und Kuschtieren auf, die sie ihre »Base« nennen und zu der nicht jeder freien Zugang haben soll. Von hier aus starten sie Exkursionen ins gefährliche Umfeld – mit verteilten Kissen als Trittsicherung und zum Schutz vor der glühenden Lava. Dazu kommen Angreifer von außen, die abgewehrt werden müssen. Es entfaltet sich ein intensives, hoch dynamisches Spielgeschehen – und im Nu war »Ruhe im Karton«. Nicht unbedingt akustisch, aber doch im Sinne einer wiedergefundenen inneren Balance der Gruppe. Die Kinder hatten mit ihrer Spielidee, die zum selbstentwickelten Spielefundus, zur Grundmatrix dieser Gruppe gehört, genau die richtige Rahmung für eine symbolische Inszenierung ihrer aktuellen Übererregung – und dessen, was dahinterstand – geschaffen. Sie konnte auf diese Weise in einen gemeinsamen Spiel- und Aktionsfluss kanalisiert und somit durch die Gruppe selbst symbolisierend entschärft werden. Dieses Spiel: »Der Boden ist Lava« – setzt zugleich deutlich in Szene, wodurch die Kindergruppe unbewusst belastet war: durch existenziell bedrohliche Ängste vor Ausgrenzung, Isolation und Untergang, gegen die es – im Verbund und jeder für sich – Strategien zu entwickeln galt, – Ängste, die im Kontext der Coronapandemie noch erheblich forciert worden waren.

An dieser Szene wird deutlich, wie Gruppe ihre heilsame Wirkung sowohl für sich als Gruppenganzes als auch für jedes einzelne Mitglied entfalten kann: durch einen frei fließenden, kommunikativen und interaktiven Spielprozess der Gruppe und eben nicht – zumindest nicht primär – durch strukturierende Interventionen von außen oder verbal-sprachliche Deutungen der Gruppenleitung, denen im lautstark agierten Chaos ohnehin niemand Be-

achtung schenken würde. Die Aufgabe der Gruppenleitung liegt hier primär im Gewährleisten eines für alle sicheren Rahmens, in welchem sich derartige Prozesse ungestört abspielen können. Für die retrospektive sprachliche Reflexion des Gruppengeschehens dient bei Bedarf die »Schlussrunde« zum Ausklang der Gruppenstunde – wieder im gesitteten Sitzkreis – in der das soeben Erlebte noch einmal nachverdaut und integriert werden kann. Nach einer derart kathartisch-lebendigen Spieldynamik geschieht dies meist deutlich entspannter und bei spürbar gewachsener Gruppenkohäsion. Ein paar bereitgestellte Kekse zum gemeinsamen Knabbern unterstützen das Zusammengehörigkeitsgefühl. Ich komme darauf zurück.

Gruppenanalyse: eine Brücke zwischen Psychoanalyse und Soziologie

Diese kleine Vignette aus der kindergruppenanalytischen Praxis soll u. a. verdeutlichen, dass die Gruppenanalyse – und erst recht in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen – etwas gänzlich anderes ist als eine Anwendungsform der Psychoanalyse. Die Gruppenanalyse wurzelt ebenso sehr in den Sozial-, Erziehungs- und Politikwissenschaften wie auch in Kulturgeschichte und Ethnologie. Der Soziologe Norbert Elias und der Frankfurter Arzt und Psychoanalytiker S. H. Foulkes, die beide Anfang der 1930er Jahre aus Nazi-Deutschland nach England emigriert waren, begründeten im Geist der Frankfurter Schule die Gruppenanalyse gemeinsam und als explizit fachübergreifende Disziplin mit vielfältigen Anwendungsbereichen, unter anderem auch die Gruppentherapie.

Für Norbert Elias steht die enge Verflechtung des Menschen als Individuum mit seinem gesellschaftlichen Umfeld im Mittelpunkt jeder soziologischen Forschung. Jeder Mensch wird in sein soziales Umfeld hineingeboren. Das »«Wir existiert vor dem »Ich«, das sich erst in seinem spezifischen »Wir« entwickelt und in diesem wurzelt. Auch Foulkes begreift den Menschen als wesentlich sozial bestimmtes Wesen und sieht folgerichtig individuelle, psychopathologische Prozesse immer im Kontext ihrer sozialen Entstehungsgeschichte, im konflikthafter aufeinanderprallen widersprüchlicher Gruppenerfahrungen und ihrem gestörten Kräftespiel – etwa zwischen Herkunftsfamilie, Schule und Peergroup. Konsequenterweise sieht Foulkes in der dynamischen Kommunikation der Gruppe selbst und nicht etwa in der therapeutischen Rolle der Gruppenleitung die zen-

trale Wirkmacht, das heilsame und korrigierende Agens der Gruppenanalyse (Foulkes, 1974, S. 105). Im Hier und Jetzt der Gruppe werden tradierte individuelle Gruppenerfahrungen aktualisiert und reinszeniert, sie treffen auf teils passgenaue teils konträre »Wir-Übertragungen« anderer Gruppenmitglieder. Die freiwerdende und besonders bei Kindern buchstäblich »zwischenleiblich« erfahrbare Reibungsenergie schafft Möglichkeiten einer veränderten Selbst- und Fremdwahrnehmung – der ganzen Gruppe wie auch der einzelnen Individuen in ihr. Foulkes nennt diesen Prozess die »dynamische Gruppenmatrix« (Foulkes, 2007, S. 124) oder einfach »ego-training in action« (Foulkes, 2019, S. 52). Gruppe wird durch sie zum Möglichkeitsraum von Entwicklung. Treibende Kraft ist die spontane Kommunikation, die sowohl als Verbal- wie auch als Körper- und Handlungssprache stattfindet, und zwar zugleich auf mehreren Ebenen: der bewussten, vor- und unbewussten Ebene, der kognitiv-rationalen, der emotionalen und der körperlich-sinnlichen.

Die Arbeitsgemeinschaft Gruppenanalyse mit Kindern und Jugendlichen (GaKiJu) beschäftigt sich seit ihren Anfängen² mit der herausragenden Bedeutung des freien Spiels als vorrangiges, im Körperlich-Sinnlichen wurzelndes Kommunikationsmedium dieser besonderen Altersgruppen. Im Leitfaden zur Kompetenzentwicklung für die Gruppenanalyse mit Kindern und Jugendlichen (Ballhausen-Scharf et al., 2021), wird das freie Spiel in der Gruppe als wichtiges Medium und bedeutsamer Wirkfaktor kindergruppenanalytischer Entwicklungsprozesse herausgearbeitet. Ich möchte zunächst auf verschiedene Dimensionen des Spiels in der Gruppenanalyse mit Kindern näher eingehen und hieraus die Besonderheiten der gruppenanalytischen Haltung bei der Leitung dieser Altersgruppe entwickeln. Danach folgen noch einige Bemerkungen zu den Wirkmächten in der Kindergruppe und deren destruktiven Gegenspielern sowie zu einigen Aspekten der Rahmung in der kindergruppenanalytischen Arbeit.

Das Spiel in der Gruppenanalyse mit Kindern

Seit den Anfängen der Kinderpsychoanalyse gilt das freie Spielen im sicheren Rahmen als ihr wichtigstes Medium. Im gemeinsamen Spiel können

2 Zu den Anfängen der GaKiJu siehe das Editorial von Karin Stumptner (2022) sowie den Beitrag von Ballhausen-Scharf et al. (2022).

wir mit der unbewussten inneren Welt von Kindern in Kontakt kommen. Melanie Klein verglich das kindliche Spiel als symbolische Ausdrucksform psychischer Inhalte mit dem Traum und der freien Assoziation Erwachsener. Das Spiel helfe dem Kind intrapsychische Spannungsverhältnisse und konflikthafte innere Objektbeziehungen durch deren Externalisierung zu regulieren. Seit Klein gilt das Spiel als Königsweg zum kindlichen Unbewussten und als die gemeinsame Sprache in der psychoanalytischen Kindertherapie. Es dient seither gleichermaßen als ein bedeutungsvolles psychodiagnostisches Instrumentarium wie als zentrales Medium von Kommunikation, therapeutischer Interaktion und Entwicklung in der psychodynamischen Kinderpsychotherapie.

Winnicott arbeitet das dialogische und über-individuelle Wesen des Spiels systematisch heraus. Im Spiel erkennt er den Anfang des Denkens schlechthin, das als »intermediärer Spielplatz« beginne, als »potentieller Raum zwischen Mutter und Kleinkind, der beide miteinander verbindet« (Winnicott, 1979, S. 59). Spielen ermögliche »Reifung und damit Gesundheit« und weise schließlich über die Zweierbeziehung hinaus, in der es entstand: Spielen »führt zu Gruppenbeziehungen« (ebd., S. 52). Damit eröffnet Winnicott den Blick auf die soziale Dimension des Spiels.

Aus soziologischem Blickwinkel erscheint das Spiel zunächst als das Medium der Sozialisation. Selbstbewusstsein, Identität wie auch die Fähigkeit zum Denken, entwickelt der Mensch erst innerhalb und mithilfe komplexer sozialer Beziehungen. Für George Herbert Mead ist der Sozialisationsprozess Entwicklung der Persönlichkeit und Integration in die Gesellschaft zugleich (Zusammenfassung nach Neitzel, 2000, S. 27f.). Er setzt voraus, dass jeder Einzelne Fremdperspektiven einnehmen und verinnerlichen und auch sich selbst aus der Perspektive anderer wahrnehmen kann. Durch Internalisierung und Integration dieser unterschiedlichen Erlebnisweisen entwickelt der Einzelne Identität und Selbstbewusstsein. Identität ist damit eine individuell geprägte Spiegelung der Gemeinschaft, in der der Einzelne lebt. Mead misst dabei dem Spiel eine zentrale Rolle zu. Beim nachahmenden Rollenspiel werden durch variable Perspektivenübernahme gespielte Identitäten gleichsam antizipierend erprobt. Durch das organisierte Spiel werden gemeinschaftsspezifische Normen im Sinne von »Spielregeln« und vorgegebenen Rollen internalisiert (ebd., S. 34f.).

Der Spielsoziologe Brian Sutton-Smith, arbeitet in seinem Hauptwerk *The Ambiguity of play* das dialektische Grundmuster des Spiels systematisch heraus (Sutton-Smith, 1978, S. 60). Es gehöre zum Wesen des Spiels, dass

es, vor dem Hintergrund primärer Sicherheit, gerade jene Situationen des realen Lebens simuliere, in denen erhöhtes Risiko, Gefahr, oder gar existenzielle Bedrohung herrsche. Sutton-Smiths Kernthese besagt, dass dem Spiel ein dialektisches Spannungsverhältnis innewohne: Spiel sei die Inszenierung eines konflikthaften Geschehens, wobei gesellschaftliche Konflikte, Spannungen, Herausforderungen, die im realen Alltag unlösbar erscheinen, in simulative Spielwelten ausgelagert und dort im relativ risikofreien und angstmindernden Modus des Als-ob symbolisch gelöst werden (ebd., S. 68).

Spiel – einerseits eine Art Trainingslager für den Ernst des Lebens – kann andererseits aber auch symbolische Wunscherfüllung und eine Art simulative Kompensation sein. Spiel als symbolische Antithese zur erfahrenen Wirklichkeit entwirft eine Welt, wie sie sein könnte. Und dies kann wiederum auf jene zurückwirken. Das Spiel, so der Mediensoziologe Udo Thiedecke, eröffne alternative Möglichkeitsräume und schaffe antizipatorische Gegenentwürfe zur gesellschaftlichen Realität, indem es Normalität entgrenze und außer Kraft setze. Darin liegt aus soziologischer Sicht die entwicklungsstimulierende Funktion des Spiels (Thiedecke, 2010, S. 18).

Diese evolutionäre Bedeutung des Spiels steht im Mittelpunkt der interdisziplinären Arbeit von Stuart Brown, einem amerikanischen Internisten und Psychiater. Seine zentrale These lautet: Das Spiel, die Fähigkeit zu spielen, ist die treibende Kraft für Entwicklung und Innovation nicht allein in Individuum, Kultur und Gesellschaft, sondern weit darüber hinaus auch in der gesamten Natur. Browns Forschung zeigt überzeugend, wie Spieldeprivation – im Sinne von Mangel und Verhinderung des natürlichen Grundbedürfnisses zu spielen – zu Krankheit, Depression und Gewalt führt (Brown, 2010).

Holger Brandes, Erziehungswissenschaftler und Gruppenanalytiker, untersuchte Selbstbildungsprozesse in Gruppen im Kindergartenalter. Brandes zeigt (Brandes, 2008), wie Kinder in Kleingruppen soziale Beziehungen autonom entwickeln und welchen Einfluss dies sowohl auf die Selbstentwicklungsprozesse der Kinder als auch auf die Identitätsbildung von Kindergruppen als Ganzes hat. Dabei sei das freie Spielen »das zentrale Medium, über das Kinder Gruppen bilden« (Brandes, unveröffentlichter Vortrag, 2010). Bedeutungen, Erfahrungen, Konflikte und Ängste werden in Spielszenen kommuniziert, d. h. zum Bestandteil der Gruppe gemacht, wodurch sich sowohl das einzelne Kind von der Gruppe gehalten

fühlt als auch die Gruppenkohäsion wächst. Brandes arbeitet heraus, welche überragende Bedeutung derartige spielerische Gruppenerfahrungen insbesondere für Mentalisierungsprozesse haben: Im Oszillieren zwischen simulativem, szenischem Spiel, Metakommunikation und Realitätsbezug entwickelt das Kind ein Verständnis von eigenen und fremden Kognitionen, Intentionen und Emotionen (Brandes, 2008, S. 96). In der gruppenanalytischen Therapie – besonders mit Kindern – geht es nun gerade darum, die dem Spiel innewohnenden Potenziale freizusetzen, um sie als treibende Kraft für die Entwicklung von Individuum und Gruppe zu nutzen. In diesem Sinne versteht der bereits erwähnte »Leitfaden« den »gruppenanalytischen Prozess« »als ein zirkuläres »Spielen«, mit dem Potenzial, den Einzelnen wie die Gruppe als Ganzes weiterzuentwickeln« (Ballhausen-Scharf et al., 2022, S. 46). Die Gruppe ermöglicht den Mitspielenden, ihre lebensgeschichtlich bedeutsamen Szenen zunächst unbewusst zu reinszenieren, kreativ umzuarbeiten und – wenn möglich – in den aktuellen Kontext der dynamischen Gruppenmatrix zu integrieren.

Die Gruppenanalytikerin Dietlind Köhncke arbeitet in ihrem Beitrag Über das Spielen (Köhncke, 2022) bedeutsame Dimensionen des Spielens heraus. Dazu gehört zuvörderst die angeborene Lust an der selbstbestimmten, und zweckfreien körperlichen »Bewegung«. Köhncke verweist hier auf die gemeinsame etymologische Wurzel der Worte »Spiel« und »Tanz« (ebd., S. 114). Als Handlungssprache ist Spielen darüber hinaus, so Köhncke, wesentlich »Interaktion«: »ein wechselseitiger Prozess« mit anderen, »kommunikatives Tun« (nach Gadamer, ebd., S. 115). Die Anfänge des Miteinanderspielens liegen, so Köhncke mit Bezug auf die Säuglingsforschung, in frühen Mutter-Kind-Interaktionen, die körperbezogen, repetitiv und durch einen »ritualisierten Ablauf« mit »gemeinsam durchlebten« Spannungskurven charakterisiert sind. Beeinträchtigungen dieser frühen dyadischen Interaktionen – etwa durch depressive Mütter – können zu einer Störung der »Spielfähigkeit des Kindes« (ebd., S. 116) führen und – so wäre mit Verweis auf die Bindungsforschung noch zu ergänzen –, seine Bindungsfähigkeit und damit seine gesamte Selbst- und Persönlichkeitsentwicklung massiv beeinträchtigen. Winnicotts viel zitiertes Diktum hatte es bereits auf den Punkt gebracht:

»Psychotherapie geschieht dort, wo zwei Bereiche des Spielens sich überschneiden: der des Patienten und der des Therapeuten. Psychotherapie hat mit zwei Menschen zu tun, die miteinander spielen. Hieraus folgt, dass die Arbeit

des Therapeuten dort, wo spielen nicht möglich ist, darauf ausgerichtet ist, den Patienten aus einem Zustand, in dem er nicht spielen kann, in einen Zustand zu bringen, indem er zu spielen imstande ist« (Winnicott, 1979, S. 49).

Das gilt für Winnicott selbstredend auch für Therapeuten: »Wenn der Therapeut nicht spielen kann, ist er für die Arbeit nicht geeignet« (ebd., S. 66). Wohlgemerkt: Winnicott bezieht dies auf alle Psychotherapeut*innen, unabhängig von der Altersgruppe ihrer Klientel. Erst recht gilt dies für die therapeutische Arbeit in Gruppen.

Eine weitere Dimension des Spielens, die Köhncke herausarbeitet, ist seine Bedeutung »als sinnlich-symbolische Kommunikation«. Der von Lorenzer geprägte Begriff zielt, so Köhncke, auf »die Ebene zwischen Körpergedächtnis und dem bewussten deklarativen Wissen« (ebd., S. 217). Veränderungen von Wahrnehmung, Einsicht und Verhalten bahnten sich nach Lorenzer auf dieser Zwischenebene an. Das heißt, so Köhncke, »dass Veränderungen weniger durch Bewusstwerdung und kognitives Verstehen in Gang kommen, sondern durch das, was auf den Ebenen vorsprachlicher Kommunikation geschieht und durchlebt wird« (ebd., S. 116). »Die kognitive, sprachlich vermittelte Einsicht, kann nur befestigen, was vorher auf der vorsprachlichen Ebene sinnlich-symbolischer Kommunikation, [...] ausgelöst wurde«. Zu dieser präverbalen Ebene gehöre nach Lorenzer eben auch das Spiel (ebd., S. 117).

In Konsequenz führt diese Sichtweise zu einer Neuausrichtung von verbal-sprachlichen Interventions- und Deutungstechniken, ja der gesamten gruppenanalytischen Haltung bei der Leitung von Kindergruppen. Die zentrale gruppenanalytische Maxime »Trust the group« hebt explizit die Gruppe als »therapeutisches Agens« (Foulkes, 1974, S. 105) hervor, wodurch der Deutungsarbeit der Gruppenleitung implizit Zurückhaltung auferlegt wird. Die primäre Leitungsaufgabe besteht danach in der Aufrechterhaltung eines sicheren Rahmens und eines »frei fließenden Gruppendiskurses« (Foulkes, 2019, S. 151, Übers. d.V.). Die Leitung interveniert erst dann, wenn dieser aufgrund von unbewussten Widerständen stagniert oder blockiert³ – oder wenn die Dynamik bedrohlich überbietet, wie zuweilen in Kindergruppen. Für die Gruppenanalyse mit Kindern gilt daher entsprechend: »Trust the group's playing!«

3 Siehe hierzu die Beiträge von Foulkes (2007, S. 117f.), de Mendelssohn, (2025, S. 4f.), Dalal (2015, S. 363f.) und Nitsun (1996, S. 22f.).

Die gruppenanalytische Haltung

Yalom sieht die »Kohäsionskraft in der Gruppe« (Yalom, 2007, S. 80), die »auf dem Erleben von Zusammengehörigkeit« der einzelnen Mitglieder basiert (ebd., S. 82), als »das gruppentherapeutische Gegenstück zur therapeutischen Beziehung in der Einzeltherapie«. Sie ist die zentrale Wirkkraft in der Gruppenanalyse. Das »Wir-Gefühl« und das damit verbundene Gefühl individueller Zugehörigkeit zu bedeutsamen Gruppen der persönlichen Lebenswelt ist eine tragende Säule der Selbst- und Identitätsentwicklung. Im freien Spiel der Gruppe verknüpft sich dieses anfangs zarte Netzwerk zu einem tragfähigen, haltgebenden Sicherungsnetz – oder aber es zerreißt. Doch davon später.

Grundbedingung jedes gruppenanalytischen Prozesses ist das möglichst freie Miteinander-Spielen-Können: »Beides ist entscheidend, das Spielen und das Miteinander«, so die Gruppenanalytikerin Caroline Garland (Garland, 1993, S. 20). Die zentrale Aufgabe der Gruppenleitung ist dabei, ich zitiere nochmals aus dem Leitfaden: »den Gruppenraum als potenziellen Übergangsraum, als Spiel-, Inszenierungs- und Entwicklungsraum bereitzustellen und zu schützen«. Dort heißt es weiter:

»Die Wiederentdeckung und Erweiterung der eigenen Spielfähigkeit ermöglicht es der Gruppenleitung, im gemeinsamen Spiel einen Entdeckungs- und Entwicklungsraum zu schaffen. Ziel ist, dass die Gruppenmitglieder in einen Spielfluss kommen und dabei jeder genügend Raum und Sicherheit für sich selbst und seine Inszenierungen findet. Die Gruppenleitung schützt den Einzelnen vor Verletzung und Ausgrenzung, insbesondere bei destruktiven Inszenierungen. Sie wertet nicht, beschämt nicht, sanktioniert nicht« (ebd., S. 47f.).

Mein eigenes gruppenanalytisches Konzept in der Leitung von Kinder- und Jugendlichengruppen strebt – abhängig vom Entwicklungsalter auf unterschiedliche Weise – eine Balance an zwischen Minimalstrukturierung und angemessener Leitungspräsenz innerhalb eines Halt und Sicherheit vermittelnden Settings mit klar definierten Regeln und Absprachen. Was innerhalb dieses Rahmens geschieht, inszeniert oder einfach ausagiert wird, entwickeln völlig frei und spontan die Gruppe und ihre Mitglieder, zu denen auch ich selbst als mitspielender Gruppenleiter gehöre. Ich halte mich zwar weitgehend zurück, bringe also keine eigenen Spielvorschläge

ein, aber ich spiele, interagiere und kommuniziere eben doch stets mit, auch und gerade da, wo ich, etwa zum Schutz eines Kindes oder der Gruppe als Ganzes – mitunter auch mal ganz handfest – intervenieren muss.

Ich sehe mich hierin in Übereinstimmung mit den Pionieren der Gruppenanalyse für Kinder und Jugendliche, Harold Behr und Liesel Hearst, die sich mit der Frage eines spezifischen Settings und der Notwendigkeit stärkerer Strukturierung innerhalb dieser Altersgruppe auseinandergesetzt haben. Weil hier die Angst besonders stark sei, »von den Gleichaltrigen beschämt oder isoliert zu werden«, seien »aktive Interventionen [...] durchgängig erforderlich, um ein Klima der Sicherheit zu gewährleisten«, und sicher zu gehen, dass keiner »an den Rand geschoben oder zum Sündenbock gemacht wird« (Bear & Hearst, 2009, S. 207)⁴. Der Gruppenleiter sei für Kinder und Jugendliche eine elterliche Übertragungsfigur die »im Unterschied zu einer Erwachsenengruppe soziale Normen und das Gesetz repräsentiert« (ebd., S. 211). Die Autoren betonen die haltgebende Bedeutung eines gut ausbalancierten »Gleichgewicht[s] aus Akzeptieren und Begrenzen« (ebd., S. 213). Stabilität und Vorhersagbarkeit einer Gruppe reduzieren Angst und gewähren Halt. Durch seine standfeste, klare Haltung schützt der Gruppenanalytiker die Gruppengrenzen, die gerade in Kindergruppen häufigen, teilweise auch körperlichen Angriffen ausgesetzt sind. Kinder können schnell dazu neigen, eigene ungeliebte Selbstanteile in einem anderen aggressiv agierend zu bekämpfen. Nach Behr und Hearst ist es »allein die Aufgabe des Therapeuten«, dafür zu sorgen, dass ein derartig destruktiver Streit oder Konflikt nicht eskaliert. Er muss rasch, aktiv konfrontierend »und wenn nötig körperlich eingreifen, um Schaden abzuwenden« (ebd., S. 219) und habe dafür Sorge zu tragen, dass die Gruppe möglichst schnell wieder zu reiferen Ausdrucksweisen zurückfindet, – dem »Arbeitsgruppenmodus«, um es mit Bion zu sagen oder, bezogen auf Kindergruppen: vom Äquivalenz- zum Spielmodus. Man könne sich eben nicht immer darauf verlassen, dass die Gruppe das ausschließlich selbst regeln könne: »Der Leitgedanke ist die sofortige Unterbrechung von Interaktionen, die für die Gruppe zerstörerisch sein können, und das Hinlenken des Prozesses zu einer Suche nach dem Ursprung und der Bedeutung solcher Ereignisse« (ebd., S. 221). Dabei geht es darum, derartige, oft aggressive oder sexualisierte Abwehrmechanismen in ihre dahinter-

4 Zum Thema Scham und Schamängsten bei Kindern und Jugendlichen siehe Lehle (2023/25, S. 157ff.).

liegende Bedeutung zu übersetzen und sich dabei »geschickt zwischen Konfrontation und Unterstützung« zu bewegen, die konstruktiven Kräfte in der Gruppe zu verstärken und die Gruppe »vom Ausagieren zur Rückbesinnung« zu lenken (ebd.).

Auch Rüdiger Haar sieht die Gefahr, Kinder durch eine Minimalstrukturierung in die Regression zu treiben, was »für sie in bestimmten Entwicklungsphasen (Latenz, Pubertät) geradezu gefährlich erscheine« (Haar, 2007, S. 559). Andererseits biete die Minimalstrukturierung die Chance zur Selbstorganisation der Gruppe und damit einen Zuwachs an Autonomie und Selbstbewusstsein. Wo genau die Balance zwischen strukturellen Vorgaben durch den Leiter einerseits und der autonomen Organisation durch die Gruppe andererseits zu finden ist, kann nur alters-, entwicklungs- und vor allem situationsabhängig bestimmt werden – und ist letztlich auch abhängig von der Persönlichkeit der Gruppenleitung.

Zusammenfassend sehe ich die primären Aufgaben der Leitung von gruppenanalytischen Kindergruppen in der Förderung und Sicherung eines autonomen, frei-fließenden Spieldiskurses, der Gruppenkohäsion sowie des individuellen Zugehörigkeitsgefühls jedes einzelnen Gruppenmitglieds, auf der Basis von Respekt und Toleranz für das jeweilige Anderssein. Gerade in Kindergruppen stehen jedoch den förderlichen Wirkmächten häufig und unverstellt mächtige Antagonisten gegenüber, für die Morris Nitsun den Begriff der Anti-Group prägte: Gegen-Spieler jener konstruktiven Wirkmächte der Gruppendynamik, die sich zu höchst destruktiven Kräften aufschaukeln können und Setting, Leitung, einzelne Kinder oder die Gruppe als Ganzes massiv attackieren, gefährden und herausfordern. Die Schaffung und Aufrechterhaltung eines sicheren Rahmens gehören daher ebenfalls zu den primären Aufgaben der Kindergruppenleitung und sind eine permanente Herausforderung.

Aspekte der Rahmung in der Gruppenanalyse mit Kindern

Ich möchte mich hier auf einige Aspekte der Rahmung in der Kindergruppenanalyse beschränken.⁵ Sie beginnt bereits bei der Zusammenstellung der Gruppe und betrifft die Frage der Indikation und Kontraindikation für

5 Siehe zum Thema Rahmung: »Haltender Rahmen und Rituale« in Haar und Wenzel (2019, S. 51–75).

Gruppentherapie. Aus meiner Sicht gibt es keine pauschal und allgemein gültigen Kriterien für oder gegen eine Teilnahme an gruppenanalytischen Gruppen. Nach Foulkes können prinzipiell alle in eine Gruppe, für die »Psychotherapie überhaupt indiziert ist« (Foulkes, 2007, S. 68) und die dafür motivierbar sind. Laut unserem Leitfaden hängt die Zusammenstellung einer Gruppe zunächst entscheidend von der Vorstellung ab, die die Gruppenleitung vom Entwicklungspotenzial der jeweiligen Gruppe und ihrer Mitglieder hat. In dieser Präkonzeption der Leitung liegt demnach ein Hauptkriterium zur Indikation und Kontraindikation für die geplante Gruppe (Ballhausen-Scharf et al., 2021, S. 36). Bei therapeutischen Gruppen bedarf es einer besonderen Abwägung, insbesondere bei Patient*innen, mit frühen Bindungsstörungen, Störungen aus dem autistischen Formenkreis, ausgeprägter ADHS- oder dissozialer Symptomatik.

Morris Nitsun leistet mit seinem kritischen Blick auf die potenziell zersetzende Wirkmacht von Antigroup-Prozessen (Nitsun 1996) – als den destruktiven Gegenspielerinnen von Gruppenkohäsion und -zugehörigkeit – einen wichtigen Beitrag gerade auch für die Gruppenanalyse mit Kindern.⁶ Nitsun hält daher eine sorgfältige Exploration von destruktiven Erlebnis- und Verarbeitungsweisen in Gruppen bereits im Vorfeld bei der Auswahl künftiger Gruppenmitglieder für dringend geboten (Nitsun, 1996, S. 123ff.). Hohe Aggressivität, ausgeprägtes soziales Rückzugsverhalten, frühe Bindungsstörungen oder schwere Traumatisierungen sind auch für ihn per se keine Ausschlusskriterien. Es komme sehr darauf an, ob sie durch »kompensierende Faktoren« (ebd., S. 124f.) abgemildert werden können. Im Verlauf von Slow-open-Gruppen kann ein herausfordernder Neuzugang ebenso wie ein abrupter Therapieabbruch eines Mitglieds das fragile Gruppen-Mobile empfindlich aus dem Gleichgewicht bringen. Latente oder sich im Gruppenverlauf manifestierende, zunehmend destruktive Prozesse, die sich gegen die Gruppe als Ganzes, gegen einzelne ihrer Mitglieder sowie gegen die Gruppenleitung richten, die den Rahmen attackieren oder die vereinbarten Regeln unterlaufen, gilt es, rechtzeitig zu erkennen, um deren destruktive Macht einhegen und deren Potenzial für konstruktive Veränderungen nutzbar machen zu können (Nitsun, 1996, S. 2 u. S. 34). Yalom benennt als eines der wichtigsten Beurteilungskriterien zur Indikation, die Einschätzung des Gruppentherapeuten bezüglich des

6 Siehe hierzu die Diskussion eines destruktiven Antigroup-Verlaufs einer Kindergruppe in Lehle (2025).

Risikos eines frühzeitigen Therapieabbruchs. Aufgrund seiner meist gravierenden Langzeitfolgen sei diesem durch eine sorgfältige Zusammenstellung der Gruppenmitglieder vorzubeugen (Yalom, 2007, S. 268f.).

Grundsätzlich lässt sich sagen: Wer in der Gruppe eine erhöhte Gefahr von Ausgeliefertsein und Schutzlosigkeit fürchtet, wird sich eher für den geschützteren Rahmen des Einzelsettings entscheiden; oder er wird sich – im Falle von Überredung oder Druck hin zur Gruppe – in ihr wie in einer feindlichen Umgebung einigeln, überfordernde Gruppenprozesse möglicherweise retraumatisierend verarbeiten, sie bewusst oder unbewusst sabotieren oder den Gruppenrahmen, andere Gruppenmitglieder oder die Leitung attackieren.

Die begleitende Arbeit mit den Bezugspersonen gehört traditionell zur Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen und ist ein weiterer Teil von deren Rahmung. Die Arbeitsgemeinschaft GaKiJu, empfiehlt, die Arbeit mit Eltern und Bezugspersonen ebenfalls im Gruppenkontext zu organisieren (Ballhausen-Scharf et al. 2022, S. 31f.). Ausgeprägte Schuld- und Schamängste von Bezugspersonen können jedoch u. a. auch die oben erwähnten Antigroup-Prozesse in Form von aktiven oder passiven, bewussten oder unbewussten Widerständen auslösen. Die Kombination von Einzel- und Gruppensetting eröffnet m. E. auch in der Arbeit mit den Bezugspersonen sowohl Möglichkeiten des Durcharbeitens innerhalb eines geschützteren, familienorientierten Rahmens als auch zu einem begleiteten Übergang hin zu einer offeneren Bezugspersonengruppe.

Das Konzept der partnerschaftlichen Paarleitung – in Abgrenzung zur hierarchischen Co-Leitung wie zur Einzelleitung – gehört ebenfalls zum Thema Rahmung und ist eine weitere Besonderheit für die gruppenanalytische Arbeit vor allem mit Kindern. In pädagogischen Kontexten ist Paarleitung eine seit Langem etablierte Selbstverständlichkeit. Das komplexe Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen der Gruppe findet eine Resonanz in der Beziehung des Leiterpaars und kann auch auf dieser Ebene erfasst, reflektiert und nutzbar gemacht werden. Das Leiterpaar kann sich in verschiedene Rollen und Aufgaben aufteilen und sich bereits während des Gruppengeschehens sowie unmittelbar nach der Gruppe über das Erlebte austauschen und dieses gemeinsam emotional und kognitiv verarbeiten. Die Möglichkeit, Inszenierungen aus verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen und reflektierend gegenüberzustellen und dabei die zugehörigen Affekte zu containen, stellen sowohl eine große Entlastung für die Leitungspersonen wie eine Bereicherung für den Gruppenprozess dar.

Last but not least ist die klassische Dreiteilung in Einleitungsrunde, Spielphase und Schlussrunde seit jeher ein fester Bestandteil der Rahmung einer gruppenanalytischen Kindergruppe. Wohin auch immer uns die Abenteuerreise führen mag, sie beginnt und endet im sicheren Hafen der Schlussrunde. Ergänzend zur primären Rahmung durch Raum, Zeit, Setting und Grundregeln des Verhaltens in der Gruppe, bringt die von den Kindern selbst eingebrachte, grob ausgehandelte und im Spiel inszenierte und weiterentwickelte Idee einer Rahmenhandlung eine weitere Dimension von Rahmung ein, die ein Spielfeld öffnet und zugleich strukturiert. Hechler prägte hierfür den Begriff der »doppelten Rahmung«. Auch der Begriff des »frei fließenden Spiels« (Hechler, 2003, S. 125) geht auf ihn zurück.⁷ In der eingangs beschriebenen Spielszene besteht der Boden aus Lava, und es gibt angstlustvolle Möglichkeiten, darüber hinwegzukommen. Innerhalb des spielerischen Als-ob und eines grob skizzierten Rahmens werden in einem gemeinsamen Prozess Ideen weitergesponnen, verhandelt oder verworfen. Die oben beschriebene »Base« als ein selbstgeschaffener, sicherer Ort, tritt im weiteren Verlauf der folgenden Kindergruppensitzungen in zahlreichen Variationen immer wieder in Erscheinung und offenbart eines der zentralen Grundbedürfnisse der teilnehmenden Kinder: Die »Base« ist Symbol und Sinnbild für sichere und haltgebende Rahmung schlechthin. Im weiteren Gruppenverlauf wurde sie inzwischen zu einer wehrhaften Trutzborg umgestaltet, unter kreativer Einbeziehung des Stuhlkreises aus der Eingangsrunde. Hinter einer Stuhlbarrikade, verborgen unter aufgespannten Decken, machen es sich die Kinder auf dem Sofa gemütlich. Bedrohliche Angreifer gibt es nun deutlich weniger, weil kaum jemand mehr in die Rolle von nicht dazugehörenden Außenseitern schlüpfen mag. Dafür entwickelte sich das Innere der Burg zu einer Art Spielcasino mit Brettspielen und reichlich Monopoly-Geld, einem geheimen Tempel freudiger Lust mit Körperkontakt und Arztkoffer. In diesen Spielphasen wird es deutlich ruhiger und entspannter.

Diese friedliche Stimmung prägt dann auch die Atmosphäre in der Schlussrunde. Nach bestandenen Abenteuern ist die Kindergruppe, die wie ein wilder Haufen durcheinanderwirbelnder Sylvester-Knaller begonnen hatte, nun wieder entspannt zurück im sicheren Hafen. Die Schlussrunde

7 In Anlehnung an Foulkes Begriffe »frei strömende Diskussion« (Foulkes, 1974, S. 141) und »freie Gruppenassoziation« (ebd., S. 108) sowie Anthonys »play-association« (Foulkes & Anthony, 2019 [1984], S. 192).

ist ein Übergang zur Rückkehr in die Außenwelt. Die Kinder sind im Verlauf einer Gruppenstunde nun erstmals in der Lage, in der gesamten Gruppe verbalsprachlich miteinander zu kommunizieren und sich gegenseitig gelassen zuzuhören. Dies ist der Rahmen, in dem das Erlebte nachbetrachtet, Konflikte noch einmal mit Abstand und in Ruhe miteinander besprochen und neue Spielideen für die nächste Zusammenkunft eingebracht werden können. Es ist auch die Zeit des Abschiednehmens – voneinander als Gruppe aber auch von einzelnen Mitgliedern, die die Gruppe verlassen werden.

Zu einer Sternstunde geriet kürzlich der schon länger angekündigte Abschied des einzigen Mädchens aus dieser Runde. Fee hatte in dieser wilden Jungengruppe viel einstecken müssen, an Entwertungen, Ablehnung und Ausgrenzung. Und auch die Jungs hatten viel an distanzloser Übergriffigkeit und provokanten Attacken ausgehalten – oder eben auch nicht. In einer wachsenden Atmosphäre gegenseitiger Missbilligung und ständigen destruktiven Agierens drohte die Gruppenmatrix irreparabel zu zerreißen und so destruktiven Impulsen freien Lauf zu lassen.

Vor ihrer Abschiedsstunde war Fee der Gruppe während einiger Sitzungen ferngeblieben. Sie wollte nach über fünfzig zum Teil schwierigen und belastenden Gruppenstunden nun endgültig nicht mehr kommen. In einem Einzelgespräch mit ihr und ihren Eltern fasste das Mädchen jedoch den Entschluss, sich noch einmal »richtig« von der Gruppe zu verabschieden. Die Jungengruppe hatte während Fees Abwesenheit unter heftigen, massiv abgewehrten Schuldgefühlen gelitten. Die gemischten Gefühle in der Gruppe gegenüber diesem schwierigen Abschied konnten besprochen werden; – aber es blieb spannend, wie das letztlich ausgehen würde.

Fee kam stolz und frohgemut mit selbstgebackenen Muffins zu ihrer Abschiedsstunde. Die verlegene Anspannung unter den Jungs legte sich schnell, und so nahm die Spieldynamik einen konstruktiven Lauf. Das Bemühen aller Beteiligten war spürbar, dass diesmal möglichst nichts aus dem Ruder laufen und das Abschiedsritual erfolgreich durchgestanden werden sollte. Die Muffins warteten schließlich auf die Schlussrunde. Die Kinder bauten wieder ihr »Festungscasino« auf. Diesmal wurde niemand ausgeschlossen, alle gingen respektvoll und integrativ miteinander um. Die autonome Regulation von Nähe und Distanz Einzelner zum Gruppengeschehen gelang mit spielerischer Leichtigkeit. Nie zuvor war die Gruppenkohäsion so intensiv und durchgängig. Endlich war es Zeit für die Muffins! Sie schmeckten köstlich!

Literatur

- Ballhausen-Scharf, B., Lehle, H. G., Müller, C. F., Winzer, D. & Arbeitsgemeinschaft Gruppen-Analyse mit Kindern und Jugendlichen (Hrsg.). (2021). *Gruppenanalyse mit Kindern und Jugendlichen. Ein Leitfaden zur Kompetenzentwicklung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ballhausen-Scharf, B., Lehle, H. G., Müller, C. F. & Winzer, D. (2022). Gruppenanalytisches Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. Einblicke in eine ungewöhnliche Weiterbildung. In K. Stumtner (Hrsg.), *Gruppenanalytisch arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Impulse für die pädagogische und therapeutische Praxis* (S. 27–39). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Behr, H. & Hearst, L. (2009). *Gruppenanalytische Psychotherapie. Menschen begegnen sich*. Verlag Dietmar Klotz.
- Brandes, H. (2008). *Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Brandes, H. (2010). Vortrag auf dem 5. Workshop der Arbeitsgemeinschaft Gruppenanalyse mit Kindern und Jugendlichen. Unveröffentlicht.
- Brown, S. & Vauhan, Ch. (Hrsg.). (2010). *Play. How it Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul*. Avery, Penguin Group.
- Dalal, F. (2015). Group Analytic Training and the Social Context: Who is influencing Whom?. *Group Analysis*, 48(3), 349–367. <https://www.dalal.org.uk/2015%20GA%20training%20and%20social%20context.pdf>
- de Mendelssohn, F. (2025). Gruppenpsychoanalyse und psychoanalytische Therapie im Gruppensetting – ein »kleiner« Unterschied? https://www.gruppenpsychotherapie-bag.de/fileadmin/content/news_import/05_Felix_de_Mendelssohn_Gruppenpsychoanalyse_und_psychoanalytische_Therapie_im_Gruppensetting_-_ein_kleiner_Unterschied.pdf (15.06.2025).
- Elias, N. (1939). *Über den Prozess der Zivilisation*. Suhrkamp.
- Foulkes, S. H. (1974). *Gruppenanalytische Psychotherapie*. Kindler.
- Foulkes, S. H. (2007). *Praxis der gruppenanalytischen Psychotherapie*. Verlag Dietmar Klotz.
- Foulkes, S. H. & Anthony, E. J. (2019 [1984]). *Group Psychotherapy. The Psychoanalytic Approach* (2. Aufl.). Routledge.
- Garland, C. (1993). Über den Zustand des Spiels in der Gruppenanalyse. *Arbeitshefte Gruppenanalyse*, 1, 10–21.
- Haar, R. (2007). Tiefenpsychologisch fundierte und analytische Psychotherapie in Gruppen bei Kindern und Jugendlichen. In H. Hopf & E. Windhaus (Hrsg.), *Lehrbuch der Psychotherapie für die Ausbildung zur/zum Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin/en und für die ärztliche Weiterbildung. Band 5: Psychoanalytische und tiefenpsychologisch fundierte Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie* (S. 553–568). CIP-Medien.
- Haar, R. & Wenzel, H. (2019). *Psychodynamische Gruppentherapie mit Kindern*. Kohlhammer.
- Hechler, O. (2003). Vom Sitzkreis zum szenischen Spiel und zurück. Theorie und Praxis gruppenanalytischer Kinderpsychotherapie. *Gruppenanalyse*, 13(2), 113–136.
- Köhncke, D. (2022). Über das Spielen. In K. Stumtner (Hrsg.), *Gruppenanalytisch arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Impulse für die pädagogische und therapeutische Praxis* (S. 113–126). Vandenhoeck & Ruprecht.

- Lehle, H. G. (2018). *Freiräume des Spiels. Psychoanalytische Gruppentherapie mit Kindern und Jugendlichen*. Brandes & Apsel.
- Lehle, H. G. (2018a). »Egotraining in Action«. Das Spiel in der psychoanalytischen Kindergruppentherapie. In B. Traxl (Hrsg.), *Psychodynamik im Spiel. Psychoanalytische Überlegungen und klinische Erfahrungen zur Bedeutung des Spiels* (S. 133–158). Brandes & Apsel.
- Lehle, H. G. (2023/25). »Wir werden schon einen Weg finden!« Teenies zwischen Tik-Topie und Genderfluid. Vortrag auf der D3G Jahrestagung vom 12.–14. Mai 2023 in München. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Gruppenanalyse*, 61(2), 153–168.
- Lehle, H. G. (2025). »Was ist denn hier los?!« Abenteuerspielplatz Kindergruppenanalyse – Eine lohnende Zumutung. *gruppenanalyse*, 35(1), 113–131.
- Neitzel, B. (2000). *Gespielte Geschichten. Struktur- und prozessanalytische Untersuchungen der Narrativität von Videospiele*. Dissertation der Fakultät Medien an der Bauhaus Universität Weimar.
- Nitsun, M. (1996). *The Anti-Group. Destructive Forces in the group and their creative potential*. Routledge.
- Slavson, S. S. (1972). *Einführung in die Gruppentherapie von Kindern und Jugendlichen* (1956) (2. Aufl.). Verlag für Medizinische Psychologie im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stumpfner, K. (Hrsg.). (2022). *Gruppenanalytisch arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. Impulse für eine kreative und vielfältige Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sutton-Smith, B. (1978). *Die Dialektik des Spiels*. Verlag Karl Hofmann.
- Thiedecke, U. (2010). *Spiel-Räume. Kleine Soziologie gesellschaftlicher Exklusionsbereiche*. In C. Thimm (Hrsg.), *Das Spiel – Muster und Metapher der Mediengesellschaft* (S. 17–32). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winnicott, D. W. (1979). *Vom Spiel zur Kreativität*. Klett-Cotta.
- Yalom, I. D. (2007). *Theorie und Praxis der Gruppenpsychotherapie. Ein Lehrbuch*. Klett-Cotta.

»Can't we play right away today?!« – Free play and group-analytical attitude in group-analysis with children

A contribution for the practice

Summary: The situational dynamics of the group and how the leader handles them are explained on the basis of a vignette of a group-analytic child group therapy. The focus is on the regulative significance of play in group analysis with children, which promotes the development of the self and identity, on the group-analytic attitude, framing, indications and contraindications, as well as the work with separate reference person groups that accompanies therapy, and the concept of partnership-based couple leadership.

Keywords: child group analysis, playing, safe boundaries and framing, attitude of the group leader, reference person groups, couple leadership

Biografische Notiz

Hans Georg Lehle ist als Analytischer Kinder- und Jugendpsychotherapeut (AKJP) in eigener Praxis in Ulm niedergelassen und arbeitet gruppenanalytisch mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Er ist Team- und Fallsupervisor an diversen pädagogischen Einrichtungen, Dozent, Supervisor, Gruppenlehranalytiker und Co-Vorsitzender u. a. bei der Arbeitsgemeinschaft Gruppenanalyse Stuttgart e.V. (AGS), einer Weiterbildungsstätte der D3G. Er ist Gründungsmitglied der Arbeitsgemeinschaft Gruppenanalyse mit Kindern und Jugendlichen e.V. (GaKiJu).

Kontakt

E-Mail: h.g.lehle@praxis-lehle.de

Web: www.praxis-lehle.de

Stabilisierende Gruppenfantasien

Reflexionen zu einer Fallbesprechung aus einem praktikumsbegleitenden Seminar

Bernhard Rauh

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 32 (2026), 75–93

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32-75>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Zusammenfassung: Im Beitrag wird eine Szene aus einer schulpraktischen Begleitveranstaltung mithilfe einer doppelten Gruppenperspektive tiefenhermeneutisch interpretiert. Die Gruppendynamik in der Praktikumsklasse und die Dynamik in der Gruppe der Studentinnen in der als Fallbesprechungsseminar angelegten praktikumsbegleitenden universitären Lehrveranstaltung werden in ihrer Interferenz rekonstruiert. Gemäß der entwickelten Lesart wird von den ausschließlich weiblichen Teilnehmerinnen der Fallbesprechung adoleszenten männlichen migrantischen Schülern Aggression projektiv zugeschrieben, die bei den Studierenden ein kollektives Selbstgefühl konstituieren und stabilisieren hilft. In dieser kollektiven Abwehrbewegung erlangt eine ethnosexistische Stereotypisierung als gemeinsame studentische Gruppenfantasie über Schüler als fremde Andere hohe Bedeutung. In die Rekonstruktion fließen Überlegungen zu wechselseitigen (Des-)Identifizierungen, den realen und fantasierten Machtverhältnissen und der Herstellung von Herrschaft mit ein.

Schlüsselwörter: Fallverstehen, Gruppenkohäsion, Ethnosexismus, Professionalisierung, Intersektion

»Die Phantasie einer Gruppe übersteigt die eines Einzelnen, so phantasievoll er auch sein mag und so unbeholfen die einzelnen Mitglieder der Gruppe es sind.«

(Almodovar, 2024, S. 185f.)

Introductio

Grundlage des Beitrags ist eine Fallbesprechung aus einer Begleitveranstaltung zum Schulpraktikum im Lehramtsstudiengang Sonderpädagogik, Pädagogik bei Verhaltensstörungen¹. Der von einer Studierenden eingebrachte Fall aus einem Sonderpädagogischen Förderzentrum mit dem Schwerpunkt Lernen, zentriert sich um eine konflikthafte Interaktion zwischen ihr als Praktikantin und den Schüler:innen, vor allem den männlichen Schülern mit Migrationshintergrund im Rahmen eines Unterrichtsversuchs.^{2,3}

Eingangs wird die Bedeutung von Fallbesprechungsgruppen für die professionelle Entwicklung der zukünftigen Lehrkräfte herausgearbeitet. In der anschließenden Fallanalyse wird auf die Interaktion von Psycho- und Gruppendynamiken in der Klassengruppe (Rauh, 2010, S. 195ff.), die Schüler:innen und Lehrkräfte sowie Hilfskräfte und Praktikant:innen, und in der Seminargruppe, die Studierende und Seminarleitung umfasst, und deren Interferenzen eingegangen.

Verallgemeinernde Überlegungen zur Bedeutung von Fallbesprechungsgruppen runden den Beitrag ab.

Die Bedeutung von Fallbesprechungsgruppen für die professionelle Entwicklung

Fallbesprechungsgruppen haben für Bildungsprozesse mit und in der Gruppe für eine lebenslange Professionalisierung im (psychoanalytischen) Verstehen von komplexen Situationen eine hohe Bedeutung. Sie

-
- 1 Die praktikumsbegleitende Lehrveranstaltung orientierte sich an dem im Forschungsprojekt pro-inclusive-reflective (Erasmus+ Strategische Partnerschaft Professionalisierung für inklusive Bildung durch reflexive Praktika, Projektnr.: 2017-1-DE01-KA203-003557; Homepage: pro-inklusive-reflexiv.eu) entwickelten Lehrveranstaltungskonzept (vgl. auch Rauh, Datler & Weber, 2019).
 - 2 Der Fall wurde bereits in einer anderen Publikation mit dem Fokus auf intersektionale Diskriminierung analysiert (Rauh, 2021). Im vorliegenden Beitrag werden Gruppendynamiken fokussiert.
 - 3 Die Falldarstellung der Studentin M. wurde vom Autor, der die praktikumsbegleitende Lehrveranstaltung leitete, in einem Gedächtnisprotokoll festgehalten. Wortgetreu wiedergegebene Passagen werden mit Anführungszeichen kenntlich gemacht.

vermitteln, wie es möglich werden kann, (unbewusste) Übertragungs-/Gegenübertragungsdynamiken in Interaktionen mitzudenken und für das Erschließen bzw. intelligible Erfassen einer Szene zu nutzen.

In einer Fallbesprechung wird das genaue Hinhören, Hinsehen und Hin(ein)fühlen in Situationen gefördert und Fallverstehen performiert. Die Entwicklung von Lesarten/Hypothesen ergibt sich im Interpretationsprozess, da unterschiedliche Wahrnehmungen von den Akteuren in die Gruppe eingebracht werden.

Fallbesprechungsgruppen sind von zentraler Bedeutung für Studierende und Berufsanfänger:innen, da sie in besonderer Weise die Entwicklung eines »professionellen Selbst« (Bauer, 1998) und durch Mentalisieren ein Kohärenzerleben (Verstehbarkeit, Handhabbarkeit, Sinnhaftigkeit, Antonovsky, 1997) fördern. Das Erleben von Kohärenz ist von besonderer Bedeutung für Noviz:innen, da professionelle Selbstachtung und Selbstwertgefühl tendenziell noch prekär sind.

Es ist von einem (natürlichen) Bedürfnis der Studierenden auszugehen, in sozialen Gruppen als Mitglied anerkannt zu werden, »in denen es seine Bedürfnisse, sein Urteilsvermögen und seine verschiedenen Fähigkeiten dauerhaft in direkter Interaktion bestätigt sieht«, was eine positive »Selbstbeziehung« (Honneth, 2010, S. 267) fördert. Das gilt auch für professionsbezogene Selbstanteile. Studierende werden durch die Reflexion über sich selbst und die professionalisierungsbezogene Interaktion mit anderen dabei unterstützt, eine professionelle Identität zu erlangen.

In Fallbesprechungsgruppen geht es also auch darum, einen Raum zu schaffen, in dem Dinge besprochen werden können, mit denen Studierende alleine nicht hinreichend »fertig werden«. Die Studierenden können ohne andere nur schwerlich Gefühle der Kohärenz und Anerkennung erreichen. Die Fallbesprechungsgruppe als »Container« (Hirsch, 2010) eröffnet einen Raum, in dem Erlebnisse, die Studierende im Praktikum beunruhigen, besprochen und entgiftet, verstanden und ausgehalten werden können. In einem Gruppen-Container, der Unverarbeitetes aufnimmt und verarbeitet, kann eine innere Beruhigung eintreten und Neues gedacht, Anerkennung und Stabilisierung des »professionellen Selbst« (Bauer, 1998) kann erfahren werden.

Für eine psychoanalytisch orientierte Fallarbeit ist die Gegenübertragungsanalyse zentral. Eine ausgearbeitete Mentalisierungsfähigkeit und eine hohe »negative capability« (Bion) sind hierfür förderlich. Mit »negative[r] Fähigkeit« bezeichnet Bion »die Fähigkeit, Unsicherheit zu er-

tragen« (Krejci, 2020, S. 13), Verwirrungszustände, Irritation und Nicht-verstehen auszuhalten und dem Drang zu widerstehen, diesen Zustand des Nicht-Wissens schnellstens beenden zu wollen. Mithilfe dieser Fähigkeit wird es möglich, dass beunruhigende Erlebnisse ins Bewusstsein gelangen können und sich kreative Prozesse der Bildung eröffnen. Durch Containmentenerfahrungen erhöht sich die negative Kapazität der Mitglieder der Fallbesprechungsgruppe.

Bion verwendet die Konzepte von Alpha- und Beta-Elementen und -Funktionen sowie Containing, um Denken und Mentalisieren zu beschreiben. Durch die Alpha-Funktion verarbeitete Sinneseindrücke und emotionale Erlebnisse können zu Alpha-Elementen und damit zu Erfahrungen werden. Wesentlich für das Gelingen der Transformation ist dabei die Symbolisierung des Erlebten. Gelingt eine solche Verarbeitung nicht, bleiben Beta-Elemente »unverdaut« (Bion, 2020, S. 53) und damit virulent. Sie werden dann oft mittels projektiver Identifikation ausgestoßen (ebd.), was nach Bion eine Form der Kommunikation darstellt.

Containing bezeichnet den Prozess, bei dem Personen die Affekte und Projektionen von anderen aufnehmen, ohne die eigenen Emotionen, die durch diese Projektionen ausgelöst werden, auszuagieren. Die Fallbesprechungsgruppe ist mehr als eine Projektionsfläche schwer aushaltbarer Zustände (Beta-Elemente), sie übernimmt die aktive »Verdauungsarbeit«, um namenlose Ängste und unerträgliche Gefühle in Alpha-Elemente zu transformieren, die aushaltbar sind und deshalb auch wieder aufgenommen, introjiziert werden können. Das Gelingen dieses Prozesses trägt zur Identifikation mit der Fallbesprechungsgruppe und zur Ich- und Selbststärkung bei.

Aufgabe der Fallbesprechungsgruppe ist es, den Realitätsbezug zu sichern und eigenes Handeln zu reflektieren, einen geschützten Raum zu schaffen, in dem innere Verunsicherung spürbar und sagbar und aushaltbar wird, sodass sich Neuem zugewandt werden kann. Bion fasst diese Aspekte unter dem Terminus »Arbeitsgruppe« (Bion, 2018, S. 71ff. u. 104ff.).

Bei überfordernden Erlebnissen, die starke Emotionen hervorrufen, sind Studierende noch nicht in der Lage, diese Beta-Elemente allein zu bewältigen. Sie sind auf eine Unterstützung angewiesen, z. B. durch die Alpha-Funktion der »Arbeitsgruppe« (ebd.) der Fallbesprechungsgruppe.

Eine Gefahr für Fallbesprechungsgruppen besteht im Aufleben und Weiterbestehen starker regressiver Tendenzen, die sich in Spaltungen und Projektionen bzw. deren Fortbestehen manifestieren, was Bion (ebd., S. 106)

als Dominanz der »Grundannahmengruppe« fasst. Wird es hingegen möglich, dass projektive Entlastungen von unbewussten Fantasien, Ängsten und inneren Spannungen von der Fallbesprechungsgruppe aufgenommen, die affektiven Inhalte dekontaminiert und anschließend im verarbeiteten Zustand zurückgeben werden, dann wird eine psychische Integration möglich.

Im gelingenden Fall kann die »Arbeitsgruppe« (Bion, 2018, S. 71ff. u. S. 104ff.) der Fallbesprechungsgruppe die Alpha-Funktion der Gruppenmitglieder nutzen, um die projizierten Beta-Elemente in Alpha-Elemente umzuwandeln und sie so verarbeitet zurückzugeben, dass sie von der einbringenden Studentin auf- und angenommen werden können. Durch die Alpha-Funktion der »Arbeitsgruppe« wird die Alpha-Funktion der fallgebenden Studentin und der anderen Mitglieder der Fallbesprechungsgruppe gestärkt. Durch dieses Containment werden die Mitglieder der Fallbesprechungsgruppe mehr und mehr fähig, Alpha-Elemente eigenständig zu verarbeiten. Ihre negative Kapazität wächst.

Der Fall

Die Studierende M. bringt eine von ihr gehaltene Unterrichtsstunde aus einer jahrgangsgemischten Klasse 7/8 eines Sonderpädagogischen Förderzentrums als Fall ein.

Die Schulklasse setzt sich aus vier Schülerinnen und neun Schülern im Alter von 13 bis 15 Jahren zusammen. Bei den Schüler:innen wurde ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen, in der emotional-sozialen Entwicklung und/oder in Sprache diagnostiziert. Alle Schüler:innen weisen einen Migrationshintergrund, überwiegend aus dem arabischen und türkischen Raum, auf. In Hinblick auf Sozial-, Lern- und Leistungsverhalten ist die Klasse sehr heterogen.

M. berichtet, dass sie eine mehre Unterrichtsstunden umfassende Unterrichtseinheit im Fach Ethik zum Thema »religiöse Feste« durchführen wollte. Die Schüler:innen sollten dazu in Teamarbeit ein Poster gestalten und anschließend mithilfe des erstellten Posters ein Referat halten. Der Inhalt der Unterrichtsstunde, aus der die Szene stammt, war die Vermittlung der Technik der Erstellung eines Posters.

Nach der Vergegenwärtigung der strukturellen Bedingungen schildert die Studierende den Ablauf der Unterrichtsstunde:

Die Stunde hat »schön begonnen«. Die Schüler:innen waren zu Beginn

sehr interessiert und aufmerksam. Sie setzte die Schüler:innen in Zweier-Teams zusammen, damit diese das Poster gemeinsam erarbeiten. Hier sind die ersten Probleme aufgetreten, da nicht alle Schüler:innen mit den von ihr vorgegebenen Teams zufrieden waren. Daraufhin mussten einige Schüler von ihr »bei der Ampel auf gelb gesetzt werden«.⁴ Sie hat ganz viel erklären müssen. Vor allem die männlichen Schüler waren »unkonzentriert« und haben sie »proviziert«: Ein Schüler rief laut durch das Klassenzimmer, ein anderer ist aufgestanden und zu dem Schüler gelaufen, der ihn »angemacht habe«. Daraufhin hat sie »beide Schüler bei der Ampel auf Rot gesetzt« und »konsequenterweise des Klassenzimmers verwiesen«.

Sie hat danach »im Stoff« weitergemacht, aber die Unruhe nicht in den Griff bekommen. Sie drohte der Klasse sogar, sie bei der Gestaltung der Poster nicht zu unterstützen. Immer wieder sind Schüler, die provozierten, von ihr vor die Tür geschickt, andere wieder hereingeholt worden. »Zeitweise sind mehr Schüler vor der Tür als im Klassenzimmer gewesen«. Die Klassenlehrerin⁵ ist dann auch zum Teil vor die Tür gegangen.

Auf Nachfrage teilt M. mit, dass die Schüler:innen der Klasse vorher noch nie ein Referat gehalten oder ein Poster erstellt und selten im Team gearbeitet hätten; die Praktikumslehrkraft/Mentorin habe die Unterrichtsplanung für gut befunden.

Darauf reagierte die Seminargruppe mit folgenden Gegenübertragungen:

- Gefühle der Belustigung, ja fast Schadenfreude, aber auch von Betroffenheit wurden geäußert.
- Auf die Herkunft der »Jungs« und deren »bekannte« Probleme mit weiblichen Lehrkräften wurde verwiesen.
- Von Studentinnen wurde M. bestätigt, dass sie es »genauso gemacht« hätten.
- Gefühle von Sauer-Sein und Wütend-Sein auf die Praktikumslehrkraft/Mentorin werden formuliert.
- Die Studentin M. wird als »zerknirscht« und »irritiert über sich selbst« erlebt.

4 Als Ampel wird ein verhaltenssteuerndes Instrument bezeichnet, bei dem die Schüler:innen zu Beginn eines vereinbarten Zeitrahmens auf grün stehen und bei Störungen erst auf gelb und dann auf Rot gesetzt werden. Bei Rot folgt eine Konsequenz/Sanktion. Dieses System war in der Klasse etabliert.

5 Es ist üblich, dass die Praktikumslehrkräfte bei Unterrichtsversuchen anwesend sind.

- Es wurde sich daran erinnert, dass M. in einer früheren Seminar-sitzung als Wunsch über ihr künftiges Lehrerin-Sein geäußert hat, dass ihr »die Schüler an den Lippen hängen« und sie »einen eher strengen Lehrertyp, der eine sofortige Reaktion auf Anweisungen erwartet und schnell sauer wird«, verkörpere.

Gegenübertragungsanalyse

Wenn der Gruppencontainer im Sinne einer »Arbeitsgruppe« (sensu Bion, 2018, S. 71ff. u. 104ff.) funktioniert und mit der Gegenübertragungsanalyse vertraut ist, können die geäußerten Gegenübertragungen als Resonanz auf den Fall analysiert werden. Idealerweise findet ein »Oszillieren [...] zwischen unmittelbarer Teilhabe und distanzierender Reflexion« (Trescher, 1987, S. 207), zwischen Vergegenwärtigung der Gegenübertragung und deren Analyse statt, das in ein immer differenzierteres Verstehen mündet. In diesem potential space (Winnicott, 1979, S. 52), in dem manifestes als Teil der Außenwelt mit dem Latenten der Innenwelt relationiert wird, um unverstandene Interaktionen zu be- und verarbeiten, wirken »Subjektives [...] und objektiv Wahrgenommenes« zusammen (Winnicott, 1979, S. 64; vgl. Rauh, 2022, S. 219).

In der Gegenübertragungsanalyse kristallisierten sich fünf thematische Foki heraus:

1. Was belustigt und was löst Schadenfreude und Betroffenheit aus?
2. Wer provoziert im Unterricht wen?
3. Warum gelangt die Gruppe so schnell zu einer gemeinsamen Lesart zu den störenden Schülern?
4. Welche Bedeutung für den Fall haben Wunsch (»an den Lippen hängen«) und Verarbeitungsmodus (»schnell sauer werden«)?
5. Woraus speist sich die Wut auf die Praktikumslehrerin?

Belustigung, Schadenfreude und Betroffenheit

Amüsement ist ein Gefühl, das durch etwas Lustiges, Lächerliches oder Komisches ausgelöst wird. Als lustig wurde insbesondere erlebt, dass mehr Schüler vor der Tür als im Klassenzimmer waren.

Die Schadenfreude korrespondiert möglicherweise damit, dass M. sich

wohl (zu)viel vorgenommen hatte. Die anfängliche Hochstimmung – die Stunde hat »schön« begonnen ergibt sich aus positiven Übertragungen der Schülerinnen und Schüler auf die Praktikantin und eine hohe Identifikation mit ihr. Dieses Schöne schlägt schnell um in ein Gefühl der Kränkung, da die Realität so widerständig ist. Der Unterricht entwickelte sich vermutlich so ungünstig, da die Praktikantin die Schüler:innen mit ihrer Größenfantasie, den Schüler:innen ganz viel in ganz kurzer Zeit beibringen zu können, überforderte. Die Schüler wollten bei der Praktikantin gut mitarbeiten, um ihr zu gefallen. Sie wurden aber überfordert, was vermutlich ihr Selbstbild kränkte und dieses Kränkungserleben externalisierten sie wiederum in Stören. M. geriet in einen Konflikt mit sich und mit der Realität. Damit drohte das Phantasma der Praktikantin, besser zu sein als die Lehrkraft, im sozialen Raum und auch innerpsychisch zu zerbrechen. Die begleitenden starken Affekte fördern regressive Prozesse (Greussing & Haubl, 2019, S. 242) wie spalten und ausschließen, rächen und strafen. Das löst Gefühle der Betroffenheit aus.

Konstitution eines kollektiven Selbstgefühls über den muslimischen Mann

Der ethnisch-kulturelle Hintergrund der störenden Schüler wurde thematisch. Im Gespräch entstand eine kohärente Erzählung, nach der weibliche Lehrkräfte und Praktikantinnen Opfer von Schülern sind, die permanent ihre Männlichkeit und männliche Überlegenheit gegenüber dem weiblichen Geschlecht betonen müssen, dazu aggressiv-provokant agieren und ihre Triebe nicht hinreichend kontrollieren können (vgl. Rauh, 2021, S. 198f.). Nach dieser Lesart, die passager das Gespräch bestimmte, haben sich im Unterrichtsversuch von M. patriarchale Geschlechterverhältnisse in Szene gesetzt und M. setzte diesem Treiben ein Ende. Die Gruppenfantasie der Studentinnen über die Schüler ist in ihrer das Selbst stabilisierenden Funktion zu sehen. Sie erschweren Reflexion und knüpfen an »sexualisierte Rassismen« (Dietze 2016, S. 178) bzw. an die Intersektion migrantisch+muslimisch+männlich an. Wechselseitig wurde sich der Stimmigkeit dieser von einem ethnosexistischen Stereotyp bestimmten Lesart und der Übereinstimmung in Hinblick auf sie versichert. Die jungen Frauen interagierten sehr wohlwollend miteinander. In der Studentinnengruppe war keine interpersonale Aggression zu beobachten. M. wurde wegen ihres Handelns nicht kritisiert. Die Studentinnen stellten sich so-

lidarisch hinter das so konstituierte »Opfer«. Die Verantwortung für die Störungen im Unterricht wurde gemäß dieser Lesart auf die Gruppe der migrantischen Schüler verschoben, die sich aufgrund der latenten, nach außen gerichteten Aggression von männlichen Adoleszenten für solche Projektionen geradezu anbieten. Die Schülerinnen und Studentinnen hingegen blieben unschuldig oder könnten sich unschuldig fühlen.

Provokation

Die Interaktionsdynamik in der »Klassengruppe« (Rauh, 2010, S. 195ff.) wurde in der Seminargruppe als provokativ, als starke Dynamiken hervorgerufen wahrgenommen. Kommunikationstheoretisch kann mit einer unterschiedlichen »Interpunktion in den Ereignisfolgen« (Watzlawick et al., 1974, S. 57ff.) argumentiert werden: Wer provoziert zuerst wen? Auch ist zu berücksichtigen, dass sich jemand provoziert fühlen kann, obwohl das gar nicht die Absicht des vermeintlichen Provokateurs war, was mentalisierungstheoretisch gesprochen den Unterschied zwischen Äquivalenzmodus und mentalisierenden Modus ausmacht (vgl. Schultz-Venrath, 2013, S. 90ff.). Möglicherweise haben sich zuerst die Schüler:innen »proviziert« gefühlt, da sie von der Praktikantin M. überfordert wurden und sich in ihrer kognitiven und emotionalen Lage nicht anerkannt sahen. Die Anerkennung der Schüler:innen in diesen Bereichen ist eine der zentralen professionellen Entwicklungsaufgaben für Lehrkräfte (Hericks, 2006, S. 63).

Auch könnte ein unbewusster Projektionsvorgang von M. auf die Schüler stattgefunden haben, der das vorhandene Aggressionspotenzial der Schüler ent- und/oder anfachte. Die »Provokationen« von M., ihre eskalationsförderlichen und aggressionsauslösenden Handlungen – Überforderung, strafender Ausschluss und Alleinlassen durch angedrohten Unterstützungsentzug – und die Schülerinnen und ihre Reaktionen auf die »Provokationen« verschwinden hinter den Aggressionen der Schüler.

M. und die Studentinnengruppe könnten sich dadurch von Schuld- und Versagensgefühlen befreit wähnen und ihre eigenen Ohnmachtsgefühle und die »bohrenden Selbstzweifel« (Rauchfleisch, 1997, S. 78) loswerden, was zumindest für den Moment gelänge, denn die Schüler haben »proviziert«. Das hätte den psychodynamischen Vorteil, dass sich M. nicht hilflos oder pädagogisch-didaktisch gescheitert fühlen muss. Demzufolge

würden ihre »Provokationen« vornehmlich der Regulation ihrer durch die Kränkung aktivierten negativen Affekte dienen. Die Wahrnehmung von Gefühlen des Nicht-Könnens kann so leichter abgewehrt werden. M. kann sich ihrer Zugehörigkeit zur Gruppe der friedfertigen Frauen (Mitscherlich, 1985) versichern und wird von der Studentinnengruppe darin bestätigt, die es »genauso gemacht« hätten.

Gemäß dieser Lesart werden die eigenen Aggressionen von M. auf Schüler projiziert, die interaktionell durch Überforderung dazu gebracht werden, sich mit den Aggressionen zu identifizieren und – alltagssprachlich gesprochen – auszuflippen. Diese Projektion würde M. einen psychischen Gewinn ermöglichen. Die Schüler sind provokativ, sie sind es, die aggressiv sind. Die Studentinnen könnten sich als Opfer von aggressiven muslimischen männlichen Jugendlichen imaginieren, was die Kohäsion der Gruppe erhöht. M. kann dann die Aggressionen im Außen kontrollieren, die Schüler »vor die Tür schicken« und sich selbst als gut und konsequent erleben. Der Kampf im Außen gegen eine Gruppe von aggressiven Jungmännern ist leichter zu führen, als sich mit den eigenen Wünschen und unangenehmen Gefühlen auseinanderzusetzen. Innere Konflikte führen zu Spannungen, die in ungeschickt scheinende Situationen münden können. Sie provozieren äußere Konflikte aufgrund übersteigerter Erwartungen und aggressive Reaktion aufgrund von Schamangst. Demnach würde eine innere Spannung zu einem interpersonellen Problem gemacht und eskaliert, wenn vom Gegenüber mit (Gegen-)Aggression geantwortet wird. Dafür spräche auch, dass eine kurzfristige Triebbefriedigung auf diese Weise leicht zu erreichen ist, hingegen das Ringen um produktive Lösungen gestaltet sich meist anstrengend.

Strafwunsch

M. hat das Begehren geäußert, dass die Schüler:innen ihr »an den Lippen hängen«⁶ und sie »schnell sauer« werde, wenn dem nicht der Fall ist. Sie könnte eine hohe narzisstische Bedürftigkeit aufweisen, die auch strukturell zu lesen ist. Das Praktikum kann narzisstische Bestätigung ermöglichen, allerdings auch den Selbstwert gefährden. Deshalb kann es begründet als strukturell bedingte narzisstische Konstellation verstanden

6 Die Lippen thematik wird im Beitrag nicht weiter vertieft.

werden, da es immer auch um ein Bewähren geht (vgl. Hascher, 2011, S. 9; Heinzel & Krasemann, 2019). Das Praktikum ist mit einer narzisstischen Verunsicherung verbunden und verstärkt das Begehren danach, stabilisiert zu werden, narzisstische Kränkungen überkompensierend auszuleben und in der Fallbesprechungsgruppe (auch in den narzisstischen Bedürfnissen) anerkannt zu werden.

Studierende im Praktikum sind in ihrem sich erst bildenden professionellen Selbstwert stark abhängig von der Anerkennung, ja vielleicht sogar Bewunderung durch andere. Es ist davon auszugehen, dass M. sich wünscht, dass ihr ganz genau zugehört wird. Das Begehren der Studentinnen dürfte sich vor allem darauf fokussieren, das durch die Bewährungssituation Praktikum labilisierte berufliches Selbst zu stabilisieren.

Nach dieser Lesart macht M. etwas, um sich emotional zu stabilisieren und ihre Affekte zu regulieren, was sie gemäß ihres bewussten professionellen Ich-Ideals sicher nicht will. Sie projiziert das intrapsychische Fremde auf andere und versucht dann, das personifizierte Fremde zu exkludieren, die männlichen Schüler vor die Tür zu setzen, und versucht nicht, die Affekte und deren Träger zu integrieren. Demnach würde die unter psychischen Stress geratene Praktikantin aus einer paranoid-schizoiden Position heraus agieren. Hart durchgreifen (Vergeltung und Rache) sind nicht selten Ausdruck des paranoid-schizoiden Modus. Die anderen Studierenden scheinen sich mit dem strafenden Ich von M. zu identifizieren.

Beim Unterrichten besteht die Gefahr, dass die triadische Struktur des Unterrichts (Lehrkraft-Schüler:innen-Unterrichtsinhalt) zugunsten einer narzisstischen Inszenierung in den Hintergrund tritt, und der Inhalt der Stunde ausgeschlossen wird (Rauh, 2010, S. 128f.). M. bringt nicht zum Ausdruck, dass die Schüler:innen bei ihr ganz viel lernen oder Wissen und Erkenntnisse erwerben, sondern dass sie ihr »an den Lippen hängen« mögen. Damit könnte sie einen primären Wunsch nach narzisstischer Zufuhr ausdrücken. Sie formuliert nicht, dass sie ihre Unterrichtstätigkeit auf ein Drittes, wie die Bildung der Schüler:innen, ausrichtet.

Schneewittchenkomplex (Elektra-Komplex)

Die Gegenübertragung »sauer und wütend« auf die Mentorin zu sein, verweist auf die Beziehungsdynamik zwischen Klassenlehrerin, die zugleich Praktikumslehrerin ist, und Praktikantin. Der Blick ist auf die triadische

Konstellation in der Klassengruppe, die durch Mentorin/Praktikumslehrkraft, Praktikantin und die Schüler:innengruppe, insbesondere die (männlichen) Präadoleszenten gebildet wird, zu weiten. Es stellt sich die Frage, warum die Mentorin bei der die Schüler:innen überfordernden Unterrichtsplanung und während des aus dem Ruder laufenden Unterrichtsversuchs nicht intervenierte, sondern sich darauf beschränkte, lediglich die An- und Abwesenheit im Klassenraum mit zu regulieren?

Hier können fachliche Probleme vorliegen. Es könnte aber auch sein, dass sich eine Rivalität zwischen Mentorin und Praktikantin in Hinblick auf die Schüler:innen und vor allem die Schüler in Szene setzte. Die Mentorin bietet zwar keinen vergifteten Kamm oder Apfel an, aber sie verhält sich möglicherweise subtil destruktiv, wenn sie zulässt, dass die für die Schüler (und Schülerinnen) attraktive(re) Studierende die Schüler:innen und sich selbst überfordert. Vielleicht zeigt sich hier ein (unbewusster) Neid der alten Lehrkraft auf die begehrenswerte junge Praktikantin wie im Märchen Schneewittchen, in dem die Königin mit der Prinzessin, ihrer Tochter rivalisiert und sie nicht groß und ebenbürtig werden, sondern scheitern lassen will? Folgerichtig hätte die Praktikumslehrkraft unbewusst die Schüler:innen und Praktikantin frustrierende und beschämende Eskalation nicht stoppen und beide nicht hinreichend vor diesem das Selbstschädigende Erlebnis schützen wollen. Um die Szene zu komplettieren, ist auch von einer umgekehrten Rivalität der Praktikantin mit der Mentorin auszugehen. Jener sollte gezeigt werden, was mit gutem Unterricht erreicht werden kann. Gemäß dieser Lesart könnte eine weitere Dimension (weiblicher) Aggression und deren Projektion auf die Gruppe der Schüler die Szene mitbestimmen.

Gruppendynamiken in der Klassen- und der Seminargruppe

Entsprechend der in der Gegenübertragungsanalyse entwickelten Lesarten konstatiert sich die Dynamik in der Klassengruppe um folgende Aspekte:

- einer Omnipotenzfantasie, gespeist aus einer hohen narzisstischen Bedürftigkeit der Praktikantin,
- Projektionen von unangenehmen Gefühlen,
- der Kränkung der Schüler:innen durch die überfordernden Aufgaben,
- einem Rivalisieren der Praktikantin mit der Praktikumslehrkraft,

- einem von Neid wegen der Attraktivität der Praktikantin für die Schüler:innen und Angst vor dem Rivalisieren der Praktikantin bestimmten Agieren der Praktikumslehrkraft,
- der Affektregulation der Praktikantin im Unterrichtsversuch.

Die Dynamik in der Fallbesprechungsgruppe könnte geprägt sein von:

- einer Spiegelung der Interaktion der individuellen inneren Konflikte mit den interpersonalen und strukturellen Konflikten in der Fallbesprechungsgruppe,
- fusionären Tendenzen in der Studentinnengruppe und einer wechselseitigen Identifikation der Studentinnen gegen die Mentorin,
- einer ethnosexistischen Argumentation zur Abwehr von Kränkungsgefühlen und zur Stabilisierung des Selbst.

Auf die zwei Lesarten der mit Omnipotenzfantasien verbundenen Kränkung und die Funktion des ethnosexistisch figurierten Opferdiskurses soll aufgrund ihrer angenommenen zentralen Bedeutung für die Dynamik in der Klassengruppe und in der Seminargruppe vertiefter eingegangen werden.

Erdheim weist darauf hin, dass Omnipotenzfantasien und -gefühle eine wichtige Funktion in der adoleszenten Entwicklung einnehmen. Sie ermutigen Menschen, »sich der Realität entgegenzusetzen« und sorgen dafür, »dass die Welt als durch den Menschen veränderbar erscheint« (Erdheim, 2002, S. 326). Dabei sei die Fähigkeit wesentlich, »zwischen Omnipotenz und Realität einen Bezug herzustellen und die sich daraus ergebenden Spannungen auszuhalten« (ebd.). Der Aufbau innerer Räume, in denen die Spannung zwischen Wunsch und Wirklichkeit ausgehalten werden kann, spielt dabei eine wesentliche Rolle (ebd., S. 324).

Der (re)konstruierte, ethnosexistisch figurierte Opferdiskurs dürfte zum einem im Dienste der Abwehr von Kränkungsgefühlen und zum anderen der Erhaltung der Gruppenkohäsion in der geschlechtlich homogenen Studentinnengruppe stehen. Die strukturell angelegte Ambivalenz von Kooperation und Konkurrenz (Haubl, 2014, S. 337) kann dadurch in der Studentinnengruppe einseitig aufgelöst werden. Keine der Mitstudentinnen hinterfragt M.s Handeln, bricht oder unterläuft das Kritik tabu unter Studierenden. Für die Aufrechterhaltung der Gruppenkohäsion muss die gruppeninterne, mit Aggression verbundene Konkurrenz verdrängt werden. Sie kann nur in der Projektion auf entfernte Andere, auf

die männlichen Schüler aus einer anderen Kultur als deren Aggression bewusstwerden. Gemäß dieser Lesart würde die eigene Aggression diskriminativ den Fremden untergeschoben, um sich als Opfer miteinander solidarisieren und miteinander aggressionsfrei interagieren zu können.

Die Aggressionen der Schüler, »die im Dienste des Ich stehen« (Fischer, 2018, S. 14), würden in einem solchen Opfergruppendifkurs als destruktiv und universell als gegen weibliche Lehrkräfte gerichtet gespiegelt werden. Eine durch die möglicherweise vorhandenen Größenfantasien verursachte Überforderung der Schüler:innen könnte dahinter verschwinden. Aus den Aggressionen der Schüler, die diese zeigen, um ihrem berechtigten Bedürfnis, den Unterrichtsinhalt zu verstehen, mit von ihnen gewählten Menschen zusammenzuarbeiten und nicht überfordert zu werden, Ausdruck zu verleihen, würden »Provokationen« gemacht werden, aus einer produktiven Aggression eine destruktive. Die Schüler könnten aufgrund der ihnen zugemuteten Unlustgefühle, und weil sie sich unverstanden oder sogar missverstanden fühlen, rebellieren.

Eine gruppenbezogene ethnosexistische Spaltung in »schuldige« muslimische junge Männer und »unschuldige« Praktikantin würde ermöglichen, dass der Anteil der Praktikantin an der Eskalation der Unterrichtssituation unsichtbar wird. Das Anerkennen des eigenen Mangels, der kränkungsbedingten Aggression und des eigenen aggressiven Anteils an der interaktionalen Konfliktodynamik könnte auf diese Weise verdrängt werden.

Arbeitsgruppe vs. Grundannahmengruppe und die Funktion der Leitung

Im analysierten Fall wurde (re)konstruiert, dass die Studierende M. mittels projektiver Identifikation ihre unverarbeiteten Affekte (Beta-Elemente) sowohl in die Schülergruppe, die damit heillos überfordert ist und sie ausagierend wieder loszuwerden versucht (vgl. Grundannahme Kampf; Bion, 2018, S. 111), als auch in die Fallbesprechungsgruppe kommuniziert.

Mithilfe der Arbeitsgruppenfunktion der Fallbesprechungsgruppe bzw. eines stabilisierenden Gruppencontainers könnte M. (an)erkennen, dass sie Fehler gemacht hat, die bei Anfängern vorkommen, dass sie noch nicht so potent ist, wie sie gerne wäre, und dass sie ihre Fähigkeiten, die Schüler:innen und deren Voraussetzung passend einzuschätzen, weiter ent-

wickeln muss. In der Folge könnte sie ihre Größenfantasien reduzieren und damit eine depressive Position erreichen (vgl. Haubl, 2014, S. 338f.). Der Aufbau innerer Räume, in denen die Spannung zwischen Omnipotenzfantasie und Realität ausgehalten werden kann, spielt für solche Ich-Leistungen eine zentrale Rolle (Erdheim, 2002, S. 324). Für den Aufbau innerer Räume braucht es äußere Räume, einen »potentiellen Raum«, einen potential space (Winnicott, 1979, S. 52; Hervorh. i. O.), um zwischen Größenfantasien und Realität zu vermitteln sowie die mit dem Scheitern an den eigenen Omnipotenzfantasien und der Realität der Schulklasse verbundene Kränkung verarbeiten zu können.

Honneth weist darauf hin, dass Menschen temporär »in einen Zustand der Verschmelzung« zurückfallen und sich »als ungetrennt vom anderen« (Honneth, 2010, S. 270) erleben wollen. Solche Regressionen bzw. »kollektiven Verschmelzungserlebnisse« (ebd., S. 274) und »Fusionen« in Gruppen (ebd., S. 275) sind nicht nur negativ. Sie können Bedeutung in der »Wiedergewinnung psychischer Vitalität« und Kreativität (ebd., S. 275) oder der psychischen Stabilisierung erlangen. Eine unproduktive oder pathologische Gruppenkultur verursachen sie nur dann, wenn sie zu dauerhaften Abwehrreaktionen führen, die »Grundannahmengruppe« (Bion, 2018, S. 106) zu dominant wird und nicht ausreichend Menschen an der Gruppe teilnehmen, die eine normalisierende, »quasitherapeutische Hilfestellung« zu leisten im Stande sind (Honneth, 2010, S. 276), was sensu Bion (2018, S. 71ff. u. 104ff.) einen Aspekt der »Arbeitsgruppe« beschreibt. Aus dieser Perspektive gewinnt die Aussage, »ich hätte es genauso gemacht«, ihre gruppenspezifische Bedeutung. Sie soll die Studierende vermutlich stabilisieren, allerdings verstärkt sie fusionäre Tendenzen in der Gruppe.

Der Seminarleitung kommt die Aufgabe zu, einzuschätzen, wie viel der und den Studierenden zugemutet werden kann, wie groß ihre negative Kapazität (Bion) ist und wie weit sie sich vorwagen, ohne dass die Fähigkeit, das Besprochene psychisch integrieren können, gefährdet wird. Die brillianteste Lesart oder Deutung bleibt wirkungslos oder entfaltet sogar eine negative Wirkung, wenn sie von den Studierenden (noch) nicht angenommen werden kann. In einer Fallbesprechungsgruppe mit Studierenden ist eine behutsame Vorgehensweise angezeigt, die Autonomiewünsche und Autonomieängste wie auch narzisstische Bedürfnisse der Studierenden anerkennt. Die Tendenz zur Konkurrenzvermeidung in der Studierenden-Gruppe ist ebenso anzuerkennen, wie die hohe Kränkbarkeit und die unerlässlichen adoleszenten Größenfantasien.

Die Forderung, eine (problematische) Szene aus dem Praktikum ins Begleitseminar einzubringen, kann bei mit Fallarbeit wenig erfahrenen und eher ängstlichen Studierenden als Versuch der Bloßstellung erlebt werden. Dies kann insbesondere dann geschehen, falls Scham- und Schuldgefühle aufgrund der eigenen Unterrichtsversuche bestehen, die Fallbearbeitung als Entblößung imaginiert wird, wie es bei der oben genannten Schadenfreude hätte geschehen können. Die Seminar- bzw. Gruppenleitung übernimmt eine triangulierende Funktion. Ihre Aufgabe ist es, den Rahmen für eine reflektierende Zusammenarbeit herzustellen und zu sichern, Vertrauen zu bilden, das Gefühl des Schutzes und der Sicherheit zu vermitteln und die Gruppe behutsam anzuleiten, sich mit den eigenen Schwierigkeiten, dem Ungeklärten und Nicht-Gelungene auseinanderzusetzen, um sich weiter zu professionalisieren (vgl. Rauh, 2022, S. 226f.), wie es M. gewagt hat.

Conclusio

Deutungen bzw. Lesarten werden probeweise eingesetzt. Die Frage, ob sie richtig oder falsch sind, wie die ethnosexistische oder kränkungsbezogene Lesart, hilft nicht weiter für das Verstehen des Falles. Sie richtet den Fokus auf einen anderen Diskurs. Wie auch die Frage, ob jetzt bei den Schülern nicht doch ein Nicht-Erstnehmen weiblicher Lehrkräfte vorliegt. Die Passung einer Lesart zeigt sich, wenn mit ihr gearbeitet wird und sich dadurch positive Transformationen im Verstehen der Szene und/oder im Handeln zeigen.

Zukünftige Lehrkräfte sind auf ihre komplexen pädagogischen Aufgaben dann besser vorbereitet, wenn sie einen Zugang zum von Kränkungsaggressionen bestimmten Agieren finden und eine Ahnung davon haben, welche Funktion Stereotypisierungen dabei übernehmen können.

Werden wie im tiefenhermeneutisch interpretierten vorliegenden Fall Schüler in der Klassengruppe als Täter fantasiert, die bekämpft werden können oder gar müssen, und Lehrkräfte als Opfer, konterkariert dies die realen Machtverhältnisse. Die Funktion solcher männlicher und weiblicher Stereotypisierungen ist wohl in der Abwehr von Kränkungen und der Herstellung von Herrschaft zu sehen. Für die Schüler:innen sind sie nachteilig, da sie sich unverstanden und diskriminiert fühlen, was vermutlich an frühere Erfahrungen anknüpft und Gefühle des Versagens und Scheiterns aktualisiert und nährt.

Bei der Bildung von zukünftigen Lehrkräften geht es gerade auch um die Reflexion struktureller und gruppenspezifischer, interpersoneller und intrapsychischer Dynamiken, von Kampf-Flucht-Kulturen, von der Verleugnung eigener Anteile an problematischen Unterrichtssituationen und der Projektionsneigung auf bestimmte Schüler:innen oder Strukturen. Ziel sollte es sein, paranoid-schizoide Gruppendynamiken zu reduzieren und die Erlangung einer depressiven Position in der Gruppe zu fördern.

Durch die Bearbeitung von irritierenden Erlebnissen eröffnen Fallbesprechungen die Möglichkeit, Erlebtes in Erfahrung zu transformieren, sich und andere neu und anders zu sehen, was Einfluss auf zukünftige Interaktionen nimmt. Die Fallbesprechung in der Gegenwart bestimmt, wie und mit welchem Gefühl Vergangenes erinnert, wie es als Erfahrung verfügbar ist und wie diese Konstruktion in die Zukunft hineinwirkt.

Wenn Fallbesprechungsgruppen eine starke Arbeitsgruppenstruktur im Sinne Bions aufrechterhalten können, unterstützen sie Studierende des Lehramts dabei, Irritierendes zu integrieren statt zu projizieren, eine depressive Position einzunehmen, Aggressionen bewusst und konstruktiv einzusetzen und sich so zum Akteur ihrer professionellen Entwicklung zu machen. Das dürfte sich positiv auf die pädagogische Arbeit auswirken und die Schüler:innen dabei unterstützen, Aggressionen nicht auszuagieren, sondern konstruktiv und sublimiert für ihre Bildung einzusetzen.

Literatur

- Almodovar, P. (2024). *Der letzte Traum*. Fischer.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. dgvt.
- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(3), 343–359.
- Bion, W. (2018). *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften* (5. Aufl.). Klett-Cotta.
- Bion, W. (2020). *Lernen durch Erfahrung* (9. Aufl.). Suhrkamp.
- Dietze, G. (2016). Ethnosexismus. Sex-Mob-Narrative um die Kölner Sylvesternacht. *movements*, 2(1), 177–185. <https://movements-journal.org/issues/03.rassismus/10.dietze—ethnosexismus-print.pdf> (06.07.2020).
- Erdheim, M. (2002). Ethnopschoanalytische Aspekte der Adoleszenz – Adoleszenz und Omnipotenz. *PiD (Psychotherapie im Dialog)*, 3(4), 324–330.
- Fischer, J. (2018). *Angst. Vor ihr müssen wir uns fürchten*. Stroemfeld.
- Greussing, M. & Haubl, R. (2019). Affektdynamik. In R. Haubl & F. Lamott (Hrsg.), *Handbuch Gruppenanalyse* (3. Aufl., S. 226–243). Westarp Science.
- Hascher, T. (2011). Vom »Mythos Praktikum« ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(3), 8–16.

- Haubl, R. (2014). Gruppe. In W. Mertens (Hrsg.), *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe* (4. Aufl., S. 335–340). Kohlhammer.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2019). Fallarbeit im Praxissemester. Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. *ZISU (Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung)*, 8, 67–80. <https://doi.org/10.25656/01:23719>
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. VS.
- Hirsch, M. (2010). Einleitung: Mentalisierung und Symbolisierung. In M. Hirsch (Hrsg.), *Die Gruppe als Container* (2. Aufl., S. 9–24). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Honneth, A. (2010). *Das Ich im Wir*. Suhrkamp.
- Krejci, E. (2020). Vorwort. In W. Bion, *Lernen durch Erfahrung* (9. Aufl., S. 9–35). Suhrkamp.
- Mitscherlich, M. (1985). *Die friedfertige Frau*. Fischer.
- Rauchfleisch, U. (1997). Strafe als Mittel zum Lustgewinn? In B. Zöllner (Hrsg.), *Mit Strafen leben? Über Strafen und Bestrafung im zwischenmenschlichen Bereich* (S. 73–81). Promedias.
- Rauh, B. (2010). *Triade und Gruppe – Ressourcen schulischer Bildung*. Schneider.
- Rauh, B. (2021). Zur Reartikulation ethnoexististischer Stereotype in Projektionen von Aggression auf männliche Schüler durch weibliche Lehrkräfte. In M.-A. Boger & B. Rauh (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik trifft Postkoloniale Studien und Migrationspädagogik* (S. 193–207). Barbara Budrich.
- Rauh, B. (2022). Szenisches Verstehen – die Kultivierung einer alltäglichen Kompetenz zur psychoanalytischen Methode. In M. Günther, J. Heilmann & A. Kerschgens (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und Sozialarbeit – Grundlagen und Basiswissen* (S. 211–230). Psychosozial-Verlag.
- Rauh, B., Datler, M. & Weber, J.-M. (2019). Professionelle Triangulierung in, mit und durch Reflexive/n Praktika. In D. Zimmermann, B. Rauh, K. Trunkenpolz & M. Winger (Hrsg.), *Sozialer Ort und Professionalisierung* (S. 105–125). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvqmp1n6.9>
- Schultz-Venrath, U. (2013). *Lehrbuch Mentalisieren*. Klett-Cotta.
- Trescher, H.-G. (1987). Selbstverständnis und Problembereiche der Psychoanalytischen Pädagogik. In H. Reiser & H.-G. Trescher (Hrsg.), *Wer braucht Erziehung? Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 197–209). Matthias Grünewald.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1974). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (4. Aufl.). Huber.
- Winnicott, D. (1979). *Vom Spiel zur Kreativität*. Klett-Cotta.

Stabilizing group fantasies

Reflections on a case review from an internship-accompanying course

Summary: This contribution uses a dual group perspective to interpret a scene from a school internship course from using deep hermeneutics. The group dynamics in the internship class and the dynamics in the group of female students in the university course organized as a case study course are reconstructed in terms of their interference. According to the developed interpretation, the entirely female participants in the case review projectively attribute aggression to the adolescent male migrant pupils, which helps to constitute and stabilise a collective self-conception among the female interns. In this collective defensive movement, ethno-

sexist stereotyping as a shared student group fantasy about the pupils as foreign others takes on great significance. The reconstruction incorporates considerations on mutual (dis)identification, real and fantasised power relations and the establishment of dominance.

Keywords: case understanding, group cohesion, ethnosexism, professionalization, intersection

Biografische Notiz

Bernhard Rauh, Dr. phil., ist Professor für Pädagogik bei Verhaltensstörungen einschließlich inklusiver Pädagogik an der Universität Regensburg. Er hat die Qualifikationen Gruppenanalytische Weiterbildung sowie Analytischer Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Pädagogische Psychoanalyse, psychodynamische Zugänge zu emotional-sozialen Störungen, Transklusion und Inklusion, reflexive Professionalisierung von Lehrkräften

Kontakt

E-Mail: bernhard.rauh@ur.de

Wann ist Gruppe hilfreich?

Betrachtung von Fallvignetten aus der Sozialen Arbeit vor dem Hintergrund gruppenanalytischer Wirkfaktoren

Ute Schaich

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 32 (2026), 95–114

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32-95>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Zusammenfassung: Am Beispiel von Fallvignetten wird gezeigt, dass die Auseinandersetzung mit gruppenanalytischen Wirkfaktoren auch für die Arbeit mit Gruppen in der Sozialen Arbeit eine hilfreiche Reflexionsfolie darstellt.

Schlüsselwörter: Gruppenanalytische Wirkfaktoren, Soziale Gruppenarbeit, Professionalisierung, gruppenanalytischer Beobachtungsdialog

Einleitung

Ziel des Beitrags ist es zu diskutieren, wie die Wirkfaktoren, die in therapeutischen Gruppen erforscht wurden, auch in der Sozialen Gruppenarbeit und in gruppenanalytischen Praxisreflexionsseminaren in Studiengängen der Sozialen Arbeit eine hilfreiche Reflexionsfolie darstellen und was ihre Entfaltung begünstigt oder behindert. Dies erfolgt exemplarisch an der Erörterung zweier Fallbeispiele aus dem Feld der Sozialen Gruppenarbeit, die angehende Sozialarbeiter*innen in Praxisreflexionsseminare der Autorin eingebracht haben, sowie, vor dem Hintergrund eines weiteren Falls, bezogen auf die Praxisreflexion selbst.

Soziale Gruppenarbeit gilt neben der Einzelfallhilfe und der Gemeinwesenarbeit als eine der gängigen Methoden der Sozialen Arbeit (Maierhof 2021, S. 396). Maierhof fasst sie

» als eine Handlungsform, in der die Gruppe für Kinder, Jugendliche und Erwachsene zum Ort und Medium von Hilfe, Unterstützung, Erziehung

und Bildung wird. Menschen können sich unter professioneller Leitung in und durch eine soziale Gruppe entwickeln und bilden, sie können wachsen, reifen und heilen« (ebd.).

Die Definition impliziert, dass Soziale Gruppenarbeit unterschiedliche Alters- und Zielgruppen sowie unterschiedliche Schwerpunktsetzungen der Sozialen Arbeit umfasst. Sie kann sowohl Möglichkeiten der Subjektwerdung als auch »gelingende Gemeinschaftsbeziehungen« (ebd., S. 397) unterstützen.

In der gruppenanalytischen Praxisreflexion diskutieren die Teilnehmenden gemeinsam ihre Fälle aus der sozialarbeiterischen Praxis (Nauermann, 2022, S. 328). Wie in der gruppenanalytischen Supervision werden der »Zusammenhang zwischen Fall, Team und Institution, und wie sich die in einem Fall eingeschriebenen, unbewussten Konflikte in der Reflexionsgruppe abbilden« (ebd.), betrachtet.

Im Folgenden werden zunächst einige konzeptionelle Gesichtspunkte der Gruppenanalyse beschrieben und relevante Wirkfaktoren von Gruppentherapie vorgestellt, die sich auch in nicht therapeutischen Gruppen ausprägen. Dann wird die Arbeitsweise des gruppenanalytischen Beobachtungsdialogs (Brandl, 2019) vorgestellt, der in den Reflexionsseminaren als Orientierung dient. Im Anschluss wird die Dynamik der drei Fallbeispiele analysiert und unter dem Aspekt der Wirkfaktoren ausgewertet. Am Ende werden einige Schlussfolgerungen präsentiert.

Ausgewählte konzeptionelle Gesichtspunkte der Gruppenanalyse

Es werden vier grundlegende Aspekte der Gruppenanalyse nach Foulkes aufgegriffen, angelehnt an eine Zusammenfassung von Rohr (2021):

1. Die Wahrnehmung des Individuums als ein grundsätzlich soziales Wesen und als Knotenpunkt in einem sozialen Netzwerk: Die Individualität des Einzelnen wird primär als Spiegelbild der Auswirkungen sozialer Prozesse betrachtet (Foulkes, 1992, S. 33; Rohr, 2021).
2. Die Analyse durch die Gruppe und die Bedeutung von interaktiven und kommunikativen Prozessen (Foulkes, 1992, S. 30; Rohr, 2021): Es wird in den Blick genommen, wie sich die Symptome der Einzelnen im Verlauf interaktiver und kommunikativer Prozesse in der Gruppe entfalten. Dabei ist der Gruppenprozess als solcher das

eigentliche Handlungsfeld einer effektiven Therapie. Das Konzept der Analyse durch die Gruppe beruht auf der Idee der Interdependenz aller Gruppenmitglieder. Um diese Interdependenz zu beschreiben, nutzte Foulkes den Begriff »Matrix« – die Matrix als »das hypothetische Gewebe von Kommunikation und Beziehung in einer gegebenen Gruppe« (Foulkes, 1992, S. 33). Die einzelnen Kommunikationsakte gewannen ihren Sinn erst vor dem Hintergrund dieser Kommunikationen (ebd.).¹ Derweil reagiere jede Person unweigerlich individuell und spezifisch auf die Stimuli der Gruppe, was Foulkes (2024b, S. 410) als »Resonanz« bezeichnet.² In den Interaktionen entstünden zudem »Spiegelreaktionen«: »Ein Mensch sieht sich, oder einen Teil von sich – oft einen unterdrückten Teil –, widergespiegelt in der Interaktion der Gruppenmitglieder« (Foulkes, 1992, S. 165). D.h. Anteile des eigenen Selbst können im Verhalten anderer wiedergefunden und angeschaut werden. Ein weiteres wichtiges Prinzip ist die »Figur-Hintergrund-Figuration«: Ein Ereignis scheint sich auf ein oder zwei Teilnehmende zu beschränken, bezieht aber tatsächlich die ganze Gruppe mit ein (ebd., S. 165).

3. Die spezifische Rolle der Gruppenleitung (Rohr, 2021): Die Gruppenleitung nimmt sowohl das Befinden der Einzelnen als auch die Gruppenfantasien und die Gruppenkultur wahr. Ihre primäre Rolle ist es, die freie Kommunikation in der Gruppe zu befördern. Ihre Aufgaben umfassen wesentlich die dynamische Administration, also die Erschaffung und Erhaltung eines förderlichen Rahmens (vgl. Behr & Hearst, 2018, S. 52) und die Wahrnehmung und Reflexion der eigenen Gegenübertragung.
4. Regressive Prozesse und die Vielfalt der Übertragungsprozesse, die das unbewusste Material an die Oberfläche kommen lassen: Das klassische gruppenanalytische Setting ist durch die Minimalstrukturierung und

1 In einem im Jahr 1977 erstmals veröffentlichten Beitrag unterscheidet Foulkes (2024a, S. 336) zwischen verschiedenen Dimensionen innerhalb der Matrix: Die Grundlagematrix, die von allen Gruppenmitgliedern geteilt wird und allgemein menschliche sowie gemeinsame kulturelle Elemente beinhaltet. Durch den Austausch in der Gruppe werden sie zu einer stetig sich im Veränderungsprozess befindlichen dynamischen Matrix. Mit diesen beiden Begriffen erweitert er ein Verständnis von Kommunikation in der Gruppe, das auf individuelle, rein persönliche Anteile reduziert bliebe (ebd., S. 334).

2 Foulkes' »Anmerkungen zum Begriff der Resonanz« (2024b) erschienen zuerst im Jahr 1977.

die Zurückhaltung der Gruppenleitung regressionsfördernd. Darüber hinaus gibt es multiple Übertragungsprozesse: Übertragungsprozesse zwischen verschiedenen Gruppenmitgliedern, zwischen den einzelnen Mitgliedern und der Gruppenleitung und zwischen der Gruppe als ganzer und der Gruppenleitung (Foulkes, 1992, S. 163f.; Rohr, 2021).

Welche Wirkfaktoren sind hilfreich in Gruppen?

Die Wirkfaktoren betreffen die Frage, was zu therapeutisch wirksamen Prozessen in gruppenanalytischen Gruppen führt. Finger-Trescher (1991, 2021) unterstreicht, dass die Wirkfaktoren der Gruppenanalyse in direktem Zusammenhang mit der o. g. multipersonalen Situation und den entstehenden regressiven Prozessen zu sehen sind. Gerade in der Initialphase einer Gruppe entstünden »Gefühle von Hilflosigkeit, Abhängigkeit, Orientierungsverlust, Ohnmacht sowie die Angst vor drohender Auflösung der Ichgrenzen und vor Identitätsverlust« (Finger-Trescher, 2021, S. 26).

Für diese Gefühle wählte sie seinerzeit den Begriff »milde Traumatisierung« (ebd.). Als Folge der Ängste treten im Kommunikationsprozess verschiedene Abwehrmechanismen (introjektive Identifizierung, projektive Identifizierung, Übertragungsidentifizierung) zutage (ebd., S. 28f.). Es handele sich aber nicht nur um Abwehrmechanismen, sondern auch um therapeutisch wirksame Faktoren (ebd., S. 31). Aufgabe der Gruppenleitung sei es, »die in ihr mobilisierten unerträglichen Gefühle (Aggression, Schuld-, Versagens-, Inkompetenzgefühle, Angst, Ohnmacht u.ä.) zu erleben, zu bewahren und positiv zu verarbeiten« (Finger-Trescher, 2021, S. 32).

Der primäre »therapeutische Effekt« sei das Containieren, während das Interpretieren nachgeordnet sei (ebd.). Aber auch die Interaktionen zwischen den Teilnehmenden seien bedeutsame Wirkfaktoren, da vielfältige Übertragungen und Projektionen, also multiple Übertragungsprozesse, entstehen. Nach Finger-Trescher ist die Gruppe ein Übergangsraum, dessen Dynamik der wechselseitigen projektiven und Übertragungsidentifizierungen für die einzelnen positiv wie negativ wirken kann (ebd., S. 32f.).

Jenseits der Gruppenanalyse gibt es eine Reihe empirischer Studien über die Wirkfaktoren der Gruppentherapie. In der evidenzbasierten Gruppenpsychotherapie wurde z. B. von Yalom (2021) ein Konzept von zwölf Wirkfaktoren vorgelegt. Nach Rohr (2021) können sie auch für die Gruppenanalyse geltend gemacht werden. Denn sie beinhalten die Prämisse,

dass Individuen soziale Wesen und ihre Probleme in der Kommunikation mit anderen bearbeitbar sind (ebd.).

Zwölf allgemeine Wirkfaktoren der Gruppentherapie nach Yalom

Kurz zusammengefasst, stellen sich die zwölf Wirkfaktoren wie folgt dar: Die Teilnahme an der Gruppe kann Hoffnung wecken – Hoffnung auf Trost, Würde und Verbundenheit mit anderen (Yalom, 2021, S. 26–28). Ebenso wird das Gefühl entkräftet, dass man einzigartig sei mit seinem Leiden, was Yalom als Universalität des Leidens bezeichnet (ebd., S. 28–31). Es werden Informationen vermittelt, z. B. psychoedukative Elemente zu bestimmten Leiden (ebd., S. 32–36). Mit dem Begriff Altruismus wird ausgeführt, dass Gruppenmitglieder nicht nur davon profitieren, dass sie von anderen Mitgliedern Unterstützung erhalten, sondern auch von dem Gefühl, anderen zu helfen (ebd., S. 36–39). Da die Gruppe ein breites Übertragungsangebot eröffnet, kann es zu einer korrigierenden Rekapitulation des Geschehens in der primären Familiengruppe kommen (ebd., S. 39–40). Das Feedback der anderen über das eigene Verhalten trägt zur Entwicklung sozialer Kompetenz bei (ebd., S. 41–42). Die Gruppe bietet einen Raum zur Nachahmung von Aspekten des Verhaltens anderer in der Gruppe, die ausprobiert werden (Imitationsverhalten) (ebd., S. 42). Durch korrigierende emotionale Erlebnisse im Kontext der Gruppenbeziehungen, die der Reflexion zugänglich gemacht werden, entsteht interpersonales Lernen (ebd., S. 43–79). Einen hohen Stellenwert hat die Gruppenkohäsion, also »die Attraktivität einer Gruppe für ihre Mitglieder« (ebd., S. 82), verbunden mit dem Gefühl der Wertschätzung, Akzeptanz und Unterstützung. Zur Katharsis trägt bei, wenn die Teilnehmenden aussprechen können, was sie belastet und welche positiven oder negativen Gefühle sie gegenüber den Gruppenmitgliedern oder der Gruppenleitung haben (ebd., S. 114). Es kann sich mit existenziellen Faktoren auseinandergesetzt werden, also mit Sterblichkeit, Freiheit, Suche nach Lebenssinn (ebd., S. 128). Der Wirkfaktor sich selbst verstehen impliziert, Anteile der eigenen Person zu entdecken, die einem früher unbekannt waren (ebd., S. 121).

Nach Yalom (2021) ist es die Aufgabe der Gruppenleitung, diese Wirkfaktoren zu befördern. Sie entfalten sich auch in nicht therapeutischen

Gruppen, wobei sich ihr Zusammenwirken und ihre Gewichtung je nach Gruppe unterscheiden (Bakhtit & Staats, 2021, S. 53).

Gruppenanalytischer Beobachtungsdialog

Der gruppenanalytischen Beobachtungsdialog nach Brandl (2019) ist eine Arbeit mit Beobachtungsprotokollen, die an die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung anknüpft (ebd., S. 335) und um gruppenanalytische Aspekte erweitert. Dabei wird nicht nur auf den Fall fokussiert, sondern auch die Resonanz und Dynamik innerhalb der Reflexionsgruppe auf den vorgestellten Fall als weitere Reflexionsebene mit einbezogen. Gearbeitet wird nach den folgenden Teilschritten (ebd., S. 336–338):

- Die Seminarteilnehmer*innen erhalten von der Seminarleitung die Aufforderung, retrospektiv Szenen aus dem Arbeitsalltag zu protokollieren, die sie besonders beschäftigen (ebd., S. 336f.). Dabei können sie auch eigene Irritationen und emotionale Reaktionen aufschreiben (insgesamt etwa eine Seite).
- Der Text wird in der Gruppensitzung verteilt.
- Der/die Protokollant*in liest den gesamten Text vor; es werden erste spontane Bilder und Empfindungen in der Gruppe gesammelt.
- Der Text wird sequenziell vorgelesen und es wird über den jeweiligen Ausschnitt gesprochen; der/die Protokollant*in nimmt in dieser Phase nicht am Gespräch teil.
- Anschließend gibt der/die Protokollant*in Antworten auf Fragen, kommentiert die Annahmen der Gruppe und meldet zurück, wie er/sie das Gespräch in der Gruppe erlebte.
- Am Ende erfolgt eine zusammenfassende Betrachtung des gesamten Textes und der Reaktionen in der Gruppe (ebd., S. 338).

Fallbeispiele aus der Sozialen Arbeit³

Im Folgenden werden drei Beispiele aus der Sozialen Arbeit geschildert, um sie jeweils anschließend in den Kontext der allgemeinen Wirkfaktoren zu stellen. Die Beispiele stammen aus Praxisreflexionsseminaren im

³ Alle Namen wurden verändert und die Angaben anonymisiert.

Studiengang Sozialen Arbeit, in denen nach dem Gruppenanalytischen Beobachtungsdialog gearbeitet wurde.

Wöchentlicher Frauentreff

Im Protokoll einer Sozialarbeiterin im Anerkennungsjahr wird die 12. Sitzung eines wöchentlichen Frauentreffs wiedergegeben, den sie ein Jahr lang leitete. Er findet in einer ambulanten Einrichtung der Drogenhilfe statt. Die Frauen sind langjährig drogenabhängig. Es ist ein offenes Angebot, die Teilnahme ist freiwillig. Es nehmen bis zu zehn Frauen teil, die Anzahl schwankt. Die Sozialarbeiterin legt Wert darauf, den Raum vorher einladend herzurichten. Am Anfang gibt es Kaffee und Kuchen. In den vorangegangenen Sitzungen traten heftige Konflikte auf, die auch körperlich ausgetragen wurden. Die Gruppenleiterin erarbeitete mit den Frauen Gesprächsregeln, fühlte sich indes immer wieder hilflos.

In der beschriebenen Sitzung sind zunächst zwei Teilnehmerinnen anwesend. Sie reden offen miteinander darüber, wie es ihnen geht. Lore hat Probleme mit der Umstellung ihrer Substitutionsmittel und dem Wechsel der Einrichtung, in der sie untergebracht ist. Klara spricht darüber, dass sie im Gefängnis war, wo sie viel Zeit zum Nachdenken hatte. Plötzlich erscheint mit lautem Türenknallen Eva und droht die Sitzung zu sprengen. Offenbar hatte sie vorher konsumiert. Sie wirft den Anwesenden vor, dass sie schon angefangen haben und dass Klara sie nicht abgeholt habe, als sie zum Frauentreff ging. Sie kündigt an, alles aufessen zu wollen. Die Gruppenleiterin wendet sich ihr freundlich zu, bietet ihr Kaffee und Kuchen an. Eva widersetzt, dass sie sich selbst nehmen könne, es gehöre sowieso alles ihr. Sie scheint in einem starken Erregungszustand zu sein und wirft eine Reihe unzusammenhängender Fragen in den Raum. Möglicherweise braucht sie das Essen zur Selbstberuhigung. Sie türmt sich weiterhin Kuchen auf.

Die Gruppenleiterin lässt sich nicht aus dem Konzept bringen und bindet sie in die Kommunikation ein, indem sie ihr berichtet, was bisher gesprochen wurde und sie fragt, wie es ihr geht. Eva antwortet, dass es ihr schlecht gehe und sie nicht schlafen könne. Klara geht auf sie ein und teilt eine Erfahrung mit ihr: Im Gefängnis konnte sie nachts auch nicht schlafen, alles sei wieder hochgekommen, sie habe nie Pause gehabt. Die Gruppenleiterin gibt weitere Erzählimpulse, indem sie Eva fragt, was ihr im Kopf herumgehe. Eva antwortet, dass sie an ihren Vater denke, um den

sie sich kümmerte, als er noch lebte. Das habe ihr Sinn vermittelt. Sie sagt: »Es war jetzt erst.« Dann korrigiert sie auf Nachfrage, dass er schon länger tot sei. Offenbar erlebt sie den Verlust unmittelbar, da kürzlich das Sterbedatum war.

Klara sagt: »Ja Mann, an den Tagen ist es besonders schwer und dann kann man sich im Knast nicht mal dicht machen.« Sie geht also zunächst empathisch darauf ein, was Eva sagte. Dann erzählt von einem eigenen Verlusterlebnis. Als sie vor Kurzem noch im Gefängnis war, wiederholte sich das Sterbedatum ihres Mannes. Mit ihm sei sie »clean« gewesen, danach wurde sie rückfällig. Ebenso betrauerte sie, dass sie aus gesundheitlichen Gründen ihr Kind nicht austragen konnte. Eva reagiert sehr erregt auf Klaras Erzählung und unterbricht sie. Sie wird von der Gruppenleiterin wieder eingefangen, indem sie sie an die Regel erinnert, dass sie einander nicht unterbrechen. Klara führt weiter aus, welch großer Halt ihr Mann für sie war. Ohne »das Zeug«, also ohne Drogen, könne sie den Schmerz nicht aushalten. Die Gruppenleiterin wendet sich dann Eva zu und sagt: »Okay, also ich glaube, ich habe das so verstanden, dass Klara das so ähnlich kennt wie du. Da erinnert man sich an ein Datum, wo man wen Wichtiges verloren hat, den man liebte und alles kommt hoch. Es tut weh und man trauert. Triffst es das bei dir?«

Sie versucht also, das Erleben der beiden Frauen zu verbinden und hebt die gemeinsamen Affekte hervor. Eva spricht darauf an und betont, wie viel Halt sie durch den Vater und die Arbeit, die sie damals hatte, erfuhr.

Die Gruppenleiterin versucht nun, durch eine Zusammenfassung von Evas Gedanken und Gefühlen fragend zu signalisieren, was sie glaubt, verstanden zu haben: »Das heißt, verstehe ich das richtig, das war dein Halt, dein Papa und die Arbeit, so konntest du stabil clean bleiben?«

Eva bejaht. An späterer Stelle versucht die Gruppenleiterin, Lore, die lange Zeit schwieg, wieder am Gespräch zu beteiligen. Eva möchte sich dazwischendrängen, aber die Gruppenleiterin bleibt dabei, dass Lore die Gelegenheit haben soll zu sprechen. Und auch sie berichtet von einem Verlusterlebnis. Ihr Sohn hatte kürzlich Geburtstag, aber sie konnte ihn nicht besuchen, weil sie konsumiert hatte. Emotional begleitet durch die Gruppenleiterin bringt sie ihr Konsummuster zum Ausdruck: Sie konsumiert, wenn sie sich allein fühlt. Die Gruppenleiterin fragt, ob es ihr helfe von den anderen zu hören, dass es ihnen auch so geht, dass sie unter Verlust, Einsamkeit und Versagensgefühlen leiden. Lore bestätigt. Die Intervention der Gruppenleiterin kann als Versuch verstanden werden, die Frauen aus

ihrem Gefühl der Isolation herauszuholen, indem eine grundlegende emotionale Gemeinsamkeit thematisiert wird.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Gruppenleiterin aktiv dafür sorgte, dass alle zu Wort kommen und sich an die Gesprächsregeln halten. Sie spiegelte die Gefühle der Teilnehmerinnen und stellte Verbindungen zwischen ihren Aussagen her. Sie redete nicht zu viel und nicht zu wenig, sprach alle an und integrierte. Sie fasste Gefühle in Worte und machte deren mögliche Bedeutung für die Gruppe insgesamt deutlich.

Das gemeinsame Thema, das die Gruppenmatrix konstituiert, waren Objektverluste im Zusammenhang mit innerlicher Haltlosigkeit und verlorenem äußeren Halt. Die Gefühle dazu sind schwer aushaltbar und sehr beunruhigend. Die Gruppe erwies sich als Ort, um sie auszusprechen. Sie wurden containt und gemeinsam getragen.

Folgende allgemeine Wirkfaktoren kamen zur Entfaltung:

- Universalität des Leidens: Die Frauen erfahren, dass sie nicht allein sind mit ihren Problemen.
- Entwicklung sozialer Kompetenz: Die Gruppenleitung erinnert an Gesprächsregeln und lässt alle zu Wort kommen.
- Interpersonales Lernen durch korrigierende Erfahrungen in der Gruppe: Die Gefühle werden partiell besprechbar gemacht und gehalten, im Gegensatz dazu, dass sich die Frauen durch Drogen benebeln.
- Gruppenkohäsion: Die Gruppenleiterin fördert Kohäsion, indem sie wie eine Gastgeberin auftritt; sie richtet den Raum her und bietet Kaffee und Kuchen an; damit signalisiert sie, dass ihr die Teilnehmerinnen etwas bedeuten; sie verleiht den Treffen eine Wertigkeit.
- Katharsis: Die Teilnehmerinnen drücken aus, was sie quält.
- Existenzielle Faktoren: Durch das Sprechen über Tod, Rückfälligkeit, Versagen.
- Sich-selbst-Verstehen: Durch das Erkennen eigener Muster, z. B. in welchen Situationen sie Drogen konsumieren.

Offene Eltern-Kind-Gruppe

Das zweite Fallbeispiel stammt aus dem Arbeitsbereich der offenen Eltern-Kind-Gruppen. Ihr Anspruch ist es, das Gruppenangebot so auszu-

gestalten, dass Mütter oder Väter mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren ohne größere Hürden teilnehmen können (Hess & Baumann-Klett, 2012, S. 123). Sie stellen einen Teil der »Frühen Hilfen« dar. Diese richten sich sowohl an alle Eltern ab der Schwangerschaft bis zum dritten Lebensjahr des Kindes (universelle/primäre Prävention) als auch an besonders belastete oder von Belastung bedrohte Familien (selektive/sekundäre Prävention) (Leitbild Frühe Hilfen, 2014, S. 13). Erziehungs- und Beziehungskompetenz der Eltern sollen unterstützt werden, um »förderliche Entwicklungsbedingungen für Säuglinge und Kleinkinder in ihren Familien zu schaffen und zu stärken« (ebd., S. 6). Eine besondere Herausforderung für die Leitung von Eltern-Kind-Gruppen besteht darin, sowohl auf die Bedürfnisse der Eltern als auch der Kinder zu achten (Hess & Baumann-Klett, 2012, S. 126).

Das folgende Protokoll wurde von einer Studierenden der Sozialen Arbeit geschrieben, die im Rahmen eines achtwöchigen Praktikums an der Gruppe teilnahm. Sie ist in der Rolle der Beobachterin. Die Eltern-Kind-Gruppe ist der primären Prävention zuzuordnen. Das Protokoll wird in fünf Sequenzen vorgestellt, ebenso jeweils die Diskussion in der Reflexionsgruppe dazu.

Sequenz 1

Eine Mutter besuchte mit ihrem wenige Wochen alten Baby zum zweiten Mal den offenen Treff für werdende und junge Eltern. Als sie den Raum mit ihrem Kinderwagen betrat, wurde sie freundlich begrüßt. Es waren bereits zwei Mütter mit ihren Babys da. Diese saßen am Tisch und unterhielten sich.

Beim Eintreten fiel auf, dass das Baby im Kinderwagen an einem Fläschchen Milch nuckelte, das nicht festgehalten wurde, sondern an seinem Mund hing und am Rahmen des Kinderwagens angelehnt war. Die Gruppenbegleiterin Frieda sagte, dass es gefährlich sein könne, das Baby allein trinken zu lassen, da es das Fläschchen noch nicht allein halten und sich verschlucken könne. Weiterhin merkte Frieda an, welche bedeutende Rolle das Füttern in der Anfangsphase für die Bindung habe. Die Mutter errötete und schaute zu ihrem Baby. Sie nahm das Fläschchen aus dem Kinderwagen und stellte es auf den Tisch. Als sie begann, sich ihre Jacke und ihren Schal auszuziehen, entgegnete sie: »Manchmal hört sie einfach nicht auf zu schreien.«

In der Reflexionsgruppe wird darüber gesprochen, dass die Mutter, da

erst zum zweiten Mal da, in einer für sie noch neuen Situation ist. Möglicherweise ist sie unsicher, vielleicht hat sie auch ein konkretes Anliegen. Der Umstand, dass das Baby beim Trinken aus der Flasche sich selbst überlassen ist, löst Irritation und Unbehagen aus. Gleichzeitig wird die Art und Weise, wie die Gruppenbegleiterin reagiert, als vorwurfsvoll und belehrend wahrgenommen. Angenommen wird, dass sie darum bemüht ist, dem Auftrag gerecht zu werden, eine gute Versorgung des Kindes sicherzustellen. Die Mutter scheint indes durch die Art der Gabe der Flasche und die Bemerkung, dass die Tochter manchmal einfach nicht aufhört zu schreien, Unsicherheit in Bezug darauf zu zeigen, wie sie ihr Kind angemessen ernähren und beruhigen kann. Es entsteht Mitgefühl mit der Mutter, weil sie durch das Erröten anzeigt, dass sie die Bemerkungen der Gruppenbegleiterin als beschämend empfindet.

Sequenz 2

Frieda nahm der Mutter die Jacke ab und sagte: »Kommen Sie jetzt erstmal an und setzen sich. Kaffee, Tee und Wasser stehen dort, bedienen Sie sich gerne.« Sie verwies auf die Theke gegenüber dem Tisch. Die Mutter nahm ihre Tochter aus dem Kinderwagen und setzte sich mit ihr an den Tisch.

Der Reflexionsgruppe fällt auf, dass die Gruppenbegleiterin die Mutter erst jetzt einlädt, sich zu setzen und sich mit einem Getränk zu versorgen. Aus Sicht der Mutter hätte man sich das früher gewünscht. Angenommen wird, dass die Gruppenbegleiterin dies aus Beunruhigung über den Umgang mit dem Baby vergaß. Im Vordergrund stand für sie der Impuls, die Mutter zu belehren und dem Kind zu helfen.

Sequenz 3

Nachdem die Mutter sich etwas zu trinken genommen hatte, äußerte sie in der Runde, dass sie heute sehr in Hektik sei, da sie gleich noch eine Verabredung hätte, sie aber unbedingt zum offenen Treff kommen wollte. Dann wandte sie sich der Kinderkrankenschwester Gisela zu und erwähnte, dass sie heute ein Anliegen mitgebracht habe. Sie erkundigte sich nach Giselas Meinung zum Thema Stillen und Zufüttern. Sie habe den Eindruck, ihre Tochter würde von den Stillmahlzeiten nicht satt werden und sie sei verunsichert, wie sie damit umgehen solle. Gisela fragte daraufhin, ob die Mutter eine Nachsorgehebamme habe, wer diese sei und was die Hebamme ihr zu dieser Thematik geraten habe. Sie unterhielten sich noch eine Weile über das Thema.

Die Reflexionsgruppe nimmt die Motivation der Mutter als ambivalent wahr: Einerseits hat sie wenig Zeit, weil sie noch eine Verabredung hat, andererseits ist es ihr wichtig zu kommen und mit der Kinderkrankenschwester Gisela zu sprechen, weil sie Angst hat, ihr Kind nur unzureichend zu versorgen. Zu den Einlassungen der Kinderkrankenschwester gibt es unterschiedliche Assoziationen: Will sie prüfen, ob die Nachsorgehebamme gut mit der Mutter arbeitet oder will sie die Mutter nicht verunsichern, wenn sie vielleicht andere Hinweise gibt als die Nachsorgehebamme?

Sequenz 4

Einige Zeit später begann das Baby unruhig zu werden und fing an zu weinen. Die Mutter nahm dies zum Anlass, sich aufzumachen und den Treff verlassen zu wollen. Sie zog dem Baby Jacke und Mütze an und legte es in den Kinderwagen. Die Gruppenbegleiterin Frieda schaukelte den Kinderwagen vor und zurück.

Die Mutter holte ihre Jacke, stellte sich zwischen Kinderwagen und Tisch und nahm weiterhin an den Gesprächen der Gruppe teil. Das Baby schrie inzwischen lautstark und übertönte die Gespräche. Vergeblich versuchte Frieda den Säugling mit sanfter Stimme zu beruhigen und schaukelte weiterhin den Kinderwagen. Die Mutter stand angezogen und mit dem Rücken zum Kinderwagen am Tisch und unterhielt sich weiter mit den anderen Müttern.

In der Reflexionsgruppe wird überlegt, warum die Mutter zunächst gleich gehen möchte, als ihr Baby weint. Sie hätte auch versuchen können, es zu beruhigen. Vielleicht weiß sie nicht, wie es geht. Gleichzeitig zeigt sie, wie wichtig ihr der Kontakt zu den anderen Frauen ist, als sie noch mit ihnen spricht, während sie sich ihre Jacke anzieht und Frieda den Wagen schaukelt. Die Verantwortung für das Kind scheint sie derweil an Frieda abgegeben zu haben, die sich um das Baby bemüht.

Sequenz 5

Mit lauter Stimme sagte Frieda zur Mutter: »Also entweder holen Sie Ihr Baby jetzt nochmal raus oder gehen, denn das gerade ist Quälerei.« Die Mutter zuckte zusammen und errötete. Die anderen Gespräche stellten sich ein, die meisten Blicke führten zu der angesprochenen Mutter. Sie entschloss, ihre Tochter wieder aus dem Wagen herauszunehmen, setzte sich mit ihr an den Tisch und legte sie zum Stillen an ihre Brust. Das Baby beruhigte sich augenblicklich. Die Gespräche wurden fortgeführt.

An der Brust der Mutter schlief das Baby nach kurzer Zeit ein. Die Mutter legte es vorsichtig in den Kinderwagen zurück und verabschiedete sich. Beim Hinausgehen teilte sie noch mit, dass sie nun zu ihrer Verabredung gehe und das nächste Mal keine weiteren Termine für den Nachmittag vereinbaren würde.

Als es Frieda nicht gelingt, das Baby durch das Schaukeln zu beruhigen, wird die Mutter erneut von ihr konfrontiert. Der von ihr benutzte Ausdruck »Quälerei« wird in der Reflexionsgruppe als sehr scharf und vorwurfsvoll wahrgenommen. Die Mutter nimmt die Aufforderung auf, stellt sich der Situation und stillt ihr Kind, das sich durch die körperliche Zuwendung der Mutter beruhigt.

Die Reflexionsgruppe war sehr damit beschäftigt, dass die Interaktionen den Eindruck vermitteln, dass der Mutter moralisierend, belehrend und beurteilend begegnet wird. In ihr könnte das Gefühl entstanden sein, dass sie unzureichend ist, während Frieda, vielleicht stellvertretend für das Baby, verzweifelt wirkt bzw. sich nicht anders zu helfen weiß, um die Mutter auf die Bedürfnisse des Kindes aufmerksam zu machen. Beide »schreien«.

Warum aber blieb die Mutter trotz der Konfrontation und kam nach einigen Malen auch wieder? Ideen dazu sind: Die Interaktion zwischen Frieda und ihr weckt die Assoziation, dass sie wie die Reinszenierung der Auseinandersetzung zwischen einer strengen Mutter und einer Tochter wirkt. Die Mutter setzt der Tochter eine Grenze: Entweder du gehst, oder du sorgst für dein Kind! Die junge Mutter nimmt die Aufforderung an und kümmert sich mit der Wirkung, dass sich das Kind beruhigt. Trotz oder wegen der Harschheit der Gruppenbegleiterin fand ein Lerneffekt statt. Die nächsten beiden Male fehlte die Mutter, dann kam sie unregelmäßig wieder. Vielleicht schwankte sie zwischen Ärger, Scham und der Suche nach Anleitung sowie Austausch mit den anderen Müttern. Die Niedrigschwelligkeit mag das weitere Kommen erleichtert haben.

Das Gruppenangebot hat trotz der Einschränkungen ein Potenzial im Sinne der Frühen Hilfen, die anhand folgender allgemeiner Wirkfaktoren zu reflektieren sind:

- Hoffnung wecken: Unsicherheit überwinden, um das Leben und Wachstum des Babys zu sichern und eine emotionale Bindung herzustellen, wie Stern (1998) es im Konzept der »Mutterschaftskonstellation« formuliert.
- Universalität des Leidens: Universalität der Ängste und Unsicherheiten in Bezug auf die Themen von Elternschaft.

- Mitteilen von Informationen: Zum Thema Stillen und Zufüttern.
- Entwicklung von sozialer Kompetenz: Durch das Feedback der Gruppenbegleiterin zum Verhalten der Mutter gegenüber dem Baby, wenn auch schroff wirkend.
- Imitationsverhalten: Potenziell Nachahmen/Ausprobieren des Verhaltens anderer Mütter oder der Gruppenbegleiterin gegenüber dem Baby.
- Gruppenkohäsion: Der Austausch mit den anderen Müttern schien attraktiv zu sein.

Zwischenfazit:

Was förderte oder behinderte die Entfaltung der Wirkfaktoren?

Gruppenform

Die beiden Gruppen waren offene Gruppen, d. h. die Teilnehmerinnen gingen keine Verpflichtung ein, was die Regelmäßigkeit oder Dauer der Teilnahme anbelangt. Nach Behr und Hearst (2018, S. 40ff.) kann eine gruppenanalytische Gruppe geschlossen, halboffen oder offen sein. Bei offenen Gruppen trage ein Kern von Teilnehmenden, die regelmäßig kommen, zum Erhalt der Gruppenkultur bei, während andere nur von Zeit zu Zeit teilnehmen, wenn sie einen konkreten Bedarf haben. Für die Gruppenleitung bedeute dies, die Sitzungen klar zu strukturieren. Die Interventionen trügen »hauptsächlich eine erklärende, unterstützende oder pädagogische Form« (ebd., S. 42).

In der ersten Gruppe erfolgten Strukturierung und Unterstützung z. B. dadurch, dass die Gruppenleiterin aktiv allen Teilnehmerinnen Raum gab. Ebenso wirkten ihre Äußerungen, »durch die latente Gefühle oder Bedeutungen der gesamten Gruppe oder einzelner Mitglieder in den manifesten Bereich gebracht werden« (Kennard, Roberts & Winter, 2001, S. 21), unterstützend.

Schaffung eines förderlichen Rahmens (dynamische Administration)

Aus gruppenanalytischer Sicht gewinnen, so Behr und Hearst (2018, S. 54), der Raum und seine Gestaltung für die Teilnehmenden und die Gruppe als Ganzes eine persönliche Bedeutung. Wie im ersten Beispiel erwähnt, vermittelt eine gastgeberische Haltung der Gruppenleitung Wertschätzung, was die Attraktivität der Gruppe erhöht.

Aufbau einer Gruppenkultur und Containment

Im ersten Beispiel war eine anteilnehmende, akzeptierende, empathische Grundeinstellung der Gruppenleitung erkennbar, aus der sich gleichzeitig eine Vorbildfunktion für die Teilnehmerinnen ableiten lässt (Yalom, 2021, S. 157). Für die Leitung von Eltern-Kind-Gruppen wird in der Fachliteratur der Verzicht auf einen hierarchischen, bevormundenden Umgang, inklusive Schuldzuweisungen, empfohlen (Hess & Baumann-Klett, 2012, S. 123). Die Fähigkeit des Containments ist hierfür grundlegend, also dass die Gruppenleitung die in ihr ausgelösten Affekte, z. B. Ärger und Wut, konstruktiv verarbeitet, um eine zugewandte Haltung zu bewahren. Dies fördert Empathie und Vertrauen, auf deren Basis ein kritisches Feedback eher annehmbar ist. Wie in der Reflexion des Protokolls dargestellt wurde, ist dies im zweiten Beispiel nur begrenzt gelungen.

Das folgende letzte Fallbeispiel unterscheidet sich von den bisherigen insofern, als es um die Wirkfaktoren in der Reflexionsgruppe selbst geht.

Die Praxisreflexionsgruppe als Lernort

Eine Sozialarbeiterin im Anerkennungsjahr bringt das Protokoll eines Falls ein, der hier kurz zusammengefasst wird, um dann Aspekte der Bearbeitung durch die Reflexionsgruppe auszuwerten. Die 13 Teilnehmenden sind nach ihrem Bachelor-Abschluss im Anerkennungsjahr zur Erlangung der staatlichen Anerkennung. Die Treffen finden wöchentlich unter der Leitung einer gruppenanalytischen Praxisdozentin an der Hochschule statt.

Beschrieben wird, dass ein Proband der Bewährungshilfe seinen Sozialarbeiter anruft, der an dem Tag im Homeoffice ist. Der Proband sei aufgeregt gewesen, weil die Kollegin des Sozialarbeiters ihm nicht geholfen habe und er jetzt wohnungslos sei. Der Sozialarbeiter ist beim Kochen, als er telefoniert, und hält seine Tochter auf dem Arm. Er erklärt dem Probanden, dass er ihm im Homeoffice nicht weiterhelfen könne. Der Proband droht dem Sozialarbeiter an, dass er sich beschweren werde. Der Sozialarbeiter bittet ihn, zur Dienststelle zu gehen, wo er eine Liste mit Notunterkünften bekommen könne. Danach informiert er seine Kolleg*innen telefonisch, dass der Proband gleich ankomme. Die Sozialarbeiterin, die mit ihm gearbeitet hat und über die sich der Proband beklagte, fühlt sich bedroht, hat Angst und schließt sich im Büro ein. Sie ist schwanger.

Eine weitere Kollegin hat ebenfalls Angst und lässt ihn nicht in ihr Büro. Ein männlicher Kollege führt ein Gespräch mit ihm. Sie versuchen gemeinsam, telefonisch eine Notunterkunft zu finden. Der Proband findet eine Unterkunft, nimmt die Kontaktlisten mit und geht.

In der Praxisreflexionsgruppe schlägt dieser Fall hohe Wellen. Es gibt viele Nachfragen: Warum hat der Sozialarbeiter keine Kontaktliste von Notunterkünften im Homeoffice? Ist er offen für die Situation des Probanden? Bekommt dieser es mit, dass er sein Kind auf dem Arm hält? Zur Ankündigung des Sozialarbeiters in der Dienststelle, dass der Proband gleich ankomme, sagt ein Teilnehmer: »Es ist, wie wenn man Auto fährt und auf eine Straße kommt, bei der >Steinschlag< oder >Tiere kreuzen< steht. Man kann nichts dagegen machen.« Der Proband wird also als überwältigend wahrgenommen. Eine Teilnehmerin sagt: »Ich verstehe nicht, warum sich die beiden Sozialarbeiterinnen in ihr Büro einschlossen. Auch wenn ein Proband groß und bedrohlich wirkt, muss man Konzepte des Umgangs mit ihm haben. Es ist wie im Comic: Die Flucht der Sozialarbeiter vor den Klienten.« Eine weitere Teilnehmerin merkt an: »Man erfährt über das Befinden der schwangeren Kollegin, aber so wenig über den Klienten.« Die Fragen und Bilder lösen Betroffenheit, aber auch schallendes Gelächter aus.

Beim Nachvollziehen der Perspektive des Probanden wird deutlich, dass in seinem Erleben drei Kinder wichtiger erscheinen als er. Bei einem Familienmitglied, bei dem er nach der Entlassung aus dem Gefängnis wohnte, wird ein Kind erwartet, weswegen er dort nicht bleiben darf und jetzt wohnungslos ist. Der Sozialarbeiter hält beim Telefonat sein Kind auf dem Arm, die Sozialarbeiterin in der Dienststelle erwartet ein Kind und schützt sich vor ihm. Er könnte das Gefühl haben, dass er sich nicht wehren kann, und er schämt sich wegen seinem Angewiesensein. Da er sich mit seiner Bedürftigkeit nicht gesehen, sondern abgewiesen fühlt, könnte ohnmächtige Wut in ihm entstanden sein.

In der Praxisreflexionsgruppe stößt das Verhalten der Sozialarbeiter*innen im Fall weitgehend auf Unverständnis und Empörung. Nur wenige verteidigen ihr Verhalten. Viele scheinen in der Gegenübertragung mit der Wut und Enttäuschung des Probanden identifiziert zu sein. Sie stellen hohe Ich-Ideal-Ansprüche: dass man optimal für seine Klient*innen da ist und ihren Wünschen entspricht; dass man keine Grenzen setzen darf ob der Bedürftigkeit der Klient*innen, denn sie soll befriedigt werden. Bedürfnisse nicht zu erfüllen, erzeugt Schuldgefühle.

Insofern fungiert der Fall als Figur, der wichtige Professionalisierungsthemen der Gruppe spiegelt, deren Mitglieder den Übergang in die berufliche Praxis zu bewältigen haben. Dazu gehören u. a. überhöhte Selbstansprüche, Versagensängste, Verarbeitung von heftigen Gefühlen, Fragen der Selbstfürsorge und das allmähliche Erkennen struktureller Probleme in den Institutionen.

Die Interventionen der Praxisdozentin waren dadurch gekennzeichnet, dass sie zunächst den Affekten in der Gruppe Raum zur Entfaltung gab (Empörung, Unverständnis, Hilflosigkeit). Allen, auch ihr, fiel es schwer, die Situation einzuordnen, da sie so unübersichtlich erschien. Dies musste gemeinsam ausgehalten werden. Sie versuchte dann, die Affekte der Gruppe für das Fallverstehen nutzbar zu machen, indem sie fragte, ob sie vielleicht den Gefühlen entsprachen, die an der Dienststelle entstanden, als der Proband ankam. Wie beim »Steinschlag« musste entschieden werden, ob man sich zurückzieht oder sich der Gefahr aussetzt. Sie regte zur Probeidentifikation mit allen Beteiligten an, half beim Sortieren des Geschehens und eröffnete das Gespräch für latente Professionalisierungsthemen, z. B. dass es in der Sozialen Arbeit immer wieder Situationen gibt, die verwirrend, ggfs. bedrohlich und jenseits von »richtig« oder »falsch« zu verhandeln sind.

Als allgemeine Wirkfaktoren für den Lernort Praxisreflexion lassen sich herausstellen:

- Universalität: Auch andere Gruppenmitglieder haben ähnliche Fragen, niemand ist perfekt, alle haben Schwächen und Unsicherheiten.
- Mitteilung von Informationen: Der Austausch von Wissen und Erfahrungen führt zu neuen Einsichten und Erkenntniserweiterung.
- Altruismus: Alle können etwas geben.
- Interpersonales Lernen: Durch die Fallvorstellungen der anderen und die Begegnung untereinander.
- Gruppenkohäsion: Das Gefühl, in der Gruppe Halt und Unterstützung zu finden.
- Katharsis: Tabuisierte, schamhafte Themen der beruflichen Rollen- und Identitätsfindung können angesprochen werden.
- Existenzielle Faktoren: Sich der eigenen persönlichen (z. B. schwanger sein, Care-Aufgaben haben) und professionellen Grenzen und Möglichkeiten bewusstwerden und einen konstruktiven Umgang damit lernen.

Schlussfolgerungen für die Entfaltung der Wirkfaktoren

Eine strukturelle Voraussetzung besteht darin, dass Institutionen der Sozialen Arbeit Bedürfnislagen wahrnehmen und darauf aufbauend Gruppenangebote konzipieren und installieren, die bei ihrer Adressat*innengruppe ankommen. Zu überlegen ist, welche Gruppenform jeweils sinnvoll ist: Offene Gruppen können durch den nichtverpflichtenden Charakter Akzeptanz erleichtern, während mit festen Gruppen Identifikation und Sicherheit beim Bearbeiten schwieriger Probleme verbunden werden (Behr & Hearst, 2018, S. 42). Homogene Gruppen (z.B. geschlechtergleiche Gruppen) verstärken häufig Solidarität und Identifikation, während die Stärke heterogener Gruppen in ihrer Vielfalt liegt (ebd., S. 193f.). Darüber hinaus bedarf es förderlicher Rahmenbedingungen u. a. in Bezug auf Faktoren wie Gruppenzusammenstellung, Räume, Zeiten sowie die Teilnahme an Fortbildungen und gruppenanalytischer Supervision.

Seitens der Teilnehmenden braucht es Interesse an anderen sowie die Bereitschaft zur Resonanz, also dazu, eigene Gefühle und Gedanken zu dem, was andere sagen, einzubringen, auch wenn man deren Erfahrung nicht teilt; außerdem ein gewisses Maß an Empathie und die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion. In einer Eltern-Kind-Gruppe, über die hier nicht weiter berichtet werden kann, war es einer Mutter nicht möglich, kritisch über ihr Verhalten nachzudenken. Sie fühlte sich durch die Inobhutnahme ihrer älteren Kinder so entwertet, dass sie sich kaum lernbereit zeigte und stattdessen das Verhalten der Betreuerinnen ihrem Kind gegenüber anklagte. Korrigierende Erfahrungen waren nicht möglich.

In Bezug auf die Gruppenleitung kann, wie erwähnt, im Herstellen eines fürsorglichen und ansprechenden Rahmens eine Geste der Wertschätzung gegenüber der Gruppe gesehen werden. Gastlichkeit ist vielfach ein Türöffner für Arbeitsbündnisse, taucht aber als Fachterminus nicht auf (Fuhs & Rose, 2022, S. 31). Vielleicht erscheinen die Praktiken als profan, gleichwohl sie professionell bedeutsam sind (ebd., S. 38). Darüber hinaus trägt ein akzeptierend-aktives Leitungsverhalten zur Angst- und Regressionsmilderung bei. Für alle dargestellten Beispiele war zudem das Konzept des *Containments* zentral, also eine Haltung des in sich Aufbewahrens und Haltens, wie Bion (1992) es konzipiert hat. Werden Ärger, Nichtverstehen, Irritation nicht von der Gruppenleitung verarbeitet, sondern in unverdauter Form zurückgegeben, besteht die Gefahr, in schwierigen Situationen mit Repression, Bevormundung und Betterwisseri zu reagieren.

Finger-Trescher (2021) stellt in Anlehnung an Bion das Containen als zentrale Aufgabe eines/einer Gruppenanalytiker*in heraus. Das Containen und damit verbunden die »Negative Fähigkeit«, womit die Aufnahmebereitschaft für Ungewisses, Geheimnisvolles und für Zweifel (Bion, 2006, S. 143) gemeint ist, ohne vorschnell nach Fakten und rationalen Gründen zu forschen, sind grundlegend für das Leiten von Gruppen auch in der Sozialen Arbeit. Hochschulen sollten angehende Sozialarbeiter*innen auf das Leiten von Gruppen kognitiv, affektiv und methodisch vorbereiten. Zu wünschen ist, dass sie, gerade auch in der Praxisreflexion, die Wirkfaktoren erleben und reflektieren.

Literatur

- Bakhit, C. & Staats, H. (2021). *Supervision in Gruppen*. Kohlhammer.
- Behr, H. & Hearst, L. (2018). *Gruppenanalytische Psychotherapie* (2. Aufl.). Westarp Science Fachverlag.
- Bion, W.R. (1992). *Lernen durch Erfahrung*. Suhrkamp.
- Bion, W.R. (2006). *Aufmerksamkeit und Deutung*. Edition Diskord.
- Brandl, Y. (2019). Der Gruppenanalytische Beobachtungsdilog. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Gruppenanalyse*, 4(55), 330–351.
- Finger-Trescher, U. (1991). *Wirkfaktoren der Einzel- und Gruppenanalyse*. Friedrich Frommann Verlag.
- Finger-Trescher, U. (2021). Wirkfaktoren der Gruppenanalyse – ist Gruppenanalyse wirksam? *gruppenanalyse. Zeitschrift für gruppenanalytische Psychotherapie, Beratung und Supervision*, 31(1/2), 23–36.
- Foulkes, S. H. (1992). *Gruppenanalytische Psychotherapie*. Verlag J. Pfeiffer.
- Foulkes, S. H. (2024a). Die Gruppe als Matrix des psychischen Lebens des Individuums. In ders. *Ausgewählte Schriften der Psychoanalyse und Gruppenanalyse* (S. 331–341). Hrsg. von D. Nitzgen. Psychosozial-Verlag.
- Foulkes, S. H. (2024b). Anmerkungen zum Begriff der Resonanz. In ders. *Ausgewählte Schriften der Psychoanalyse und Gruppenanalyse* (S. 409–417). Hrsg. von D. Nitzgen. Psychosozial-Verlag.
- Fuhs, B. & Rose, L. (2022). (Un-)Gastlichkeit. Überlegungen zu Beziehungsgestaltungen in Pädagogik und Sozialer Arbeit. In S. Richter & A. Bitzer (Hrsg.), *In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis* (S. 26–42). Beltz Juventa.
- Hess, S. & Baumann-Klett, A. (2012). Eltern-Kind-Gruppe als niedrigschwelliges Angebot. In S. Hess (Hrsg.), *Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren* (S. 121–132). Cornelsen.
- Kennard, D., Roberts, J. & Winter, D. A. (2000). *Arbeitsbuch gruppenanalytischer Interventionen*. Mattes Verlag.
- Maierhof, G. (2021). Soziale Gruppenarbeit. In R.-C. Amthor, B. Goldberg, P. Hansbauer,

- B. Landes & T. Wintergerst (Hrsg.), *Kreft/Mielenz Wörterbuch Soziale Arbeit* (9. Aufl., S. 396–397). Beltz Juventa.
- Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) in der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.). (2014). *Leitbild Frühe Hilfen*. Beitrag des NZFH-Beirats.
- Naumann, T.M. (2022). *Subjektbildung und Gesellschaft*. Psychosozial-Verlag.
- Rohr, E. (2021). Curative Factors of Group Analysis JAGP 38 – March 2021. Exploring the Wisdom for Group Psychotherapy. *Japanese Journal of Group Psychotherapy*, 2(37), 161–170.
- Stern, D. (1998). *Die Mutterschaftskonstellation*. Klett-Cotta.
- Yalom, I.D. (2021). *Theorie und Praxis der Gruppenpsychotherapie* (14. Aufl.). Klett-Cotta.

When is a group helpful?

Consideration of case vignettes from social work against the background of group-analytical factors

Summary: Using case vignettes as an example, it is shown that the examination of group-analytical factors also represents a helpful reflection foil for working with groups in social work.

Keywords: group analytical factors, social group work, professionalization, group-analytic observation dialogue

Biografische Notiz

Ute Schaich, Prof. Dr., Dipl.-Päd., ist Gruppenanalytikerin (IGA-HD, D3G), Supervisorin (DGSv) und Professorin für Pädagogik der frühen Kindheit an der Frankfurt University of Applied Sciences.

Kontakt

E-Mail: schaich.ute@fra-uas.de

Wie in der Zeit eingefroren

Herausforderungen für pädagogische Teams in der Arbeit mit traumatisierten Menschen

Beatrice Kustor

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 32 (2026), 115–134

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32-115>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden neue Perspektiven auf den Zusammenhang von Trauma, Gruppe und pädagogischer Arbeit vorgestellt. Zunächst wird erläutert, wie Traumata entstehen und wie traumatische Stressoren mithilfe von Fluchtabwehr und dem Mechanismus des Einfrierens sowie der Dissoziation abgewehrt werden. In einer Fallvignette wird die pädagogische Arbeit mit einer traumatisierten Klientin vorgestellt und die Übertragungsprozesse auf das pädagogische Team aufgezeigt. Im Anschluss werden neue Überlegungen zu Übertragungsprozessen in der Arbeit mit traumatisierten Menschen auf Gruppen und Teams erläutert. Hierfür wird Bezug auf das bekannte theoretische Konzept von Wilfred Bion und der drei Grundannahmen genommen: die abhängige Gruppe, die Kampf-Flucht-Gruppe sowie die Paarbildung in der Gruppe. Und im Anschluss Earl Hopper mit seinem neuen Ansatz zur vierten Grundannahme vorgestellt. In traumatisierten Gruppen und Teams kann der Verlust von Kohäsion beobachtet werden. Es kommt zu Prozessen der Vereinzelung oder Verschmelzung und in der Folge zur Ausgrenzung von Personen, die sich als Sündenböcke eignen. Abschließend werden Empfehlungen für Teams zur pädagogischen Arbeit mit traumatisierten Menschen formuliert.

Schlüsselwörter: Trauma, pädagogische Gruppenarbeit, Grundannahmen-Gruppe, W. Bion, E. Hopper, Kohäsion, pädagogisches Team

Einleitung

Über viele Jahre habe ich eine Einrichtung der Jugendhilfe geleitet, in der pädagogische Fachkräfte oftmals mit traumatisierten Kindern, Jugendlichen und Eltern gearbeitet haben. Darunter viele, die eine Flucht und Migration erlebt haben. Die Arbeit war anstrengend, herausfordernd, oftmals traurig und manchmal auch beängstigend. Als Gruppenanalytikerin ist es mir wichtig, dass wir im Team immer an einem psychodynamischen Verständnis der Beziehungen zu unseren vulnerablen Klientinnen und Klienten, den Kindern, Jugendlichen und Eltern, gearbeitet haben. Dies war für mich und das Team schützend und haltgebend. So wurde es möglich, viele Veränderungen bei unseren Klienten zu beobachten, wir kamen aber auch an unsere Grenzen. Im Folgenden möchte ich über den Zusammenhang von Trauma, Gruppen und Teams sowie psychoanalytischer Pädagogik schreiben.

Zunächst werden grundlegende traumatische Stressoren auf der von Alfred Garwood (2021) entwickelten theoretischen Grundlage zur traumatischen Triade vorgestellt. Der Arzt und Gruppenanalytiker Garwood hat aufgrund der Extremtraumatisierung seiner eigenen Familie im und nach dem Holocaust neue Erkenntnisse zur Theorie des Traumas entwickelt. Im Anschluss wird die Übertragung traumatisierender Prozesse auf Gruppen und Teams in den Blick genommen, z. B. auch pädagogischen Teams, die vorwiegend mit traumatisierten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen arbeiten. Ein Verständnis für diese spezifischen Übertragungsdynamiken wird auf der Grundlage der theoretischen Überlegungen von Earl Hopper (1991, 2012, 2023) geleistet. Der Gruppen- und Psychoanalytiker Hopper hat eine Theorie zum sozialen Unbewussten und zur Übertragung traumatischer Prozesse in Organisationen (Hopper 2012) vorgelegt.

Die Arbeiten von Alfred Garwood und Earl Hopper sind in Deutschland erst ansatzweise bekannt, weil sie zum großen Teil noch nicht übersetzt wurden.¹

Insgesamt geht es in diesem Beitrag darum, eine neue Perspektive auf psychodynamische Prozesse für Teams zu ermöglichen, die im Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Hilfen mit traumatisierten Menschen arbeiten.

¹ An dieser Stelle möchte ich mich bei Alfred Garwood für die Gespräche zum Thema Trauma und Gruppe bedanken.

Die theoretischen Ausführungen werden anhand von Beispielen und einer Fallvignette aus dem Bereich der Erziehungshilfe beleuchtet.

Doch zunächst zur Frage: Wie entsteht ein Trauma?

Wie entsteht ein Trauma?

Ein psychisches Trauma entsteht durch Stressoren, die die psychische Abwehrorganisation von Individuen, Gruppen und sozialen Systemen überfordern und deformieren. 1920 schrieb Freud über das Trauma:

»Wir nennen eine solche Erfahrung eine Erfahrung, die innerhalb kurzer Zeit einen so starken Einfluss auf die Seele hat. Die Verstärkung des Reizes bewirkt, dass er nicht in der normalen, gewohnten Weise verarbeitet werden kann, was zu dauerhaften Störungen im Energiebetrieb führen muss« (Freud 1920g, S. 27).

Traumatische Erfahrungen bedrohen die Integrität des Subjekts. Die Reizüberflutung ist exzessiv. Es kann sich um ein einzelnes Erlebnis handeln oder um eine Anhäufung von Reizen, von denen jeder für sich genommen erträglich wäre, die aber in ihrer Gesamtheit zu einem psychischen Zusammenbruch führen (vgl. Laplanche & Pontalis 1980, S. 514).

1926 wies Freud dann auf die Signalangst hin, die das Ich auslöst, um zu verhindern, dass das Ich von der katastrophalen automatischen Angst, die die traumatische Situation kennzeichnet, überwältigt wird. Freud schrieb zur Theorie der Angst, dass eine traumatische Situation eine Angstsituation ist, »die durch den Verlust eines Objekts ausgelöst wird«. Ursprünglich war es der Verlust des »psychischen Mutterobjekts«. Dieser Verlust eines Objekts ist mit der Erfahrung »überwältigender Hilflosigkeit« verbunden, d. h. mit der Erfahrung von Ohnmachtsgefühlen, in deren Folge traumatische Angst entsteht. Traumatische Angst ist also eine unbeschreibliche Angst, die als »Vernichtungsangst« (Klein 1975), als »große Ehrfurcht« (Bion 1962) und als »namenloses Grauen« von Winnicott (1975) beschrieben wurde.

Im Zentrum der Überlegungen zu traumatischen Erfahrungen stehen sowohl für Hopper (2023) wie auch für Garwood (2021) das Erleben der Angst vor Vernichtung (*nihilation anxiety*). Eine Hauptursache für die Entstehung einer traumatischen Vernichtungsangst ist gegeben, wenn die Mutter in der frühen Mutter-Kind-Beziehung nicht in der Lage ist, den

von der Mutter vollkommen abhängigen Säugling physisch und psychisch ausreichend zu versorgen. Der von der Mutter noch nicht differenzierte Säugling muss dies als Objekt- und Selbstverlust erleben. Im Unterschied zu Freuds Auffassung betonen Hopper und Garwood, dass die traumatische Angst nicht auf einem einfachen Objektverlust beruht, sondern auf einem damit verbundenen »Selbstverlust«. Der Verlust des Objekts und der Verlust des Selbst fallen zusammen. Hopper (1991) und Garwood (1996, 2021) definieren die Vernichtungsangst als Folge der Erfahrung versagter Abhängigkeitsbedürfnisse und absoluter Hilflosigkeit oder Ohnmacht, die als psychische Reaktion auf einen katastrophalen Verlust folgt.

Diese primäre Vernichtungsangst ist ein Vorläufer und Prototyp aller lebensgeschichtlich späteren, traumatischen Angsterfahrungen. Aus diesem Grund muss das traditionelle psychoanalytische Verständnis dieser Angst erweitert werden. Die Vernichtungsangst kann nicht alleine als Folge des mütterlichen Versagens und/oder von Übergriffen innerhalb der Mutter-Kind-Beziehung verstanden werden. Hopper (2023) betont, dass Vernichtungsangst auch durch traumatische Stressoren in Gruppen und sozialen Systemen ausgelöst und als Folge gesellschaftlicher Übergriffe auf diese Beziehung verstanden werden muss. Er bezieht an dieser Stelle gesellschaftliche, soziale Faktoren ein, die die Sicherheit von Müttern und Vätern derartig beeinträchtigen, dass sie nicht mehr in der Lage sind, gut und haltend auf die Bedürfnisse ihres Kindes einzugehen. Zu diesen sozialen, belastenden Faktoren gehören z. B. Existenzsorgen, die ausgelöst werden durch »galoppierende Inflation, Arbeitslosigkeit, Scheidung, die Frühgeburt eines Geschwisters« (Hopper 2023) oder auch existenzielle Bedrohungen durch einen unsicheren Status nach einer Migration oder Flucht. Vernichtungsangst und deren Entstehung muss als Ergebnis psychischer und sozialer Übergriffe verstanden werden, deren Verarbeitung individuelle sowie kollektive Prozesse betrifft.

Die traumatogene Triade

Für den traumatischen Prozess im Individuum weist Alfred Garwood (2023, S. 122) auf drei grundlegende traumatogene Stressoren hin, die er als »Traumatogene Triade« bezeichnet.

1. die Angst vor Vernichtung
2. die Ohnmacht oder Hilflosigkeit
3. der Verlust

Das Trauma führt zu Vernichtungsängsten, die durch intrapsychische Spaltung und Fragmentierung und den verschiedenen damit verbundenen psychotischen Ängsten abgewehrt werden soll. Dieser Prozess steht in Wechselwirkung mit der Angst vor Verschmelzung und der Verwirrung darüber, was vom anderen übrigbleibt und was im anderen gefunden werden kann. Es wird Schutz vor den psychotischen Ängsten gesucht, die mit jedem der beiden polarisierten Zustände verbunden sind (Hopper 1991).

Die Lebensstrategien Kampf, Flucht und Erstarren (*fight, flight und freeze*) können als reparative Versuche verstanden werden, Vernichtungsangst, Ohnmacht und Verlust zu überwinden und zu bewältigen. Das Empfinden von Schuld kann z. B. als Verteidigung gegen das Gefühl der Hilflosigkeit angesichts von traumatischen Verlusten begriffen werden, wenn Menschen z. B. überlebt haben, während Angehörige verletzt wurden oder sterben mussten.

Der Kampf gegen den traumatischen Stressor

Der psychische Kampf gegen den traumatischen Stressor ist mehr als Aggression oder Wut zu verstehen, die sich gegen eine wahrgenommene, traumatische Bedrohung richtet. Dieses Kämpfen kann auch als das Gegenteil eines Flucht- oder Vermeidungsverhaltens begriffen werden.

Dies kann konstruktiv und kreativ oder aber auch destruktive Folgen haben. Bessel van der Kolk (2023) weist darauf hin, dass zum Beispiel körperlich misshandelte Kinder sich immer wieder gefährlichen Situationen aussetzen, sie sozusagen suchen mit dem zwanghaften Wunsch, die traumatischen Erfahrungen zu verarbeiten. Diese Reaktionen können als Abwehrreaktionen und gescheiterte Versuche begriffen werden, das traumatische Geschehen »wiedergutzumachen« und zu heilen.

Die Fluchtabwehr

Bei der Fluchtabwehr geht es darum, sich dem Stressor zu entziehen. Die Flucht kann völlig unbewusst erfolgen, wie im Fall des mentalen Erstarrens. Fluchtmechanismen können unbewusste psychologische Abwehrmechanismen sein wie Verdrängung, Verleugnung, Abspaltung, Ver-

meidung und Projektion oder sie können als bewusste Verhaltensweisen auftreten wie z. B. bei der phobischen Vermeidung.

Der Mechanismus der Flucht ist selbsterklärend und kann auch als Vermeidungsverhalten verstanden werden. Es ist häufig zu beobachten, dass der Versuch, dem traumatischen Stressor zu entkommen, in Flucht umschlägt, wenn bewusste oder unbewusste Angst dominiert. Es ist also oft eine Oszillation des Verhaltens zu beobachten, die in ein Einfrieren übergeht, wenn die Kampf- oder Fluchtreaktion versagt.

Der Mechanismus des Einfrierens

Obwohl diese Reaktion aus Gründen der Klarheit als separate Reaktion dargestellt wird, kann Freeze als eine besondere Form der intrapsychischen Vermeidungs- oder Entgiftungs-Reaktion betrachtet werden.

Beispiel: Ein jugendlicher Flüchtling, der seine gesamte Familie auf der kriegsbedingten Flucht aus seinem Herkunftsland verloren hat, erzählt einer pädagogischen Fachkraft in einer stationären Einrichtung, dass er sich täglich stundenlang akribisch wäscht. Das zwanghafte Waschen scheint überlebenswichtig für den Jugendlichen zu sein, es beruhigt seine Ängste.

Winnicott schrieb 1958: »Man muss in unsere Theorie der menschlichen Entwicklung die Idee einbeziehen, dass es für das Individuum normal und gesund ist, sich gegen spezifische Fehler der Umwelt zu verteidigen, indem es die Situation des Fehlers einfriert« (Winnicott, 1958, S. 281). Traumatisierte Menschen versuchen, ihre innere Welt als ein geschlossenes System aufrechtzuerhalten, das in einem unveränderlichen Zustand eingefroren ist. Der englische Psychoanalytiker Patrick Casement (1985) erklärte, dass das ursprüngliche Einfrieren der traumatischen Situation und der posttraumatischen Persönlichkeitsorganisation, die das Trauma einfriert, passiert, um einen Bereich unbelasteter Selbstfunktion zu erhalten. Fairbairn (2007) beschrieb dies in den 1950er Jahren als das »eingefrorene Tableau«, die Darstellung des Traumas wird in der Zeit eingefroren.

Beim psychischen Einfrieren bewegt man sich weder auf die Bedrohung zu noch von ihr weg. Diese Verteidigung ist völlig unbewusst, was bedeutet, dass die psychischen Prozesse der Verkapselung (Hopper 1991) oder der Dissoziation (Rycroft 1995) mobilisiert werden, um den psychischen Stress zu reduzieren oder zu eliminieren. Van der Kolk (2023) beschrieb den

Mechanismus der Verkapselung als den wichtigsten Abwehrmechanismus gegen die Angst vor der Vernichtung und deren schmerzhaftes Phänomenologie. »Dissoziation ist die Essenz des Traumas. Das überwältigende Erlebnis wird abgespalten und abgekapselt, so dass die mit dem Trauma verbundenen Emotionen, Geräusche, Bilder und körperlichen Empfindungen beginnen, ein Eigenleben zu entwickeln« (Van Der Kolk, 2023, S. 105). Dissoziation wurde auch als adaptive Maßnahme begriffen, es wird verhindert, dass das Trauma die Psyche überwältigt.

Dissoziation als Einfrier-Reaktion

Freud (1920g) verknüpfte den Abwehrmechanismus der Dissoziation mit dem Problem der Fixierung auf das Trauma. Der Wiederholungszwang hat dann seinen Ursprung in der Verdrängung des Traumas (Van Der Kolk 1923). Verdrängung und Dissoziation können jedoch als unterschiedliche Prozesse verstanden werden. Verdrängung ist ein aktiver Prozess, bei dem das Ich die Kontrolle über konflikthafte Material gewinnt, während die Dissoziation als der letzte Versuch eines überwältigten Ichs begriffen werden kann, den Anschein eines angemessenen psychischen Funktionierens aufrechtzuerhalten (Davies & Frawley, 1992). Neuere Ansätze weisen darauf hin, dass Verdrängung eine Reaktion ist, die ein Gefühl der Beherrschung vermittelt, weil sie eine kontinuierliche psychische Arbeit ermöglicht. Dissoziation hingegen »wird als unzureichende Reaktion erlebt, als Unterwerfung und Resignation vor der Unvermeidlichkeit einer überwältigenden, sogar psychisch tödlichen Gefahr« (ebd., S. 65). Dissoziation wurde auch als Flucht bezeichnet, »wenn es kein Entkommen gibt« (Putnam 2009, S. 104).

Der amerikanische Psychoanalytiker Bromberg (1998, S. 173) schlägt vor, dass Dissoziation eine Verteidigung gegen ein Trauma ist,

»die, anders als eine Verteidigung gegen einen inneren Konflikt, dem Selbst nicht einfach den Zugang zu potenziell bedrohlichen Gefühlen, Gedanken und Erinnerungen verwehrt: Sie löscht, zumindest vorübergehend, die Existenz des Selbst aus, das von dem Trauma betroffen sein könnte, und ist in diesem Sinne ein ›Quasi-Tod‹. Die Wiederherstellung von Verbindungen, der Wiedereintritt ins Leben, ist mit Schmerzen verbunden, die denen der Trauer nicht unähnlich sind.«

Migration und Trauma

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen kann gesagt werden, dass Migration und Flucht, die immer mit Trennungserfahrungen verbunden sind, oftmals traumatisch sind. Migrationstraumata kommen in der pädagogischen Beratungsarbeit häufig vor. Migration bedeutet in der Regel für die Migranten den Verlust des tragenden kulturellen und familiären Umfeldes, der Rituale, Gewohnheiten, der Muttersprache und Zugehörigkeit. Einwanderer, die sich im Übergang von einem Umfeld in ein anderes befinden, sind vielfältigen Belastungen und vor allem Stresssituationen ausgesetzt, die erst in ihrer Verbindung von Angst und seelischem Schmerz Traumata verursachen.

Verstummen als Reaktion auf einen Verlust

Flucht und Migration gehen meist mit einem Verlust des sprachlichen Kulturraums einher und dies ist oftmals mit einem traumatischen Kulturschock verbunden. Hieraus resultieren Gefühle der Einsamkeit, auf die Erwachsene wie Kinder mit Sprachlosigkeit und Stummheit reagieren können oder auch mit der Unfähigkeit, die neue Sprache zu erlernen. Der Verlust der Muttersprache kann auch zu einem Erstarren führen. Das Verstummen als Folge der Migration ist eine Reaktion auf die Erfahrung von Verlust und Entwurzelung.

Hier weist Ilany Kogan darauf hin, dass die Überwindung dieser Phase davon abhängt, ob die Betroffenen über gute innere Objektrepräsentationen verfügen (vgl. Kogan & Bründl 2005), d.h. ob sie in der Kindheit sichere, haltende Bindungen erfahren haben. Wurden Familienmitglieder bereits vor der Flucht und Migration auf diese Weise traumatisiert, fehlt es ihnen an innerem Halt und Sicherheit, sodass sie sich nur schwer lösen und abgrenzen können.

Posttraumatisches Wachstum und resiliente Entwicklungen

Die Beobachtung, dass traumatisierte Menschen über vitale Ressourcen verfügen, führte dazu, dass auch in einem psychoanalytischen Zusammenhang über ein posttraumatisches Wachstum (Kogan & Bründl

2005; Kustor-Hüttl 2011; Csef 2024) nachgedacht wird. Es konnte beobachtet werden, dass viele Erwachsene, die extrem traumatisiert wurden, dennoch ein relativ produktives Leben führen konnten: Sie gingen stabile Beziehungen ein, gründeten Familien und etablierten sich beruflich erfolgreich. Traumatisierungen führen immer zu einer Form der »inneren« Verletzung, die einer Bearbeitung bedarf, um ein resilientes Potenzial entfalten zu können. Es kommt der Zeit nach der Traumatisierung eine besondere Bedeutung zu.

Hans Keilson (2005) hat Kriegstraumatisierungen bei Kindern und Jugendlichen untersucht, die durch den Holocaust zu Waisen wurden und bei Pflegeeltern aufwuchsen. Er entwickelte das Konzept der sequenziellen Traumatisierung (1. Sequenz: die Zeit vor der Traumatisierung, 2. Sequenz: die Zeit der Traumatisierung und 3. Sequenz: die Zeit nach der Traumatisierung) und stellte fest, dass die Zeit nach der Traumatisierung für eine zukünftig positive Perspektive im Leben am schwersten wiegt. »Die Bedeutung der dritten Sequenz liegt in der Qualität des Pflegemilieus, in seinem Vermögen, die Traumatisierungskette zu brechen und dadurch das Gesamtgeschehen zu mildern« (ebd., S. 427). Die Forschungsergebnisse von Keilson belegen vor allem für unseren Zusammenhang, wie wichtig die pädagogische Arbeit mit traumatisierten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ist. Im Folgenden wird dies in einer Fallvignette deutlich.

Fallvignette: Nicht sprechen können – verstummen

Im Folgenden möchte ich über die Erfahrungen in der Arbeit mit einer Klientin berichten, die im Rahmen einer Familienberatung für ein Jugendamt in einer deutschen Großstadt an unsere Einrichtung vermittelt wurde. Das Jugendamt befürchtete bei der Mutter von drei kleinen Kindern ein Verstummen nach der Trennung von ihrem Partner. Diese Reaktion hatte die Kindesmutter in ihrer Adoleszenz nach einem tragischen Verlust gezeigt, sie kann als Freeze-Reaktion verstanden werden.

In der Familie arbeiteten wir im Tandem, d. h. mit zwei pädagogischen Kolleginnen. Wir beschlossen, uns auf die Arbeit mit der Kindesmutter und ihren Kindern zu konzentrieren. Die Eltern befanden sich in einem unerbittlichen, aggressiven Rosenkrieg, in dem es auch um das Sorgerecht für die Kinder und die Beziehung zu ihnen ging.

Zur Situation der Familie

Anna B.² kam als Kind aus Ungarn mit ihrer Mutter nach Deutschland. Die Mutter wollte mit dem verdienten Geld familiäre Schulden im Herkunftsland zurückzahlen. Die migrationsbedingte Trennung führte schließlich zur Scheidung von Anna B.s Eltern. Fortan lebte der Vater mit dem Sohn in Ungarn, die Mutter mit der Tochter in Deutschland. Prekär wurde die Situation für die mittlerweile adoleszente Klientin, als ihre Mutter in Deutschland verstarb. Die jugendliche Tochter hatte zuvor die schwere Erkrankung ihrer Mutter verleugnet. Der traumatische Schock über den Verlust der Mutter, ihrer einzigen Familienangehörigen in Deutschland, machte Anna B. sprachlos und sie verfiel in eine zweijährige Stummheit und Erstarrung. Durch eine Psychotherapie, fand sie einen Weg aus der Erstarrung und wurde wieder handlungsfähig. Sie schaffte es als Adolozente, unter schweren Bedingungen d. h. ohne familiäre Hilfe und Begleitung, sich ein eigenes Leben in Deutschland aufzubauen.

Obwohl Anna B. als Jugendliche nach dem Tod der Mutter alleine in Deutschland zurückblieb, wollte sie nicht nach Ungarn zu ihrem Vater und Bruder zurückkehren. Der Vater lebte dort mit einer Frau zusammen, die die Kinder nicht annehmen konnte. So blieb Anna B. in Deutschland, besuchte weiter die Schule, erlangte die Hochschulreife und studierte. In ihr entstand der Wunsch nach einer großen Familie mit vielen Kindern. Obwohl sie belastbar und relativ willensstark im Bildungsbereich war, traten viele Probleme auf, als sie versuchte, ihren Wunsch nach einer »großen Familie« mit einer dauerhaften Partnerschaft zu gründen. Anna B. trennte sich von ihrem Partner und blieb mit ihren Kindern alleinerziehend.

Nach der Trennung erhielt Anna B. Unterstützung durch das örtliche Jugendamt mit der Begründung, dass es die berechtigte Sorge gäbe, dass sie in der Trennungssituation wieder verstummen könnte. Durch zugewandte, therapeutisch geschulte pädagogische Fachkräfte war es Anna B. möglich, ihre Gefühle zu besprechen.

Welche Gefühle zeigten sich? Aufgrund von Stress und nach der Trennung von ihrem Partner entwickelte die Klientin die obsessive Vorstellung, dass ihr ehemaliger Partner die Kinder töten würde, um sich an ihr zu rächen. Sie entwickelte genaue Vorstellungen darüber, wie diese »ver-

2 Alle Angaben wurden anonymisiert.

shentlichen Tötungen« der kleinen Kinder passieren würden. Der Mann würde z. B. die Kinder zu einem See oder Fluss in einen Wald fahren und sie dann heimlich ertränken. Er würde seine Tat wie einen zufälligen Unfall aussehen lassen.

Im Gespräch mit den Pädagoginnen wiederholte die Klientin diese quälenden und peinigenen Vorstellungen immer wieder. Sie schien mit rationalen Argumenten nicht erreichbar zu sein. In der Übertragung konnte die Pädagogin den Stress und die Anspannung der Klientin miterleben, wenn sie immer wieder erzählte, wie ihre kleinen Kinder umgebracht würden. Im assoziativen Gespräch erinnerte sich die Klientin an viele beängstigende und überwältigende Szenen aus ihrer Kindheit, z. B. als sie nachts mit ihrem Vater zum Fischen ging. Das Kind musste allein in der Nacht auf dem Boot zurückbleiben, während der Vater nach Aalen tauchte. Es waren die Gefühle der Einsamkeit, des Ausgeliefertseins, der Ohnmacht und Angst, von denen die Klientin erzählte. Bezeichnender Weise erinnerte sie diese Gefühle in Zusammenhang mit Erlebnissen mit dem Vater, zu dem die Bindung weitaus unsicherer schien als zur Mutter.

Obwohl Anna B. sich an diese beängstigenden Situationen erinnerte, konnte sie nicht die Angst, ihre Kinder zu verlieren, überwinden. Sie blieb wie erstarrt und erzählte fortwährend über ihre Gefühle der Bedrohung. Eine Veränderung trat ein, nachdem die Pädagogin mit Anna B. die Gefühle der Angst und Hilflosigkeit und Ohnmacht direkt ansprach, die in dem Szenario des Mordes ihrer Kinder enthalten waren. Es war möglich, mit Anna B. über die Angst vor dem schrecklichen Verlust zu sprechen, dem sie machtlos gegenüberstehen würde. Das Sprechen über die Gefühle zu dem imaginierten Verlust der Kinder und die Angst vor der Zerstörung ihrer Familie bewirkte eine Veränderung. Langsam gelang es der Klientin, sich den Gefühlen der Vernichtungsangst zu nähern und aus der traumatischen Ohnmacht, dem Gefühl des existenziellen Verlusts, herauszukommen. Allmählich wurden Schritte zurück in die Selbstwirksamkeit und zu einer verantwortlichen Lebenshaltung unternommen.

Übertragungsprozesse im Tandem und im Team

Über einen langen Zeitraum sprach Anna B. fortwährend über die gleichen Situationen der Bedrohung. Sie wiederholte fast monoton ihre Ängste und brachte ihre Wut und die Bedrohung zum Ausdruck, die sie in Bezug auf

ihren Ex-Mann spürte. Sie schien die Anwesenheit ihrer Kinder, deren Bedürftigkeit, Hilflosigkeit nicht zu spüren. Das Sprechen schien keine Kommunikation zu sein, die auf Veränderung oder Austausch fokussierte. Vielmehr war es ein sich ständig inhaltlich, wiederholendes Sprechen, das die gemeinsamen Treffen mit Anna B. wie eine fortwährend gleiche Melodie begleitete. Es war äußerst belastend, dieser Form einer monotonen Nicht-Kommunikation über einen langen Zeitraum ausgesetzt zu sein, die Worte ergossen sich sozusagen über die Pädagoginnen und riefen Fluchtimpulse hervor. Es war sehr belastend für die Fachkräfte, die Bedürftigkeit der Kinder wie auch die Unerreichbarkeit der Mutter zu spüren.

Während die Familie wie erstarrt erschien, agierte der Ex-Partner mit allen Beteiligten (Jugendamt, Umgangsbegleiter) vernichtende Szenarien, er zeigte sie an, verfolgte und bedrohte sie. Dieses Verhalten löste auch Ängste im pädagogischen Team aus. Was würde passieren, wenn er den Träger anzeigen würde? Und diese Bedrohungsgefühle bestärkten uns, dass wir uns strikt auf die Kindesmutter und ihre Kinder konzentrierten.

Supervision

In der Supervision konnten die Übertragungs- und Gegenübertragungsgefühle der Pädagoginnen besprochen werden. Die »eingefrorene« Kommunikation in der Familie, vermittelte allen Beteiligten ein Gefühl der Einsamkeit. Es ergab sich die Angst der Fachkräfte, dass die Mutter die Bedürfnisse der Kinder völlig aus den Augen verliert. Es wurden Szenarien besprochen, dass die Mutter aufgrund ihrer Überforderung die Kinder möglichst »früh« in eine forcierte Autonomie drängen würde. Es erwies sich als äußerst effektiv, dass genau dieser Prozess unterbunden wurde. Es konnte auch über die Ängste kommuniziert werden, dass unser Träger vernichtet werden könnte.

Fazit

Im vorliegenden Fall war es positiv, dass eine Fachkraft des örtlichen Jugendamtes kompetent und umsichtig die Gefahr der Verstummung für die Kindesmutter erkannte und realistisch einschätzte, dass sich in traumatischen Situationen erneut traumatische Reaktionen wie z. B. im

vorliegenden Fall Stummheit und Erstarrung wiederholen können. Die Kindesmutter konnte in dieser belastenden Lebenssituation auf keine familiäre Unterstützung und Hilfe in Deutschland zurückgreifen.

Durch die Arbeit im Tandem konnten die pädagogischen Fachkräfte sich immer wieder fachlich austauschen und auch die Übertragungsgefühle in Bezug auf die erstarrte Kommunikation in der Familie besprechen und in der Supervision weiterbearbeiten. Auf diese Weise konnten die Fachkräfte ihrem Fluchtimpuls widerstehen und die psychische Versorgung der Kinder gewährleisten.

Die gute Beziehung der Klientin zu ihrer Mutter erwies sich als eine Ressource. Deren Verlust hatte eine traumatische Reaktion ausgelöst, die in der Adoleszenz therapeutisch bearbeitet worden war. Darauf konnten wir in dieser erneuten traumatischen Krise mit unserer Arbeit aufbauen.

Gruppen und Trauma

Es wurde deutlich, welche schwierigen, teilweise existenziellen Ängste mit der Traumatisierung von Menschen verbunden sind. Welche Auswirkungen hat es auf pädagogische Teams, wenn die Fachkräfte z. B. in Einrichtungen der Erziehungshilfe mit traumatisierten Familiengruppen arbeiten oder in stationären Einrichtungen mit traumatisierten Jugendlichen arbeiten? Wie können pädagogische Teams professionell, gut und empathisch mit traumatisierten Kindern, Jugendlichen und Eltern umgehen? Und wie gehen sie im Team mit den belastenden emotionalen Prozessen um, die sich aus den Beziehungen zu ihren Klientinnen und Klienten ergeben?

An dieser Stelle ist es sinnvoll, sich wiederum auf den theoretischen Ansatz von Earl Hopper zu beziehen und seine Ideen nachzuzeichnen. Hopper (1991, 2023) hat sich in seinen Theorien über Gruppen explizit mit dem Phänomen des Traumas auseinandergesetzt. In seinen Ausführungen greift er auf die von Wilfred Bion (1962) formulierten Grundannahmen für Gruppen zurück und erweitert dieses Modell. Bion formulierte, dass sich immer zwei Ebenen entfalten, wenn Gruppen und d. h. auch Teams, zusammenarbeiten. Auf der einen Ebene ist es die Arbeitsgruppe, die durch die bewusste Absicht, eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen, definiert ist. Es ist die rationale, aufgabenorientierte, zielgerichtete Arbeitsgruppe. Gleichzeitig gibt es aber auch eine sogenannte Grundannahmegruppe, die emotional unbewusst agiert und von daher oftmals

irrational und regressiv handelt. Zwischen den beiden Ebenen der Gruppe gibt es sowohl einen Austausch als auch eine Spannung. Hopper schreibt: »Obwohl sie in ihrer Intensität variieren, sind die Grundannahmen all-gemeingültig und allgegenwärtig« (Hopper 2023, S. 17). Einerseits geht es um die Aufrechterhaltung aufgabenorientierter, kooperativer Beziehungen in der Gruppe, die mentale Anstrengungen erfordern, und andererseits um das Funktionieren nach spontan geteilten, unbewussten emotionalen An-nahmen.

Bion entwickelte seine Theorien in den 1950er Jahren, die er aufgrund seiner Erfahrungen mit der Gruppenarbeit kriegstraumatisierter Soldaten in England während des Zweiten Weltkrieges gewann. Er formulierte (1962) die folgenden drei Grundannahmen, die häufig in Gruppen zu be-obachten sind.

- Die abhängige Gruppe – Sie verhält sich so, als ob die Leitung all-wissend sei. Es herrscht in der Gruppe ein unbewusstes Bedürfnis nach Fürsorge, Schutz und Anleitung. Es handelt sich um eine Re-gression in kindliche Abhängigkeit. Der/die Leiter/in wird ideali-siert, um von ihm/ihr abhängig zu sein und zu bleiben.
- Die Kampf- und Fluchtgruppe – hier handelt die Gruppe so, als ob sie gegen einen gemeinsamen Feind kämpfen oder vor ihm fliehen müsse. Es entsteht das Gefühl: Wir gegen die anderen. Die Gruppe kämpft gegen vermeintliche innere und äußere Feinde.
- Die Paarbildung in der Gruppe – Die Hoffnung wird in der Gruppe auf die Bildung eines Paares projiziert, aus dem etwas Neues (eine Idee, eine Lösung, eine Führung) entstehen soll. Die Gruppe ideali-siert das Paar, weil sie hofft, dass aus deren Vereinigung ein »Retter« oder eine Innovation hervorgeht.

Hopper (2023) formuliert nun eine weitere, vierte Grundannahme, in der es um Fragmentierung und Auflösung von Bindungsstrukturen und Kohäsion in Gruppen geht. Hopper hat seine vierte Grundannahme explizit auf das Trauma gestützt. Traumatische Ereignisse, so seine These, haben eine grundsätzlich destruktive Wirkung auf die Gruppenkohäsion, d.h. den Zusammenhalt und die Bindungen in der Arbeitsgruppe. Unter dem Ein-fluss traumatischer Ereignisse wird die Fähigkeit von Gruppen, aufgaben-orientierte Kooperationsbeziehungen einzugehen und aufrechtzuerhalten, geschwächt. An ihre Stelle tritt eine Trauma-spezifische Regression, die bei den Gruppenmitgliedern unbewusste Gefühle von Vernichtungsangst,

Hilflosigkeit und fehlgeleiteten Abhängigkeitsbedürfnissen mobilisiert. Diese Gefühle werden abgewehrt. Die vierte Grundannahme und damit der Verlust von Bindungsstrukturen wird aktiviert, Bindungen brechen zusammen. Dies bedeutet konkret für Teams, die überwiegend mit traumatisierten Menschen arbeiten, dass sie in Gefahr laufen, ihren Gruppenzusammenhalt zu schwächen. In der Konsequenz führt dies dann zu zwei Erscheinungsformen:

Aggregation: Die Gruppe besteht aus vereinzelt Individuen. Die Mitglieder erleben sich nicht mehr als Teil einer verbundenen Gruppe. Es entsteht eine Ansammlung von »Einzelpersonen« (Aggregation). Die Kommunikation ist oberflächlich, fragmentiert oder ganz unterbrochen. Es herrscht ein Gefühl von Entfremdung, Isolation und Leere.

David Wood (2012) beschreibt in dem von Earl Hopper herausgegebenen Sammelband *Trauma und Organisation* die erstarrten Kommunikationsformen in einer Klinik für Adoleszente mit Essstörungen. Wood versteht diese Form der Kommunikation als Übertragung der Kommunikationsschwierigkeiten von essgestörten Jugendlichen auf die Institution der Klinik. Er schreibt:

»Neu eingestellte Mitarbeiter äußern regelmäßig Kommentare wie: ›Ich habe noch nie einen Ort erlebt, an dem die Kommunikation so problematisch ist.‹ Unter dem Einfluss dieser Grundannahme [der von Hopper entwickelten vierten Grundannahme] und dem Mechanismus der Aggregation [Vereinzlung] können Schichtübergaben zwischen Pflegekräften sinnlos erscheinen, da sie sich auf belanglose Banalitäten konzentrieren und wichtige Informationen außer Acht lassen. Mitarbeiter, die nicht im Schichtdienst arbeiten und täglich anwesend sind, fragen sich oft, ob das, was gestern passiert ist, wirklich stattgefunden hat, da die heutige Übergabe genau wie die gestrige zu sein scheint, obwohl sie wichtige Informationen kennen, die irgendwie über Nacht verloren gegangen zu sein scheinen« (Wood 2012, S. 76, Übers. B. K.).

Massifikation: Um das Gefühl der Auflösung und Vereinzlung zu vermeiden, kann in der Gruppe ein unbewusster Drang zur Verschmelzung zu einer undifferenzierten Masse entstehen. Es werden alle Personen im Gruppenkontext »gleich gemacht«. Hopper nennt diesen Prozess »Massifikation«. Es droht der Verlust von Individualität, Identität, Bindungsstrukturen und Beziehungen. Diejenigen, die nicht gleich sind, werden

ausgegrenzt, verfolgt und attackiert. Sie werden zu Sündenböcken und erhalten auf diese Weise das psychologische Gleichgewicht der Gruppe aufrecht. Es entsteht ein Gruppendruck und gleichzeitig entstehen kollektive Impulse, die das Denken hindern.

Wenn wir mit traumatisierten Menschen arbeiten, die Inzest, körperliche Misshandlung, Gewalt, Vernachlässigung, Migration, Flucht und Verreibung erlebt haben, müssen die belastenden emotionalen Seiten dieser Fälle in den Teams verarbeitet werden. Dies ist verständlicherweise schwierig und es besteht die Gefahr, dass die Teams selbst zu traumatisierten Gruppen werden. Im Weiteren können solche Prozesse in Kampf- und/oder Fluchtszenarien ausagiert werden und Sündenböcke benannt und verfolgt werden.

Hopper (2023) weist darauf hin, wie schwer es ist, solche Prozesse zu erkennen:

»Organisationen, in denen persönliche Traumata vorherrschen, entwickeln wahrscheinlich Muster von »Inkohäsion« [Auflösung von Bindungsstrukturen]. Das gilt zum Beispiel für die Arbeit in Gefängnissen und psychiatrischen Kliniken. Es ist oft schwer zu erkennen, wo ein Trauma ausgelöst wurde und wo sich traumatogene Prozesse befinden.«

Empfehlungen zur pädagogischen Arbeit mit traumatisierten Klientinnen und Klienten

Möglichkeiten der Reflexion der Arbeit

Es ist wichtig, sich immer wieder die Zusammenhänge von individuellem und sozialem Trauma zu vergegenwärtigen. Von daher ist in der Arbeit in Institutionen und Organisationen, die mit traumatisierten Menschen arbeiten, eine kontinuierliche, das Team haltende supervisorische Begleitung absolut notwendig.

Es handelt sich um unbewusste traumatische Prozesse, die das Leben der Klienten bestimmen. Die Prozesse können nicht besprochen und reflektiert werden, sie bleiben unbewusst und es wird eher gehandelt. Um dem sprachlosen »acting out« nicht ausgeliefert zu sein und diese Prozesse reflektieren und besprechen zu können, ist es wichtig, dass z. B. mit Familien in der ambulanten Arbeit soweit möglich in Tandems gearbeitet wird. Übertragungs- und Gegenübertragungs-Prozesse (Wut, Langeweile, Ärger,

Angst, Ohnmacht) können auf diese Weise zunächst im Gespräch mit der/dem Kolleg:in eher erfasst, besprochen und haltend begleitet werden.

Die pädagogische Arbeit mit vulnerablen Personen, die traumatisiert sind und sich von Vernichtungsängsten bedroht fühlen, kann zu Situationen führen, in denen eine erhöhte Suizidalität besteht und Lebensumstände unbewusst herbeigeführt werden, die eine Wiederholung des traumatischen Geschehens zur Folge haben. Diese schwierigen komplexen Situationen erfordern in der pädagogischen Arbeit mit einem Beziehungsnetz von Expertinnen und Experten kooperativ zusammen zu arbeiten, um Klient:innen, wenn erforderlich psychiatrisch, therapeutisch, medizinisch oder auch juristisch versorgen zu können. Diese vernetzte Zusammenarbeit dient auch dem Schutz des pädagogischen Fachpersonals.

Die Forschung und das Wissen zum Thema Trauma entwickelt sich stetig weiter. Es ist notwendig, dass Träger, Behörden, Institutionen und Organisationen Weiter- und Fortbildungen zum Thema anbieten, um das Wissen z. B. über traumatische Prozesse in Organisationen zu vermitteln, das Fachpersonal zu sensibilisieren und Handlungsoptionen aufzuzeigen.

Professionelle Nähe-Distanz

Wenn ein Träger der Erziehungshilfe z. B. mit dysfunktionalen Familien arbeitet, stellen die pädagogischen Fachkräfte, das Team und auch der Träger in der Abgrenzung dazu in der unbewussten Fantasie eine »ideale Gruppe/Familie« dar. Hieraus resultiert ein hoher Anspruch an die pädagogische Arbeit, z. B. über die Arbeitszeit hinaus immer verfügbar zu sein. Aus dieser unbewussten Haltung ergibt sich leicht eine überfordernde Arbeitsbelastung, die reflektiert und verändert werden kann. Hier sind die Fachkräfte und der Träger gefragt, auf die Gesundheit der Mitarbeitenden zu achten statt, selbstschädigend über die eigenen Grenzen zu gehen.

Das gilt ebenso für die Tendenz die Kontakte zum pädagogischen Fachpersonal zu »veralltäglichen« und mit der Klientel zu verschmelzen. Grenzen und ein Getrennt-sein werden dann tendenziell verleugnet. Im sozialpädagogischen Setting finden die Kontakte zu den Klient:innen oftmals in deren Wohnungen und Lebensumfeld statt. Hier ist die Verführung in den Lebensalltag der Klienten sozusagen »einzusteigen« relativ groß und es muss immer wieder daran gearbeitet werden, eine professionelle Distanz zu wahren und dennoch einfühlsam und zugewandt zu arbeiten.

Gemeinsam arbeiten – das Team stärken

Es kommt in der pädagogischen Arbeit mit traumatisierten Menschen relativ häufig zu dissoziativen Abwehrreaktionen, indem z. B. in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe teilweise zwanghaft auf das Einhalten der Alltagsregeln geachtet wird. Dies geschieht, um die Situation kontrollierend »im Griff« zu haben. Vor dem Hintergrund der vierten Grundannahme von Hopper lässt sich die Situation so deuten, dass der Kontakt und die Beziehung zu den traumatisierten, sich ohnmächtig fühlenden Klienten dissoziiert bleiben, um die eigene Handlungsfähigkeit zu erhalten. Dies geschieht unbewusst und sprachlos.

Um der Spaltung und Vereinzelung in Organisationen und Institutionen entgegen zu wirken, die mit traumatisierten Menschen arbeiten, ist es wichtig, regelmäßig im Gespräch zu bleiben und wachsam für die Übertragungsprozesse zu sein, die sich im Team zeigen. Auf diese Weise können Beziehungen entstehen, die traumatisierten Menschen neue, haltgebende und sichere Erfahrungen ermöglichen.

Literatur

- Abraham, K. (2006 [1907]). Das Erleiden sexueller Traumen als Form infantiler Sexualbetätigung. In C. Frank, L. M. Hermanns & H. Hinz (Hrsg.), *Jahrbuch der Psychoanalyse 52: Karl Abrahams Begriff der Traumaphilie* (S. 13–28). frommann-holzboog.
- Bion, W. (1962). *Learning from Experience*. Heinemann.
- Bion, W. (2004). *Experiences in Groups: and Other Papers*. Routledge.
- Bromberg, P. (1998). *Standing in the Spaces: Essays on Clinical Process, Trauma and Dissociation*. The Analytic Press.
- Casement, P. (1985). *On learning from the patient*. Taylor & Francis.
- Csef, H. (2024). *Trauma und Resilienz in der Psychoanalyse*. Psychosozial-Verlag.
- Cyrlinik, B. (2009). *Resilience: How your inner strength can set you free from the past*. Penguin.
- Davies, J. & Frawley, M. (1992). *Treating the adult survivors of childhood sexual abuse: A psychoanalytic perspective*. Basic Books.
- Erikson, E. H. (1950). *Kindheit und Gesellschaft*. Klett-Cotta.
- Fairbairn, W. R. D. (2007). *Das Selbst und die inneren Objektbeziehungen: Eine psychoanalytische Objektbeziehungstheorie*. Psychosozial-Verlag.
- Foulkes, S. (1948). *Introduction to Group Analytic Psychotherapy*. Taylor & Francis.
- Frank, C., Hermanns, L. & Hinz, H. (Hrsg.). (2006). *Jahrbuch der Psychoanalyse: Band 52: Karl Abrahams Begriff der Traumaphilie*. frommann-holzboog.
- Freud, S. (1920g). *Jenseits des Lustprinzips*. *GW XIII*, S. 1–70.
- Freud, S. (1926d). *Hemmung, Symptom und Angst*. *GW XIV*, S. 111–205.
- Garwood, A. (1996). The holocaust and the power of powerlessness: survivor guilt, an unhealed wound. *British Journal of Psychotherapy*, 13(2), 243–258.

- Garwood, A. (2021). *Holocaust Trauma and Psychic Deformation: The Psychoanalytic Reflections of a Holocaust Survivor*. Routledge.
- Garwood, A. (2023). From Pain to Violence and from Violence to Healing in: International Association for Forensic Psychotherapy. S. 120–135. *The International Journal of Forensic Psychotherapy*, 5.
- Grinberg, L. & Grinberg, R. (1990). *Psychoanalyse der Migration und des Exils*. Psycho-sozial-Verlag.
- Hartmann, H. (1970). *Ich-Psychologie und Anpassungsproblem*. Klett-Cotta.
- Hopper, E. (1991). Encapsulation as a defense against the fear of annihilation. *International Journal of Psycho-Analysis*, 72(4), 607–624.
- Hopper, E. (1995). A psychoanalytical theory of drug addiction: Unconscious phantasies of homosexuality, compulsion and masturbation within the context of traumato-genic processes. *The international journal of Psychoanalysis*, 76(6), 607–624.
- Hopper, E. (2012). *Trauma and Organizations, New International Library of Group Analysis*. Karnac.
- Hopper, E. (2023). Anmerkungen zur Theorie und zum Konzept der vierten Grundannahme im unbewussten Leben von Gruppen und gruppenähnlichen sozialen Systemen. *gruppenanalyse*, 33(1), 9–39.
- Keilson, H. (2005). *Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Untersuchungen zum Schicksal jüdischer Kriegswaisen*. Psychosozial-Verlag.
- Kellermann, N. P. F. (2009). *Holocaust Trauma: Psychological Effects and Treatment*. Universe.
- Klein, M. (1975). The psycho-analysis of children. In *The writings of Melanie Klein* (S. 185–186). Hogarth-Press.
- Kogan, I. & Bründel, P. (Hrsg.). (2005). *Kindheit jenseits von Trauma und Fremdheit*. Brandes & Apsel.
- Kustor, B. & Garwood, A. (2024). Traumatische Prozesse bei Individuen, Gruppen und in sozialen Systemen. *gruppenanalyse*, 34(2), 9–28.
- Kustor-Hüttel, B. (2011). *Weibliche Strategien der Resilienz, Bildungserfolg in der Migration*. Brandes & Apsel.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1980). *Das Vokabular der Psychoanalyse*. Suhrkamp.
- Putnman, F. (2009). Are Alter personalities Fragments or Figments? *Psychoanalytic Inquiry*, 12(92), 95–111.
- Radebold, H., Bohleber, W. & Zinnecker, W. (2009). *Transgenerationale Weitergabe kriegsbelasteter Kindheiten. Interdisziplinäre Studien zur Nachhaltigkeit historischer Erfahrungen über vier Generationen*. Juventa.
- Rycroft, C. (1995). *A Critical Dictionary of Psychoanalysis*. Penguin.
- Van der Kolk, B. (2023). *Das Trauma in dir. Wie der Körper den Schrecken festhält und wie wir heilen können*. Ullstein.
- Versteegen, J. (2024). *Hans Keilson. Immer wieder ein neues Leben. Biographie*. Fischer.
- Wardi, D. (1997). *Siegel der Erinnerung*. Klett-Cotta.
- Winnicott, D. (1958). *From Paediatrics to Psychoanalysis*. Routledge.
- Winnicott, D. (1975). *Fear of Breakdown. The International Review of Psychoanalysis* (S. 10–17). Taylor & Francis.
- Wood, D. (2012). Baked beans and mashed potato: the basic assumption of Incohesion: Aggregation/Massification in organization treating adolescents with eating disorders. In E. Hopper (Hrsg.), *Trauma and Organizations* (S. 65–87). Karnac.

Frozen in time

Challenges for educational teams working with traumatized individuals

Summary: This article presents new psychoanalytic perspectives on the connection between trauma, groups, and educational work. In the beginning the author explains the development of trauma, the struggle against traumatic stressors, escape avoidance, and the mechanisms of freezing and dissociation. A case study presents the educational work with a traumatized client and highlights the transference processes within the team. Furthermore, the author explains how traumatic processes affect groups. Reference is made here to W. Bion and the theoretical concept of the three basic assumptions: the dependent group, the fight-flight group, and pairing in the group. With a new approach E. Hopper formulates a fourth basic assumption, explaining that the loss of cohesion can be observed in traumatized groups and teams. As a result, processes of isolation or fusion occur, leading to the exclusion of individuals who are suitable as scapegoats. Finally, recommendations for educational work with traumatized people are given.

Keywords: trauma, educational group work, basic assumption group, W. Bion, E. Hopper, cohesion, educational team

Biografische Notiz

Beatrice Kustor, Dr., ist Sozialpsychologin, Pädagogin und Gruppenanalytikerin. Über viele Jahre leitete sie eine Einrichtung für ambulante Erziehungshilfe in Frankfurt. Sie ist Mitarbeiterin im Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalyse (FAPP) und Redakteurin der Zeitschrift *gruppenanalyse*. Sie ist Übersetzerin wichtiger Arbeiten aus dem angelsächsischen Raum zu dem Thema Trauma und Gruppe. Der Schwerpunkt ihrer Arbeit sind Trauma und Interkulturalität. Heute arbeitet sie als gruppenanalytische Supervisorin.

Kontakt

E-Mail: b.kustor@t-online.de

»Lieber einen bösen Vater als gar keinen Vater« – Vaterbilder in einer Klassengruppe präadoleszenter Schüler*innen

Verständigungsprozesse in schulischen Peer-Gruppen

Inge Schubert

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 32 (2026), 135–158

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32-135>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Zusammenfassung: In der Schilderung, Interpretation und Analyse der Szene einer Schulklasse macht der Artikel deutlich, dass gruppenanalytisches Arbeiten in der Schule Räume öffnet für die Identitätsentwicklung von Heranwachsenden. Hintergrund der Szene ist ein über zwei Schuljahre durchgeführtes pädagogisches Setting im Rahmen einer Klassenratsstunde. Der Artikel illustriert, wie die kontinuierliche psychosoziale Arbeit einer gruppenanalytisch ausgebildeten Pädagogin eine Klassengruppe darin unterstützen und befähigen kann, dass Schüler*innen ihre innerpsychischen Themen samt ihrer äußerlichen Bezüge in einem letztlich konstruktiven Miteinander besprechen können. Es wird aufgezeigt, wie in der Pubertät befindliche Schüler*innen mit ihren jeweils diversen biografischen Erfahrungswelten, mit ihren unterschiedlichen Lebens- und gemeinsamen Problemlagen sich in der Klassengruppe gegenseitig stützen und darüber in Resonanzen des Gruppengefüges sich Potenziale zur Verfügung stellen. Das Setting zeigt Möglichkeiten (sozial)pädagogischer/gruppenanalytischer Arbeit in Schule, die der psychosozialen Entwicklung von heranwachsenden Schüler*innen zugutekommen, die sich im Prozess ihrer Identitätsfindung und Ablösung von den kindlichen Elternbildern befinden.

Ein Vorfall während des Sportunterrichts der Klasse führt in dessen Besprechung in einer Klassenratsstunde letztlich zu den unterschiedlichen Vaterbildern der Jugendlichen, ihren Gefühlen dazu und trotz großer Diversität zu einer gegenseitigen emphatischen Akzeptanz in der Gruppe der Adoleszenten.

Schlüsselwörter: Gruppenanalyse in der Schule, Vaterbilder, Diversität, Macht und Gewalt, Gruppe

Einleitung

Die schulische Klassengemeinschaft ist eine bedeutsame Gruppe für junge Menschen in ihrer Entwicklung. Das ergibt sich allein daraus, dass dort viel Zeit miteinander verbracht wird und es nicht freisteht, an dieser Peergruppe nicht teilzuhaben. Gleichzeitig fehlt Adoleszenten vielfach die Möglichkeit, ihre wichtigen Themen der Identitätsbildung in der schulischen Gemeinschaft der Peers nicht einfach nur zu agieren, sondern auch miteinander zu besprechen. Eine gruppenanalytisch orientierte Arbeit in der Schule kann hier Räume für einen reflektierten Austausch öffnen und Verständigungsräume zur Verfügung stellen im Hinblick auf die Aneignung moralischer und sozialer Werte und Normen im gegenseitigen Umgang. Die Veränderung des sexuell werdenden Körpers fordert in der Pubertät befindliche Heranwachsende darin heraus, vor dem Hintergrund ihrer geschlechtlichen und sozialen Identitätsfindung den Ablösungsprozess von den kindlichen Elternbeziehungen und Elternbildern zu bewältigen. Im Zusammenspiel der verschiedenen Akteur*innen bietet die Peergruppe einen Aushandlungs- und Möglichkeitsraum und kann Heranwachsende in ihrer psychosozialen Entwicklung und ihren damit einhergehenden Krisen stützen. So kann beispielsweise im Kreis der Jugendlichen herausgefunden und erlebt werden, dass in der jeweils wahrgenommenen Unterschiedlichkeit dennoch große Gemeinsamkeiten existieren und verschiedene Phänomene durchaus dem gleichen Muster folgen können. Ein pädagogisch begleitetes Setting, bietet dabei Möglichkeitsräume für den Peer-Austausch, in dem Gruppenmitglieder abseits von Unterricht und Pausensituationen vor agierter Ausgrenzung und Diskriminierung weitgehend geschützt sind. Der Hintergrund der diversen Lebenswelten einer Klassengruppe kann im reflektierenden Austausch neue und bereichernde Erfahrungen ermöglichen. So können beispielsweise eine in der Gruppe vorherrschende Ablehnung einschränkender elterlicher Vorgaben und die erlebte Scham für die strenge elterliche Kontrolle durch einen sich öffnenden Gegenhorizont relativiert werden. Im Gewährwerden von Bedingungen des Aufwachsens, die Gruppenmitgliedern ein hohes Maß an Selbstverantwortung abverlangen, relativieren und verändern sich auch

Selbst- und Fremdbilder. Gruppenerfahrungen können Anstöße geben für Selbstreflexionsprozesse und eine empathische Perspektivenübernahme, sie können zu einer konstruktiven Verständigung im sozialen Miteinander beitragen. Gruppenanalytisch orientierte Arbeit in der Schule leistet damit auch einen Beitrag gegen Diskriminierung und Ausgrenzung.

Mit der folgenden Fallvignette und deren Interpretation wird der Versuch unternommen, nachvollziehbar zu illustrieren, dass gruppenanalytische Arbeit im schulischen Kontext einen wichtigen Beitrag für Jugendliche leisten kann. Die Analyse der Fallvignette wirft ein Licht auf das Potenzial gruppenanalytischer und psychoanalytisch-pädagogischer Zugänge, auf förderliche Rahmenbedingungen für Selbstbildungsprozesse in der Gruppe, adoleszente Identitätsfindung und soziale Kompetenzen, die nicht zuletzt dem Lernklima in einer Klassengruppe zugutekommen. Anknüpfend an die Diskussion der Fallvignette schließt sich eine kurze Zusammenschau von entwicklungspsychologischen Perspektiven und Prämissen gruppenanalytischen Arbeitens an.

Informationen zur Fallvignette

Das vorliegende Fallmaterial entstand am Sigmund-Freud-Institut Frankfurt im Kontext der Forschungsprojekte »Zur subjektiven Wahrnehmung der Medikation bei ADHS-diagnostizierten Jungen« und »Zum sozio-emotionalen Selbstverständnis hochbegabter Schüler*innen«. Getragen wurden die beiden Projekte von einer interdisziplinären Arbeitsgruppe (studentischer) wissenschaftlicher Mitarbeiter*innen der Goethe-Uni Frankfurt. Die Mitarbeiter*innen der Arbeitsgruppe führten Gespräche mit Schulklassen, interviewten Lehrkräfte und veranstalteten Gruppengespräche mit Eltern (Haubl, Dammasch & Krebs 2009; Haubl & Liebsch 2010; Hoyer, Beumer & Leuzinger-Bohleber 2011; Schubert 2010, 2011). Beide Projekte verfolgten sozialwissenschaftliche Interessen. Die gruppenanalytisch orientierte Begleitung einer Inklusionsklasse, auf die hier Bezug genommen wird, schloss an diese Projekte nachfolgend an. Vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse der beiden vorangegangenen Forschungen, in der Ausschlussdynamiken auf unterschiedliche Weise eine zentrale Rolle spielten, richtete sich nun der Fokus auf Einschluss- und Ausschlussdynamiken in einer inklusiven Klassengruppe. Die Interaktionen und Gespräche in den Klassenratsstunden wurden von der

gruppenanalytisch ausgebildeten Lehrerin protokolliert und anschließend anonymisiert für die Forschungsarbeit zur Verfügung gestellt; ebenso die Gespräche mit der Schulsozialarbeiterin und der Klassenlehrerin (Kerschgens & Schubert 2025).

Die Schüler*innen des folgenden Fallbeispiels sind in der sechsten Klasse, einer Inklusionsklasse einer Gesamtschule in einer mittelgroßen Stadt (Namen, Orte und Angaben zu Personen wurden anonymisiert). Die Klassenratsstunde wird seit dem fünften Schuljahr im wöchentlichen Turnus von der Vertrauenslehrerin der Schule geleitet, die die Klasse nicht in den Schulfächern unterrichtet. Grundlage der Fallanalyse sind Protokolle der Vertrauenslehrerin, Protokolle von Gesprächen zwischen Klassenlehrerin und Vertrauenslehrerin, sowie Notizen der Schulsozialarbeiterin zu Einzel- und Kleingruppengesprächen mit Schüler*innen. Die Vertrauenslehrerin war wegen des besonderen Förderbedarfs der Inklusionsklasse damit beauftragt, die Schüler*innen in ihrem Findungsprozess als Klassengruppe im fünften Schuljahr und in ihrer psychosozialen Entwicklung zu begleiten. Die Klassengruppe wird wegen des besonderen Förderbedarfs der Inklusionsklasse auch im sechsten Schuljahr von der Vertrauenslehrerin weiter begleitet.

Die Klassenratsstunde ist eingebettet in ein sozialpädagogisches Pilotprojekt. Weitere Angaben zum Projekt, verschiedene weitere Fallbeispiele und weitere theoretische Ausführungen sind im Band *Schulklassen verstehen* (Kerschgens & Schubert 2025) und in Kerschgens und Schubert (2023) zu finden. Ein konzeptuelles Anliegen des Klassenrat-Projektes ist es, unter anderem, den Schüler*innen einen möglichst selbstbestimmten Raum zu gewähren. Die Klassenratsstunden sind, anders als Methoden strukturierter Abläufe von Klassenratgesprächen, in Anlehnung an gruppenanalytische Konzepte minimal strukturiert. Selbst gewählte Spiele der Schüler*innen und Gruppengespräche wechseln sich in der Regel ab, wobei sich die Gruppenleitung möglichst zurücknimmt, um vorhandene Potenziale und konstruktive Selbstbildungsprozesse der Gruppe wirksam werden zu lassen. Die Arbeit mit der Klassengruppe bezieht sich dabei auf gruppenanalytische Konzepte (Foulkes 2017 [1992]) und Methoden der gruppenanalytischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Ballhausen-Scharf & Lehle 2021; Lehle 2018; Stumptner 2022). Es ist Aufgabe der Gruppenleitung, den Rahmen der Selbstbestimmung der Gruppenmitglieder auszubalancieren, um zum einen zuzulassen, was von den Schüler*innen und der Gruppe selbst geklärt und bewältigt werden kann. Zum

anderen ist es Aufgabe, konstruktive und auch destruktive Dynamiken bei der Entwicklung der Gruppe im Blick zu haben, den Rahmen der Klassenratsstunde zu halten, die Spiele, Interaktionen und die Gruppendynamik verantwortlich zu begleiten. Zu destruktiven Dynamiken in der Gruppe und Methoden der Mentalisierung siehe auch Kapitel 7 in *Schulklassen verstehen* (Kerschgens & Schubert 2025).

Der Fokus auf das folgende Fallbeispiel richtet sich vorrangig auf innerpsychische Dynamiken und gruppendynamische Interaktionen in der Klassengruppe und weniger auf den institutionellen und unterrichtsbezogenen Kontext Schule. Dennoch hat der institutionelle Rahmen Bedeutung für die Matrix der Gruppe. In einem gruppenanalytischen Verständnis ist der institutionelle Hintergrund ein relevanter Kontext aus dem heraus in der Gruppe gesprochen wird. Eine wichtige Rolle in den Interaktionen der Gruppe spielen auch die sozialen, ethnischen, religiösen und milieuspezifischen Kontexte der einzelnen Schüler*innen, ebenso wie geschlechterbezogene und gesellschaftliche Rahmenbedingungen (Brandes 2005). All diese Perspektiven bilden die Matrix, aus der heraus die Gruppenmitglieder sprechen und sich Dynamiken entfalten, die für die Entwicklung der Gruppe und der Einzelnen bedeutsam sind (Naumann 2014, 2022). Der institutionelle Kontext von Schule nimmt Einfluss auf die Kommunikation der Klassengruppe und verschränkt sich mit den selbstgewählten Themen und den psychosozialen Anliegen der Schüler*innen, denen in der Klassenratsstunde Raum gegeben wird. Im Mittelpunkt der Klassenratsstunde steht die psychosoziale Begleitung der Schüler*innen, nicht aber die Umsetzung konkreter schulischer Aufträge oder die eines konkreten Lernpensums. Hilfreich ist der Austausch mit der Klassenlehrerin und der Schulsozialarbeiterin im Hinblick auf besondere familiäre Problemlagen einzelner Schüler*innen oder besondere Vorkommnisse in der Klassengruppe.

Zur Klassengruppe

Die Schulklasse des folgenden Fallbeispiels ist eine heterogen gemischte Gruppe. Sie besteht aus Schüler*innen, die aus unterschiedlichen kulturellen, ethnischen und sozialen Milieus kommen. Schüler*innen mit Leistungsstärken, Leistungsschwächen, Entwicklungsauffälligkeiten und besonderem psychosozialen und schulischem Förderbedarf werden in

der Inklusionsklasse gemeinsam unterrichtet. Die Klassengruppe setzt sich zusammen aus elf Mädchen und dreizehn Jungen im Alter von 12 bis 14 Jahren. Für das bessere Verständnis der Interaktionen in der Gruppe werden die verschiedenen Akteur*innen, die an der Szene beteiligt sind, in der Reihenfolge ihrer Redebeiträge, kurz beschrieben. Der Überschaubarkeit halber werden in diesem Artikel nur Angaben zu den im Fokus des Gruppengesprächs stehenden Akteur*innen gemacht. Angaben zu weiteren Akteur*innen der Klassengruppe finden sich im Band *Schulklassen verstehen* (Kerschgens & Schubert 2025). Sämtliche Namen und Angaben zu den Akteur*innen sind anonymisiert.

Die Akteur*innen

Adis ist seit dem sechsten Schuljahr Klassensprecherin. Sie ist ehrgeizig und engagiert und steht in gutem Kontakt mit ihren Mitschüler*innen. Adis und ihre Mutter haben einen ungesicherten Aufenthaltsstatus. Nach Auskunft der Schulsozialarbeiterin wird Adis von einer Familienhelferin betreut.

Farnasz weiß sich in der Klassengruppe als selbstbewusste Schülerin zu behaupten. Gegenüber den körperlich größeren Mädchen ihrer Klassengruppe, die in ihrer Pubertätsentwicklung schon sichtbar weiter sind, wirkt Farnasz von ihrer körperlichen Erscheinung her eher kindlich klein. Farnasz wurde von Mitschülern der Neckname »kleiner Hobbit« gegeben, eine Bezeichnung, gegen die sie sich im sechsten Schuljahr verwehrt. Farnasz bringt sich oft in Streitigkeiten mit ihren Mitschüler*innen. Sie hat einen strengen Vater, der seiner Tochter vor dem Hintergrund seiner muslimischen Religiosität und Traditionalität viele Verbote auferlegt, die Farnasz im fünften Schuljahr immer wieder versucht hat zu unterlaufen. So hat sie beispielsweise das Verbot des Vaters, am schulischen Schwimmunterricht teilzunehmen, mehrmals bei einer Vertretungslehrerin geschickt unterlaufen. Farnasz wurde seitens der Eltern nicht erlaubt im fünften Schuljahr an der mehrtägigen Klassenfahrt mit Übernachtung teilzunehmen. Sie erfindet oftmals Geschichten, um die Strenge und Verbote des Vaters zu überspielen. Farnasz hat ein großes fantasievolles, kluges und versiertes Repertoire an Erzählungen, um sich in ihrer Zugehörigkeit und Andersheit in der Klassengruppe zu behaupten.

Lenny kommt aus einer deutsch-amerikanischen Familie. Lennys Eltern

sind beruflich im Profi-Sport tätig. Lenny ist ein kommunikativer und impulsgebender Junge. Er hat nach Aussagen der Klassenlehrerin Fähigkeiten zu vermitteln, wenn es in der Klasse Unstimmigkeiten gibt. Zugleich ist er in der Jungengruppe zusammen mit Luca auch gerne mit dabei, über die Stränge zu schlagen.

Marc ist ein sehr sensibler, kluger und aufmerksamer Junge. Er ist, nach Angaben der Klassenlehrerin, der Seismograf der Klassengruppe. Marc hat eine schwierige Beziehung zu seinem getrenntlebenden Vater und eine nicht minder schwierige Beziehung zu seinem Stiefvater. Marc wurde im sechsten Schuljahr wegen Kindeswohlgefährdung in Obhut genommen und lebt seit Kurzem in einer Wohngruppe.

Souima ist mit Farnasz befreundet. Souima kommt aus einer bildungsorientierten Familie und ist nach Aussagen der Klassenlehrerin eine leistungsstarke Schülerin. Souimas Familie ist muslimischen Glaubens. Ebenso wie Farnasz durfte Souima nicht mit auf die Klassenfahrt mit Übernachtung. Die Familien von Souima und Farnasz stehen über eine gemeinsame ethnische Community miteinander in Kontakt.

Audrey hat schon mit einigen anderen Mitschüler*innen dieselbe Grundschulklasse besucht. Audrey und Liam, der vor Kurzem neu in die Klasse gekommen ist, haben schon gemeinsame Kindergartenerfahrungen und kennen sich aus Freizeitkontexten. Audreys Vater aus den USA hat Deutschland verlassen, als Audrey noch sehr klein war. Audreys Mutter arbeitet im Gesundheitswesen. Sie ist nach Aussagen der Klassenlehrerin wegen ihrer Schichtdienste noch nie auf einem Elternabend gewesen. Audrey kann sich sehr gut für Ihre Belange und die Belange ihrer Mitschüler*innen einsetzen. Sie setzt in der Klasse viele kreative Impulse und weiß sich selbstbewusst zu behaupten. Audrey definiert sich selbst als Black Person of Color (PoC).¹

1 People of Color/Person of Color ist »eine internationale Selbstbezeichnung von/für Menschen mit Rassismuserfahrungen. Der Begriff markiert eine politische gesellschaftliche Position und versteht sich als emanzipatorisch und solidarisch. Er positioniert sich gegen Spaltungsversuche durch Rassismus und Kulturalisierung sowie gegen diskriminierende Fremdbezeichnungen durch die weiße Mehrheitsgesellschaft« (Amadeu-Antonio-Stiftung, Glossar: Antisemitismus- und rassismuskritische Jugendarbeit, 2014, S. 15). »Schwarze Menschen« ist eine Selbstbezeichnung und beschreibt eine von Rassismus betroffene gesellschaftliche Position: »Schwarz« wird großgeschrieben, um zu verdeutlichen, dass es sich um ein konstruiertes Zuordnungsmuster handelt und keine reelle »Eigenschaft, die auf die Farbe der Haut zurückzuführen ist. So bedeutet »Schwarz-Sein«

Liam ist erst seit Kurzem in der Klasse. Er wurde wegen grober Regelverstöße in die Inklusionsklasse versetzt. Liam ist ein talentierter Fußballspieler. Ebenso wie Audrey hat Liam eine ältere Schwester, die bereits studiert. Beide sind miteinander befreundet. Sie wohnen als Studentinnen noch zu Hause und sind in die Versorgung ihrer jüngeren Geschwister eingebunden. Liams Mutter ist alleinerziehend. Die Familien stehen miteinander in engem Kontakt. Dass sich Liam mit seinen Mitschüler*innen gut austauschen kann und mit diesen artikuliert spricht, während er mit Lehrpersonen nicht spricht, ist eine Besonderheit, die bislang Liams schulischen Werdegang begleitet. Liam ist in therapeutischer Behandlung. Er wurde wegen wiederholter Regelverstöße bereits mehrmals ausgeschult und wird aktuell von einem Familienhelfer betreut.

Im Vorfeld der Gruppenszene

Für das Verständnis der Fallvignette vorweg kurze Informationen zur aktuellen Gruppensituation. Im Gespräch mit der Klassenlehrerin wurde die Vertrauenslehrerin, über den Neuzugang von Liam und über den Hintergrund der Veränderung des Aufenthaltsortes von Marc informiert. Marc war vor wenigen Wochen wegen Kindeswohlgefährdung in Obhut genommen worden. Er lebt aktuell in einer von der Schule weiter entfernten Wohngruppe. Bis zum Schuljahresende kann dem Wunsch von Marc entsprochen werden, in seiner Schulklasse zu bleiben. Liam, ein Schüler der Parallelklasse wurde eine Woche zuvor der Inklusionsklasse zugewiesen. Liam war wegen schwerwiegender Regelverletzungen aus seiner Klasse ausgeschult worden. Die Vertrauenslehrerin erhielt des Weiteren die Information, dass es aktuell zwischen dem Sportlehrer und der Klassengruppe zu einer schwierigen Situation gekommen sei. Die Eltern und auch die Schüler*innen hätten sich darüber beschwert, dass sie wegen eines abhanden gekommenen Geldstücks vom Sportlehrer in der Turnhalle weit

in diesem Kontext nicht, einer tatsächlichen oder angenommenen »ethnischen Gruppe« zugeordnet zu werden, sondern ist auch mit der gemeinsamen Rassismuserfahrung verbunden, auf eine bestimmte Art und Weise wahrgenommen zu werden« (Quelle: Jamie Schearer, Hadija Haruna, Initiative Schwarze Menschen in Deutschland [ISD], Über Schwarze Menschen in Deutschland berichten, 2013 Glossar für diskriminierungssensible Sprache | Amnesty International).

über den Schulschluss hinaus zur Klärung festgehalten worden seien und nicht hätten gehen dürfen. In dieser Situation sei es in der Klassengruppe zu einer heftigen konflikthafter Situation gekommen, in der ein Schüler dekompenziert sei. Der Sportlehrer hätte sich mittlerweile bei den Eltern und auch bei der Schulklasse für die »Freiheitsberaubung« entschuldigt.

Die vorausgegangene Klassenratsstunde

In der vorausgegangenen Klassenratsstunde wurde Liam als neu hinzugekommener Schüler in die Klassenrunde eingeführt. Er wolle gerne wieder zurück in seine alte Klasse, in der er auch als talentierter Fußballspieler sehr beliebt war. Die Klassengruppe, die Liam kennt und ihn willkommen hieß, hatte in dieser Klassenratsstunde überlegt, wie sie seinen Klassenlehrer dazu bringen könnten, Liam wieder zurückzunehmen. Die Gruppe setzte sich danach mit dem ausgedachten Spiel »schlafende Löwen« in Szene. In ihrem Spiel gruppieren sich die Mädchen und Jungen auf ihren »Schlafplätzen« geschlechtergetrennt und suchten Schutz in der gemeinsamen Nestwärme. Die Gefahr durch den plötzlich auftauchenden »hungrigen Löwen« wurde mit viel Spielfreude und einem Stopp-Signal abgewehrt. Die Klassengruppe entwarf anschließend die Idee einer gemeinsamen Übernachtung in der Schule und Fantasien über ein Klassenbaby.

Die Klassenratsstunde:

»Lieber einen bösen Vater als gar keinen Vater«?

Die Gruppe ist zu Beginn der Klassenratsstunde zögerlich und unschlüssig. Einige Schüler*innen schlagen vor, etwas zu spielen. Manfred entgegnet, dass sie doch heute etwas besprechen wollten und nicht zum Spielen hergekommen seien. Adis, die Klassensprecherin, erinnert die Gruppe daran, dass sie der Sportlehrer doch dazu angehalten habe, aufzuklären, wer aus der Wertkiste in der Turnhalle den Euro entwendet habe, der Farnasz gehörte. Adis' Aufforderung wird mit einem Stöhnen aufgenommen. Der Sportlehrer habe sich doch schon entschuldigt. Farnasz erklärt, dass sie den abhanden gekommenen Euro doch gar nicht mehr wiederhaben wolle. Das nachfolgende Schweigen und die Zögerlichkeit der Gruppe lässt die Vertrauenslehrerin vermuten, dass die Situation in der Sporthalle, als die

Klassengruppe den Anweisungen des Lehrers folgen und dableiben musste, für die Schüler*innen offenbar belastend war. Als sie danach fragt, was die Situation in der Sporthalle für sie so schwer gemacht hat, erzählen die Schüler*innen, dass der Sportlehrer sie erst dann gehen lassen wollte, wenn der Diebstahl vor der Gruppe eingestanden würde. Lenny erklärt, dass der Sportlehrer gesagt habe, dass er eine Klasse, in der geklaut wird, nicht mehr unterrichten will. Die Gruppenleiterin versucht, das ins Stocken geratene Sprechen in Gang zu bringen und benennt als ein mögliches Motiv des Lehrers, die weitere Unterrichtung der Klasse zu verweigern, dass der Lehrer vielleicht der Klasse deutlich machen wollte, dass auch der Diebstahl eines Euros ein Diebstahl sei, der Folgen nach sich zieht und Schaden anrichtet. Mehrere Schüler*innen äußern sich daraufhin über das Vorgehen des Sportlehrers empört. Jeffrey berichtet, dass sein Großvater sehr wütend gewesen sei, da er die ganze Zeit im Auto gewartet und sich schon Sorgen gemacht habe. Maren erklärt, dass es ein Glück gewesen sei, dass ihre Mutter mit dem Auto zum Abholen gekommen ist. Sie hätten alle den Schulbus versäumt. Jeffrey erwähnt schließlich, dass Marc in der Sporthalle rumgeschrien und gegen die verschlossene Turnhallentür getreten habe und auch den Sportlehrer angeschrien habe. Marc äußert sich nicht zu Jeffreys Erzählung und fügt den Berichten seiner Mitschüler*innen nichts hinzu.

Als die Klassengruppe schweigt, äußert Luca die Vermutung, dass sich Farnasz das mit dem geklauten Euro vielleicht einfach nur ausgedacht habe, so wie all die komischen Geschichten, die sie sich immer ausdenke. Farnasz habe auch im letzten Schuljahr erzählt, dass sie noch vor der Klassenfahrt wegzieht, jetzt aber immer noch da sei. Farnasz entgegnet, dass dies aber gestimmt habe. Lena gibt Farnasz daraufhin zu verstehen, dass es aber nicht in Ordnung sei, wenn sie mit ihren Geschichten die Klasse in Schwierigkeiten bringe. Farnasz versichert ein weiteres Mal, dass alles wirklich so gewesen sei, sie fügt hinzu, dass sie mit dem Geld ein Geschenk für Bayram kaufen wollte und den Euro jetzt gar nicht mehr wiederhaben will.

Die Gruppenleiterin kommentiert die Auseinandersetzung mit der Bemerkung, dass es vielleicht nicht so einfach ist, wenn man sich ausgeschlossen fühlt und mit dabei sein will. Sie fragt in die Runde, ob man nicht vielleicht auch manchmal etwas Dummes macht, was nicht in Ordnung ist und dann Geschichten erfindet, um mehr Aufmerksamkeit und Beliebtheit in der Klassengruppe zu erreichen. Sie fügt hinzu, ob man es sich vielleicht auch leisten können müsse, die Wahrheit zu sagen. Lenny räumt ein, dass er auch öfter angeben und übertreiben würde und oft auch

Geschichten und Ausreden erfinden würde. Bei Farnasz sei das aber irgendwie anders; es wären immer so komische Sachen. Lena entgegnet, dass sie jetzt aber eine Klärung möchte und wissen will, wie das mit dem Klauen in der Klasse sei. Farnasz wiederholt ein weiteres Mal, dass sie das Geld nicht mehr haben will. Ihre Erklärung, dass sie ein Geschenk für Bayram hätte kaufen wollen, klingt traurig und resigniert und nicht mehr rechtfertigend.

In der Gruppe wird es still, als die Verletztheit von Farnasz spürbar wird. José öffnet ein Fenster. Er macht darauf aufmerksam, dass es Hans gerade nicht so gut geht und er fügt hinzu, dass Hans schon am Morgen Halsschmerzen hatte. In der Gruppe entsteht ein unbehagliches Schweigen, das zu einem Stimmungswechsel und zu einer einander zugewandten Atmosphäre führt. Als die Gruppenleiterin die Betroffenheit in der Gruppe anspricht und anmerkt, dass es auch traurig ist, wenn in der Wertkiste Aufbewahrtes einfach weg ist, wendet sich Souima, eine Freundin von Farnasz, an Farnasz. Sie spricht Farnasz auf ihre Traurigkeit an und gibt ihr und der Gruppe zu verstehen, dass das auch mit dem Vater von Farnasz so traurig sei, dass sie aber darüber nicht sprechen wolle.

Mehrere Mädchen wenden sich an Souima und Farnasz, als sie bemerken, dass Farnasz weint. Es sei doch besser, wenn Farnasz ihnen sage, was los ist. Auch bei Lena sei es viel besser geworden, als sie in der Gruppe gesagt hatte, dass es ihr schlecht ging. Farnasz nimmt das Angebot der Mädchen nicht an. Sie entgegnet resigniert, dass sie das Geld nicht mehr haben möchte.

Als sich Farnasz trotz der Bemühungen um sie weiter verschlossen zeigt, gibt Audrey ihre empathischen Kontaktversuche auf. Sie zieht das Leid von Farnasz schließlich in Zweifel und äußert, dass Farnasz vielleicht nur vorgibt, dass alles so schlimm ist, dass es vielleicht gar nicht so schlimm ist. Sie selbst habe in der Gruppe das Problem mit ihrem hohen Cholesterinwert erzählt, dass sie viel zu mager ist und zu Hause zu wenig zu essen bekommt, dass sie sich ganz allein um sich kümmern muss. Es sei dann viel besser geworden in der Klasse. Die Mädchen lachen, ja der Mert habe Audrey fast die ganze Cafeteria aufgekauft, damit sie genug zu essen bekäme. Die Mädchen bieten Farnasz ihre Unterstützung an, wenn sie erfahren könnten, was mit ihr los ist. Audrey zeigt sich in ihrer Erzählung bewegt und identifiziert mit Farnasz. Sie weint, als sie erklärt, dass es ihr viel schlechter gegangen sei, als sie das mit der Krankheit alles nur für sich behalten habe. Sie teilt Farnasz mit, dass es jetzt mit den Mädchen viel besser geworden sei und sie nicht mehr so viel ausgeschlossen werde. Audrey fragt schließ-

lich Farnasz, ob ihre Freundin Souima denn sagen dürfte, was so traurig ist. Als Farnasz nickt, beginnt Souima, über Farnasz Vater zu sprechen, der an Bayram gesagt habe, dass seine Tochter eine Lügnerin sei. Farnasz fängt unvermittelt heftig an zu weinen. Sie entgegnet weinend, dass das alles gar nicht stimme, was Souima sagt. Adis stellt sich schützend vor Farnasz. Sie würde auch nicht wollen, dass einfach über ihre Familie oder die Probleme mit dem Vater gesprochen würde. Adis spricht leise und tröstend mit Farnasz. In mehreren Untergruppen wird über elterliche Verbote und Strafen gesprochen. Souima erklärt schließlich, bei ihr sei es so, dass sie kein Schwimmbadverbot habe, ihr Vater nicht so streng und böse sei, dass sie aber nicht bei Freundinnen übernachten dürfe. Als Farnasz weiter weint, versuchen mehrere Mädchen Farnasz zu trösten. Audrey äußert: »Du hast wenigstens einen Vater, der dich liebt. Der will dich vielleicht nur schützen, der will vielleicht nur, dass die Lehrer auf dich aufpassen. Der will dir vielleicht helfen. Das ist doch nicht so schlimm. Ein böser Vater ist nicht so schlimm wie ein Vater, von dem man gar nicht weiß, ob es ihn überhaupt noch gibt.« Sie fügt hinzu, dass ihr Vater sie verlassen habe, als sie zwei Jahre alt gewesen sei und sich danach nicht mehr gemeldet habe. Jeffrey erklärt, dass sein Vater ihn auch verlassen habe, als er zwei Jahre gewesen sei. Er habe sich zu seiner Kommunion einmal gemeldet, dann nie wieder. Er wisse gar nicht, wie er aussehe. Audrey äußert ihren Kummer darüber, dass sie ihren Vater gar nicht kennt, dass sie nicht einmal weiß, ob er noch lebt oder vielleicht tot ist. Lena postuliert schließlich, dass Farnasz doch froh darüber sein könne, dass sie einen Vater hat. Der Vater meine das bestimmt gar nicht so. Audrey fügt dem hinzu, dass sie lieber einen bösen Vater hätte als gar keinen Vater. Sally legt tröstend den Arm um Farnasz. Mehrere Mädchen stimmen Audrey zu, ein böser Vater sei besser als gar kein Vater. Marc kommentiert Audreys Äußerung mit einem »finde ich nicht!«. Als die Gruppenleiterin danach fragt, wie das mit dem bösen Vater denn gemeint sei, erzählt Sally von einem verzögerten Flug in die USA. Der Vater sei ziemlich genervt gewesen, aber sie und ihre Schwester hätten dann doch noch tolle Sommerferien erlebt und bei der Rückreise Geschenke vom Vater mitbekommen. Liam kommentiert Sallys Erzählung unverständlich. Als Sally danach fragt, was er gerade gesagt habe, schweigt Liam. Luca gibt Liams Bemerkung wieder: Liam habe von seinem Vater nicht mehr als seine Hautfarbe mitbekommen. Liams Kommentar, den Luca zur Sprache bringt, fällt kurz vor Ende der Klassenrunde. Die Vertrauenslehrerin spricht der Gruppe ihre Anerkennung aus, dass sie heute begonnen hat, ein

so schwieriges Thema miteinander zu besprechen. Sie verweist darauf, dass es hier viele unterschiedliche Gefühle, Wünsche und Hoffnungen gibt, dass es immer schwierig ist, wenn Eltern nicht das zur Verfügung stellen können, was Kinder brauchen, sich wünschen oder ersehnen. Sie fügt hinzu, dass es aber auch Hilfen gibt für schwierige Situationen. Mit dem Hinweis, dass die Klassengruppe und die Schüler*innen, wenn sie das möchten, dieses Thema auch in einer der kommenden Klassenratsstunden weiter miteinander besprechen können, beendet sie die Klassenrunde.

Interpretation

Die Klassengruppe zeigt in ihrer Zögerlichkeit eine Abwehr gegenüber dem Auftrag des Sportlehrers, eine weitere Klärung anzugehen und ein Gruppenmitglied als Delinquent*in festzumachen. Ein Klärungsprozess in der Gruppe birgt dabei die Gefahr der erzwungenen Selbstoffenbarung, der Preisgabe eines einzelnen Gruppenmitglieds und dessen klassenöffentliche Beschämung oder die Aussicht auf ein weiteres Rätseln und Verdachtszuschreibungen. Der Wunsch der Gruppe miteinander zu spielen, steht dem Auftrag, eine Klärung herbeizuführen entgegen. Während Manfred und Adis, die Klassensprecherin, die Klassengruppe und die Gruppenleiterin dazu bewegen möchten, eine Klärung zur Ermittlung der Tat anzugehen, zeigt sich die Klassengruppe wenig bereit, dem Auftrag zu folgen. Das Stöhnen in der Klassengruppe lässt vermuten, dass die Gruppe sich wenig von einer solchen Klärung verspricht. Auch Farnasz, die über die Mitteilung ihres abhanden gekommenen Euros die Handlung des Lehrers ausgelöst hatte, die Klasse in der Sporthalle zurückzuhalten, gibt zu verstehen, dass sie kein Interesse mehr hat an der Rückgabe des Euros. Die Gruppe vermeidet es, darüber zu sprechen, wie es dazu kam, dass die Verständigung zwischen dem Lehrer und der Klassengruppe so schwierig wurde, der Euro nicht zurückgegeben oder gefunden werden konnte und Farnasz für den möglichen Kauf einer kleinen Bayram-Süßigkeit keine Unterstützung finden konnte. Wie die Klassengruppe in Konfrontation mit dem Lehrer geriet, wird in der Erzählung ausgespart. Die Gruppe vermeidet es, über die eigenen aggressiven Anteile an der entstandenen Eskalation in der Sporthalle zu sprechen. Der innere Konflikt um die eigenen Aggressionen und Schuldgefühle wird auf der Ebene der verspäteten Entlassung aus dem Unterricht verhandelt. Die Vermeidung ist hier vermut-

lich auch als Widerstand gegen die beschämende und bloßstellende Praxis des Sportlehrers verstehbar. Im Fokus der Schilderung steht die Botschaft des Lehrers, der eine Klasse, in der geklaut wird, nicht weiter unterrichten möchte. In der Auseinandersetzung des Lehrers mit der Klassengruppe wird die Bedeutung des Bayram-Geschenks als Ausdruck zwischenmenschlicher Liebe zu einer trennenden moralischen Dimension des sozialen Miteinanders. Die Abschreckung der Klassengruppe durch die angedrohte Sanktion des Lehrers, die Klasse nicht mehr zu unterrichten, scheint für die Schüler*innen mehr Abwehr als Verständigung hervorgebracht zu haben. Es geht dabei um die Auseinandersetzung mit der Autorität des Lehrers, der Grenzen markiert und die Klassengruppe mit Regeln des sozial akzeptierten Verhaltens konfrontiert. Der wahrgenommene machtvolle und Grenzen setzende Gestus des Lehrers bringt Farnasz und die Klassengruppe in eine prekäre Lage, aus der kein Entkommen möglich scheint. Die Verdachtszuschreibung, der Zwang zu einem klassenöffentlichen Geständnis und die auferlegte Beschämung stellt die Beziehungen in der Klassengruppe auf eine harte Probe. Der gewaltige affektive Ausbruch von Marc, der gegen die verschlossene Tür tritt und laut herumschreit, lässt vermuten, dass Dynamiken von Macht, Gewalt und Aggression zwischen Lehrer und der Schulklasse zu einer wechselseitigen Eskalation beigetragen haben. In der Erzählung der Gruppe werden die Aggression und die Bedrängnis der Schüler*innen szenisch verschoben auf die wartenden Bezugspersonen, den aufgebrachten Großvater, der in Sorge um den Enkel ist. Die Erzählung wird über den kurzen Einblick in die entstandene Dramatik unvermittelt zum Guten gewendet, zum Glück – so Marens Erzählung – steht die rettende Mutter zur Verfügung, die die Dinge wieder ins Lot bringt und Fahrdienste für den versäumten Schulbus übernimmt.

Die Gruppenleiterin beschreibt in ihrem Protokoll die wahrgenommene eigene Aggression gegenüber dem Agieren des Lehrers als eine Gegenübertragung und ihre eigene wahrgenommene Intention, die praktizierte Abschreckungspädagogik des Lehrers zu ahnden. Gegenüber der aufgebrachten Gruppe hält sie ihre Haltung als neutrale Person aufrecht. Sie folgt der Abwehr der Gruppe, die es vermeidet, über auch eigene Anteile an der gewaltvollen Auseinandersetzung zu sprechen. Für die Übertragungsdynamik und Zurückhaltung der Gruppenleiterin mag auch die institutionelle Abwehr des brisanten Themas eine Rolle spielen. Nicht selten wird in Schule weggesehen von pädagogischen Fehlgriffen aus empfundener Loyalitätspflicht gegenüber dem Kollegium sowie zur Aufrechterhaltung

des institutionellen Selbstbilds. Gewalt in Schule wird weitgehend aufseiten von männlichen Schülern verortet. Auch wenn Schulklassen Macht gegen Lehrpersonen einsetzen, so findet dies vor dem Hintergrund der strukturellen institutionellen Gewalt von Schule statt und ist als Gruppenphänomen im Beziehungskontext mit der Lehrperson verstehbar.

Im Weiteren wird versucht, den Vorfall in der Sporthalle Farnasz als individuelles Schuldthema aufzubürden. Es werden Fragen aufgeworfen und Vermutungen angestellt, ob Farnasz tatsächlich ein Euro abhandengekommen sei, ob sie nur glaubte, dass der Euro weg sei oder ob Farnasz einfach wieder mal eine Geschichte erfunden habe.

Dass Farnasz als Geschichtenerzählerin in den Blick genommen wird, die häufig Dinge erzählt, deren Wahrheitsgehalt zweifelhaft ist, führt die Gruppe wieder weg von der Situation der Eskalation in der Sporthalle. Farnasz, die sich in die Enge getrieben sieht, verwehrt sich gegen die Zuschreibung, dass sie Geschichten erfindet, die nicht stimmen. Die Frage der Gruppenleiterin, ob man nicht manchmal etwas Unlauteres macht oder Geschichten erfindet, um Aufmerksamkeit und Beliebtheit in der Klassengruppe zu erreichen, wirft den Blick auf die Gruppenbeziehungen. Ob man es sich vielleicht leisten können muss, die Wahrheit zu sagen bringt die Gruppe ins Nachdenken. Lenny gesteht, dass auch er nicht immer wahrheitsgetreue Geschichten erzählen und auch Ausreden erfinden würde. Er gibt Farnasz zu verstehen, dass ihre Geschichten für ihn oft merkwürdig und irritierend sind. Farnasz verwehrt sich gegen Lennys Wahrnehmung. Sie entgegnet viele Male, dass sie mit dem Geld ein Geschenk für Bayram kaufen wollte und den Euro nicht mehr haben will. Farnasz kann nicht über die Bedeutung sprechen, die das Schenken an Bayram für sie und ihre Familienangehörigen hat, auch nicht über ihre erlebte Enttäuschung und Not. Als Lena weiter auf einer Klärung insistiert, breitet sich ein unbehagliches Schweigen in der Gruppe aus. Die Wahrnehmung der Verletztheit von Farnasz und die Scham der Gruppe darüber, es überzogen zu haben, lässt Resonanzen entstehen.

Es kommt zu einem Stimmungswechsel und einem Wendepunkt in der Dynamik der Gruppe. Das »Delikt« und der Druck, eine*n mögliche*n »Täter*in« (aufzu)decken, treten in den Hintergrund. Die Konfrontation und Machtausübung durch den Lehrer, bringt die Klassengruppe in ihrer Auseinandersetzung mit ihren darüber erlebten eigenen Emotionen, mit Ohnmachts-, Scham- und Schuldgefühlen in Kontakt. Die Gruppe befasst sich im Weiteren mit dem darunterliegenden Thema des schulischen Konflikts, den eigenen Vater-Erfahrungen.

Farnasz, die unter den Restriktionen und Verboten ihres Vaters leidet, erhält Zuspruch, Schutz und Trost von der Gruppe der Mädchen. Es wird für die Gruppenmitglieder möglich über ihre unterschiedlichen Entbehrungen, Nöte und Krisen zu sprechen, sich auszutauschen und zu unterstützen. Vor dem Hintergrund des autoritären, einschränkenden Vaters wird die Liebe zum Vater und die Vaterentbehrung zu einem wichtigen Thema des geteilten Leids. In der Gruppe der Mädchen wird schließlich postuliert, dass ein böser Vater besser sei als gar kein Vater. Marcs »finde ich nicht«, der für sich, aber auch für andere Gruppenmitglieder spricht, wird zunächst übergangen. Als die Gruppenleiterin danach fragt, wie das denn mit dem bösen Vater gemeint sei, spricht Sally über den ärgerlichen Vater, der über die Verspätung des Flugzeugs, seine zu Besuch kommenden Töchter nicht freudig empfangen kann.

Die Unterstützerinnen, die Farnasz zur Seite stehen und sich gegenseitig in ihrer Vaterentbehrung mit einer Vateridealisierung trösten, fliehen hier in eine Abwehr gegenüber dem Thema Macht und Gewalt der väterlichen Autorität. Die Bilder vom Besuchsvater, dem abwesenden, entbehrten und ersehnten Vater erscheinen in einer Idealisierung. Demgegenüber werden die Probleme mit dem realen Vater, der Macht ausübt und auch gewaltsam werden kann, über den Modus der Bagatellisierung ferngehalten.

Liams Bemerkung, dass er von seinem Vater nicht mehr als seine Hautfarbe mitbekommen habe, verweist auf die Kränkung, die der Rückzug des Vaters auslösen kann. Der wütende Ausbruch von Marc in der Auseinandersetzung mit dem Sportlehrer zeigt zugleich, dass der Umgang mit dem Thema der Gewalt des Vaters auch eine Vorsicht und das Zulassen von Abwehrprozessen braucht. Die Abwehrdynamiken der Gruppe stellen auch einen Schutz dar, die die Gruppenleiterin mitgeht und annimmt und sie dazu veranlasst, sich mit frühen Deutungen zurückzunehmen.

In den vorangegangenen Klassenratsstunden hatte die Klassengruppe Lösungen diskutiert, Liams Strafversetzung durch seinen Klassenlehrer rückgängig zu machen. Damit und auch im Rückblick auf das Spiel der schlafenden Löwen bahnt sich bereits szenisch die Auseinandersetzung mit der auf Lehrpersonen übertragenen väterlichen Autorität an. Dies führt in der Folge zu den eigenen entbehrten, idealisierten, enttäuschenden, Grenzen setzenden und auch gewaltvollen Vätern. Besonders im Spiel mit der Bedrohung durch den »hungrigen Löwen« setzt sich die Klassengruppe mit Angstlust und regressiven Bedürfnissen in Szene. Als eng beieinander liegende schlafende Löwen gibt sich die Gruppe in ihrem Spiel

gegenseitigen Schutz. In ähnlicher Weise reguliert die regressive Dynamik im Abwehribündnis der Mädchengruppe die emotionale Anspannung in der Gruppe, indem nämlich die Dimension von Macht und Gewalt ausgeblendet wird. Das Abwehribündnis der Mädchen, die sich gegenseitig Zusage geben, ist zugleich impulsgebend für andere Sichtweisen und öffnet einen Raum, in dem Marcs Erfahrungen mit dem gewaltvollen Vater, Liams Vaterenttäuschung und auch Farnasz' schwierige Situation mit dem Vater als geteilte Erfahrungen spürbar werden können.

Vor dem Hintergrund der Unterschiedlichkeiten der Lebenswelten der einzelnen Gruppenmitglieder zeigen sich gemeinsame Konfliktlagen, die im Gruppengefüge Empathie und gegenseitiges Verständnis ermöglichen. Der gegenseitige Austausch eröffnet den Gruppenmitgliedern zum einen die Wahrnehmung eines geteilten Leids. Zum anderen stellt der Aushandlungsraum in der Gruppe zugleich neue Perspektiven zur Verfügung im Hinblick auf das unterschiedliche Erleben von väterlicher Autorität. Die entworfenen Vaterbilder, inszenieren sich in der Gruppe der Präadoleszenten, die sich an der Schwelle zwischen Kindheit und Adoleszenz befinden, in Bildern von Macht und Kontrolle, Angewiesenheit und Zurückweisung, Verlust und Entbehrung und pubertätstypisch in einer bewegenden Dramatisierung.

Die Ablösung von den kindlichen Elternbildern und -Beziehungen und die Integration enttäuschender und verstörender Beziehungserfahrungen ist vor dem Hintergrund der belastenden Entbehrungs- und Gewalterfahrungen für die betroffenen Heranwachsenden eine schwer zu bewältigende Aufgabe. Die haltende Erfahrung in der Gruppe und die mit anderen geteilten leidvollen Gefühle, die pubertätstypisch mit dem Abschied von der Kindheit einhergehen, vermitteln Trost und ein Wissen darüber, dass auch leidvolle Erfahrungen zu den Welterfahrungen von Menschen gehören. In einem Setting, in dem Gefühle, Erfahrungen und Verdrängtes zur Sprache kommen, können aufwühlende und stützende Resonanzen Belastendes verdaulicher machen. Von Beziehungsstörungen und -abbrüchen belastete, aber auch davon nicht betroffene Gruppenmitglieder können voneinander profitieren. Über die mögliche wechselseitige Spiegelung in der Gruppe erhalten die Gruppenmitglieder Impulse für die Selbstreflexion. Sie gewinnen im Spektrum der Vielfalt von Bedingungen des Aufwachsens neue und empathische Verstehens- und Beziehungsmöglichkeiten, die für die Ablösung von kindlich idealisierten, realitätsfernen und für die Integration von abgespaltenen Elternbildern hilfreich sind.

Bemerkenswert ist die von der Vertrauenslehrerin festgehaltene Beobachtung beim Aufbruch der Gruppe. Es ist die Farnasz zugewandte fürsorgliche Geste von Marc, der aus seinem Rucksack eine Getränke-dose herausnimmt und diese Farnasz reicht. Farnasz schenkt Marc und den Gruppenmitgliedern ein halbes Lächeln. Nach einem kurzen Zögern nimmt sie Marcs Stärkungsangebot an und geht mit ihm in die Pause.

Die Gruppenleiterin berichtet, dass die begonnenen Gespräche später weitergeführt und vertieft werden konnten, dass Marc in einer der nachfolgenden Klassenratsstunden auch darüber sprechen konnte, dass er nicht mehr zu Hause, sondern in einer Jugendwohngruppe lebt und wegen der Gewalterfahrungen mit seinem Stiefvater jetzt nur noch besuchsweise an Wochenenden zu Hause ist.

Gruppenanalytische und entwicklungspsychologische Perspektiven

Als Expert*innen der Kinder- und Jugendlichen-Gruppenanalyse verweisen Ballhausen und Lehle (2021, S. 23) darauf, dass ohne ein Verständnis für die Entwicklungs Herausforderungen der einzelnen Gruppenmitglieder sich die Interaktionen in Jugendlichengruppen nicht verstehen lassen. Studien zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nehmen auch die Diversität der Lebenswelten von heranwachsenden Kindern und Jugendlichen mit in den Blick (Andresen 2007). Für die sozialisationsbezogene entwicklungspsychologische Frage, wie sich Heranwachsende vor dem Hintergrund der in der Primärfamilie vermittelten Normen, Werte und Erfahrungen im gesellschaftlichen Kontext entwickeln und wie unbewusste Faktoren die verschiedenen Entwicklungsphasen beeinflussen (Kerschgens & Schubert 2025, S. 92), liefert die Gruppenszene ein anschauliches Beispiel. Die Analyse der Szene konnte aufzeigen, dass eine schulische Klassengruppe ein wichtiger Ort für die Entwicklung von Identität, Zugehörigkeit, Austausch von Anerkennung und das Aushandeln von Konflikten ist. Die Interaktionen in der Klassengruppe zeigen, dass Schule jenseits der Herkunftsfamilie Raum für die Entwicklung sozialer Kompetenzen bieten kann.

Die Zusammenschau der Gruppeninteraktionen macht deutlich, dass in der konflikthafter Auseinandersetzung von Lehrperson und Klassengruppe adoleszenztypische Übertragungen stattfinden und entwicklungs-

typische Themen der Adoleszenz an die Oberfläche kommen. Gruppendynamisch entfaltet sich so die Auseinandersetzung mit den realen Vätern und den inneren Vaterbildern vor dem Hintergrund der Machtausübung durch den Sportlehrer und der erlebten kollektiven Zwangssituation. Es werden Vaterübertragungen und Resonanzen auf die machtvolle Selbstinszenierung der männlichen Lehrperson verhandelt und die Reibung von Selbstbestimmungswünschen der Jugendlichen mit den bestehenden Abhängigkeiten von Lehrer*innen und Eltern deutlich. Insgesamt verläuft das Gruppengespräch entlang der Aushandlungen zu den Themen Zugehörigkeit, Identität und Anerkennung. Die Interaktionen in der Gruppe und die Vertiefung der Themen zeigen, dass die Mädchen und Jungen gelernt haben, die Klassenratsgespräche für sich zu nutzen. Im Gruppengefüge können sie einen geschützten Raum für die Aushandlungen ihrer Beziehungen finden, während es im schulischen Unterricht dafür selten Platz gibt. Alterstypisch sind die Mitglieder der Klassengruppe mit Fragen ihrer individuellen und sozialen Identität befasst und jede*r Einzelne repräsentiert für die ganze Gruppe die eigene innere Unsicherheit, die der Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz hervorbringt. Die Gruppenmitglieder sind sich dabei im Gruppengefüge ein wichtiges Gegenüber für ihre Selbstentwicklung und Identitätsfindung. Die Entidealisierung der kindlichen Elternbilder, die zunehmende Verselbstständigung und die Ablösung von den Eltern bei gleichzeitiger anhaltender Angewiesenheit auf diese – all das kann als Aufgabe eines jeden Gruppenmitglieds erlebt, eingeordnet und geteilt werden. In der interpretierten Szene steht Farnasz, die seltsame Geschichten erzählt, für den Druck der Gruppe, dem alle ausgesetzt sind: den erlebten Gruppendruck, in der körperlichen und geschlechtlichen Entwicklung mithalten zu müssen, eigene Identitäten zu finden. Die Lügen, welche die Gruppe Farnasz vorhält, verweisen darauf, wie schwer es für die Einzelnen ist, Zugehörigkeiten zu finden, zu halten oder zu verändern. Die ethnisch-kulturellen und sozial-kulturellen Hintergründe, die Diversität der Gruppenmitglieder und die Differenz zu der Gruppennorm, werden von den Einzelnen auf unterschiedliche Weise bearbeitet. Die Gleichzeitigkeit von Dramatisierung und Abwehr bedrohlicher Ängste ermöglicht den Mädchen körperliche Nähe und ein Zusammengehörigkeitsgefühl, das sie zugleich in Kontakt bringt mit ihrem Gefühl von Verlassenheit. Auch den Jungen ermöglicht die Dynamik in der Gruppe über ihre bislang tabuisierten Herkunftsgeschichten zu sprechen. Die mit anderen geteilte Vaterentbehmung rücken den Vater von Farnasz und ihr Leid mit ihm in ein neues Licht. Im Stich gelassen

werden, Verlassenheit und Trauer sind Emotionen, die mit dem Abschied vom Kindsein, den pubertätsbezogenen Veränderungen und der Neufindung einhergehen (Schubert 2005). Farnasz bewegt sich zwischen den Normen und Weltbildern einer traditionell orientierten muslimischen Familie und den Zugehörigkeiten zu modernisierten Weltbildern westlicher Ausprägung (Kerschgens 2009; Kerschgens & Euteneuer 2023). Die damit einhergehenden Abspaltungen und Verleugnungen sind Gegenstand der Spannungen in der Schulklasse, die sich auch aus der Auseinandersetzung mit dem anwesenden, strengen traditionell muslimischen Vater und den abwesenden und auch gewaltvollen Vätern nährt. Das besondere Thema der Väter, die ihre Kinder im Stich lassen, die Kränkung und Ohnmacht, wird dabei vermutlich von Liam aus dem schulischen Kontext heraus in die Gruppe gebracht. Sein Klassenausschluss durch den Lehrer, der sich nicht weiter mit dem schwierigen Jungen auseinandersetzen will, erneuert die Kränkung durch den Vater. Auch die Konfrontation mit dem Sportlehrer und dessen Ansage, eine Klasse in der geklaut wird nicht mehr unterrichten zu wollen, schürt bei den Schüler*innen Ängste vor Ausschluss im Hinblick auf nicht einlösbare Verhaltenserwartungen.

Die Fallanalyse zeigt auf, dass die Gruppe auf ihre Weise nicht nur die schwierige Aushandlung ihrer individuellen Zugehörigkeiten zur Herkunftsfamilie und Peergruppe bearbeitet. Die Interaktionen der Gruppe lassen auf eine vermutlich auch aus dem Setting resultierende Ausblendung gegenwärtiger gesellschaftlich präsenter Bilder von ethnischer, religiöser und sozialer Ausgrenzung schließen. Über die Abwehr im Hinblick auf Themen der Gewalt und die erlebte Scham (Würker 2013) ermöglichen sich die Akteur*innen zugleich zugewandte Interaktionen, Zusammenhalt und Schutz (Schröder 2009). Als ein Ergebnis wurde herausgearbeitet, dass die kontinuierliche Gruppenarbeit im gruppenanalytisch orientierten Setting für die Mitglieder der Klassengruppe Formen friedlicher Verständigung zulässt und diese darüber Erlebensräume teilen können, ohne dass das Thema Gewalt beispielsweise über ausgrenzende ethnische Zuschreibungen negiert werden muss.

Prämissen gruppenanalytischen Arbeitens im Sozialen Raum

Jedes Individuum wird grundsätzlich und zwangsläufig von der Welt, in der es lebt mit von der Gemeinschaft bestimmt (Elias 1997). Die Gruppen-

analyse knüpft an soziologische Denktraditionen an und ein Menschenbild, das das Individuum weniger als Einzelwesen und vielmehr als soziales Wesen begreift.

Eher in Beziehungsmustern als in der individuellen Betrachtung der Einzelnen zu denken, ist eine Prämisse des gruppenanalytischen Ansatzes. In einem gruppenanalytischen Verständnis verändert das Netzwerk und das Zusammenspiel der Kommunikation der Gruppenmitglieder die Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung. Die Spiegelung im Gegenüber ermöglicht neue Sichtweisen auf die eigene Person und dies in besonderer Weise vor dem Hintergrund der Heterogenität einer Gruppe. So kann die Komplementarität von Verhaltensmustern Gruppenmitgliedern Selbstreflexionsprozesse ermöglichen, kann die Resonanz in der Gruppe einen Beitrag leisten für neue Wahrnehmungen Fremdem und Eigenem gegenüber. Aushandlungsprozesse, in denen es gelingt, gegenüber dem freien Lauf von Spaltungs- und Ausgrenzungstendenzen Verständigungsprozesse in Gang zu setzen, unterstützen Jugendliche in ihrer psychosozialen Entwicklung und ihrer Identitätsfindung. Wie in der Fallvignette deutlich wurde, können Erfahrungen, die in Gruppen erlebt und reinszeniert werden, äußerst machtvoll sein. Dynamiken in Gruppen sind sozial und kulturell geprägt und Resultate der persönlichen Geschichte projektiver Identifikationsprozesse (Nitsun 1996). Projektionen in die Anderen dienen der inneren Konfliktentlastung und werden als innerpsychischer Konflikt im Gruppengefüge interpersonell ausgehandelt. Resonanz, Spiegelreaktionen und Austausch sind Beziehungsereignisse, die das wechselseitige Durcharbeiten von Emotionen fördern und direkt und indirekt Verarbeitungsprozesse schwieriger Emotionen ermöglichen (Friedmann 2007, S. 59). Im wechselseitigen intersubjektiven Austausch können in einer heterogen zusammengesetzten Gruppe über Resonanzen komplementäre Beziehungsaspekte zu einer förderlichen Entwicklung der Beteiligten beitragen.

Die Anpassung an die Realität und Regeln des sozialen Umgangs können von Gruppenmitgliedern umso mehr angenommen werden, wenn der analytische Prozess Gruppenmitglieder von der Angst und der Abhängigkeit von elterlichen Autoritätsfiguren befreit (Nitzgen 2001). Dies gilt in besonderer Weise für Heranwachsende, die sich noch in weitgehender Abhängigkeit befinden und beginnen sich aus der kindlichen Beziehung zu ihren Eltern und Bezugspersonen abzulösen und eigene und neue Identitäten in der Gruppe der Peers erproben (King 2002). Die Gruppe ist dabei

ein Forum, in dem sich die Gruppenmitglieder durch Zustimmung und Ablehnung in einem neuen Licht sehen können. Gruppenanalytischen Leiter*innen obliegt dabei die Aufgabe, das Verhältnis von konstruktiven und destruktiven Tendenzen in der Gruppe »zwischen aufrüttelnden und stützenden Wirkungen« auszusteuern und eine »erträgliche Gleichgewichtsstörung« herzustellen (Foulkes 2017 [1992]).

Die vorgestellte Gruppenszene macht die Grundannahmen der Gruppenanalyse plausibel. So wird deutlich, wie eine Gruppe in einem gehaltenen und verlässlichen Setting die Freiheit des Assoziierens nutzt, wenn keine Ergebnis- und Lösungsorientierung vorgegeben sind. Vonseiten der Gruppenleitung braucht es das Vertrauen, dass die Gruppe sich im freien Raum, möglicherweise mit vielen Umwegen, den bedeutsamen Themen widmet, die latent auf der Hinterbühne der Gruppe agiert werden. So steht die beschriebene Arbeit in der Schule auch dafür, dass Gruppenanalyse nicht nur im therapeutischen Setting und nicht nur mit Erwachsenen ihre Wirksamkeit entfalten kann. Es wäre wünschenswert und sowohl den Schüler*innen, dem Lehrbetrieb und der Schulgemeinschaft dienlich, wenn die Institution Schule gruppenanalytische Ansätze im Hinblick auf die psychosoziale Entwicklung von Heranwachsenden mehr berücksichtigen würde.

Foulkes gruppenanalytische Perspektiven haben auch gegenwärtig nicht an Bedeutung verloren. Es bleibt dabei, »dass der Geist, in welchen Gruppen geleitet werden, und die Qualitäten, die Leiter*innen brauchen, eine wesentliche Beziehung zu den Erziehungskonzepten für einen demokratischen Lebensstil und ein offenes Weltbürgertum haben« (Foulkes 2017 [1992]).

So mag der Einblick und die Analyse der Fallvignette dazu beitragen, dass weitere Räume für die psychoanalytisch-pädagogische Arbeit in schulischen Gruppen entstehen und die gruppenanalytische Methode im Sozialen Raum weiter Fuß fassen kann.

Literatur

- Ballhausen-Scharf, B., Lehle, H.-G., Müller, C.F., Winzer, D. & Arbeitsgemeinschaft GaKiJu (2021). *Gruppenanalyse mit Kindern und Jugendlichen. Ein Leitfaden zur Kompetenzentwicklung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brandes, H. (2005). Gruppenmatrix und Theorie des Unbewussten. Über Bewegungen und Perspektiven in der gruppenanalytischen Theorie und Praxis. *gruppenanalyse*, 2, 151–169.
- Elias, N. (1997). *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische*

- Untersuchungen. Bd. 2. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation.* Suhrkamp.
- Flaake, K. (2019). *Die Jugendlichen und ihr Verhältnis zum Körper.* Kohlhammer.
- Foulkes, S. H. (2017 [1992]). *Gruppenanalytische Psychotherapie.* J. Pfeiffer.
- Friedman, R. (2007). In der Gruppenanalyse heilen Störungen einander – eine Beziehungsperspektive. *psychosozial* 107, 30(1), 57–76.
- Haubl, R., Dammasch, F. & Krebs, H. (Hrsg.). (2009). *Riskante Kindheit. Psychoanalyse und Bildungsprozesse.* Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haubl, R. & Liebsch, K. (Hrsg.). (2010). *Mit Ritalin leben. ADHS-Kindern eine Stimme geben.* Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hoyer, T., Beumer, U. & Leuzinger-Bohleber, M. (Hrsg.). (2011). *Jenseits des Individuums – Emotion und Organisation.* Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kerschgens, A. (2009). *Die widersprüchliche Modernisierung elterlicher Arbeitsteilung. Alltagspraxis, Deutungsmuster und Familienkonstellationen in Familien mit Kleinkindern.* VS Verlag.
- Kerschgens, A. & Euteneuer, M. (2023). *Neubeginn nach Trennungen. Gestaltungs- und Entwicklungswege für Familien.* Kohlhammer.
- Kerschgens, A. & Schubert, I. (2023). Gruppenanalytische Perspektiven auf schulische Interaktionen – Eine multiperspektivische Herangehensweise. *Forum Supervision*, 31(61), 9–34. <https://doi.org/10.11576/fs-6604>
- Kerschgens, A. & Schubert, I. (2025). *Schulklassen verstehen. Soziologische und gruppenanalytische Perspektiven auf Interaktionen in der Schule.* Beltz Juventa.
- King, V. (2002). *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften.* Leske + Budrich.
- Lehle, H. G. (2018). *Freiräume des Spiels. Psychoanalytische Gruppentherapie mit Kindern und Jugendlichen.* Brandes & Apsel.
- Naumann, T. (2014). *Gruppenanalytische Pädagogik.* Psychosozial-Verlag.
- Naumann, T. (2022). Gruppenanalytische Pädagogik – Individuation und Verbundenheit. In M. Günther, J. Heilmann & A. Kerschgens (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit* (S. 253–276). Psychosozial-Verlag.
- Nitsun, M. (1996). *The Anti-Group.* Routledge.
- Nitzgen, D. (2003). Gruppenanalyse. In A. Pritz & E. Vykoukal (Hrsg.), *Gruppenpsychoanalyse. Theorie – Technik – Anwendungen.* facultas.
- Schröder, A. (2009). Gruppen in der Adoleszenz. Identitätsbildende Bedeutung und sozialer Formenwandel. *psychosozial* 115, 32(1), 71–82.
- Schubert, I. (2005). *Die schwierige Loslösung von Eltern und Kindern: Brüche und Bindung zwischen den Generationen nach dem Krieg.* Campus.
- Schubert, I. (2010). »Und nachts da arbeiten die Männchen im Kopf«. Affektkontrolle und Männlichkeitsvorstellungen bei ADHS-medikamentierten Jungen. In R. Haubl & K. Liebsch (Hrsg.), *Mit Ritalin leben. ADHS-Kindern eine Stimme geben* (S. 159–184). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stumptner, K. (Hrsg.). (2022). *Gruppenanalytisch arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. Impulse für eine kreative und vielfältige Praxis.* Vandenhoeck & Ruprecht.
- Würker, A. (2013). Scham und Gewalt in der Schule. In M. Brunner & J. Lohl (Hrsg.), *Normalungetüme. School Shootings aus psychoanalytisch-sozialpsychologischer Perspektive* (S. 77–102). Psychosozial-Verlag.

»Better an evil father than no father at all« – Father images in a class of preadolescent students

Communication processes in school peer groups

Summary: By describing, interpreting, and analyzing a school class scene, the article demonstrates that group analytic work in schools opens spaces for the identity development of adolescents. The scene is set in a pedagogical setting conducted over two school years as part of a class council session. The article illustrates how the continuous psychosocial work of a teacher trained in group analysis can support and empower a class group to enable students to discuss their inner psychological issues, including their external connections, in an ultimately constructive way. It demonstrates how students in puberty, with their diverse biographical experiences, their different life situations, and their shared problems, support each other in the class group and, through resonances within the group structure, make their potential available. This setting demonstrates possibilities for (social) pedagogical/group analytic work in schools that benefit the psychosocial development of adolescent students who are in the process of finding their identity and breaking away from their childhood parental images.

An incident during the class's physical education class, discussed in a class council session, ultimately leads to the adolescents' different images of their fathers and their feelings about them. Despite the great diversity, this leads to a mutual empathetic acceptance within the adolescent group.

Keywords: group analysis in school, father images, diversity, power and violence, group

Biografische Notiz

Inge Schubert, Prof. Dr., lehrte und forscht an der Fliehdner-Fachhochschule Düsseldorf und der Goethe-Universität Frankfurt in den Fachgebieten psychologische Grundlagen der Sozialen Arbeit, Bildung und Erziehung, Familien- und Jugendsoziologie und Sozialpsychologie sowie in den Schulpraktischen Studien. Sie ist Supervisorin, Gruppenanalytikerin und Gruppenlehranalytikerin.

Kontakt

E-Mail: institut-visio@t-online.de

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 Selbstzuständigkeit 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, Selbstzuständigkeit, 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 eingeengt 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 Kleininrichtung 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 Русски! (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 dürrftigen 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 aufraffen 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.

Soziale Arbeit in Tagesgruppen auf der Basis der Psychoanalytischen Pädagogik und der Gruppenanalyse

Gudrun Nagel

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 32 (2026), 179–195

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32-179>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Zusammenfassung: Anhand eines Jungen mit Verhaltensauffälligkeiten wird die Arbeit einer Tagesgruppe mit dem Konzept der Psychoanalytischen Pädagogik im Kontext der Gruppe beschrieben. Die Pädagogik der vorgestellten Tagesgruppe zielt darauf das auffällige Verhalten der Kinder in seiner Bedeutung zu ergründen und eine Nachreifung durch Regression zu ermöglichen. Tagesstruktur, Spiel und Kreativität und eine professionelle zugewandte pädagogische Haltung tragen zur Förderung der kindlichen Entwicklung bei.

Schlüsselwörter: Tagesgruppe, Anpassungsstörungen, Konflikte, Konfliktlösungen, Gruppe, Reifung, Spiel, Dialog

Einführung

Am Fallbeispiel des siebenjährigen Jungen Mahmut¹ wird erläutert, wie sich die Betreuung in einer Tagesgruppe mit psychoanalytischem Verstehens Konzept, förderlich auf die Entwicklung und Stabilisierung auswirken kann.

Mahmut wurde von einer Mitarbeiterin des Allgemeinen Sozialen Dienstes des Jugendamtes vorgestellt. Ihm war eine Intelligenzminderung bescheinigt worden. Mahmut wirkte sozial und emotional sehr unsicher. Er benötigte bei allem, was er sah eine Bestätigung seiner Wahrnehmung, als würde er seiner eigenen Einschätzung nicht trauen. Dem zuständigen Kollegen wich er nicht von der Seite, zog ihn in einen unablässig Dialog

1 Alle Namen wurden anonymisiert.

und sprach dabei auf der Ebene eines Kleinkindes: »Das ist eine Banane Herr Müller« »Ja, Mahmut das ist eine Banane« »die Banane ist gelb«, Ja, die Banane ist gelb« »die Banane ist krumm« »Ja, die Banane ist auch krumm«. Auf diese Weise wurde ununterbrochen gesprochen, der Kollege sah sich gefordert, stets zur Resonanz zur Verfügung zu stehen.

Mit der Geburt des Jungen begann der Vater, häusliche Gewalt gegenüber der Mutter auszuüben. Dies hatte zur Folge, dass der Vater zum Zeitpunkt der Aufnahme des Jungen in die Tagesgruppe im Gefängnis war. Da auch die Mutter aufgrund der erlebten Gewalt offensichtlich nicht in der Lage war, sich in den Dienst des Jungen zu stellen, wirkte Mahmut emotional vernachlässigt und auf dem Niveau eines dreijährigen Kindes.

Emotionale Vernachlässigung

Mit Verhaltensauffälligkeiten machen Kinder auf ihre innere Notlage aufmerksam. Nach psychoanalytischer Auffassung sind die von den Kindern gezeigten Verhaltensweisen als Ausdruck von Konfliktlösungen zu verstehen, ihre inneren Mängel zu bewältigen. Kinder, deren Eltern nicht in der Lage sind, bereits im frühen Säuglingsalter angemessen auf die kindlichen Bedürfnisse zu reagieren, sind in zunehmendem Alter weitestgehend auf sich selbst gestellt. Ein Kleinkind, das früh erfahren muss, dass es mit seinen Anliegen nicht verstanden wird, ist gezwungen, sich selbst in seinen Affekten zu regulieren.

Viele Eltern sind mit Fähigkeiten, Kinder zu spiegeln und zu mentalisieren, aufgrund ihrer eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen weniger gut ausgestattet. Kinder spüren den elterlichen Mangel und passen sich den Gegebenheiten an. Gefühle wie Unsicherheit, mangelnde Resonanz und inadäquate Zuwendung lösen Angst und Wut aus. Verhaltensauffällige Kinder leben ihre, aus Angst und Verzweiflung gespeiste, Wut entweder expressiv oder introvertiert aus. Diese Gefühle zeigen sie häufig außerhalb des familiären Umfeldes, in der Hoffnung doch noch verstanden zu werden. Gleichzeitig misstrauen sie anderen Erwachsenen, wie Erzieher:innen, Betreuer:innen und Lehrkräften, weil ihre Hoffnungen in der Regel enttäuscht wurden. Sie haben sich bereits darin eingerichtet, Irritation und Ablehnung auszulösen. Sie sehnen sich nach Zuwendung und Fürsorge und müssen die Sehnsucht gleichzeitig ablehnen, weil sie wissen, dass sie nicht von Dauer sein kann.

Kinder mit sogenannten Anpassungsstörungen haben ein inneres Modell der frühen Selbstregulation entwickelt. Sie realisieren bereits im Alter von

fünf bis sechs Jahren, dass sie sich auf ihre Eltern nicht richtig verlassen können und entwickeln eigene Vorstellungen, die Dinge für sich zu regeln. Wie auf einer Bühne reinszenieren sie ihre seelischen Probleme; sie agieren sie in Form auffälligen Verhaltens, weil sie noch keine Möglichkeit gefunden haben, sich reflektiert, also sprachlich über ihre Notlagen zu äußern. Mit diesem Überlebensmodus lassen sie sich von Erwachsenen kaum noch regulieren. Diese Kinder haben sich einerseits bereits im Vorschulalter damit abgefunden, dass sie innerlich einsam und unverstanden sind. Gleichzeitig ist ihre Bedürftigkeit, erkannt und verstanden zu werden enorm. In ihrer Ambivalenz zwischen Zuwendung und Autonomie sind ihre kindlichen Seelen im Konflikt. Sie sehnen sich nach Liebe und Unterstützung und wollen gleichzeitig alles selbst bestimmen und sich keiner Gruppenregel fügen. Auch wenn das Kind provoziert, liegt in dieser Provokation oft eine innere Verknüpfung mit einer heimlichen Botschaft nach Halt und verstanden werden. Die Arbeit in der Gruppe stellt für sie eine besondere Herausforderung dar, weil sich jedes Kind in besonderem Maß nach individueller Zuwendung sehnt und diese kaum mit den anderen teilen kann.

Gleichzeitig sind die Bedürfnisse nach Zuwendung und Autonomie als Grundkonflikt des menschlichen Seins dem Entwicklungsprozess immanent, denn im Bestreben um Selbstständigkeit und Selbstbestimmung gerät das Kind immer wieder in Konflikt mit seinem Bedürfnis nach Abhängigkeit und Geborgenheit. Es kommt damit in einen Ambivalenz-Konflikt zwischen Autonomie und Abhängigkeit, der in späteren Entwicklungsphasen immer wieder auftaucht (Mahler, 1982). Wenn Kinder diesen Konflikt um die Verselbstständigung nie erfahren konnten, weil die frühe Eltern Kind Bindung eher von Missverständnissen und Entsagungen geprägt war, kann sich das Kind nicht altersangemessen entwickeln. Es bleibt in der Sehnsucht nach intensiver kleinkindlicher Nähe verhaftet und muss gleichzeitig die Anforderungen, die an das Kind aus der Notwendigkeit einer autonomen Weiterentwicklung gestellt werden, bestehen. So stagniert die innere Reifung auf dem Niveau eines Kleinkindes, sofern das Kind keine Möglichkeit erhält, diese Entwicklungsphase nachreifend zu wiederholen (Grossmann & Grossmann 2006).

Entwicklungsförderung in einer Tagesgruppe

Die Erziehung in einer Tagesgruppe als eine Jugendhilfemaßnahme gem. § 32 SGB VIII soll die Entwicklung des Kindes durch soziales Lernen in

der Gruppe, Begleitung der schulischen Förderung und Elternarbeit unterstützen und damit den Verbleib des Kindes oder Jugendlichen in seiner Familie sichern.

In Tagesgruppen werden Kinder betreut, begleitet und gefördert, die gravierende Verhaltensauffälligkeiten in ihrem Sozialverhalten zeigen und aus Familien in aktuellen oder chronischen Krisensituationen kommen, die zu einer Überforderung der Erziehungskompetenz der Sorgeberechtigten führen. Viele Kinder sind von Verwahrlosung bedroht oder von emotionaler Vernachlässigung betroffen, traumatisiert oder erheblichen Misshandlungen ausgesetzt oder wurden sexuell ausgebeutet. Sie zeigen häufig Lernstörungen, sprachliche Auffälligkeiten oder Entwicklungsverzögerungen, Wahrnehmungsbeeinträchtigungen und Auffälligkeiten im motorischen Bereich. Im Allgemeinen zielt die Pädagogik der Tagesgruppe auf die individuelle Förderung des einzelnen Kindes im Hinblick auf die Entwicklung der Persönlichkeit und der Identität, seiner sozialen Kompetenz und der Absehbarkeit des eigenen Handelns auf andere. Die Empathie wird gefördert und Kinder lernen emotionale Erlebnisinhalte zu verbalisieren. Sie erweitern ihre kognitiven Fähigkeiten und ihre Lernmotivation durch Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstheit. Sie erweitern ihre Kompetenz im Hinblick auf Selbstorganisation, Selbstverantwortung und Verantwortung für andere. Ziel für die Arbeit mit Kindern und Eltern ist die Bearbeitung der zugrunde liegenden Beziehungsstörungen und Förderung der Selbstheilungskräfte des Kindes sowie die Unterstützung seiner Sorgeberechtigten bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungsaufgaben.

In der vorgestellten Tagesgruppe werden insgesamt 12 Kinder im Alter von sechs bis 14 Jahren in zwei Gruppen von insgesamt vier Pädagog:innen und einer Sozialpädagog:in im Anerkennungsjahr betreut. Die pädagogische Arbeit ist an den Grundannahmen der psychoanalytischen Pädagogik und der Gruppenanalyse orientiert.

Psychoanalytische Pädagogik als theoretische Grundannahme des pädagogischen Handelns

Viele Kinder, die in einer Jugendhilfeeinrichtung betreut werden, sind auf einem frühen Stadium der undifferenzierten Affektentwicklung stehen geblieben, da ihnen in den frühen Entwicklungsjahren feinfühlig Interaktionspartner:innen fehlten, die sich in ihre Affektwelt eingefühlt haben

und ihren Affekten Worte gaben. Auch wenn die frühe Startzeit eines Kindes nicht so feinfühlig verläuft, besteht die Möglichkeit, durch spätere, feinfühligere Interaktionserfahrungen eine stabilere Bindung zu entwickeln. Dies kann sich im Säuglingsalter, aber auch in der Adoleszenz bei Jugendlichen ereignen. Neue feinfühligere und emotional verfügbare Interaktionserfahrungen, die über einen längeren Zeitraum vorhersehbar sind und bei denen die Bindungsperson emotional für die Signale des Gegenübers verfügbar ist, helfen, sich neu zu strukturieren. Damit besteht nochmals eine neue Chance, für eine sichere emotionale Entwicklung. Das Bindungssystem bleibt zeitlebens für Veränderungen und damit neue Bindungserfahrungen offen. Dies ist für die Pädagogik in der Sozialen Arbeit von großer Bedeutung, weil Ziel dieser Arbeit ist, den Kindern und Jugendlichen mit Bindungsstörungen neue emotionale Erfahrungen in Beziehungen zu ermöglichen (Brisch 2014).

Die Methode der Psychoanalytischen Pädagogik begründet sich zunächst aus dem Verstehen der Beziehungsdynamik zwischen Kind und Erwachsenem. Die Interaktion entsteht aus den jeweiligen Anliegen, die auf einer aktuellen Inhaltsebene und auf einer unbewussten oder vorbewussten Gefühlsebene ausgetragen wird. Häufig ist gerade bei Kindern mit Verhaltensschwierigkeiten die emotionale Ebene erst durch intensive Reflexionsprozesse zu ergründen. Unbewusste innere Konflikte in der aktuellen Interaktion werden häufig verstellt ausagiert, weil eine direkte Äußerung von Ängsten und Nöten für das Kind zu schmerzlich wäre. Erst wenn die Bedeutung des kindlichen Verhaltens in Bezug auf die zugrunde liegenden inneren Konflikte und die daraus entstehenden Gefühle verstanden werden kann, ist eine adäquate Reaktion möglich (Gerspach 1998).

Die tägliche Interaktion von Pädagog:innen und Kindern ist von Konflikten gekennzeichnet. Im pädagogischen Alltag entstehen immer wieder Situationen, die geklärt und aufgelöst werden müssen, um die Basis für ein weiteres Miteinander wieder herzustellen.

Das psychoanalytische Konfliktmodell geht davon aus, dass reale Ereignisse oft unbewusst erlebt und mit widersprüchlichen Gefühlen aufgenommen werden. Freud begriff die Erscheinungen innerer Konflikte einer Person »als Anzeichen eines Kräftespiels in der Seele« und somit »als Äußerung von zielstrebigen Tendenzen, die zusammen oder gegeneinander arbeiten« (Nagera 1987). Indem Konflikt- und Krisensituationen verarbeitet werden, bildet sich die innere Struktur der Persönlichkeit. So trägt die ständige Verarbeitung von Konflikten zum inneren Wachstum

der Person bei. Das Bestreben besteht darin, widersprüchliche Gefühle in sich so abzuwägen, dass es zu einer der Persönlichkeit entsprechenden Lösung kommt. Werden bei der Verarbeitung von Konflikten Impulse oder Bedürfnisse erheblich beeinträchtigt, schaffen sie sich zu einem anderen Zeitpunkt Beachtung. Das führt dazu, dass sich Konflikte wiederholen und damit immer wieder bearbeitet werden müssen, bis sich eine Lösung oder ein Kompromiss herausbildet. Im Alltag erschweren diese Kompromisse oder sekundären Konflikte den pädagogischen Umgang miteinander. Nicht selten verzerren sie den primären Konflikt und schieben sich in Form von Pseudo-Lösungen über ihn. Der Kompromiss wird häufig selbst zum Problem, da er sich immer wieder als unflexibel darstellt und der Bearbeitung des primären Konflikts im Wege steht.

Vor allem die psychoanalytischen Kompetenzen der Pädagog:innen, ihre Haltungen, ihre Einstellungen, ihr Bindungsverhalten sind grundlegend, um schwer gestörte Kinder zu verstehen, ertragen und fördern zu können. Die Pädagog:innen kommen der kindlichen Sehnsucht nach Zuwendung, Halt und Sicherheit entgegen und unterstützen sie, eigene Entscheidungen zu treffen und zu partnerschaftlichen Beziehungen fähig zu werden. Gleichzeitig vermitteln sie ihnen die bisher vermisste Grundorientierung für Lebensführung und Lebensgestaltung.

Die Tagesgruppe wird zum »Container«

Die Auffälligkeiten und Störungen der Kinder werden als Ausdruck und als Bewältigungsstrategien erschwerter und beeinträchtigender Entwicklungsbedingungen verstanden. Jedes Kind wird in seiner Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit wahrgenommen und ganzheitlich gefördert und behandelt. Die Biografie der Einzelnen wird individuell analysiert und bedacht. Wesentlich ist dabei der respektvolle, wertschätzende und behutsame Umgang mit dem Kind oder Jugendlichen und seiner Familie. Ziel ist die Bearbeitung der zugrunde liegenden Beziehungsstörungen und Förderung der Selbstheilungskräfte des Kindes sowie die Unterstützung seiner Sorgeberechtigten bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungsaufgaben.

Psychoanalytische Pädagogik ist Arbeit in und an der Beziehung zum Kind im Kontext der Gruppe. Im sich entwickelnden Beziehungsgeschehen zwischen den Kindern und den Pädagog:innen entfalten sich die inneren Themen und Konflikte der Kinder. Die Gruppenleiter:innen

bieten sich als Übertragungsobjekte und Projektionsflächen für bisher erlebte, unbewältigte, oft sehr bedrohliche Erfahrungen an. Sorgen, Ängste und Aggressionen, Wünsche und Fantasien können so im geschützten Rahmen der Gruppe offen und/oder verdeckt inszeniert und dargestellt werden. Korrigierende Erfahrungen sollen beim einzelnen Kind förderliche Entwicklungsprozesse anregen und unterstützen.

Wesentlich dabei ist die Schaffung eines therapeutischen Milieus (Gahleitner 2021), auf der Basis einer haltenden Umwelt im Sinne verfügbarer, ausreichend guter und konstanter Beziehungen (im Sinne des psychischen Haltens, Winnicott 1988, S. 69). Dies impliziert eine kindgerechte Umgebung, in der die Bedürfnisse der Kinder nach Versorgung und Anerkennung, Spielen, Exploration, Schutz und sozialem Miteinander berücksichtigt werden. Da viele Kinder unter frühen Bindungsstörungen und mangelnden Symbolisierungsfähigkeiten leiden, ist das Konzept des Containing (nach Bion 1990) als zentraler Teil von strukturbildenden Interaktionserfahrungen bedeutsam. Unerträgliche Impulse, Affekte und Fantasien des emotional gestörten Kindes werden von den Pädagog:innen aufgenommen, (aus-)gehalten, in Worte gefasst und insbesondere mit eigenen Fantasien und Gedanken versehen, behutsam an die Kinder zurückgegeben. Beruhigung, Symbolisierungsprozesse und Verinnerlichung werden so ermöglicht.

Kinder mit labilen Ich-Strukturen benötigen in besonderer Weise Rituale und einen haltenden Rahmen, der ihnen ein klar umrissenes, überschaubares Maß an Struktur und Regelwerk bietet. Dieser wird jeweils individuell, orientiert an den Bedürfnissen und Erfordernissen des einzelnen Kindes sowie der Gruppe, entwickelt, um eine adäquate Über-Ich-Bildung zu fördern und Sicherheit zu vermitteln. Dabei erleben orientierungslose, häufig aggressive und destruktive Kinder Grenzen, die auch ihre eigenen Ängste eingrenzen und vermindern können.

Der Alltag in den Tagesgruppen ist durch einen feststehenden Tagesablauf strukturiert, der Kindern Sicherheit und Orientierung bietet. Es gibt feststehende Zeiten für Essen und Hausaufgaben, Spielphasen und Gruppenbesprechungen. Das Ende der Betreuungszeit wird regelhaft mit einem Fang- und Versteckspiel mit der Großgruppe eingeleitet. Eine Besprechung in der Kleingruppe zur Selbstreflexion und Selbstbeurteilung des eigenen Verhaltens mit Punkteplan bildet den Abschluss des Tages. Jüngere haben in der Zeit zwischen Schulschluss und Mittagessen Gelegenheit zu intensivem Rollenspiel und individueller Ansprache mit der Bezugspädagog:in.

Die Raumgestaltung ermöglicht Anlässe zum Spiel und für Kreativität. Jeder Raum repräsentiert eine jeweilige Spielmöglichkeit und steht als vorbereitete Umgebung jeden Tag aufgeräumt zu Verfügung. Es gibt zwei Gruppenräume mit einem großen Tisch zum Mittagessen und zum Hausaufgaben machen. Der Toberaum ist mit zahlreichen Schaumstoffbausteinen ausgestattet, mit denen Höhlen und Refugien gebaut werden, aber auch Kämpfe ausgetragen werden können. In der Kuschel- und Lesecke gibt es Schlafsäcke, Stofftiere und zwei große Bären.

Das Mittagessen wird von einer Köchin bereitet, das Essen wird geschmackvoll und ansprechend auf entsprechendem Geschirr dargereicht. Die Ausstattung des Geschirrs und die Tischgestaltung repräsentieren ein ansprechendes und geschmackvolles Ambiente.

Der große Tisch im Gruppenraum ist der Mittelpunkt des Geschehens. Hier wird gegessen, gearbeitet, gesprochen, gespielt. Hausaufgaben werden zusammen am Tisch erledigt. Die Atmosphäre während der Hausaufgabenzeit ist arbeitsam, solidarisch und konzentriert, die Kinder helfen und regulieren sich gegenseitig, sofern dies möglich ist.

Die Tagesstruktur bietet Gelegenheiten für Nachreifungsprozesse. Kinder werden in ihren Bedürfnissen nach Regression und Progression unterstützt und begleitet. So erhält beispielsweise ein achtjähriger Junge, wenn er aus der Schule kommt, ein Babyfläschchen mit warmem Kakao, wenn er sich das wünscht, und wenn er sich zum Trinken dazu in einen Schlafsack kuscheln möchte, setzt sich eine Pädagog:in zu ihm und unterhält sich mit ihm. Das Kind erholt sich vom anstrengenden Vormittag in der Schule, bekommt Zuwendung und Interesse von einer erwachsenen Person und behält dabei gleichzeitig seine Autonomie, die Szene nach seinen Bedürfnissen zu bestimmen.

Regressionsprozesse werden unterstützt und gefördert, sofern sie der Bewältigung von Ängsten und inneren Konflikten dienen. Kinder zeigen sich auf einem früheren Entwicklungsniveau und werden in diesem Verhalten entsprechend angesprochen. Sie werden als Kleinkind versorgt und als Kätzchen gestreichelt. Die Kinder können diese Antworten auf ihr Verhalten genießen und annehmen, um sich kurz darauf wieder altersentsprechend zu zeigen. Die Akzeptanz der regressiven Strebungen führt dazu, dass Kinder neue Erfahrungen machen, die eine Nachreifung ermöglichen. Im kindlichen Spiel können die inneren Themen verschlüsselt ihren Ausdruck finden und im Kontakt mit der erwachsenen Person neue Erfahrungen gemacht werden, die zur Beruhigung der kindlichen Seele bei-

tragen. Unangenehme Gefühle und Affekte werden damit weniger bedrohlich und aushaltbar

Mahmuts Verhalten änderte sich, als er auf die Idee kam, ein Kater zu sein. Wenn er aus der Schule kam, entstand seine Verwandlung bereits in der Garderobe. Auf allen Vieren kroch er in den Gruppenraum und begrüßte alle Erwachsene mit einem Stupsen ans Bein. Häufig kam er als erstes Kind aus der Schule und konnte längere Zeit allein mit den Erwachsenen sein. Der Bezugsbetreuer durfte den Kater Leo anfassen, streicheln und mit Futter versorgen und allmählich durften dies auch andere Erwachsene. Bisweilen steckte Mahmuts Katerspiel auch andere jüngere Kinder an und in der Gruppe waren besonders in der Zeit zwischen Schule und Mittagessen viele Katzen und Hundekinder in der Gruppe, die alle gestreichelt und versorgt werden wollten. So wurde Mahmut, der sich nie anfassen lassen wollte und keinen Kontakt zu den anderen Kindern aufnahm, ein Teil der Gruppe. In der Verwandlung als Kater wurden ihm Verhaltensweisen möglich, die er als Junge nicht ausleben konnte.

Reifungsprozesse im kindlichen Spiel

Kinder spielen ständig, es ist ihre hauptsächliche Aktivität und sie treten auf diese Weise miteinander in Kontakt und bilden Gruppen. Spielen ist eine Form des emotionalen Austauschs, bei dem neue Regeln des Handelns entwickelt und neue Seiten der eigenen Person entdeckt werden. Es kann als Explorationsverhalten verstanden werden, als Ausdruck von inneren Konflikten und emotionalen Prozessen. Und ist somit grundsätzlich eine interaktive soziale Situation

Nach Winnicott braucht das Kind, dem wir helfen wollen, eine neue Erfahrung unter der Voraussetzung »eines ungerichteten Zustandes, in dem sich die unintegrierte Persönlichkeit gewissermaßen verströmen kann« (Winnicott 1989, S. 67). Dabei ist die Verlässlichkeit der Beziehungspersonen und der Umgebung von besonderer Bedeutung. In einer entspannten Atmosphäre, in der das Kind der Beziehungsperson vertraut, können im Spiel Gedanken und Gefühle des Kindes im Sinne einer freien Assoziation frei florieren. Die Zusammenfassung der Erfahrungen der »schöpferischen, körperlichen und geistigen Aktivität, die sich im Spiel manifestiert« ist die Grundlage eines Selbstgefühls (ebd., S. 68).

Im kindlichen Spiel kann das Kind eine Folge von Einfällen, Gedanken,

Impulsen und Empfindungen mitteilen, die zunächst nicht offensichtlich im Zusammenhang miteinander stehen. Im freien Rollenspiel werden gemachte Erfahrungen durch Symbolisierung verarbeitet und neue Verhaltensformen im Als-ob-Modus erprobt. In dieser Weise beinhaltet das kindliche Spiel sowohl regressive und progressive Momente.

In der Tagesgruppe kommt es sowohl zu individuellen Spielsituationen, in dem das Kind mit sich allein spielt und Autos, Ritter, Kuscheltiere als Protagonisten des Dritten dienen. Das Kind spielt Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt und schafft sich in der Fantasie eigene Lösungsideen. Es lotet damit seine inneren Räume von Handlungskompetenzen aus und spürt den vermeintlichen Interaktionen nach. Es wird gekämpft, gemordet, verlassen und geschlagen und gleichzeitig gerettet, geliebt und versorgt. Diese Form des Spiels benötigt eine Umgebung, die Halt und Sicherheit gewährleistet. Verlässlichkeit in den Beziehungen zu Erwachsenen ist die Voraussetzung dafür, das »Risiko einer partiellen Ich Regression« (Traxl 2022, S. 46) eingehen zu können, die eine primärprozesshafte Denkweise ermöglicht. Das Kind kommt in Kontakt zu seinen unbewussten Wünschen und Bedürfnissen.

So spielt beispielsweise das zehnjährige Mädchen, das nur wenig spricht und von ihren Eltern gedemütigt und in jeder Hinsicht mangelhaft versorgt wird, im Puppenhaus ein Baby, das unerlässlich ruft: »Hilfe, Hilfe, ich brauche Hilfe, ich habe keine Eltern, helft mir.«

Die Funktion der Betreuungsperson ist es, den Rahmen für ein solches Spiel herzustellen, und sich vom Kind leiten zu lassen. Das Kind steuert den Spielverlauf und die erwachsene Person steht dem Kind als Gegenüber vollkommen zur Verfügung. Sie folgt dem Übertragungsentwurf der Kinder im Spielverlauf und lässt sich entsprechend verwenden. Sie oszilliert zwischen innerer Anteilnahme, lässt sich in das Spiel verwickeln, übernimmt gleichzeitig eine Hilfs-Ich Funktion, um das Spiel zu sichern und aufrecht zu erhalten und sucht das Spiel im Sinne des Szenischen Verstehens zu verstehen (ebd., S. 53). Das kindliche Rollenspiel ist, gleich in welcher Form immer im Kontext des Umfeldes des kindlichen Erlebens zu sehen und in diesem Sinn immer interaktionell.

Das Spiel in und mit der Gruppe

Kindern ist nicht bewusst, dass sie einen Gruppenprozess gestalten, sie spielen miteinander und schlüpfen dabei in Rollen entsprechend ihrer

gemeinsamen Fantasiewelt. Diese speist sich aus dem aktuellen Erleben der Kinder. Im Kontext der Gruppe können Kinder untereinander das reproduzieren, was sie im Umgang mit der Welt der Erwachsenen erfahren haben. Die Gruppe wird zum Übergangsraum in dem unterschiedliche familiäre und institutionelle Lebenswelten aufeinandertreffen. Die Gruppe bietet auf diese Weise eine »Erweiterung der kognitiven und sozialen Perspektive der Kinder« (Brandes 2008, S. 101).

Gleichzeitig spielen Kinder gerade jene Situationen, die ihnen bedrohlich erscheinen und ein Risiko darstellen. »Spiel sei die Inszenierung eines konflikthaften Geschehens, wobei gesellschaftliche Konflikte, Spannungen, Herausforderungen, die im Alltag unlösbar erscheinen, in simulative Spielwelten ausgelagert und dort symbolisch gelöst würden« (Lehle 2025, S. 117 nach Sutton-Smith). In der Interaktion der Kindergruppe können die Kinder sowohl Ängste spielerisch ausdrücken, aggressiv agieren, als auch anderen helfend zu Seite stehen. In der Gruppe entsteht ein Beziehungsgeflecht aus wechselseitigen emotionalen Regulierungen.

Der Gruppenanalytiker Foulkes war der Auffassung (Foulkes 2024), dass sich die psychische Struktur einer jeden Person innerhalb des Interaktionsnetzwerkes der Familie bildet, in der diese aufwächst. Hier erwirbt sie ihre spezifische Art und Weise der Kompetenz Bedürfnisse zu artikulieren und zu regulieren. Werden die Bedürfnisse des Kindes auf Dauer nur unzureichend befriedigt, entstehen Konfliktlagen, die innerlich reguliert werden müssen. Jedes Familienmitglied erhält im Interaktionssystem der Familie eine Position, die in Wechselwirkung mit der Primärgruppe steht. Jede Person übernimmt eine Rolle und lernt im Zusammenspiel der Personen, die der anderen zu antizipieren. Die erworbenen Rollen- und Interaktionsmuster der frühen Familie werden verinnerlicht (Sander 2013).

Bereits in der Kinderkrippe und im Kindergarten bauen Kinder ihre ersten Beziehungserfahrungen mit den Eltern und Geschwistern gegenüber der neuen Bezugsgruppe von Kindern und Erwachsenen auf. In der Übertragung werden diese ersten Erfahrungen in der Beziehung zu anderen wirksam. Jedes Gruppenmitglied versucht die frühen Erfahrungen mit den primären Beziehungspersonen wieder herzustellen und verhält sich entsprechend. Die Dynamik in der Gruppe entsteht, wenn alle Mitglieder mit unterschiedlichen und auch ähnlichen Beziehungserwartungen einander begegnen und mit eigenen und fremden Erwartungen konfrontiert sind. Die gegenseitigen Zuschreibungen, Projektionen und Enträuschungen, die in der Regel unbewusst sind, führen dazu, dass jeder in der Gruppe gefordert ist,

sich entsprechend einer Gruppennorm zu verhalten. Die Gruppennorm entsteht aus der Summe dessen, was in der Gruppe an verbaler und nonverbaler Kommunikation geschieht. Unbewusst weiß jede Person, wann sie gegen die Gruppennorm verstößt oder mit ihr konform ist. Kinder zeigen ihre Unsicherheiten und Verhaltensprobleme offensichtlicher und weniger verdeckt. Meist setzt das Kind unbewusst in agiertes Handeln um, was aus seiner unbewältigten Lebensthematik erwächst. Im Spiel einer selbstgewählten Kleingruppe agieren sie ihre Erfahrungen und Gefühle symbolisch aus, es kommt in diesen Kleingruppen zu maximalen Übereinstimmungen der Spielpartner, aber eben auch zu heftigen Auseinandersetzungen mit entsprechenden Aggressionen, die für Erwachsene manchmal nicht nachvollziehbar erscheinen. Wesentlich ist, dass Kinder in diesen Momenten feinfühlig und sorgend begleitet werden, wenn sie von heftigen Affekten überspült werden.

In der Tagesgruppe wird die Gruppenkohäsion im gemeinsamen Spiel und in den Aushandlungsprozessen gefördert. Bei den Fang- und Versteckspielen am Ende der Betreuungszeit suchen die Erwachsenen die Kinder. Die Kinder verbünden sich im besten Fall miteinander, um nicht gefangen oder gefunden zu werden. Im Alltag gibt es einen steten Wechsel zwischen Dualen, Kleingruppen und Großgruppensettings und zwischen Gleichklang und kreativem Spiel und Konflikten, die geklärt werden müssen.

In der Gruppe versucht jede:r einzelne, die gelernten Beziehungsmuster wiederherzustellen. So entsteht in der Gruppe ein Beziehungsgeflecht aus wechselseitigen emotionalen Erwartungen und Wünschen. Jede:r einzelne hofft, dass die anderen sich so verhalten, wie es den eigenen Vorstellungen entspricht und erwartet, dass bestimmte Funktionen in der Gruppe übernommen werden. Aus diesen Strebungen ergeben sich unterschiedliche Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander. Das so entstehende Beziehungsgefüge bestimmt das Gruppengeschehen, das teils agiert wird, aber auch im Verborgenen wirken kann. In diesem Beziehungsgeflecht hat jede Reaktion des Einzelnen Einfluss auf die anderen Gruppenmitglieder, obwohl sich diese Folge nicht unmittelbar nachvollziehen lässt, weil jede Person sie anders wahrnimmt. Nach Büttner sei, »diese Abhängigkeit einzelner Reaktionen von dem gesamten Netzwerk der Gruppe vielleicht eine der bedeutendsten Eigenschaften des Mediums Gruppe überhaupt« (Büttner 1999, S. 156). So kann das Verhalten einzelner auch als Ausdruck des Gruppengeschehens verstanden werden. Die Verständigung innerhalb der Gruppe über die Erwartungen, Gefühle und Wünsche lassen die anderen das jeweilige Anliegen eher verstehen und nachvollziehen.

Die Gruppenleitung reguliert das Geschehen im besten Fall verstehend und übersetzend, indem sie die Kinder erzählen lässt, was gerade passiert ist und was die Kinder jeweils dabei erlebt haben. Sie übersetzt dann die Gefühlszustände der Kinder in die passenden Worte und trägt auf diese Weise zur Mentalisierung des Gefühlserlebens bei. Die Kinder verstehen ihre eigene Gefühlslage und die der anderen und finden auf diesem Weg einen eigenen Umgang mit schwierigen Situationen.

Bezogen auf die Dynamik einer Gruppe ist es notwendig, die z. T. widersprüchlichen Bedürfnisse und Haltungen zu akzeptieren und zu versuchen, sie zu verstehen. In der Arbeit mit einer Kindergruppe können entstehende Konflikte als Kristallisationspunkte einander widerstrebender Impulse, Bedürfnisse und Haltungen verstanden werden. Im »Aushandlungsprozess« um ein gemeinsames Vorgehen sollten deshalb die emotionalen Aspekte, die eine Haltung begründen, nicht unberücksichtigt bleiben. Kontroversen und Konflikte, die ausschließlich auf einer Sachebene ausgetragen werden, bleiben bestehen, weil sich die subjektiven Anliegen emotional durchsetzen und sich als Widerstand zeigen. Aktive Teilnahme am pädagogischen Alltag kann nur dann von allen Beteiligten gleichermaßen geleistet werden, wenn er mit dem Anliegen jeder einzelnen Person übereinstimmt. Da bei der Vielfalt der Persönlichkeiten eine solche Übereinstimmung kaum vorkommt, bleiben oft nur Kompromisse, bei denen sich meist die pragmatischen Lösungen durchsetzen. Diese Form der Einigung muss sein, weil eine Gruppe möglicherweise sonst nie zu Handlungen in der Lage wäre. Die Themen werden aber immer wieder auftauchen und diskutiert werden müssen, bis es zu einer befriedigenden Lösung des Anliegens kommt.

Beziehungsgestaltung durch Empathie

Kinder zeigen in aktuellen Situationen und in der Beziehung zu Erwachsenen, was sie beschäftigt, welche Anliegen und Konflikte sie haben. Zunächst können die Pädagog:innen ihre Erkenntnisse über einzelne Kinder oder über die Gruppe aus der Position der Nichtwissenden gewinnen. Wenn sie sich dem Prozess des Herausfinden-Wollens überlassen und mit den Kindern in eine authentische Beziehung treten, sind sie in der Lage, Wissen darüber zu erlangen, was ein Kind innerlich beschäftigt und was seine Persönlichkeit ausmacht. Vor allem die psychoanalytische Pädagogik geht davon aus, dass eine intensive emotionale Bindung die Voraus-

setzung für jede Entwicklung ist, weil das Kind nur in der Gefühlsbindung ein Motiv hat, sich den Erwachsenen zum Modell zu nehmen, um sein soziales Verhalten an ihm auszurichten (Behr & Walterscheid-Kramer 1990). Ein wesentlicher Faktor für das Entstehen einer intensiven Beziehung zwischen Kind und Pädagog:in ist die Übertragung. In ihr werden die frühen Erfahrungen mit ersten Beziehungspersonen unbewusst auf andere Personen und Situationen übertragen und wiederbelebt. Damit kann ein Kind die Pädagogin unbewusst so behandeln, als wäre sie die gleichermaßen unzureichend versorgende Elternfigur. In einer positiven Übertragungsbeziehung werden Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse an die Pädagog:in herangetragen, deren Akzeptanz die Grundlage für eine vertrauensvolle Beziehung ist. Seitens der Pädagog:in bekommen (in der Gegenübertragung) die eigenen Wahrnehmungen und Gefühle Bedeutung für die Erkenntnisgewinnung. Einfühlung hilft herauszufinden, was das Kind bewegt und beschäftigt. »Empathie, das Erkennen des Selbst im Anderen, ist ein unentbehrliches Mittel der Beobachtung, ohne das weite Bereiche des menschlichen Lebens, einschließlich des menschlichen Verhaltens im sozialen Umfeld, unverständlich bleiben« (Kohut zit. n. Erdheim 1984, S. 11). Für das Verstehen der dynamischen Prozesse zwischen Kind und dem Erwachsenen ist es daher wesentlich, »die Empathie adäquat zu Wissen zu verarbeiten« (Erdheim 1984, S. 14).

Durch die empathische Anteilnahme an dem, was das Kind der Pädagog:in entgegenbringt, erhält sie Informationen über seine innere Welt und darüber, wie das Kind lebt, was es beschäftigt, wie es denkt und fühlt. In dieser Weise begibt sich die Pädagog:in in die Welt des anderen, die sie durch Reflexion zu verstehen sucht. Dadurch eröffnen sich angemessene pädagogische Handlungsmöglichkeiten.

Als Kater konnte Mahmut sich mit seinen Bedürfnissen zeigen und musste vor allem nicht sprechen. Ihm wurde sein Verhalten begleitend übersetzt. Der Bezugspädagoge begleitete das Tun des Katers Leo mit Worten. Er verbalisierte die Handlungen und die zugrunde liegende Motivation und nahm die Spielideen des Katers auf.

Den Dialog führen

In der dialogischen Beziehung bietet sich die Pädagog:in als reales Objekt an, als eine Person, die man lieben und auf die man auch wütend sein kann.

Sie steht als Liebesobjekt wie auch als Aggressionsobjekt zur Verfügung und hilft im Umgang mit Gefühlen und Konflikten. Die konkrete Auseinandersetzung mit der realen Person der Pädagog:in fördert das Kind in seiner Ich-Entwicklung, wenn diese dem Kind authentisch, freundlich und zuversichtlich gegenübertritt. Auch in der Gegenaggression der Pädagog:in erfährt das Kind eine Realität, die ihm hilft, eigene Größenfantasien zu relativieren. Hält sich die Pädagog:in als Person zurück, so bleibt sie für das Kind diffus, distanziert unangreifbar und entzieht sich seinen Annäherungen. In der pädagogischen Beziehung steht die Realität des Alltags im Vordergrund der Interaktion. Das Kind erwirbt Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es zum Leben braucht, wenn es zunehmend gelingt, die Übertragungsbeziehung in der Realität zu korrigieren. Es wird zunehmend selbst herausfinden, verschiedene Beziehungsangebote für sich zu nutzen. Zum Erlangen einer solchen Beziehung ist die Verständigung mit dem Kind darüber, was man eigentlich miteinander macht, die Basis. Das Erarbeiten einer gemeinsamen Absicht, eines Ziels, ist die Grundlage des gemeinsamen Handelns in den jeweiligen Rollen.

Im sozialen Verständigungsprozess einer Gruppe haben alle Beteiligten Gelegenheit, ihre eigenen Interessen, Vorlieben und Fähigkeiten zu entdecken und zu verfolgen. Im gegenseitigen Aushandeln und im Austausch darüber, was dem Einzelnen wichtig ist, profitiert jeder davon, wie die anderen ihn wahrnehmen und welche Bedeutung er oder sie für die Gruppe hat.

Die Reifung von Mahmut schritt allmählich voran. Als er beim Mittagessen plötzlich als Leo unter dem Tisch der Gruppe lag, kam der Pädagoge in eine schwierige Situation. Er war sich bewusst, wenn er ihn zum Aufstehen und Essen auffordern würde, lägen alle Kinder als Katzen unter dem Tisch. Stattdessen konnte er im Bewusstsein der Situation und der Hintergründe so intervenieren: »Sag mal Leo« sprach er unter den Tisch, »meinst du, du könntest den Mahmut dazu bringen, sich an den Tisch zu setzen und weiter zu essen?« »ich denke, dass könnte gehen« antwortete der Kater, blieb noch ein wenig liegen und setzte als Mahmut sein Mittagessen fort.

Mahmut konnte sich sehr gut entwickeln und in der Tagesgruppe reifen. Er lernte, sich sprachlich kompetent auszudrücken und seine Gefühle benennen, sich mit anderen Kindern als Teil einer Gruppe sehen, Zugehörigkeit zu empfinden und Konflikte zu lösen. Es besuchte später das Gymnasium und zeigte u. a. hervorragende Leistungen in Mathematik.

Rahmenbedingungen

Die Gestaltung pädagogischer Prozesse braucht Rahmenbedingungen, die sich auf diese Prozesse förderlich auswirken. Der äußere und innere Rahmen bedeutet Schutz, Halt und Orientierung und bietet gleichzeitig Raum zur Entfaltung und Kreativität. Er ist gekennzeichnet von äußeren Faktoren wie Ort, Zeit und Materialien sowie von inneren Faktoren wie Absprachen, Regeln, Gruppenzusammensetzung und Methoden. Bereits das Aushandeln des Rahmens ist Beziehungsinhalt, in dem die Kinder lernen, konstruktive Konfliktlösungen anzustreben, Entscheidungen zu treffen und für ihre Interessen einzutreten. Bei diesen Aushandlungsprozessen geht es auch darum, dass sich die Pädagog:in ein realistisches Verständnis über ihren Arbeitsauftrag verschafft und sich bewusst macht, was ihr Auftrag ist, was machbar ist und was nicht geht und auch kleine Schritte und Erfolge schätzt.

Um diese anspruchsvolle Beziehungsarbeit zu leisten, benötigen Pädagog:innen Rahmenbedingungen, die ihnen Raum geben, regelmäßig in Teamsitzungen und in Supervision ihr Erleben, in der Interaktion mit den Kindern und der Gruppe als Ganzes, zu reflektieren. Sie sind gefordert, ihre Emotionen immer wieder zu regulieren und richtig zu interpretieren, da sie ansonsten in Gefahr sind, sich zu sehr in den malignen Beziehungsmustern der Kinder zu verstricken. Wenn es gelingt, das eigene Erleben in der Interaktion mit den Kindern zu versprachlichen, erfolgt bereits eine Distanzierung von heftigen Affekten und das Beziehungsgeschehen kann wieder dem Verstehen zugeführt werden. Erst wenn die Dynamik zwischen den Protagonisten verstanden werden kann, ist es möglich, angemessene Interventionsstrategien zu erarbeiten. Dazu benötigen Pädagog:innen genügend Raum und Zeit und Unterstützung von Vorgesetzten und Supervisor:innen.

Literatur

- Behr, M. & Walterscheid-Kramer, J. (1990). *Einführendes Erziehverhalten*. Beltz.
- Bion, W.R. (1990). *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*. Fischer Taschenbuch.
- Brandes, H. (2008). *Selbstbildung in Kindergruppen*. Ernst Reinhardt.
- Brisch, K.H. (2014). Die Bedeutung von Bindung in Sozialer Arbeit, Pädagogik und Beratung. In A. Trost (Hrsg.), *Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit* (S. 15–42). Kohlhammer.

- Büttner, Ch. (1999). Psychoanalytisch orientierte Erziehungsberatung in Gruppen. In W. Datler, H. Figdor & J. Gstach (Hrsg.), *Die Wiederentdeckung der Freude am Kind*. Matthias Grünewald.
- Erdheim, M. (1984). *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit*. Suhrkamp Taschenbuch.
- Foulkes, S. H. (1978). *Praxis der Gruppenanalytischen Psychotherapie*. Ernst Reinhardt.
- Gahleitner, S. B. (2021). *Das pädagogisch-therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen*. Psychiatrie Verlag.
- Gerspach, M. (1998). *Wohin mit den Störern?* Kohlhammer.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2004). *Bindung-das Gefüge psychischer Sicherheit*. Klett-Cotta.
- Lehle, H. G. (2025). »Was ist denn hier los?!« Abenteuerspielplatz Kindergruppenanalyse – Eine lohnende Zumutung. *gruppenanalyse*, 35(1), 113–131.
- Mahler, M. S., Pine, F. & Bergman, A. (1982). *Die psychische Geburt des Menschen*. Fischer.
- Nagera, H. (Hrsg.). (1987). *Psychoanalytische Grundbegriffe*. Springer.
- Sander, D. (2013). *Die Gruppe und das Unbewusste*. Springer VS.
- Traxl, B. (2022). Spieldynamik. In H. Hierdeis & A. Würker (Hrsg.), *Praxisfelder der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 41–61). Psychosozial-Verlag.
- Winnicott, D.W. (1988). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. Fischer Taschenbuch.
- Winnicott, D.W. (1989). *Vom Spiel zur Kreativität*. Klett-Cotta.

Social work in day groups based on psychoanalytic pedagogy and group analysis

Summary: Using the example of a boy with behavioral problems, the work of a day group is described, applying the concept of psychoanalytic pedagogy in the context of the group. The pedagogy of the presented day group aims to explore the significance of the children's unusual behavior and facilitate subsequent maturation through regression. Daily structure, play and creativity, and a professionally attentive pedagogical approach contribute to promoting child development.

Keywords: day group, adjustment disorders, conflicts, conflict resolution, group, maturation, play, dialogue

Biografische Notiz

Gudrun Nagel ist Diplom-Sozialpädagogin, Diplom-Supervisorin (DGSv) sowie Gruppenlehranalytikerin (D3G). Sie ist die ehemalige Leiterin des integrierten Beratungszentrums West in Dreieich und einer Tagesgruppe von Spurwechsel in Rüsselsheim. Sie ist niedergelassen in eigener Praxis für Supervision und Gruppenanalyse in Offenbach.

Kontakt

Web: www.supervision-und-gruppenanalyse.de

Freier Beitrag

Gruppenprozesse zwischen regressiver Polarisierung und kreativer Auseinandersetzung

Angela Moré, Christine Morgenroth & Nele Reuleaux

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 32 (2026), 199–231

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32-199>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Zusammenfassung: Der Beitrag geht zunächst auf einige Entwicklungen und Erkenntnisse der Gruppenanalyse ein, um mit deren Hilfe bestimmte Prozesse und Dynamiken in Gruppen besser verstehen und ggf. auch auf nicht geleitete Gruppen übertragen zu können. Im Anschluss hieran betrachten wir verschiedene gesellschaftliche Prozesse und Entwicklungen, die zu einer Verstärkung von Spaltungstendenzen in Verbindung mit einer zunehmenden Radikalisierung und politischen Verrohung geführt haben. Hier fragen wir nach den Ängsten und Bedürfnissen von Menschen in den zunehmend anonymisierten und immer komplexer werdenden Gesellschaften sowie nach den Verlockungen und verführerischen Potenzialen von populistischen Bewegungen und Parteien, die falsche Versprechungen machen, um vermeintliche Lösungen anzubieten. Um darauf Antworten zu finden, setzt sich der Beitrag dann mit der Bedeutung von Containment in der frühen Entwicklung und in bzw. für Gruppen auseinander. Gegen Ende des Beitrags ist darum die herausfordernde Frage, welche Veränderungen in der Gesellschaft und in den zwischenmenschlichen Beziehungen notwendig sind, um diese destruktiven Prozesse zu stoppen – und welche Potenziale in Gruppen(angeboten) liegen, die demokratisches Denken und selbstbestimmtes Handeln von Individuen (in Gruppen) fördern können.

Schlüsselwörter: Gruppenanalyse, Containing/contained, gesellschaftliches Unbewusstes, Matrix, soziale Isolation, Ich-Stabilisierung, Anti-Gruppe

Vergesellschaftung und Individuation in Gruppen: Freud – Elias – Foulkes

Menschen sind von Geburt an soziale Wesen, die in eine Gruppe hineingeboren und in dieser sozialisiert werden. Die primäre Gruppe, auf die sich das Kind beziehen kann und die es am Leben erhält, ist in der Regel die Familie, in manchen Kulturen die Großfamilie oder Dorfgemeinschaft. In diesem primären Bezugskontext entstehen die ersten Beziehungserfahrungen, aus welchen je nach Art derselben stabile und Sicherheit gebende oder instabile, evtl. auch mit Traumata belastete Bindungen entstehen. Dabei muss es sich nicht um die biologische Herkunftsfamilie handeln. Und auch, wenn es sich um ein Einzelkind eines alleinerziehenden Elternteils handelt, fließen dessen verinnerlichte Familienbeziehungen sowie weitere Erfahrungen in wichtigen sozialen Bezugsgruppen in die Interaktionen mit dem Kind ein. Der oder die Erziehende/n (*environmental mother* i. S. Winnicotts 1984, S. 96f.) vermittelt/n ihre Formen des Gruppenerlebens sowohl bewusst wie unbewusst an ihr/e Kind/er weiter. Alle kleineren Gruppen sind wiederum in umfassendere größere soziale Gruppenbezüge eingebunden bis hin zu gesellschaftlichen Großgruppen wie Staat, Religionen, gesellschaftliche Milieus oder Ethnien. Zu den fundamentalen soziokulturellen Grundlagen, die sich in Sozialisationsprozessen vermitteln, gehören die Sprache und die ihr inhärenten Deutungen der alltagsweltlichen Phänomene einschließlich der natürlichen und menschengemachten Umwelt.

Sozialisation umfasst somit die soziokulturell spezifischen Deutungen aller physischen, mentalen und kognitiven Erfahrungen und der mit ihnen verbundenen Entwicklungsvorgänge.

Massenpsychologie und Ich-Analyse: Freuds Skepsis gegenüber Großgruppen

Mit der historischen Epoche der Renaissance in Europa, noch verstärkt durch die im späten 17. Jahrhundert einsetzende Aufklärung, entstand ein zunehmendes Bewusstsein für menschliche Individualität. Dieses war verbunden mit dem wachsenden Anspruch, die persönliche Freiheit gegenüber autoritären Forderungen der Anpassung und Unterwerfung (im Besonderen vonseiten der Kirchen wie auch feudaler Obrigkeiten) zu entwickeln und zu behaupten. Dadurch trat das Bewusstsein für die Be-

deutung von Gruppenbezügen zunehmend in den Hintergrund. Vielmehr erschienen große Menschengruppen und besonders ihre Artikulation in sog. »Massenbewegungen«, die infolge der zunehmenden Urbanisierung und Industrialisierung zu einer permanenten Erscheinungsform moderner Gesellschaften wurden, gerade den nach Individualität strebenden bürgerlichen Bildungsschichten eher suspekt, wenn nicht gar als bedrohlich. Solche Interpretationen fanden sich zunächst in der Massenpsychologie des französischen Soziologen Gustave Le Bon (2017 [1895]), der auf dem Hintergrund seiner Erfahrungen mit den Revolutionsbewegungen in Frankreich 1848 und 1871 vor der Entfesselung der Gewalt durch den aus seiner Sicht »primitiven Mob« des vierten Standes, dem damaligen Proletariat, warnte. Diese Auffassungen gingen auch in die massenpsychologischen Überlegungen Sigmund Freuds (1921c) ein. Im Anschluss an Le Bons Psychologie der Massen (2017 [1895]) hatte Sigmund Freud (1921c) die regressiven und repressiven Tendenzen in Massenbewegungen psychodynamisch analysiert, ein Fokus, der von den Vertreter:innen des Instituts für Sozialforschung in Frankfurt am Main mit dem Blick auf die in Familien geprägte autoritäre Charakterstruktur weiter verfolgt und um verschiedene gesellschaftspolitische Aspekte ergänzt worden war (Adorno 1973 [1950], IfS 1936).

Aus einer kulturgeschichtlich-gesellschaftspolitischen Sicht ist allerdings nach den Bedingungen zu fragen, unter denen sich die Idee eines autonom agierenden, vernunftgeleiteten Individuums entwickeln konnte und welche Interessen mit dieser Fokussierung auf den einzelnen Menschen als Träger:in von Entscheidungen und Handlungsoptionen einher gingen. Analysiert man die damit verbundenen historischen Strömungen und Interessen, dann zeigt sich, dass die Idee des sich unabhängig entscheidenden und nach Selbstverwirklichung strebenden »Individuums« das Resultat komplexer gruppenspezifischer Vorgänge in einem langen gesellschaftlichen Entwicklungsprozess ist, der sich zunächst auf bestimmte Regionen West- und Mitteleuropas beschränkte und sich von dort aus in anderen Kulturen mehr oder weniger stark ausbreitete. Mit anderen Worten: Das Postulat der Individuation ist selbst das Ergebnis historischer gesellschaftlicher Gruppenprozesse, welche die Vorstellungen, was Individualität bedeute und wie sie sich repräsentiere, in den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppierungen und Verflechtungszusammenhängen entscheidend prägten und sich in gegenwärtigen Diskursen und Bewegungen fortsetzen. Zugleich aber sind Individualität und der Prozess der Individuation dadurch, dass sie aus Gruppenkontexten entstanden sind, nicht eine illusionäre Vor-

stellung, sondern das Ergebnis eines Differenzierungsprozesses der einzelnen Personen in der und durch die Gruppe: Erst, indem sich die Einzelnen mit anderen vergleichen und sich mit diesen über ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede austauschen, werden sie sich ihrer individuellen Besonderheiten wie auch dessen, was sie teilen, bewusst.

Die Wiederentdeckung des Sozialen durch Soziologie und Sozialpsychologie

Erst mit der Entstehung der Soziologie und der Sozialpsychologie im frühen 20. Jahrhundert kommt die konstituierende Bedeutung gesellschaftlicher Bezüge für die Entwicklung der Individuen wieder in den Blick. Gerade die Erfahrungen mit den Massenmanipulationen in faschistischen Systemen und im Nationalsozialismus machten deutlich, dass es bestimmter Bedingungen wie der autoritären Familien- und Gesellschaftsstruktur und anderer Voraussetzungen bedarf, um Menschen ideologisch zu beeinflussen. Dass es also von der Qualität menschlicher Beziehungen in Gruppen abhängt, ob Menschen sich narzisstisch verführen lassen oder bereits früh Empathie erfahren und dadurch selbst die Fähigkeit zur Einfühlung bzw. Mentalisierung erlangen. Der Begründer der psychoanalytischen Gruppenpsychotherapie, S. H. Foulkes (1948, 2024 [1971]) kam zu der Einsicht, dass neurotische Störungen durch Kränkungen in wichtigen Bezugsgruppen entstehen und es darum auch die Gruppe sei, die solche Erfahrungen wiederum korrigieren kann. Er entwickelte ein therapeutisches Setting, in welchem sich die kreativen und heilsamen Potenziale von Gruppen entfalten und dadurch zu gesundem Selbstbewusstsein und Individuation ihrer Mitglieder durch die und in der Gruppe beitragen können.

Foulkes, der zwei Jahre lang als Assistent des Neurologen Kurt Goldstein gearbeitet hatte, übertrug dessen Vorstellung von einem ganzheitlich vernetzt arbeitenden Gehirn, das eine neuronale Matrix bildet, auf die Beziehungen zwischen Gruppenmitgliedern und deren bewusste wie unbewusste Kommunikationen. Die durch Kommunikation hergestellten sozialen Beziehungsnetzwerke bezeichnet Foulkes (1974, 2024) als Gruppenmatrix. Dabei war auch der Einfluss des mit Foulkes befreundeten Soziologen Norbert Elias (1978 [1939]) von großer Bedeutung, der sich kritisch mit Vorstellungen vom Menschen als eines in sich abgeschlossenen Einzelwesens, dem Homo clausus (1991), auseinandersetzte. Dem stellt Elias das Bild einer

in sich hochkomplex vernetzten »Gesellschaft der Individuen« gegenüber. Infolge einer historischen Entwicklung, in der Gesellschaften durch den Prozess der Nationbildung an Größe und Komplexität immer weiter zunehmen und darum auf Arbeitsteilung, Koordination und Organisation angewiesen sind, entstehen Elias zufolge immer weniger durchschaubare wechselseitige Abhängigkeiten der Individuen und sozialen Gruppen in ausgeprägten und weitverzweigten gesellschaftlichen Beziehungen. Elias bezeichnet diese als Interdependenzverhältnisse, die die Regulierung von Macht und Herrschaftsstrukturen durch Rechtsverhältnisse erfordern, welche sich wiederum auf Arbeits- und Beziehungsstrukturen auswirken und zu spezifischen gesellschaftlichen (Kon)Figurationen, aber auch spezifischen Konfliktkonstellationen führen. Demokratisierungsansprüche und -prozesse sind ein Teil derselben, sie werden zugleich aber immer wieder von Herrschaftseliten und Vormacht beanspruchenden Subgruppen infrage gestellt oder gar außer Kraft gesetzt. Die im Vergesellschaftungsprozess erzwungene

Selbst- und Affektkontrolle führt gerade dort, wo sie mit gesellschaftlichen Unterdrückungsprozessen einher geht, zu Ambivalenzen oder auch Widerständen und ggf. zu mehr oder weniger aggressiv ausgetragenen Konflikten. Der von Elias untersuchte Prozess der Zivilisation (1978 [1939]) verläuft somit nicht eindimensional, sondern in beständigen Spannungsdynamiken in und zwischen gesellschaftlichen Gruppen, die sowohl die Individuen wie die verschiedenen Subgruppen und immer wieder auch die Gesellschaften als Ganze erfassen. Dabei sind die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen beeinflusst von ökonomischen, staatlichen, religiös legitimierten und anderen Machtstrukturen, in welchen Gruppen um Anerkennung, Integration und Gleichberechtigung oder aber um Kontrolle, Machterhalt und Vorrechte ringen. Geht die in Gruppen und in der Gesellschaft insgesamt geforderte Trieb- und Affektkontrolle mit dem von Freud thematisierten Unbehagen in der Kultur (1930a [1929]) einher, kann es leicht auch zu regressiven antizivilisatorischen Bestrebungen kommen, die sich mit der Rekonstituierung alter Machtkonstellationen und Vorrechte verbinden. Sie gehen einher mit der schon von Horkheimer und Adorno (1969) wie auch von Elias (1978) erkannten Angst vor Modernisierungsprozessen bzw. entsprechen einer Tendenz zur Antimodernität.

Die gesellschaftliche Entzivilisierung durch die nationalsozialistische Machtübernahme und ihre Folgen erlebten sowohl Elias wie auch Foulkes, die beide 1933 – ebenso wie der aus Ungarn stammende Soziologe Karl Mannheim, bei dem Elias Assistent gewesen war und der unter anderem zur Be-

deutung von Gruppen in pädagogischen Kontexten (1952 [1939]) geforscht hatte (vgl. Moré 2015, S. 191ff.) – ins englische Exil gehen mussten, wohin Freud 1938 folgte. Die vor allem von Foulkes dort entwickelte gruppenpsychoanalytische Behandlungsmethode und seine daraus abgeleiteten theoretischen Erkenntnisse ermöglichen es, bestimmte Prozesse, die sich in allen Arten von Gruppen vollziehen, besser verstehen zu können. Dies gilt insbesondere für seine Erkenntnis, dass sich die Entwicklung des Individuums immer in und durch Gruppen vollzieht und die Entwicklung des einzelnen Menschen und seine individuellen Fähigkeiten davon abhängen, dass dies durch die jeweiligen Gruppenbezüge gefördert wird. Ferner wurde durch seine Arbeit deutlich, dass sich in jeder Gruppe ein Netzwerk von bewussten wie unbewussten Beziehungen – die bereits erwähnte Gruppenmatrix – ausbildet. Dabei unterscheidet Foulkes zwischen der Grundlagenmatrix, die auf geteilten basalen Interpretationen der Lebenswelt beruhen und sich daher nur äußerst langsam verändert. Dem gegenüber entwickelt sich innerhalb jeder bestehenden Gruppe eine Dynamik der Beziehungen, die im hier und jetzt entstehen und sich permanent verändern und weiterentwickeln, die sog. dynamische Matrix (Foulkes 2024 [1971], S. 320f.). Auf psychischer Ebene entwickelt sich aus beiden in jedem Menschen eine personelle Matrix, die in ihren unbewussten Anteilen eher statisch ist, aber auch erfahrungsbezogen viele dynamische Lern- und Entwicklungsprozesse zulässt.

Das Potenzial einer nicht durch Machtstrukturen geprägten, sondern auf Sicherheit, Respekt und Verständigung basierten Gruppe besteht darin, unbewusste oder verdrängte Konflikte und ihre emotionalen Anteile bewusst werden zu lassen und zu integrieren. Die Gruppe hat nach Foulkes die Aufgabe und Möglichkeit, die durch kommunikative Störungen erzeugten (»neurotischen«, heutzutage als strukturell bezeichneten) Beeinträchtigungen rückgängig zu machen bzw. blockierte Entwicklungen nachträglich zu ermöglichen. Darin wird auch die in der Gruppenanalyse entwickelte Vorstellung von der Beziehung von Individuum und Gesellschaft deutlich, die über den auf intrapsychische Konflikte konzentrierten Subjektansatz der (klassischen) Psychoanalyse hinaus geht. Dem gruppenanalytischen Blick auf das Geschehen in Gruppen als menschlichen Gemeinschaften liegt in der Quintessenz eine Sozialphilosophie des Menschen als eines in jeder Hinsicht sozialen Wesens zugrunde. Und zugleich die Erkenntnis, dass die soziale Bezogenheit aufeinander in Gruppen zum einen die Ursache von Kränkungen und Störungen sein kann, aber zugleich der Ort der heilsamen Lösung aus verinnerlichten Verstrickungen.

In der neueren Entwicklung der Psychoanalyse hin zu einem relationalen Verständnis der Bedeutung interaktiver Beziehungen nähern sich das Menschenbild von Gruppen- und Psychoanalyse wieder stärker an. Allerdings hatte Freud selbst die enge Verbindung von Psychoanalyse und Gesellschaft und damit von Individual- und Sozialpsychologie stets betont, gerade auch in seiner Einleitung zu Massenpsychologie und Ich-Analyse (1921c, S. 73; s. a. Stehr 2022, S. 85).

Unbewusste Gruppenprozesse und das gesellschaftliche Unbewusste

Der Abwehr dienende Grundüberzeugungen in Gruppen nach Bion und Hopper

In Gruppen trifft das Unbewusste der verschiedenen Teilnehmer:innen, das mit den verinnerlichten unbewussten Wünschen, Beziehungsmustern und Konflikten ihrer Herkunftsgruppen verwoben ist, auf ein jeweils entsprechend komplexes Unbewusstes der anderen – und dies auf dem Hintergrund gesellschaftlich unbewusster Fantasien und Gefühlserbschaften, die in der Regel auch kollektiv bedeutsame Traumata beinhalten. Das Auftauchen bisher unbewusster Anteile wirkt, wie schon Freud erfahren und erforscht hatte, verunsichernd oder gar beängstigend und löst daher Widerstände aus. Zudem kommt es regelmäßig zu wechselseitigen Projektionen und Identifikationen sowie zu Reinszenierungen der eigenen Familienerfahrungen in der Gruppe. Die damit einher gehenden wechselseitigen Übertragungsprozesse können in professionell geleiteten (therapeutischen oder Selbsterfahrungs-)Gruppen bewusst und dadurch bearbeitbar und allmählich integriert werden.

Drei Varianten gruppenspezifischer Widerstände hatte der englische Gruppenanalytiker Wilfred Bion (1971), der zum Ende des Zweiten Weltkriegs in England an derselben Klinik wie Foulkes tätig war, erkannt und als der Abwehr dienende unbewusste Grundannahmen in Gruppen identifiziert: entweder die Entwicklung einer regressiven Versorgungserwartung gegenüber der Gruppenleitung oder die Entwicklung paranoider Fantasien in Verbindung mit einem Kampf- oder Fluchtverhalten oder drittens die Hoffnung auf Rettung durch eine Paarbildung in der Gruppe, die etwas erlösendes Drittes hervor bringen könnte. Es handelt sich dabei um un-

bewusst auftretende Gruppenfantasien, die der Vermeidung des Auftauchens von abgewehrten Inhalten im Unbewussten dienen.

Im Anschluss an Bion erkannte Earl Hopper (2023) eine weitere unbewusste Grundannahme, die in solchen (Groß-)Gruppen zu finden ist, in welchen alle oder ein größerer Teil der Gruppenmitglieder unverarbeitete traumatische Erfahrungen mitbringt.¹ Die unbewusste Fantasie geht in den davon betroffenen Gruppen zurück auf das gerade bei Traumatisierten zu findende große Bedürfnis nach Sicherheit und Schutz in der Verschmelzung, das aber an dem durch das Trauma zerstörten Grundvertrauen in andere wie auch in sich selbst (Verlust von Kohäsion) scheitert, sodass die Erfüllung des Bedürfnisses nach Halt und Geborgenheit dann mithilfe von destruktiver narzisstischer Abwehr und der Mobilisierung eines traumaspezifischen Introjekts verhindert wird. Zunächst geht Hopper auf die Bedeutung sehr früher Objektverluste ein, die nach seiner Auffassung vor allem darum traumatisch wirken, weil sie mit einem Verlust des Selbst bzw. einer Blockierung der Selbstentwicklung einher gehen. Dies entspricht der Theorie Daniel Sterns (1992) über die Entwicklung des Selbst, welches sich in seinen Entwicklungsphasen jeweils nur in der Bezogenheit zu einem Objekt herstellen könne. Denn das Selbst kann sich nach Stern in seinen verschiedenen Entwicklungsphasen nur bilden und wahrnehmen in seiner Bezogenheit zu einem Anderen (= Objekt). Mit der Erfahrung von Resonanz, Interaktion und Versorgung wird nicht nur das Objekt, sondern auch die Wahrnehmung des eigenen Selbst erst bedeutsam, d. h., die Wahrnehmung des Selbst (*sense of self*) und die Wahrnehmung des Objekts (*sense of other*) bedingen sich wechselseitig. Auch Winnicott war von der Bedeutung der wechselseitigen Bezogenheit von Subjekt und Objekt ausgegangen, wie Auchter (2024, S. 38) hervorhebt.

Auswirkungen von (kollektiv geteilten) Traumata auf den Gruppenprozess

Für Hopper (wie schon für Winnicott) sind Mutter-Kind-Beziehungen jedoch niemals isolierte individuelle Beziehungen, sondern eingebettet

1 Ähnlich wie Bion verwendet Hopper dafür eine Art Formel: (4. Grundannahme) Verlust von Kohäsion: Aggregation/Massifikation = (Ga) VK:A/M (im engl. Orig.: 4. Basic Assumption of Incohesion: Aggregation/Massification = (ba) I:A/M) mit der Absicht, die wesentlichen Aspekte in ihrer komplexen Struktur zu verdichten.

in und bestimmt durch soziale Situationen, die sich auf das soziale Unbewusste aller Mitglieder einer sozialen Umgebung auswirken. Entsprechend haben Hopper zufolge Traumatisierungen, die von einer mehr oder weniger großen Anzahl einer Gruppe geteilt werden, auch Auswirkungen auf das soziale Unbewusste von (Groß-)Gruppen. Denn schwere Traumatisierungen haben auch im späteren Leben massive Auswirkungen auf das Gefühl der Selbstkohärenz und des Objektvertrauens und wirken sich damit auf die späteren Beziehungen zu den Mitmenschen einschließlich der eigenen Nachkommen aus. Dies gilt insbesondere, wenn die Traumatisierungen das Resultat der beabsichtigten Bedrohung und Beschädigung durch andere sind (*man made desasters*). Sie können, wie aus anhaltenden Misshandlungen, Missbrauch, Folter, Verschleppung, genozidalen Gewaltverbrechen etc. bekannt ist, zur Entleerung des Selbst und einem Verlust des Selbst- und Weltvertrauens führen, das auch den Verlust des Vertrauens in andere Menschen bzw. in das Gute im Menschen per se bedeuten kann. Um die daraus entstandenen psychotischen Vernichtungsängste abzuwehren, kommt es nach Hopper zu Prozessen der Spaltung und Fragmentierung und schließlich zu einer Einkapselung der Gefühle, die mit der Ausbildung einer »hartschaligen und formlosen Charakterstruktur« (*chrusteacean character structure*, ebd., S. 14 u. 32) einher geht, die vor weiterer Bedrohung schützen soll. Zugleich tauchen regressive Wünsche nach verschmelzender Nähe auf in Verbindung mit einer Entdifferenzierung von Subjekt und verlorenem Objekt, die auch die Verwechslung von Selbst- und Objektaspekten zur Folge hat. Das Oszillieren zwischen Verschmelzungswünschen und psychotischen Ängsten vor Vernichtung führt zu einem Verlust der Kohäsion. An deren Stelle tritt die Flucht in »Aggregation« (dem bindungslosen Zusammenschluss von Einzelnen) oder in eine »fusionäre Massifizierung« (ebd., S. 32ff.), in welcher die Beteiligten ihre Individualität durch Verschmelzung in der Masse aufgeben. Nach Volkan handelt es sich dabei jedoch nicht um typische Großgruppenphänomene, sondern um eine Großgruppenregression angesichts von (realer oder fantasiertes) extremer Bedrohung (zit. n. Stehr 2021, S. 89).

Für therapeutische Gruppen sieht Hopper trotz der enormen Herausforderungen, welche mit der Bearbeitung von Traumata in Gruppen verbunden sind, die Chance, diese zum Zweck der Abwehr in der Gruppe entwickelte Grundannahme für die weitere Entwicklung des Gruppenprozesses zu nutzen. Zumal mit dem Wunsch nach Aggregation oder Massifizierung bestimmte Rollen verbunden sind, die auf die Betroffenen

eine gewisse Sogwirkung haben und sie dadurch in der Gruppe sichtbar und bearbeitbar machen – so z. B. die Rolle des einsamen Wolfs, des Anführers oder des charismatischen Anführers (ebd., S. 29). Hopper teilt mit Foulkes die Überzeugung, dass Kommunikation in der dynamischen Gruppenmatrix das entscheidende Mittel zur Heilung der letztlich immer in Gruppen und durch diese verursachten Störungen sei (Foulkes 1974, S. 33f.). Dabei spielt vor allem auch die nonverbale und bewusst oft nicht beachtete Kommunikation eine entscheidende Rolle. In der therapeutischen Gruppe ist entscheidend, einen sicheren Rahmen zu schaffen, durch den in der sich herstellenden Gruppenmatrix möglichst viele Erfahrungen des Selbsterlebens in der Bezogenheit zu den anderen thematisiert werden können. Dies trägt dazu bei, die von den Teilnehmenden erlebte und häufig auch real inszenierte psychosoziale Isolation zu durchbrechen.

Traumatisierungen und ihre Folgen für Großgruppen bzw. Gesellschaften

Hopper stellt aber auch die Frage, was schwere Traumatisierungen, die eine größere Anzahl von Menschen in Gruppen betreffen oder eine Großgruppe in ihrer Gesamtheit, in diesen Gesellschaften bewirken. Er geht davon aus, dass sich in allen Gruppen ein gesellschaftlich geteiltes Unbewusstes (*social unconscious*) bildet, das permanent dynamisch wirksam ist und sich dementsprechend permanent neu figuriert. Dies entspräche einer auf Großgruppen bezogenen dynamischen Matrix nach Foulkes, die auf der kulturell geteilten Grundlagenmatrix aufbaut, wobei letztere sich durch solche massiven Dynamiken mehr oder weniger schnell und deutlich verändert (vgl. Scholz 2022). Hopper betont, dass jedes Individuum zutiefst von dem gesellschaftlich geteilten Unbewussten durchdrungen ist und verschiedene Aspekte desselben in sich trägt und repräsentiert (vgl. Hopper & Weinberg 2011, 2015, 2017).

Dies deckt sich mit der Annahme von Foulkes, dass individuelle Störungen nicht nur die Folge familialer Geschehnisse sind, sondern immer zugleich das Resultat sozialer Bedingungen und Prozesse. Entsprechend zeigen sich in Gruppen Wünsche nach Einheit und Verschmelzung bzw. Zugehörigkeit zu größeren Einheiten, insbesondere in nationalistischen, religiösen oder ethnischen Identifikationen, die mit Idealisierungen der »Wir«-Gruppe

bei gleichzeitiger Abwertung nicht dazugehörender Individuen und Gruppen einher gehen. Dies gilt umso mehr, wenn die eigene Gruppe scheinbar oder tatsächlich bedroht wird (vgl. Volkan 1999, 2005). Dann kann es schnell zu einem Umkippen in ein quasi-paranoides Szenario kommen, in welchem diejenigen, die qua Projektion zu den Bedrohenden gemacht werden, ihrerseits nun durch gängigste gesellschaftliche Gruppen oder die Gesamtgesellschaft bedroht werden.

Der Versuch, den Anstieg von rechtsradikal motivierten Gewalttaten zu verstehen, oder auch nur die Zunahme des sog. »Hass-Sprech« in den sozialen Medien, kann letztlich nur erfolgreich sein, wenn die Analyse aus unterschiedlichen Blickrichtungen erfolgt (vgl. Otto 2019). Die psychoanalytische Perspektive, dass die Erschaffung von Feindbildern auch mit innerpsychischen Prozessen zusammenhängt und schließlich der konstruierte Feind eine Projektionsfläche darstellt, auf die alles Unliebsame (Eigene) projiziert wird, ist dabei nicht neu. Beland (2020, S. 141f.) fasst dies mit der knappen Feststellung »Projektionen sind Selbsterkenntnisse an anderen« zusammen und zitiert im Anschluss daran die Annahme Bions: »Die Gesellschaft hat noch keinen Drang nach Behandlung ihrer psychischen Störungen mit psychologischen Mitteln verspürt, weil sie noch keine Einsicht in die Natur ihres Leidens gewonnen hat« (Bion 1961, zit. n. Beland, ebd.).

Das Verbot der russischen Menschenrechtsorganisation Memorial 2021 und die radikale Verweigerung des russischen Herrschaftsapparats wie auch großer Teile der russischen Gesellschaft, sich mit der eigenen Geschichte umfassend und kritisch auseinander zu setzen, wäre so in Deutschland (aktuell) nicht mehr vorstellbar. Jedoch ist die Sorge, dass es wieder soweit kommen könnte, nicht unberechtigt. Denn angesichts wiedererstarkender Ideologien, in denen Menschenrechte bedeutungslos und Gewalt gegen Andersdenkende legitim erscheinen, entsteht eine Sprache des Hasses und der Entwertung, die in den verschiedensten Diskursfeldern (einschließlich des Schulhofes) sehr deutlich hör- und spürbar geworden ist (Melzer et al. 2015). Dass gerade Kinder das soziale und politische Klima eines Landes mit einem seismografischen Gespür aufnehmen und dementsprechend agieren, wird von den Erwachsenen häufig ausgeblendet oder in seiner Wirkung verharmlost. Was eine nicht »haltende Mitwelt«, angefangen in der Familie bis hinein in die staatlichen Institutionen, anrichtet, wenn Leiden nicht zugelassen, sondern sanktioniert werden, benennt Fonagy (2002, S. 312) deutlich:

»Das Kind, das keine erkennbaren, modifizierten Bilder seiner affektiven Zustände aufgenommen hat, wird später Schwierigkeiten haben, Wirklichkeit von Phantasie und körperliche von psychischer Realität zu unterscheiden, also eher auf einen instrumentellen (manipulativen) als auf einen signalorientierten (kommunikativen) Gebrauch von Affekten festgelegt sein.«

Dies wirft die Frage auf, ob die Attraktivität von Gruppenbildungen, in denen es um Einheitlichkeit suggerierende und rigide, antidemokratische Vorstellungen fördernde Strukturen und damit um einengende persönliche Lebensentwürfe geht, sich (auch!) aus der Einschränkung mentaler bzw. psychodynamischer Entwicklungsmöglichkeiten ergibt. Einengungen der Entwicklung zur eigenen Identität, einschließlich der sexuellen Orientierung, sind gekennzeichnet von mangelnder Ambivalenzfähigkeit und fehlender Ambiguitätstoleranz; der einzige Weg zur Stabilisierung eines nur vagen Gefühls vom Selbst gelingt dann nur noch über die Bildung von Ressentiments als Ausdruck der projektiven Abwehr abgelehnter bzw. nicht integrierter Selbstanteile. Mittels projektiver Identifikation (Klein 1962 [1946]) werden sie an denjenigen, auf welche diese Aspekte projiziert werden, schließlich bekämpft. Eine dynamische Selbstentwicklung wird eingengt, wenn nicht sogar verworfen. Von Aussteigern aus rechts-extremen Gruppierungen kann man erfahren, dass die nach außen agierte Gewalt nach ihrer Erfahrung zugleich auch eine nach innen, in die eigenen Gruppierung hinein gerichtete ist und auf den sich nicht unterwerfenden Einzelnen abzielt. Was intrapsychisch passiert, ist ganz ähnlich dem Prozess der subjektiven Verarmung des misshandelten Kindes. Fonagy (2002) schreibt über die Folgen von emotionaler Vernachlässigung wie körperlichen Misshandlungen:

»Konfrontiert mit der böswilligen Intention der Bezugsperson, kann das Kind sich nur schützen, indem es alle Vorstellungen über Gefühle und Gedanken in Anderen und in sich selbst aus seinem Bewusstsein verbannt. Das misshandelte Kind wird so lernen, Gedanken zu fürchten und Wissen über seinen inneren Zustand zurückzuweisen« (ebd., S. 312).

Über »böswillige Intentionen« der Bezugspersonen kann man ohne Schuldzuweisung nachdenken, wenn man auch hier an die verheerenden Auswirkungen unbewusster, nicht zugelassener Affekte oder auch psychisch

fortwirkende Traumata der Bezugspersonen des Kindes denkt, die Neid, Hass, pathologischen Narzissmus und Gewalt hervorbringen können. Durch unbewusste transgenerationale Weitergabe unverarbeiteter Traumata und das Selbstgefühl untergrabender massiver Schuld- und Schamgefühle gelangen diese als Gefühlserbschaften in die nächste(n) Generation(en). Formen aggressiv entwertender Ausgrenzungen in Verbindung mit projektiver Identifikation finden sich in allen Formen von Rassismus, Sexismus, Fremdenfeindlichkeit oder auch in den verschiedensten Varianten von Antisemitismus und sind in allen Gesellschaften bei jenen Gruppen zu finden, die sich als marginalisiert oder in ihrem sozialen Status bedroht fühlen.²

Hyper-Komplexität der gegenwärtigen Situation und Orientierungsbedarf

Reaktionäre Tendenzen und Rückzug ins Private

Diese zuvor genannten Zusammenhänge tragen wesentlich mit dazu bei, dass das politische Klima in vielen Ländern sowohl der »westlichen Hemisphäre« wie auch in einigen Ländern der ehemaligen Sowjetunion, allen voran in Russland (vgl. Moré 2024), durch rückwärtsgewandte, nationale, nationalistische und auch faschistische Kräfte geprägt ist. Sowohl die Großmächte USA und Russland wie auch zahlreiche andere Länder vernachlässigen die globale Perspektive und orientieren ihr politisches Handeln vorrangig auf die nationalen Belange. Das bedeutet in jenen (v. a. westlichen) Ländern, die über sozialstaatliche Errungenschaften verfügten, eine oft erhebliche Reduktion derselben. Und es bedeutet vor allem eine anhaltende und zunehmende Gefährdung der Sicherheit von Menschen unterschiedlicher religiöser, ethnischer und kultureller Herkunft. Gerade in den demokratischen Gesellschaften verleugnen diese ausgrenzenden Einstellungen leichtfertig die faktische Bedeutung dieser umfangreichen, gefährdeten Gruppe für diese Gesellschaften; in wachsender Zahl fühlen sich viele Menschen nicht mehr sicher. Das gilt ebenso für Menschen der zahlenmäßig zu-

2 An dieser Stelle kann auf die verschiedenen Varianten von Sexismus, Rassismus oder Antisemitismus nicht eingegangen werden (zu den Erscheinungsformen von Letzterem vgl. Moré 2025).

nehmenden Gruppe, die sich den LGBTQIA+ zugehörig fühlen. Entlang den Entwertungslinien Klasse, Geschlecht und Ethnie werden insbesondere von rechtskonservativen bis rechtsextremen Gruppierungen Bedrohungsszenarien formuliert, die sich wechselseitig, intersektionell verstärken. Zu den Motiven und Abwehrmechanismen bei den Angehörigen solcher Gruppen wurde weiter oben bereits einiges gesagt. Aber es handelt sich nicht nur um individuelle Phänomene, sondern um gesellschaftliche Dynamiken und strukturelle Bedingungen, die diese individuellen Phänomene mit hervorbringen und gerade auch durch Großgruppenprozesse verstärken.

Dem gegenüber stehen Neigungen zu Passivität und der Rückzug ins Private (auch Ignorieren von Nachrichten) und andere Formen der Vermeidung von politischem Engagement und Verantwortungsübernahme. Dies ist, psychologisch betrachtet, ein typisches Verhalten, wenn Menschen überfordert sind und Angst vor der Zukunft haben. Seit Langem ist zu beobachten, dass die beunruhigende gesellschaftliche Situation und die Gefährdung des Planeten, also die Zerstörung aller Lebensgrundlagen, viele Menschen sehr belastet und besorgt macht. Angesichts dieser höchst komplexen Gesamtlage gibt es keine einfachen Antworten, Auswege und Lösungen. Das führt zu einer wachsenden Tendenz, der ängstigenden Hyperkomplexität auszuweichen, weil sie die Möglichkeiten eines Einzelnen, die gesellschaftliche Lage vollständig zu erfassen, grundsätzlich übersteigt. Die Folge sind Vermeidungsstrategien, psychologische Abwehrmechanismen, die helfen sollen, die Hilflosigkeit und Angst zu reduzieren oder ihre Wahrnehmung gänzlich zu unterbinden. Letzteres wird durch eine Verleugnung von Tatsachen erreicht, die damit der bewussten Wahrnehmung entzogen und in die nichtbewussten mentalen Räume verbannt werden. Wenn das geschieht, werden diese ängstigenden Sachverhalte psychisch nicht mehr als existent erlebt und damit nicht mehr verhandelbar. Eine Reduktion von Angst und Hilflosigkeit wird andererseits auch dadurch erreicht, dass den realen Fakten die Bedeutung entzogen oder diese verringert wird («Es wird schon nicht so schlimm werden ...»). Es ist eine menschliche Fähigkeit, sich vor drohendem Unheil und überwältigender Angst durch diese Formen der Abwehr zu schützen. Geschieht das dauerhaft, hat es jedoch negative Folgen. Die Realitätswahrnehmung erfolgt nur noch verzerrt, die Urteilskraft ist eingeschränkt, die kognitiven Fähigkeiten sind eingetrübt. Der Zustand gleicht dann dem des Kaninchens vor der Schläge, der zu Angststarre und Totstellreflex führt. Das Kaninchen könnte wegrennen, es wäre gewiss schneller, aber in seiner Angst bleibt es

unbeweglich und wird so zum leichten Opfer des Angreifers. Wenn nun diese Verhaltensweisen als individuelle Reaktionen erscheinen, so zeigt ihre große Verbreitung – insbesondere seit der Coronapandemie – dass es sich auch hierbei um unbewusst geteilte Massenphänomene handelt, die sich auf überwiegend nicht verbalisierte Weise in verschiedenen gesellschaftlichen Subgruppen verbreiten.

Diese Form der verleugnenden oder entstellenden Abwehr führt dazu, dass ein nicht geringer Prozentsatz der Verunsicherten und sich abgehängt Fühlenden denjenigen falschen »Propheten« folgt, die extrem vereinfachte Lösungen versprechen (»Ausländer raus, Grenzen schließen, EU verlassen« etc.). Diese Positionen besitzen dadurch Anziehungskraft, dass sie Komplexität reduzieren bis hin zu betrügerischen, oft gewaltprovokierenden Falschbehauptungen. Die Verbreiter solcher Fakes erwarten Gefolgschaft und bilden Gesinnungsgemeinschaften, bieten dafür aber Zugehörigkeit zu einem wichtigen, größeren Zusammenhang an. Zudem stehen dominante Führungspersönlichkeiten als Modelle zur Verfügung, um sich mit ihnen und ihren Positionen und Werten zu identifizieren. Das entlastet ihre Gefolgschaft von persönlicher Verantwortung und delegiert alle heiklen ethisch-moralischen Fragen an dieses »Führungspersonal«.

Diese gesellschaftliche Entwicklung lässt sich als Erosionskrise beschreiben (vgl. Negt 2012). Damit ist eine Situation charakterisiert, in der bekannte und Halt gebende Strukturen und Wertvorstellungen in Auflösung begriffen sind, neue aber noch nicht verlässlich gewonnen wurden. Es fehlt eine überzeugende demokratische Perspektive für die Zukunft. Wir würden heute von einem bislang noch nicht entwickelten alternativen Narrativ sprechen, in dem die Geschichte einer gegenwärtigen und zukünftigen sozialen Lebensform erzählt wird. Auch sei auf Émile Durkheim (2008 [1897]) verwiesen, der mit dem Begriff der Anomie sehr viel früher gesellschaftliche Desintegration beschreibt, die zu Angst und Unsicherheit führt, die, wie er bereits erkannte, u. a. deutlich steigende Suizidraten zur Folge hat.

Gesellschaftliche Erosion und die Bedeutung der *social media*

In Zeiten einer tiefgreifenden Erosionskrise verändern sich die sozialen Strukturen. Um nur einen dieser Aspekte herauszugreifen: Menschen sind weitaus weniger eingebunden in soziale Institutionen, in denen ein Austausch stattfindet, direkte Begegnung möglich ist und auch Orientierung ge-

bende Positionen diskutiert werden können. Mitgliedschaften oder Orientierung an Gewerkschaften und Bindung an eine der großen Kirchen, um zwei prägnante Beispiele zu nennen, lassen rapide nach; der Rückzug ins Private (*cocooning*) und die Lebensform als Einzelperson nehmen ebenso rapide zu. Hinzu kommen, durch die Coronakrise noch erheblich vorangetrieben, weitere Tendenzen zur Individualisierung besonders im Bereich der Erwerbsarbeit. Die Zahl der traditionellen Arbeitsplätze sinkt stetig und immer mehr Arbeitstage werden, weil die technologischen Möglichkeiten dazu bestehen, im Home-Office verbracht. Kurzgefasst: Menschen begegnen sich immer seltener auf direktem Weg, aber intensivieren ihr gesellschaftliches Leben und ihre sozialen Bedürfnisse in wachsendem Umfang im digitalen Raum. Die Möglichkeit zu direkter Begegnung verliert ihre Bedeutung, die Zeit, die an Bildschirmen verbracht wird, steigt in beunruhigendem Umfang an. Das *cocooning* findet gerade auch im medialen Raum statt und erzeugt zugleich die Illusion von sozialer Resonanz, indem auf spezifische Anfragen ein Vielfaches an Angeboten derselben Art erfolgt oder eigene Botschaften im Netz durch eine große Anzahl von Likes bestätigt werden. Eine möglichst große Anzahl von Followern im Netz zu haben oder aber selbst Follower in einer großen virtuellen Community zu sein, setzt an die Stelle realer Bezüge, in welchen ein authentischer emotionaler Austausch möglich wäre, das subjektive Gefühl von Zugehörigkeit zu einer wachsenden Gruppe Gleichgesinnter. Die Tendenz zu einer suchtartigen Abhängigkeit von diesen medialen Formen des Austauschs ist aber die Folge einer nicht real erlebten interpersonellen Beziehung, die alle Dimensionen menschlicher Interaktion einbezieht. Das dabei wachsende Gefühl von Einsamkeit und Leere wird durch intensivere Nutzung der *social media* zu kompensieren versucht. Gerade aber bei denjenigen, bei denen die verleugneten Empfindungen von Isolation, Beziehungslosigkeit und Sinnverlust sich dadurch verstärken, machen sich Wut, Verzweiflung, Neid und Hass auf »die Anderen« breit und werden entweder über diese Medien oder aber irgendwann auch real ausagiert.

Welche Folgen zeigt die zunehmende Vereinzelung im Bereich des sozialen Miteinanders?

Kurzgefasst: Es gibt immer weniger Möglichkeiten, in der unmittelbaren Begegnung mit anderen sich auszutauschen, sich mit neuen Gedanken und ihrer Bedeutung auseinanderzusetzen, sich emotional aufgehoben und ge-

halten zu fühlen in einem vertrauten Sozialraum. Das Bedürfnis danach, sich in der direkten Begegnung mit anderen als soziales Wesen fühlen zu können, bleibt oft unbeachtet und ungestillt. Häufig wird dieses Bedürfnis und die daraus erwachsende Beziehungsform als Containment bzw. als das Verhältnis von Container und Contained bezeichnet. Der entsprechende Vorgang wird dann als Containing beschrieben. Die ursprüngliche Bedeutung von Containment bezieht sich auf Wilfred R. Bion (1991, S. 146), der mit Bezug auf Melanie Klein an die frühe Beziehung zwischen Mutter und Kind denkt. Die einfühlsame Mutter spürt den heftigen Affekt des Kindes, der dem kleinen Menschen unerträglich erscheint und ihn quält. Das Kind, so der hier zugrunde liegende Gedanke von Klein, projiziert einen Teil seiner unerträglichen Ängste in die Mutter bzw. in eine »schlechte« oder »böse«, weil unverfügbare Brust. Von dort werden sie zu einem späteren Zeitpunkt reintrojiziert (wieder zurückgenommen). Die schlechten Gefühle haben sich bei einer hinreichend fürsorglichen Beziehung zwischen Mutter und Kind jedoch durch eine Art psychische Verdauung durch die Mutter (= »gute Brust«) derart verändert, jedenfalls erlebt es das Kind auf diese Weise, dass sie nun erträglicher sind und in dieser erträglichen Form als Objekt »gute Brust« wieder aufgenommen werden können. Durch diesen Vorgang der psychischen »Verdauung« der Affekte vonseiten der Mutter lernt das Kind, dass die als bedrohlich erlebten Gefühle verarbeitet und in erträgliche umgewandelt werden können. Dadurch wird auch der psychische Binnenraum des Kindes mit den geteilten Gefühlen belebt und bereichert.

Das Modell des psychischen Containers, in den die unerträglichen Gefühle als das Aufzubewahrende (contained) hineingeworfen bzw. projiziert werden und in dem sie aufbewahrt und gleichsam verdaut werden, sodass sie bei Wieder-Aneignung (Reintrojektion) annehmbar geworden sind (Mentalisierung), hat sich inzwischen in den meisten psychoanalytischen und tiefenpsychologischen Therapiezusammenhängen sowie in weiten Bereichen der psychosozialen Arbeit verbreitet. Vielleicht liegt dies an der (vermeintlich leichten) Zugänglichkeit und Plastizität dieses Modells. Wenn es in beratenden und pädagogischen Berufen bzw. Zusammenhängen zur Anwendung kommt, dient es weniger der professionellen Praxis im Sinne von Handlungsanleitungen als dem Verständnis der Vorgänge im Bereich der intersubjektiven unbewussten Psychodynamik.

Denn das Modell von Container – Contained verführt durch seine Bildhaftigkeit zur Unterstellung einer schnellen Funktionalität, bei der die

Gefahr einer erheblichen Vereinfachung besteht. Dabei wird u. U. nicht hinreichend berücksichtigt, dass es sich um überwiegend unbewusste psychodynamische Vorgänge handelt, die äußerst komplex sind und die dem Austausch von unbelebter Materie (im Bild der »Entsorgung von Müll«) keineswegs entsprechen. Auch Mutter und Kind sind zwei Menschen mit jeweils höchst komplexen Eigenschaften, allerdings auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus. Beide gestalten den Prozess in ihrer persönlich besonderen wechselseitigen Bezogenheit, und beide erfahren eine Veränderung während dieses Vorgangs.

Das gilt auch, wenngleich nicht mit derselben einschneidenden Bedeutung wie bei Mutter und Kind, für alle Prozesse, in denen zwischen zwei oder mehreren Menschen solche Vorgänge stattfinden, wobei in professionellen Beziehungen die hier jeweils erstgenannte Person für die andere eine Container-Funktionen zur Verfügung stellt (z. B. in der Beziehung von Behandler:in – Patient:in, Berater:in – Ratsuchende:r, Lehrer:in – Schüler:in). Diese Beziehungskonstellationen sind mit der Absicht verbunden, dass die jeweils erstgenannte Person der jeweils zweitgenannten Entlastung von unerträglichen Gefühlen und Zuständen verschafft, wobei sich in allen diesen Prozessen beide Beteiligten verändern.

Doch es geschieht noch etwas Anderes: denn die Beteiligten gestalten beide gemeinsam etwas Neues, sie entwickeln in diesem Vorgang eine besondere Beziehung, die sie in gemeinsamer Anstrengung hervorbringen. Dieser Vorgang ist in jeder Hinsicht ein kreativer Akt, an dem beide wachsen und für das gemeinsame Dritte – ihre Beziehung – Verantwortung tragen, auch wenn sie das unter Umständen in unterschiedlichen Rollen tun. Für diesen Vorgang erscheint der Begriff des containing passend, der als Verb auf die Dynamik und die gemeinsame Beteiligung abzielt (vgl. Cartwright 2010; Crepaldi 2022).

Die Bedeutung von Containment/containing im Kontext von Gruppen und sozialen Beziehungen

In gruppodynamischen und gruppenanalytischen Prozessen ist das Bewusstsein darüber, dass Gruppen als ganze ihrerseits die Funktion eines psychischen Containers haben können, Bestandteil der Arbeit mit Gruppen. Dies gilt nach Hirsch (2008) insbesondere für Gruppen, in welchen die Fähigkeit, zu mentalisieren und zu symbolisieren, entwickelt wird.

Figlio und Richards (2003) haben aus kulturwissenschaftlicher Perspektive herausgearbeitet, dass das kulturelle Containing, das auf einer Vielzahl gleicher oder ähnlicher Erfahrungen beruht, einen Bodensatz bietet für das unbewusste Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Aufgehoben-sein in einer haltenden, nährenden Umgebung. Diese wird als angenehm stabilisierend erlebt wird, weil sie bekannt ist und sich mit dem wohligen Gefühl verknüpft, in dieser Vertrautheit eine Heimat zu haben. Menschen benötigen gerade in Zeiten von Unsicherheit und Orientierungslosigkeit feste persönliche Bezüge, Reflexionsräume zum Austausch, Orte der Begegnung und auch unterstützende Strukturen. In diesen kann Angst ausgedrückt und Hoffnung entwickelt werden. Aber wo kann das stattfinden unter den Bedingungen immer größerer Individualisierung, Isolation, Vereinsamung?

Hier kommt die »fantasierte Bezugsgruppe« ins Spiel: die rechtsautoritären und populistischen Bewegungen und Parteien scheinen offenkundig einen gewissen Zugang zu diesen Bedürfnissen zu haben und eine scheinbare Befriedigung anbieten zu können.

Natürlich stellt sich die Frage, mit welchen Mitteln ihnen das gelingt und wie sie diese Angebote an die Menschen herantragen; hier seien einige genannt:

- starke charismatische Anführer;
- einfache Lösungen für komplexe Probleme;
- Traditionalismus im Sinne von »früher war alles besser«;
- Definition von Sündenböcken und »Schuldgruppen« und deren aggressive Bekämpfung;
- Ersetzen von Fakten und Argumenten durch Behauptungen und Lügen;
- Verbreitung von Verschwörungsmythen;
- die narzisstische Aufwertung der zur Wir-Gruppe Gehörenden in Verbindung mit der Abwertung der nicht dazu Gehörenden;
- das soziale Eingebundensein und das Schaffen von Gefühlen der Verbundenheit durch das bloße Versprechen von Fürsorge.

Das starke Bedürfnis nach Sicherheit führt zu einer erhöhten Bereitschaft, sich mit dem Anführer oder der Anführerin als Person und seinen/ihren Eigenschaften und Denkmustern zu identifizieren. Diese Bereitschaft geht so weit, dass eine angemessene Realitätsprüfung als Leistung eines starken und arbeitsfähigen Ich aufgegeben wird zu-

gunsten einer bewussten Entscheidung, alles ungeprüft zu glauben, was der oder die Anführer:in sagt. Das bedeutet in der Folge: auch die Lügen und Realitätsverzerrungen ebenso wie die plötzlichen Wechsel der Argumente werden anstandslos hingenommen. Die Bindung an die Führungsperson bekommt die Qualität einer Glaubenserfahrung, die anderen »Gläubigen« sind dann die vereinte Gemeinde, die Gemeinschaft aller ebenfalls »gläubigen« Anhänger:innen. Das bedeutet, eine starke »Elternfigur« sowie eine große »Geschwistergruppe« geben Halt und Sicherheit, die als real erlebt werden, sich faktisch jedoch überwiegend in der Fantasie abspielen. Das betrifft vor allem die große Gruppe der Wähler:innen. Für die kleinere Gruppe der Organisierten und ihrer Anhänger:innen dominieren tatsächliche Erfahrungen in Clubs, Lokalen, Vereinen, auf Demonstrationen, bei Konzerten entsprechender Bands etc.

Von diesen radikalisierten realen Gruppen unterscheiden sich die Großgruppen der Wählerinnen von radikalisierten Parteien. Die reale Erfahrung, die Menschen in den radikalen Gruppierungen machen, wird in der Großgruppe der Wähler:innen durch die Imagination von Halt und Sicherheit ersetzt. Und fatalerweise gilt: je weniger reale Erfahrung stattfindet, desto fester wird die irrealen, von der Realität losgelöste »Glaubensentscheidung«, also die Entscheidung zur Bindung an diese Person und ihre Aussagen sowie an die damit verknüpfte Bewegung. Deren »Defizite« (Lügen, Betrügen, Verdammern, Hass säen) sind es, die die Bindung der Anhänger:innen stärken.

Dennoch ist auf eine besondere Funktion der Imagination von Schutz und Versorgung durch eine:n sich als stark präsentierende:n »Führer:in« hinzuweisen: je grenzverletzender und offener destruktiv sich diese:r verhält, desto mehr wird damit infolge der Identifikation eine innere Erlaubnis zu aggressiven und destruktiven Verhaltensweisen verbunden. In diesen Bedürfnissen und Haltungen verbergen sich auch die anfangs erwähnten unbewussten Grundannahmen, die Bion (1971) bei der Abwehr von Ängsten in Gruppen festgestellt hatte: das Verlangen nach Schutz und Versorgung durch die Leitungsperson, die Partei oder den Staat und/oder die paranoide Projektion der Ängste auf Fremdgruppen in Verbindung mit aggressiver Abwehr oder Flucht und/oder die Hoffnung auf Erlösung durch ein sich in der Gruppe bildendes Paar. In der aggressiv-destruktiven Abwehr kommt auch die von Hopper betonte Destruktivität zum Ausdruck.

Figlio und Richards (2003) verweisen auch auf den starken, haltenden Charakter einer vertrauten sozialen Umgebung, im weitesten Sinne von Gesellschaft. Mit ihrem psychoanalytischen Blick auf soziale Verhältnisse arbeiten sie heraus, dass diese vertrauten sozialen Situationen einen Schutzwall gegen (depressive bzw. psychotische) Ängste bieten, die durch den plötzlichen oder langfristigen Einbruch beschädigter oder toter Objekte entstehen. Gegen solche Ängste muss eine Abwehr errichtet werden, die sich zu einem sozialen Abwehrsystem entwickeln kann, ein Aspekt, den schon Mentzos (1996) mit seinem Begriff der institutionalisierten Abwehr angesprochen hatte. Unter Verweis auf Donald Meltzer betonen Figlio und Richards (2003), dass die Unfähigkeit »to restore dead or mutilated objects« (ebd., S. 417), einen Türöffner für diktatorische Anführer (Tyranen) darstellt. Dieser Vorgang wird durch die Angst angetrieben, dass die Zerstörung der »guten Objekte« nicht revidierbar sei. Es erfolgt eine Regression auf eine paranoide Position, die im sozialen Bereich eher eine »paranoide Mentalität« darstellt. Autoritäre Führungspersonen versprechen Sicherheit durch die Einladung, sich mit ihnen als omnipotentem Objekt zu identifizieren, einem Objekt, das per Definition allmächtig ist und niemals hilflos oder unsicher sein wird:

»The tyrant is a bad object that promises safety from attack by projecting uncertainty into outside groups and inviting an alliance to destroy them. [...] The main psychological effect of the tyrant is to extirpate depressive anxiety, helplessness, and uncertainty« (ebd., S. 418).

Dieses Argument illustriert, warum in gespaltenen Gesellschaften ein mehr oder weniger großer Teil der Bevölkerung zur Lösung einer tyrannischen Führerschaft tendiert, die Stärke und Sicherheit verspricht. Die hierbei entstehenden Gruppierungen identifizieren sich mit dem Tyrannen. Zudem entstehen zahlreiche gesellschaftliche Untergruppen, die jeweils kaum eine starke verbindende Kraft zu entfalten vermögen, jedoch zu einem Zustand weitreichender Fragmentierung sowohl der Gesellschaft wie im psychischen Erleben ihrer Gruppenmitglieder beitragen. Ein Teil dieser Gruppen wird sich entweder gänzlich ins private Refugium zurückziehen oder sich mit den Ausgegrenzten und Opfern der autoritären Formationen identifizieren und sich ggf. auch für diese engagieren (z. B. Omas gegen rechts).

Die Kraft der direkten Inter-Aktion und die Entwicklung Ich-stabilisierender Gegenkräfte

Möglichkeiten und Funktionen spontaner Protestbewegungen

Eine Gegenbewegung im Sinne einer direkten Inter-Aktion gab es bei Demonstrationen, wie sie anlässlich des Todes von George Floyd im Jahr 2021 unter dem Motto »Black lives matter« weltweit stattfanden. Viele Teilnehmer:innen konnten sich mit dem durch weiße Polizisten geschundenen und tödlich verletzten Floyd identifizieren. Die weitgehend spontanen Demonstrationen errichteten einen Schutz gegen die Ängste, die auch durch schmelzende Pole, ungezügelter CO₂-Ausstoß, wachsende Kriegsgefahren in naher Umgebung eine anhaltende, aber latente Bedrohung darstellen und ein Unbehagen hervorrufen, das sich leicht bis zur Unerträglichkeit steigern kann.

Eine Gewalttat wie der Mord an George Floyd bringt diese Ängste offen zum Ausbruch, sein Tod steht stellvertretend für die Inhumanität der Gesellschaft (insbesondere gegenüber bestimmten Gruppen): Wie unter einem Brennglas verdichten sich Ängste, die beim Verlust der »guten Objekte« entstehen.

Die spontanen Demonstrationen zeigen die Möglichkeit einer Protestbewegung auf. Was geschieht dadurch? In einer direkten sozialen Interaktion wird die institutionalisierte Abwehr (Mentzos 1996) durchbrochen – in der Identifikation mit dem misshandelten Menschen, stellvertretend für alle Misshandlungen, auch die des Planeten – bricht ein Moment des Erkennens auf: Erkennt wird z. B. die Unmöglichkeit, als Einzelne:r der »Inhumanität des gesellschaftlichen Systems« entgegenzutreten. Die damit verbundene verzweifelte Angst wird jedoch zeitweilig beruhigt durch die spontane Verbindung vieler Menschen miteinander.

Nicht berücksichtigt ist bei diesem Modell der Spaltung die große Gruppe derjenigen, die sich in den Rückzug begeben, privatisieren oder in beobachtender Passivität verharren. Ein nicht geringer Teil davon sind Mitläufer:innen, latente Sympathisant:innen letztlich der Fraktion der »tyrannischen« Abwehr, allerdings noch nicht offensiv und entschieden, sie sind »Sympathisant:innen in Latenz«. Transgenerational überlieferte Ideologien aus dem Nationalsozialismus bieten dafür zahlreiche Anschlussstellen (Lohl 2010; Lohl & Moré 2014).

Bewältigung von Ängsten in sozialen Gruppen

Wie müssen also konstruktive, stärkende und das Ich stabilisierende Erfahrungen beschaffen sein, um Gegenkräfte zu mobilisieren? Alle Menschen benötigen Erfahrungsräume, also Gelegenheiten, in denen Gemeinsamkeit tatsächlich erlebbar wird sowie eine Vision, eine Idee, aus der heraus sich eine Zielsetzung entwickeln lässt.

Die Kraft der »direkten Inter-Aktion«, die in der spontanen Verbindung beispielsweise während einer Demonstration ein Erleben von Stärke, Sicherheit und Zuversicht ermöglicht, kommt im Effekt einem Containment gleich. In diesen Momenten der Gemeinsamkeit erleben sich Menschen als Teil einer Gemeinschaft, in der eine Kraft wahrgenommen wird, die den verheerenden Ängsten Paroli bietet und ihnen dadurch Einhalt gebieten kann. Das sind allerdings nur Momentaufnahmen, deren Kraft vielleicht individuell nachwirkt, die aber nicht von Dauer sein werden. Die spontane Protestbereitschaft, die sich in großen Demonstrationen äußert, ersetzt keine stabile Struktur verlässlicher Institutionen und Organisationen. Aber sie sind ein Anfang von Protest und Gegenwehr, mit dessen Hilfe durch die Erfahrung von Gemeinsamkeit Ängste gebannt werden. Nach Stehr (2022, S. 96) zeigen spontane Protestbewegungen immer symptomatisch ungelöste gesellschaftliche Konflikte an, die dadurch (wieder) in das öffentliche Bewusstsein kommen. Da die Gesellschaft unweigerlich darauf reagieren müsse, trage dies immer auch zu ihrer Weiterentwicklung bei.

Wo finden sich solche Erfahrungsräume, die bereits existieren, jedoch womöglich anderen, primär emanzipatorischen und antiautoritären Zielen dienen können? Es ist an berufliche Teams oder sportliche Aktivitäten, an familiäre Kontexte und Zusammenkünfte von Freund:innen zu denken, Zusammenkünfte, in denen sich Menschen begegnen und die gleichsam von innen heraus genutzt und umdefiniert werden können (vgl. Morgenroth 2024). Es sind somit stets Gruppenzusammenhänge, in welchen sich Verständigung, Solidarität oder auch Protest formiert. »Damit ein aktiver Protest möglich wird, muss dieser zuerst gedacht werden. Da Denken ein kommunikativer Prozess ist, steht am Anfang die Gruppe« (ebd., S. 94).

Gegenwärtig ist angesichts der starken gesellschaftlichen Spaltungstendenzen eher ein Verstummen zu beobachten, wenn man sich überhaupt noch begegnet – denn allzu oft sind stabile Freundeskreise zerbrochen, Familien auseinandergefallen, wenn in der Auseinandersetzung um die unter-

schiedlichen Positionen die Affekte zu stark und damit auch verletzend wurden, sodass die Un-Vereinbarkeit in der politischen Sache zu einer Unmöglichkeit von Beziehung führte. Das hat häufig die Vermeidung dieser Themen, also ein Verstummen zur Folge.

Von der geteilten Utopie zur gemeinsamen Handlungsfähigkeit

Der stumme Rückzug wird aufgehalten, wenn in der Gemeinsamkeit auch die Vorstellung von einer besseren Lebensform, von konstruktiven Veränderungen entwickelt werden kann, wenn also auch eine ermutigende Geschichte entwickelt wird. Diese muss von einer (Welt-)Gesellschaft sprechen, in der es vielen Menschen besser geht, wenn zum Beispiel einige wenige sehr Wohlhabende etwas von ihrem Reichtum abgeben. Hierzu ein Beispiel aus der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit.

»Ein Punkt, der mich selbst verstärkt zur Auseinandersetzung mit Zukunftsentwürfen und Utopien gebracht hat, ist zum einen die Empfindung von Angst vor gesellschaftlichem Rückschritt und, wie diese Drohkulissen von Rechts bewirtschaftet werden. Gleichzeitig aber auch die Beobachtung während und insbesondere nach der Corona-Pandemie, wie sehr unsere Teilnehmenden aufblühten, wenn Seminarkonzepte nicht nur mit Analyse und Kritik aufwarteten, sondern sie selbst mit ihren politischen und emotionalen Bedürfnissen eingebunden haben. So haben Teilnehmende in einem Seminar zur Genossenschaftsidee in einer Utopie-Phase eine Single-Genossenschaft, eine Genossenschaft für einen Weltraum-Aufzug oder zur kommunalen Übernahme des Internets in Bottrop entworfen. All diese Ideen haben von der Phantasie der Teilnehmenden und ihren positiven Gefühlen gelebt. Und: die Menschen sind motiviert und mit dem Wissen auseinandergegangen, dass sie Kraft zur Veränderung in sich tragen« (Mündliche Mitteilung von Niklaas Hofmann von der DGB-Bundesschule in Hattingen).

Gerade, weil die Situation weltweit so angespannt und krisenhaft ist, braucht es Menschen, die aktiv werden, sich engagieren, Widerstand leisten, sich für eine bessere Welt einsetzen, es braucht eine positive und zugleich realistische Utopie. Psychologisch bedeutet Utopie die Orientierung an der besseren Möglichkeit, die Hoffnung auf Veränderung, die im Bereich des Möglichen liegt. Aus dieser Zuversicht, aus dieser Quelle erwächst

ein Motiv zum Handeln. Dazwischen liegen mühsame Denkbewegungen, die sich aber an der Vitalisierung, an der Möglichkeit zu Wachstum und Sicherheit ausrichten.

Die alltagspraktische Bedeutung von Utopien, verstanden als kreativer Akt autonomen Denkens, das die Begrenzung des Gegebenen überschreitet, ist darin zu sehen, dass das »Noch-Nicht-Gewordene« (Bloch 1976) mutig in den Blick genommen wird und aktive Handlungsschritte im Sozialen erfolgen. Dies lässt sich auch an den zahlreichen Demonstrationen erkennen, die kurz vor den Wahlen 2025 zum Deutschen Bundestag stattfanden, als eine Koalition zwischen CDU und AfD sich anzubahnen schien und Millionen Menschen fast spontan auf die Straße trieben, um ihren Protest dagegen zum Ausdruck zu bringen.

Die Bedeutung dieser Aktivität, kann nicht hoch genug eingeschätzt werden, denn sie bringt zum Ausdruck, dass viele Menschen an die Grenzen ihrer Toleranz gelangt sind und für eine bessere Form, für eine echte Demokratie eintreten – vielleicht sogar für eine Utopie zu kämpfen bereit sind. Denn:

- Utopien stehen für die Hoffnung auf bessere Möglichkeiten;
- sie geben Kraft und Energie, den ersten Schritt zu tun;
- sie geben Orientierung, in welche Richtung dieser erste Schritt zu erfolgen hat und viele weitere folgen müssen.

Deswegen ist es so wichtig, bei aller Kritik des Bestehenden immer auch die Möglichkeit des Besseren, die konkrete, die realistische Utopie der lebendigen Alternative mitzudenken. Diese kann auch darin bestehen, sich in Zusammenschlüssen gemeinsam zu vergewissern, in Gruppen, Teams und anderen Formen der Vergemeinschaftung. Sozialer Zusammenhalt stärkt. Es bedarf dann sowohl einer Unterstützung als auch Verstärkung dieser spontanen Proteste, um längerfristig aus ihnen eine wirksame Kraft zu entwickeln. Nicht nur therapeutische Gruppen, auch viele Formen von Alltags- und Arbeitsgruppen stellen einen Raum zur Reflexion, zur Auseinandersetzung mit anderen Positionen und zur wechselseitigen Unterstützung zur Verfügung. In ihnen wird ein Zuhause gefunden, in dem Gemeinsamkeit erlebt und Veränderung erfahren wird. Es geht um Veränderungen zu etwas hin, das über das Soziale hinaus geht. Vielleicht geht es auch um das Gegenteil, einen anderen Blick nach innen zu wagen: im Hin-Blick auf die Anerkennung des zutiefst Subjektiven, des eigenen Fremden und Unheimlichen, des Nicht-Übereinstimmenden, des Differenten im Ich

und im »Wir«, welche Wurmser und Gidion (1999) als Die eigenen verborgensten Dunkelgänge bezeichnet haben. Jede Gruppe ist weitaus mehr als die Summe ihrer einzelnen Teilnehmenden. Dieses »Mehr« ist der Ursprung für das Gefühl von Zugehörigkeit, und dieses stellt die Ausgangsbedingungen für soziale Erfahrungen zur Verfügung und damit den intra- wie interpersonellen Raum, in dem die Verbundenheit auch durch eine weitgehend unbewusste Matrix Halt und Sicherheit geben kann.

Soziale Erfahrungen ermutigen, für das Erwünschte – und sei es ein Etappenziel – weiterhin gemeinsam einzutreten. Das hilft jedem Einzelnen und stärkt die sozialen Widerstandskräfte, die dringend nötig sind, um eine demokratische Gesellschaft zu erhalten und weiterzuentwickeln und nicht im autoritären Sumpf versinken zu lassen, der bereits mehr als einmal im Faschismus geendet ist.

Was fehlt, ist eine »überzeugende demokratische Perspektive«

Was könnte Mut und Hoffnung machen?

Eine überzeugende demokratische Perspektive, so könnte man denken, schließe Polarisierungen und Spaltungen aller Art aus. Wahrscheinlicher aber ist, dass polarisierende, gar spaltende Bewegungen auch innerhalb einer Demokratie hervorgebracht werden. Kann es sein, dass diese sie vielleicht sogar braucht, gerade um in Bewegung zu bleiben? Vielmehr scheint es jedoch, dass Polarisierungen entstehen, weil demokratische Strukturen viel abverlangen, in ihnen Verzicht geleistet werden muss auf einfache Lösungen, auf einheitliches Denken, auf ein beständiges, harmonisches Miteinander. Die Herausforderungen gesellschaftlicher Komplexität können somit durch Vereinfachungen abgewehrt werden, wobei es sich primär um einen psychischen Abwehr- und Entlastungsmechanismus handelt, der nicht mit mangelnden kognitiven Fähigkeiten oder fehlender Bildung zu tun hat. Dementsprechend findet sich diese Form der Abwehr in allen gesellschaftlichen Schichten, aber setzt sich zur Abwehr von Ängsten auch in Gruppen und Organisationen durch (vgl. die Ausführungen zu Hoppers 4. Grundannahme; vgl. auch Patzelt & Klose 2016; Manow 2018).

Wäre also eine überzeugende demokratische Perspektive eine, die die negativen Affekte wie Unmut, vor allem aber Unlust, Frustration und

Schlimmeres in den Blick nimmt und einen Umgang damit ermöglicht? Dazu wäre ein differenzierter Blick auf die unterschiedlichen, auch entwicklungsbedingten Formen von Aggressionen, auf destruktive Prozesse sowie auf die in ihnen enthaltenen Formen von Entwertungen, sowohl eigener als auch nicht-eigener Bedürfnisse und Interessen, notwendig.

Gründe für Prozesse, die destabilisieren, ausfindig zu machen anstelle der permanenten Erzeugung und Aufrechterhaltung alter und neuer Feindbildkonstruktionen, müssen ausfindig gemacht werden. Durch selbst-reflexive Prozesse und Erfahrungen in Gruppenkontexten kann gelernt werden, nicht zu polarisieren; stattdessen geht es um die Entwicklung von Ambivalenzfähigkeit und Frustrationstoleranz und um die Fähigkeit des Alleinseins in der Bezogenheit zur Gruppe.³

Containment in kooperativ oder autoritär geführten Gruppen

Menschen sind, wie eingangs betont, soziale Wesen, sie leben, arbeiten, genießen und leiden in Gruppenbezügen. Gruppen tragen dazu bei, die individuelle Entwicklung des Einzelnen zu ermöglichen. Das bedeutet die schrittweise Ablösung aus der Abhängigkeit von anderen Menschen, den frühen und auch späteren Bezugspersonen. Die Individuen werden befähigt, autonome Entscheidungen zu treffen. Diese Funktion erfüllen Gruppen zunächst unabhängig von ihren Zielen und Inhalten. Auch die Angebote von populistischen, rechtsradikalen Parteien und Organisationen erfüllen Bedürfnisse nach Containing, sie bieten musikalische Großveranstaltungen, Treffen sich zu diversen Gelegenheiten, z. B. bei Angeboten zur Freizeitgestaltung. Diese können sowohl auf die Gegenwart bezogen sein als auch auf das Erreichen zukünftiger Ziele verweisen. Gewiss führen diese Angebote auch zu mancher Wahlentscheidung oder gar Schritten in die Organisationen hinein. Aus dieser Perspektive werden die Wünsche nach Zugehörigkeit auch durch diese Gruppen- und Massenerlebnisse erfüllt. Das kann zu Fehlschlüssen führen, beispielsweise dass es im Ergebnis der individuellen Zufriedenheit und Befriedigung von Bedürfnissen gleichgültig sei, innerhalb welcher Gruppierung, rechter oder linker

3 Der Kinderanalytiker Winnicott (1993, S. 59) hatte die Bedeutung, in Gegenwart eines anderen allein sein zu können, für die Selbstentwicklung des kleinen Kindes schon früh erkannt.

Herkunft, sie erfüllt werden. Hier ist es wichtig, die gravierenden Unterschiede herauszuarbeiten, die mit den vertretenen Inhalten, aber mehr noch mit der Art und Weise von Gruppenbezug und demokratischen Strukturen zusammenhängen. Vergleichen wir exemplarisch und idealtypisch im Sinne Max Webers eine Gruppe, die sich um Umweltfragen und/oder soziale Gerechtigkeit gebildet hat und die nach dem Ansatz von Kurt Lewin et al. (1939) als kooperativ geleitete Gruppe bezeichnet werden kann – wir nennen sie hier Alpha. Diese vergleichen wir mit einer Gruppierung aus dem politisch (rechts)radikalen Spektrum, die nach Lewin einer autoritär geführten Gruppe entspräche – wir nennen sie hier Omega – und untersuchen die Hypothese, dass beide die Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Containment erfüllen.

Worin unterscheiden sie sich? Unterscheidungskriterien sind neben den inhaltlichen Zielen, die verfolgt werden, auch die Form, in der die beiden Gruppen auftreten. Dazu gehört etwa der Umgang mit Differenz: dürfen Ansichten und Überzeugungen, die nicht mit dem Gruppenmainstream zusammenpassen, geäußert und gelebt werden, findet eine Auseinandersetzung damit statt, die zu Integration führt? Weiterhin ist die Art und Weise bedeutsam, wie Entscheidungen getroffen werden: erfolgen sie strikt von oben nach unten oder sind sie in umgekehrter Richtung organisiert? Wie sind Beitrittsmöglichkeiten und Mitgliedschaften definiert und ist eine Toleranz gegenüber deutlichen Unterschieden vorhanden – oder ist die weitgehende oder gar völlige Übereinstimmung mit den Zielen der Gruppe/Organisation erwünscht und notwendig?

Die »idealtypische« Alpha-Gruppe unterstützt Prozesse der individuellen Autonomie, sie stärkt das Ich und damit auch die Fähigkeit zu angemessener Realitätsprüfung, der Austausch über unterschiedliche Positionen ist möglich, eigene Positionen sind toleriert und sogar erwünscht, es herrscht ein Klima der Akzeptanz und der wechselseitigen Anerkennung. Meinungsbildungsprozessen wird viel Energie gewidmet, Entscheidungen werden basisdemokratisch getroffen.

In der idealtypischen Omega-Gruppe hingegen herrscht eine Form der Abhängigkeit, die zu einer Schwächung individueller Ich-Funktionen führt. Dieser Vorgang wird u. a. durch Identifikation mit einer starken Leitungs-/Führungspersönlichkeit erzielt, mit deren Habitus und mit deren Zielen eine Art Verschmelzung stattfindet. Ähnliche Erlebnisse werden durch musikalische Events erzeugt: es geht um symbiotische Auflösung von Ich-Grenzen auf dem Weg von Gefolgschaft, die wie bei einer Glaubens-

entscheidung gefordert wird. Die Zugehörigkeit wird durch Gleichförmigkeit erreicht. Diese weist zudem eine Besonderheit auf, die gewiss zu einer starken Identifikation beiträgt: sie erlaubt den Ausdruck von Aggression und Destruktivität durch Definition eindeutiger Feindbilder und Sündenböcke, die gemeinsam gehasst und bekämpft werden. Dabei handelt es sich um eine Regression auf binäre kognitive Strukturen (gut oder schlecht, schwarz oder weiß). Tatsächlich lässt sich die Aggression nicht immer nach außen ableiten. Sobald es zu Spannungen kommt, zeigen sich destruktive Prozesse auch im in-group-Verhalten und entwickeln eine für die Gruppe potenziell zerstörerische Dynamik, die Nitsun (1996) als Anti-Gruppe charakterisiert hat.

Gruppen, die als Orte der Ich-Stärkung wirken

Wie könnten/müssten also konstruktive, stärkende und das Ich stabilisierende Erfahrungen beschaffen sein, um wirksame Gegenkräfte zu autoritären und rechtsextremen Entwicklungen zu mobilisieren? Sie benötigen eine Vision, eine Idee, aus der heraus sich eine Zielsetzung entwickeln lässt. Sie benötigen Erfahrungsräume, also Gelegenheiten, in denen Gemeinsamkeit tatsächlich erlebbar werden. Dabei sollten auch die kreativen Potenziale von Aggression und ihre Nutzung für die nicht-destruktive Beseitigung von Hindernissen und kreativ-konstruktive Entwicklung neuer Bezüge, Möglichkeiten und Strukturen nicht ausgeblendet werden. Halt gebende und zugleich persönliche Entwicklung ermöglichende Gruppen sind nicht durch autoritäre Zwänge und Anpassungsdruck und die Ableitung von Aggressionen nach außen gekennzeichnet, sondern durch die Bereitschaft, Konflikte offen zu benennen und auszutragen, aber mit gegenseitigem Respekt, Wertschätzung und Verbundenheit, die oft auch von Sympathie oder Zuneigung begleitet ist. Die in ihnen mögliche Form der Konfliktbearbeitung und -bewältigung stärkt die psychischen Ich-Funktionen der Gruppenmitglieder und entspricht dem, was Foulkes (1974, S. 34) als Ich-Stärkung in Aktion (*ego training in action*) bezeichnet hat. Sowohl die einzelnen Personen wie die Gruppe als ganze gehen aus solchen Austragungsprozessen gestärkt hervor, denn diese beinhalten auch den Zugang zu den schon erwähnten unbewussten und abgewehrten dunklen Seiten. Gemeinsame und spiegelnde Selbstreflexionsprozesse, wie sie in Gruppen (sowohl therapeutischen wie Selbsterfahrungs-bezogenen Gruppen oder

Teams) möglich sind, kommen dabei der persönlichen Entwicklung und Individuation jedes Einzelnen in der Gruppe zugute.

Aus psychoanalytischer Perspektive kann der folgende Gedanke Küchenhoffs (2022, S. 246) hilfreich sein und mühelos auf die gruppenanalytische Perspektive übertragen werden:

»Als Psychoanalytiker*innen untersuchen wir die Gewalt, die durch Sprachzerstörung, Denkverbote und Verständigungsverbote entsteht und setzen ihr einen Möglichkeitsraum entgegen, der es erlaubt, das Andere zu artikulieren. Wir setzen ihr ein Beziehungsangebot entgegen, das darauf ausgerichtet ist, das Andere der eigenen Person und die Andersartigkeit des Mitmenschen anzuerkennen. Dies setzt der Gefahr, dass Gewalt nur Gewalt erzeugt, das ohnmächtige, aber allein wirksame Mittel der Selbstreflexion entgegen.«

Mit dieser Überlegung, die sich auch mühelos auf die gruppenanalytische Perspektive und Praxis übertragen lässt, beenden wir an dieser Stelle (auch wenn das Thema noch lange nicht erschöpfend behandelt ist) unser gemeinsames Nachdenken.

Literatur

- Adorno, T.W. (1973 [1950]). *Studien zum autoritären Charakter*. Suhrkamp.
- Auchter, T. (2024). *Winnicott verstehen. Einführung in seine psychoanalytischen Konzepte*. Psychosozial-Verlag.
- Beland, H. (2020). Leidenschaftliches Zuhören gegen unbewusste Gewalt. Erfolge der Psychoanalyse. In ders., *Leidenschaftliches Zuhören bei namenloser Angst. Psychoanalytische Aufsätze III zu Theorie, Klinik und Gesellschaft* (S. 139–146). Psychosozial-Verlag.
- Bion, W.R. (1971). *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*. Klett-Cotta.
- Bion, W.R. (1991). *Lernen durch Erfahrung*. Suhrkamp.
- Bloch, E. (1976). *Das Prinzip Hoffnung*. Suhrkamp.
- Cartwright, D. (2010). *Containing states of mind. Exploring Bion's container model in psychoanalytic psychotherapy*. Routledge.
- Crepaldi, G. (2022). *Containing* (2. Aufl.). Psychosozial-Verlag.
- Durkheim, D. (1897). *Le suicide. Etude de sociologie*. Alcan. Dt.: *Der Selbstmord*. Suhrkamp, 2008.
- Elias, N. (1978 [1939]). *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. 2 Bde (5. Aufl.). Suhrkamp.
- Elias, N. (1991). *Die Gesellschaft der Individuen*. Suhrkamp.
- Figlio, K. & Richards, B. (2003). The Containing matrix of the social. *American Imago*, 60, 407–428.

- Fonagy, P. (2002). Das Ende einer Familienfehde. Versöhnung von Bindungstheorie und Psychoanalyse. In W. Bohleber & S. Drews (Hrsg.), *Die Gegenwart der Psychoanalyse – die Psychoanalyse der Gegenwart* (S. 304–319). Klett-Cotta.
- Foulkes, S. H. (1948). *Introduction to group-analytic psychotherapy. Studies in the social integration of individuals and groups*. Maresfield Reprints.
- Foulkes, S. H. (1974). *Gruppenanalytische Psychotherapie*. Kindler.
- Foulkes, S. H. (2024). *Ausgewählte Schriften zu Psychoanalyse und Gruppenanalyse*. Hrsg. von D. Nitzgen. Psychosozial-Verlag.
- Foulkes, S. H. (2024 [1971]). Zugang zu unbewussten Prozessen in der gruppenanalytischen Gruppe. In ders., *Ausgewählte Schriften zu Psychoanalyse und Gruppenanalyse* (S. 317–329). Hrsg. von D. Nitzgen. Psychosozial-Verlag.
- Foulkes, S. H. (2024 [1973]). Die Gruppe als Matrix des psychischen Lebens des Individuums. In ders., *Ausgewählte Schriften zu Psychoanalyse und Gruppenanalyse* (S. 331–341). Hrsg. von D. Nitzgen. Psychosozial-Verlag.
- Freud, S. (1921c). *Massenpsychologie und Ich-Analyse*. *GW XIII*, 71–161. Fischer.
- Freud, S. (1930a [1929]). *Das Unbehagen in der Kultur*. *GW XIV*, 419–506.
- Hirsch, M. (2008). Einleitung: Mentalisierung und Symbolisierung. In ders. (Hrsg.), *Die Gruppe als Container. Mentalisierung und Symbolisierung in der analytischen Gruppenpsychotherapie* (S. 9–24). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hopper, E. (2023). Anmerkungen zur Theorie und zum Konzept der vierten Grundannahme im unbewussten Leben von Gruppen und gruppenähnlichen sozialen Systemen. Verlust von Kohäsion: Aggregation/Massifizierung oder (Ga) VK:A/M. *gruppenanalyse*, 33(1), 9–39.
- Hopper, E. & Weinberg, H. (Hrsg.). (2011, 2015, 2017). *The social unconscious in persons, groups and societies* (Band 1–3). Routledge.
- Horkheimer, M. & Adorno, T.W. (1969). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Fischer.
- IfS = Institut für Sozialforschung (Hrsg.). (1936). *Studien über Autorität und Familie. Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung*. Librairie Alcan.
- Klein, M. (1962 [1946]). Bemerkungen über einige schizoide Mechanismen. In dies., *Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse* (S. 131–163). Klett-Cotta.
- Küchenhoff, J. (2022). Denken an den Anderen. Grundlagen einer (Gewalt-)kritischen Psychoanalyse. In ders., *Vom Dringlichen und vom Grundsätzlichen. Psychoanalytische Gedanken zu existenziellen, gesellschaftspolitischen und erkenntnistheoretischen Fragen* (S. 225–246). Psychosozial-Verlag.
- Le Bon, G. (2017 [1895]). *Psychologie der Massen*. Kröner.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created »social climates«. *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 269–299.
- Lohl, J. (2010). *Gefühlserbschaft und Rechtsextremismus. Eine sozialpsychologische Studie zur Generationengeschichte des Nationalsozialismus*. Psychosozial-Verlag.
- Lohl, J. & Moré, A. (Hrsg.). (2014). *Unbewusste Erbschaften des Nationalsozialismus. Psychoanalytische, sozialpsychologische und historische Studien*. Psychosozial-Verlag.
- Mannheim, K. (1952 [1939]). Massenerziehung und Gruppenanalyse. In ders., *Diagnose unserer Zeit. Gedanken eines Soziologen* (S. 117–149). Büchergilde Gutenberg.
- Manow, P. (2018). *Die politische Ökonomie des Populismus*. Suhrkamp.

- Melzer, R. & Molthagen, D. (Hrsg.). (2015). *Wut, Verachtung, Abwehr. Rechtspopulismus in Deutschland*. Dietz Nachf.
- Mentzos, S. (1996). *Interpersonale und institutionalisierte Abwehr* (Erw. Neuausg., 4. Aufl.). Suhrkamp.
- Moré, A. (2015). »... ausschließlich im Dienste der Individualität und freien Entwicklung des Menschen«. Demokratische Intentionen der Foulkes'schen Gruppenanalyse. In H.-P. Waldhoff, M. Kopel, A. Moré & C. Morgenroth (Hrsg.), *Wo denken wir hin? Lebens-Themen, Zivilisationsprozesse, Demokratische Verantwortung* (S. 173–196). Psychosozial-Verlag.
- Moré, A. (2024). Auswirkungen transgenerationaler Traumata auf Großgruppen am Beispiel des russischen Angriffskriegs gegen die Ukraine. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 60, 250–279.
- Moré, A. (2025). Die Wiederkehr des nie Vergangenen. Transgenerationale Anteile im aktuellen Antisemitismus. *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse*, 79, 566–592.
- Morgenroth, C. (2024). Resilienzstärkung durch Teams: Von Implosionen zu befriedigender Arbeit angesichts widriger Umstände. In C. Seidenfuss, U. Hagehülsmann & R. Balling (Hrsg.), *Stabilität auf schwankendem Boden – Reifer Umgang mit den Unsicherheiten unserer Zeit* (S. 205–222). Springer.
- Negt, O. (2012). *Nur noch Utopien sind realistisch*. Steidl.
- Nitsun, M. (1996). *The Anti-Group. Destructive forces in the group and their creative potential*. Routledge.
- Otto, A. (2019). *Woher kommt der Hass? Die psychologischen Ursachen von Rechtsruck und Rassismus*. Gütersloher Verlagshaus.
- Patzelt, W.J. & Klose, J. (2016). *PEGIDA. Warnsignale aus Dresden*. Thelem Universitätsverlag.
- Scholz, R. (2022). When foundation matrices move – challenges for a group analysis of our time. *Group Analysis*, 55(4), 483–497.
- Stehr, H. (2022). 100 Jahre nach Freuds Massenpsychologie und Ich-Analyse – Gruppenanalytische Überlegungen zu spontanen Protestbewegungen. *SGAZette Nr. 36*, 85–97.
- Stern, D.N. (1992). *Die Lebenserfahrung des Säuglings* (2. Aufl.). Klett-Cotta.
- Volkan, V. (1999). *Blutsgrenzen. Die historischen Wurzeln und die psychologischen Mechanismen ethnischer Konflikte und ihre Bedeutung bei Friedensverhandlungen*. Scherz.
- Volkan, V. (2005). *Blindes Vertrauen. Großgruppen und ihre Führer in Krisenzeiten*. Psychosozial-Verlag.
- Winnicott, D.W. (1984). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Studien zur Theorie der emotionalen Entwicklung*. Fischer.
- Winnicott, D.W. (1993). *Vom Spiel zur Kreativität*. Klett-Cotta.
- Wurmser, L. & Gidion, H. (1999). *Die eigenen verborgensten Dunkelgänge. Narrative, psychische und historische Wahrheit in der Weltliteratur*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Group processes between regressive polarization and creative involvement

Summary: This article begins by looking at some of the developments and findings of group analysis in order to better understand certain processes and dynamics in groups and, if necessary, transfer them to non-led groups. We then look at various social processes and developments that have led to a strengthening of divisive tendencies and splitting in conjunction with growing radicalisation and brutality

in political conflicts. Here we ask about the fears and needs of people in increasingly anonymised and ever more complex societies as well as the temptations and seductive potential of populist movements and parties that make false promises to offer supposed solutions. In order to find answers to this, the article then looks at the importance of containment in early development and in/for groups. Towards the end of the article, the challenging question is therefore what changes are necessary in society and in interpersonal relationships in order to stop these destructive processes – and what potential lies in groups (offers) that can promote democratic thinking and self-determined action by individuals (in groups).

Keywords: group analysis, containing/contained, social unconscious, matrix, social isolation, ego stabilisation, anti-group

Biografische Notizen

Angela Moré, Prof. Dr. phil., ist außerplanmäßige Professorin für Sozialpsychologie am Institut für Soziologie der Universität Hannover, Gruppenanalytikerin (SGAZ) und Gruppenlehranalytikerin (D3G), Supervisorin sowie Mitbegründerin des Gruppenanalytischen Instituts für Gruppenpsychotherapie, Organisationsberatung und Supervision (GIGOS) (<https://www.gigos.de>).

Kontakt

E-Mail: a.more@sozpsy.uni-hannover.de

Christine Morgenroth, Prof. Dr. phil. habil, ist außerplanmäßige Professorin an der Leibniz Universität Hannover, lehrt und forscht im Fachgebiet psychoanalytische Sozialpsychologie mit den Schwerpunkten Prozesse der Marginalisierung und ihre Folgen, Qualitative Sozialforschung, insbesondere Tiefenhermeneutik, Gesellschaft und psychische Gesundheit. Publikationen u. a.: *Die dritte Chance. Therapie und Gesundung von Jugendlichen Drogenabhängigen* (Springer 2010); Resilienzstärkung durch Teams: Von Impllosionen zu befriedigender Arbeit angesichts widriger Umstände. In C. Seidenfuss et al. (Hrsg.), *Stabilität auf schwankendem Boden – Reifer Umgang mit den Unsicherheiten unserer Zeit* (Springer 2024, S. 205–222).

Kontakt

E-Mail: morgenroth.negt@ish.uni-hannover.de

Nele Reuleaux, Dr. phil., ist Soziologin, Sozialpsychologin, analytische und tiefenpsychologisch fundierte Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin und Gruppenanalytikerin. Sie ist Mitglied des Seminars für Gruppenanalyse Zürich (SGAZ) und der Deutschen Gesellschaft für Gruppenanalyse und Gruppenpsychotherapie (D3G). Sie ist tätig als Dozentin und Supervisorin am Winnicott-Institut Hannover, seit Juli 2025 Institutsleiterin, zusammen mit Dr. phil. Christoph Müller.

Kontakt

E-Mail: nele.reuleaux@t-online.de

Rezensionen

Katrin Stumptner (Hrsg.). (2022). *Gruppenanalytisch arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. Impulse für eine kreative und vielfältige Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht, 324 Seiten

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 32 (2026), 233–236

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32-233>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Der Sammelband *Gruppenanalytisch arbeiten mit Kindern und Jugendlichen* von Katrin Stumptner gibt neben einer Einführung in die historische Entwicklung der Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie berufspolitische Aspekte v. a. einen hervorragenden Überblick über die Anwendungsfelder der gruppenanalytischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie ihrer Bezugspersonen. Hierbei zeichnet sich der Sammelband dadurch aus, dass der sozialwissenschaftliche Anspruch der analytischen Gruppenanalyse sensu S. H. Foulkes – dem Begründer der analytischen Gruppenarbeit – in seinem emanzipatorischen Anspruch zur vollen Entfaltung kommt. In der befreiten Anwendung der Psychoanalyse jenseits ihrer klinischen Anwendungsfelder, wie sie für die analytische Gruppenarbeit kennzeichnend ist, erfährt diese als Grundlagentheorie ihre erfrischende Anwendung als analytische Gruppenarbeit in den Arbeitsbereichen der Sozialarbeit bzw. der Sozialpädagogik, der politischen Bildung, in der Psychiatrie und in der Beratung. Eine überwiegende Mehrzahl der im Buch von Katrin Stumptner versammelten Autor:innen befreit somit die Psychoanalyse aus dem Prokustesbett ihrer klinischen Anwendung. Befreit von Sozialer Kontrolle gelingt es damit, die analytische Gruppenarbeit als eine Anwendung der Psychoanalyse in der Tradition der Frankfurter Schule ihr emanzipatorisches Potenzial in ihrer umfänglichen Wirksamkeit zu entfalten. Auf diesem Boden erscheint der Sammelband gerade auch für Professionen interessant zu sein, in denen die Psychoanalyse sowohl als Grundlagentheorie auch in ihrem praktischen Interventionsansatz ihre emanzipatorische Wirksamkeit entfalten kann. Der Sammelband von Katrin Stumptner überzeugt im Weiteren dadurch, dass

die Gruppe als Ausdruck sozialer Vergemeinschaftung sowie als sozialer Raum von Individuation dem Individuum in seiner einzigartigen und unverwechselbaren Identität grundlegend vorangestellt wird. Dies ermöglicht es, die Gruppe stellvertretend als soziale Form der sozialen Vergemeinschaft in ihre Verantwortung für Individuation zu adressieren und die Konstruktion des modernen Subjekts aus seiner Vereinzelung zu befreien. In konsequenter Weise bildet in dem Sammelband deshalb die Gruppe in ihrer sozialen Rahmung der Bezugsgruppe den zentralen Fokus der Arbeit. Vor diesem Hintergrund gelingt es Katrin Stumptner in vielschichtiger und hervorragender Weise, die thematische Vielfalt der analytischen Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen und ihre jeweiligen Bezugspersonen in den Arbeitsbereichen der analytischen Gruppentherapie, der Sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik und der politischen Bildungsarbeit aufzuzeigen. Neben dieser Vielfalt in den Anwendungsbereichen überzeugt der Sammelband darüber hinaus durch eine konsistente Verbindung von Theorie und Praxis als eine Theorie von der Praxis und für die Praxis sowie durch reichhaltige Fallbeispiele.

Sehr gerne bin ich als interessierter Leser und als analytischer Gruppenpsychotherapeut für Kinder und Jugendliche der Einladung von Katrin Stumptner in der Einleitung ihres Buches gefolgt, einen Spaziergang durch ihren Sammelband zu unternehmen. Einen bleibenden Eindruck bei diesem Spaziergang haben bei mir einige Artikel gemacht, die ich nachfolgend kurz benennen möchte. Zum einem war es der Artikel von Anke Mühle: Eltern-Kind-Gruppen mit Kindern unter sechs Jahren. Die im Artikel beschriebene gruppenanalytische Arbeit mit hochbelastenden Eltern beeindruckt zum einem durch die Einheit von Theorie und Praxis. Der psychoanalytische Interaktionsansatz erfährt unmittelbar in der Gruppe differenziert seine beziehungspraktische Anwendung. Einmal in der Mutter-Kind-Gruppe im Spiel als Interaktionserfahrung der Kinder untereinander und ihrer Eltern in der Haltung von Abstinenz bzw. der Beobachtung. Die Eltern werden konzeptionell angehalten, ihren Kindern in deren Ressourcen sowie der Gruppe in ihrem Selbstregulationsvermögen in Entsprechung auf das gruppenanalytische Diktum »trust the group«. Diese vielfachen Beobachtungen werden späterhin in der Elterngruppe gemeinsam geteilt und reflektiert. Im Weiteren zeichnet sich die gruppenanalytische Arbeit durch seine Einbettung in die universitäre Forschung als Bedingung der Möglichkeit von Konzeptentwicklung und der Vermittlung von bewährtem Wissen in der universitären Ausbildung aus. Ein weiterer Artikel, der mich

aufgrund seiner gesellschaftspolitischen Bedeutung besonders beeindruckt hat, ist der Artikel Von der Holocaust-Leugnung zum persönlichen Familientableau: Narrative Gesprächsgruppen – zur Anwendung der Gruppenanalyse in Schulen, Jugendarbeit und Rechtsextremismusprävention von Harald Weilnböck. Der Autor zeigt sehr überzeugend die emanzipative Wirksamkeit der analytischen Gruppenarbeit auf dem Boden von Narrativen Gesprächsgruppen in der Institution Schule auf. Anhand von Fallvignetten werden rechtsextreme und menschenfeindliche Äußerungen empathisch und emotional in einem offenen Diskurs abseits von normativen Erwartungen in einer annehmenden auf Verstehen beruhende Haltung auf ihren biografischen Hintergrund mit der Gruppe der Peers als Narrativ generiert und in der Folge betrachtet und reflektiert. Schließlich möchte ich den Artikel Gruppenanalytische Herangehensweise in der stationären Erziehungshilfe von Tilman Sprondel als ein ausgezeichnetes Exemplar einer Psychoanalytischen Pädagogik auf dem Boden gruppenanalytischer Arbeit hervorheben. Tilman Sprondel benennt den Grundgedanken der analytischen Gruppenarbeit in seinem Artikel, in dem er in der stationären Jugendhilfe die Gruppe zum zentralen Ausgangspunkt einer gelingenden psychoanalytischen Pädagogik jenseits ihrer klinischen Anwendung beschreibt. Anhand einiger lesenswerter Fallvignetten beschreibt er den positiven Einfluss der Gruppe auf den Einzelnen in der Gruppe wie umgekehrt. Sprondel beschreibt zunächst den Wirkfaktor der Universalität des Leidens in Bezug auf Yalom als grundlegenden Attraktor für Jugendliche in der Jugendhilfe auf. Anhand einiger Fallvignetten gibt er Einblick in die Wirksamkeit einer Psychoanalytischen Pädagogik auf dem Boden analytischer Arbeit. Über die Anwendung von Übertragung und Gegenübertragung zeigt er eindrücklich an Fallbeispielen auf, wie sich die biografischen Themen der Adoleszenten positiv auf die Gruppe der Peers überträgt. Neben dem Verweis auf das psychoanalytische Verstehen in den Instrumenten von Übertragung und Gegenübertragung als Grundlage für eine die Gruppe eher moderierende Interventionspraxis führt Tilman Sprondel auf eine Besonderheit der analytischen Gruppenarbeit in der Lebenswelt der stationären Jugendhilfe hin. Er verweist im Vergleich zur analytischen Gruppenarbeit auf die Besonderheit der Lebenswelt der stationären Jugendhilfe hin. Anders als in der klassischen analytischen Gruppenarbeit, die sich strukturell aus der Gruppe und ihrer Gruppenleitung zusammensetzt, setzt sich die Lebenswelt der stationären Jugendhilfe aus der Gruppe der Jugendlichen und aus der Gruppe der Professionellen zusammen, die miteinander

verschränkt sind. Diesbezüglich hebt Tilmann Sprondel die Notwendigkeit hervor, dass die über die Beziehungserfahrungen mit der Gruppe der Jugendlichen ausgelösten Gegenübertragungen in der Gruppe des Teams auf ihre Bedeutung hin reflektiert wird. Damit erweitert sich die Anwendung der analytischen Gruppenarbeit im Kontext von Teamarbeit, und zwar in ihrer Form als Supervision und/oder Selbsterfahrung.

Andreas Grellmann

Anke Kerschgens & Inge Schubert (2025). *Schulklassen verstehen. Soziologische und gruppenanalytische Perspektiven auf Interaktionen in der Schule.* Beltz Juventa, 167 Seiten

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 32 (2026), 236–239

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32-236>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Das vorliegende Buch thematisiert Interaktionen in der Schule, insbesondere in der Schulklasse aus soziologischen, entwicklungspsychologischen und gruppenanalytischen Blickwinkeln. Ziel ist es, allen, die im schulischen Kontext mit Gruppen arbeiten, vertiefte Einblicke in die dort stattfindenden Interaktionen und Gruppenprozesse zu gewähren. Die Autorinnen legen dabei den Fokus auf die Schulklasse, deren institutionelle Aufgaben und Einbindungen.

Die Ausführungen eröffnen Leserinnen und Lesern Verstehenszugänge zu Kinder- und Jugendlichengruppen entsprechend ihrer psychosozialen Entwicklungsschritte. Die Bedeutung der Peers wird besonders herausgearbeitet, ebenso wie die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen. Die Vielschichtigkeit des Beziehungsgeflechts wird deutlich, wenn hinter die konkrete Interaktion der Schulklasse geblickt wird und dort Verborgenes, teils Unbewusstes entdeckt werden kann. Das Verständnis für diese Komplexität ermöglicht es Lehrer*innen und Sozialpädagog*innen im schulischen Alltag Handlungsperspektiven zu entwickeln und Arbeitsbündnisse herzustellen und zu erhalten.

Der Aufbau des Buches folgt einem besonderen Konzept. Theoretische

Überlegungen wechseln ab mit drei äußerst ausführlich beleuchteten Fallbeispielen, die jeweils auf die zuvor dargelegten Theorien bezogen sind.

In einem ersten theoretischen Teil geben die Autorinnen einen Überblick über soziologische Perspektiven auf Gruppen. Auf der diachronen Ebene zeichnen sie das soziologische Verständnis von Gruppen seit Max Weber, über Norbert Elias, George H. Mead bis zur Bedeutung von Gruppen im virtuellen Raum (Krüger & Nonnenmann 2017 und Müller & Wölfling 2017). Auf der synchronen Ebene beleuchten sie Gruppenprozesse wie Gruppenbildung und Gruppenentwicklung, Gruppenzugehörigkeit und Ausschluss sowie Diskriminierung, Normalitätszwänge und Normierung. Anknüpfend an Bourdieu weisen sie auf den Einfluss der jeweiligen Herkunftsmilieus auf das Miteinander in Gruppen hin. Sie gehen auf Geschlechterverhältnisse in Gruppen ein und skizzieren gleichermaßen Intragruppenkonflikte und Intergruppenkonflikte.

Das anschließende erste Fallbeispiel »Der kaputte Fußball«, Einblick in eine Klassenratsstunde einer fünften Klasse einer Gesamtschule, greift die theoretischen Ausführungen auf und verdeutlicht differenziert, wie gruppenspezifische, institutionelle und gesamtgesellschaftliche Gegebenheiten die Interaktion in der Schulklasse prägen.

Im folgenden theoretischen Kapitel widmen sich Anke Kerschgens und Inge Schubert den verschiedenen Gruppen, die in der Institution Schule mitspielen, ihren Spezifika, ihren Interaktionen, ihren Beziehungen untereinander und miteinander. Es geht um die gesellschaftliche und institutionelle Eingebundenheit der Schulklasse, um die Interaktionen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, um die Gruppe der Lehrer*innen und um die Gruppe der Eltern. Im Zusammenspiel der verschiedenen Gruppen wird deutlich, wie sich Lehrkraft und Klasse gegenseitig beeinflussen, wie Übertragungen aller Beteiligten auf das konkrete Geschehen wirken, wie Lehrkräfte zur Gestaltung der Beziehungen beitragen. Was intersubjektive Pädagogik bedeutet, wird spürbar.

Das zweite Fallbeispiel »Der Schulkiosk« blättert anhand einer fünften Klasse einer Gesamtschule das intragruppale Beziehungsgeflecht einer Klasse und ihrer Lehrerin auf, blickt auf die intergruppalen Konflikte zwischen den verschiedenen Akteuren in der Institution Schule und auf den Umgang mit dem Regelwerk und den Normen der Institution.

Im anschließenden theoretischen Kapitel geht es entwicklungspsychologisch um Entwicklungsschritte und Entwicklungsaufgaben von der frühen Kindheit bis zum jungen Erwachsenenalter. Die Autorinnen ver-

binden diese Entwicklungsschritte mit der Bedeutung der jeweiligen Gruppe von den ersten Krabbelgruppen, über die Kitagruppen, die Gruppen im Grundschulalter, in der Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter. Anhand des Konzeptes des *potential space* von Winnicott erörtern sie die Bedeutung von Möglichkeitsräumen für Kinder und Jugendliche in ihrer psychosozialen Entwicklung.

Daran schließt sich ein Überblick über das dynamische Geschehen in Gruppen aus gruppenanalytischer Perspektive an. Hier geht es nicht mehr allein um die Frage der Bedeutung von Gruppen für spezifische Altersphasen, sondern darum, wie in Gruppen altersspezifische, geschlechtsspezifische und körperbezogene Themen auftauchen, inszeniert und möglicherweise gelöst werden. Die Autorinnen beziehen die Gruppenmatrix als eine zentrale gruppenanalytische Perspektive ein. Sie gehen auf Grundlagen der Bindungstheorie ein, da das jeweilige Bindungsverhalten wesentlich für die Möglichkeiten des Miteinanders in Gruppen ist. Ebenso erörtern sie die Chance, in Gruppen Perspektiven anderer Menschen wahrnehmen zu können und nachzuempfinden, sprich die Fähigkeit zur Mentalisierung. Doch auch die Gefahr destruktiver Prozesse in Gruppen lassen Kerschgens und Schubert nicht außer Acht. Nachvollziehbar skizzieren sie, wie die Gruppenleitung zum Gelingen konstruktiver Gruppenprozesse beitragen kann.

Dazu dient auch das dritte Fallbeispiel »Die bevorstehende Klassenfahrt«, das gruppenanalytische Perspektiven zum Verstehen der Szene einnimmt. Das notwendige Sensorium der Gruppenleitung zur Wahrnehmung und Einschätzung der Situation wird deutlich, um zu verhindern, dass konflikthafte Dynamiken ins Destruktive abgleiten. So können Phasen von Aggression und Destruktivität kreativ bewältigt werden und Gefühle von Gruppenzugehörigkeit gestärkt werden. In diesem Kontext spielt die Fähigkeit der Selbstreflexion der Lehrkräfte eine besondere Rolle.

Die Besonderheit des Buches von Kerschgens und Schubert liegt für mich darin, dass die Autorinnen fokussiert auf den Schauplatz Schule in soziologische, entwicklungspsychologische und gruppenanalytische Theorien zu der Thematik einführen und vielfältige Verbindungen zwischen den Perspektiven herstellen. Es ist beeindruckend, mit welcher Sachkenntnis und Präzision die Autorinnen die unterschiedlichen theoretischen Ansätze in wenigen Sätzen umreißen und zueinander in Beziehung setzen.

Für alle in Schule und Jugendarbeit Tätigen kann das vorliegende Buch äußerst hilfreich sein, vermittelt es doch Lehrpersonen, Sozialarbeiter*innen und Pädagog*innen eine Verstehensperspektive, die im alltäglichen Hand-

lungsdruck leicht untergeht. Es zeigt allen im Rahmen von Schule Tätigen vielfältige Zugänge zum Verstehen und mögliche Handlungsperspektiven auf. Dabei lassen sich einzelne Kapitel des Buches durchaus getrennt voneinander lesen und auf eigene berufliche Situationen beziehen.

Die Fallbeispiele auch in Verbindung mit ausgewählten theoretischen Kapiteln eignen sich ausgesprochen gut für die Arbeit mit Lehramtsstudierenden zur Heranführung an ihre künftige berufliche Praxis.

Alle in schulischen Feldern Tätige können gerade durch die Verbindung von Theorie und detaillierten Fallbeispielen ihre eigenen Zugänge zum Verstehen finden, ihre Selbstreflexion entwickeln, und damit ihre berufliche und persönliche Kompetenz stärken.

Angela Schmidt-Bernhardt

Tillmann F. Kreuzer, Robert Langnickel, Noëlle Behringer & Pierre-Carl Link (Hrsg.). (2024). *Psychoanalytische Pädagogik: Perspektiven auf das kindliche Spiel*. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik. Barbara Budrich, 236 Seiten

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 32 (2026), 239–240

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32-239>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Vor dem Hintergrund der Dominanz von Kompetenzorientierung und kognitionslastiger Evidenzbasierung auf den verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern erscheint das kindliche Spiel beinahe wie ein Anachronismus. Vergessen geht die Bedeutung des Spiels für die wachsende Symbolisierungsfähigkeit eines Kindes und dass in den dazugehörigen Fantasietätigkeiten imaginäre Gefährten erscheinen, was den starken Bezug zum Unbewussten anzeigt. Mit Freud ließe sich sagen, dass das Spiel eine Korrektur der unbefriedigenden Wirklichkeit zulässt. Wie der Traum ist es ein Königsweg zum Erleben von Kindern und Jugendlichen.

Insofern ist es als Glück zu bezeichnen, dass die DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik auf ihrer Tagung an der PH Ludwigsburg 2022 das kindliche Spiel zum Thema erchor. Der vorliegende Band enthält die dort

vorgetragene Beiträge, die ich allerdings nur ausschnittsweise streifen kann. Im ersten Teil, der grundlegende Überlegungen versammelt, wendet sich Fatke dem Wesen des Spiels zu, wobei seine Überlegungen einmünden in die aktuelle Spielform des Thrills, die eine sehr große Nähe zu Balints Konzept von der Angst-Lust aufweist. Schäfer führt diesen Gedanken weiter, wenn er auf das spielerische Schweben zwischen Realität und Fiktion und das Neben- und Miteinander von innerer und äußerer Welt eingeht. Gerade die produktive Bearbeitung der Abwesenheit des Primärobjekts, die schon prägnant in Freuds berühmtem Garnrollenspiel, bei dem es um Verschwinden und Wiederkommen geht, gezeigt wird, taucht immer wieder, so bei Traxl, auf.

Dass auch digitale Spiele einen Möglichkeitsraum für psychische Erinnerungsarbeit darstellen können, wird im zweiten Teil durchdekliniert. Gerade in der Covid-19-Krise war ja, siehe Reisenhofer, ein starker Anstieg des Computerspielens zu verzeichnen gewesen. Selbstredend darf, was der dritte Teil zeigt, der pädagogisch-therapeutische Bereich nicht vergessen gehen. Körpererfahrung, Bewegung und Mentalisieren, womit innere Vorstellungen in denkbare überführt werden, bringt die Gruppe um Maier Diatara mit dem Spiel in unmittelbaren Zusammenhang. Danach unterstreicht Neudecker die unterstützende Rolle des Spiels in der Traumapädagogik. Im Gegensatz dazu stehen von Lehrkräften im Umgang mit >schwierigen< Schüler*innen eingesetzte kindliche Spielprogramme zur Selbstdisziplinierung, die, wie Zimmermann belegt, aber nur zu weiteren Beschämungserfahrungen gereichen.

Im vierten, über das Tagungsthema hinausgehenden Teil geht es bei Janotta um psychoanalytische Forschungsansätze in Anlehnung etwa an Lorenzers szenisches Verstehen oder Königs tiefenhermeneutische Methodologie, die nach ihrer Auffassung systematisch noch nicht genügend durchgearbeitet sind. Im abschließenden Beitrag von Zengler wird am Beispiel der Internetplattform lilli.ch die Thematisierung von dort vorfindlichen sexuellen Fantasien insofern hinterfragt, als damit dem Wunsch bestimmter Adressat*innen entsprochen wird, sich solcher Fantasien zu entledigen, die das eigene sexuelle Selbstkonzept infrage stellen.

Wenn ich einmal davon absehe, dass das angehängte Diskursfeld die Kontingenz des eigentlichen Themas ein wenig stört, so sind doch die Ausführungen zum Spiel in ihrer Vielschichtigkeit wie Aktualität geeignet, auf großes Interesse zu stoßen.

Manfred Gerspach

Nachruf auf Rolf Haubl

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 32 (2026), 241–250

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32-241>

CC BY-NC-ND 4.0

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

»Mein Wunsch wäre der eine oder der andere Gedanke,
wenn der mich überlebt, dann ist es gut gewesen.«

(Haubl 2014a)

Wir trauern um unseren Freund, Kollegen und Hochschullehrer Prof. Dr. Dr. Rolf Haubl, der am 24.05.2025 im Alter von 73 Jahren verstorben ist. Von 2002 bis 2016 war er (Co-)Direktor des Frankfurter Sigmund-Freud-Instituts und zugleich von 2003 bis 2014 Professor für Soziologie und Psychoanalytische Sozialpsychologie an der Goethe Universität Frankfurt/Main. Mit seinem über mehr als vier Jahrzehnte entfalteten wissenschaftlichen Gesamtwerk und akademischen Engagement hat Rolf Haubl einen einzigartigen Beitrag zur Weiterentwicklung der psychoanalytischen Sozialpsychologie in Deutschland geleistet und den (trans-)disziplinären Fachdiskurs wie die institutionelle Praxis gleichermaßen geprägt und bis heute inspiriert.

Geboren wurde Rolf am 01.07.1951 in Frankfurt am Main. Aufgewachsen ist er im Arbeiterstadtteil Griesheim.

»Es war einmal ein Knabe, der sollte etwas Besonderes werden. Er lebte mit Eltern und Großeltern am äußersten Rand einer entfernten Stadt. Er liebte seine Großmutter über alles, denn sie machte nie viel Worte. Und die Großmutter liebte ihn wie sonst nichts auf der Welt, denn er verstand sie auch so« (Haubl 1984, S. 95).

Als Kind und Jugendlicher war Rolf von Leonardo Da Vinci als Universalgelehrten fasziniert. Schon in der Oberstufe auf der Leibnizschule Schule in Frankfurt-Höchst hat er Ausflüge in Seminare von Adorno und Habermas unternommen (vgl. Brehm & Haubl 2018) und im Alleingang die Frankfurter Stadtschulmeisterschaft in Leichtathletik gewonnen (vgl. Haubl 2008, S. 207). Nach seinem Abitur 1971 hat Rolf in Gießen unter

anderem Germanistik und Psychologie studiert. Währenddessen engagierte er sich bereits als junger Student mit Überzeugung im Aufbau des Programms der Volkshochschule Höchst, wo er leidenschaftlich außer-universitärer Erwachsenenbildung nachging. Angetrieben wurde er dabei auch vor dem Hintergrund seiner nicht-akademischen Herkunft von einer gewissen Grundskepsis gegenüber Ausdrucksformen, die sich verdächtig machen, mehr im Dienste der Distinktion als der Wissensvermittlung zu stehen und Ausschlüsse zu produzieren.

In den 1970er und 1980er Jahren war Rolf Haubl zudem Mitglied einer Gruppe von Kunstschaffenden in Gießen, geprägt von einer antibürgerlichen Atmosphäre, die maßgeblich von Surrealismus und der Psychoanalyse beeinflusst war. Werke von ihm aus dieser Zeit waren 2023 in einer Ausstellung zu sehen, die Rolf Haubl und ich (A. B.) gemeinsam organisiert hatten (siehe dazu Brehm & Haubl 2024). In seinem Germanistik- und Psychologiestudium hatte er die Themen aufgegriffen, die in jenen ästhetischen Versuchen angelegt waren – beispielsweise die Bedeutung von Emotionalität, Verrücktheit, Gewalt und die sozialpsychologischen Dynamiken der Studentenbewegung. Auch später beantwortete Rolf in seinen Schriften die Frage, ob Ästhetisches bedeutend sein kann für Politik und Gesellschaft durch die Bezugnahme auf Gegenstände aus Literatur und Kunstgeschichte (z. B. Haubl 2006a) immer wieder mit ja.

Nach seiner ersten Dissertation in Germanistik 1981 zur Gesprächsverfahrenanalyse, die er als »Beitrag zur sprachwissenschaftlichen Sozialforschung« verstand, ging er Anfang der 1980er Jahre als akademischer Rat mit Hans A. Hartmann an die wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Augsburg, wo er unter anderem den Aufbau eines Studiengangs zur psychologisch inspirierten Ökonomie entscheidend mit verantwortete. Während dieser Zeit begann er seine zehnjährige Lehranalyse bei Samir Stephanos und beteiligte sich bereits maßgeblich an der Weiterentwicklung der Gruppenanalyse in Deutschland.

In seiner zweibändigen Habilitation 1991 in Psychologie nahm er mit der Kulturgeschichte des Spiegels ein zentrales Thema seines Werkes – die Reflexion bzw. Reflexivität – auf. Dabei fungierten Psycho- und gruppenanalytische Bezüge als unverzichtbare Analyse und Erkenntnisperspektive, die einen systematischen und kritisch-reflektierenden Blick auf die machtvollen Dynamiken der sozialen Produktion von Unbewusstheit ermöglichten. Ab 1992 wirkte er am Aufbau verschiedener gruppenanalytischer Weiterbildungsangebote an der Münchner Akademie für Psychoanalyse

und Psychotherapie mit, 1993 schloss er seine Ausbildung zum Gruppenanalytiker und Gruppenlehranalytiker (AG/DAGG, später D3G) ab und war ab 2001 Supervisor in der DGSV. Später arbeitete er auch als Organisationsberater und Lehrsupervisor.

Zehn Jahre nach seiner Habilitation erhielt er schließlich den Ruf nach Frankfurt. Mit Antritt seiner Stelle stand er vor der Aufgabe der Konsolidierung des zu Beginn der 2000er Jahre in einer tiefen Krise befindlichen Sigmund-Freud-Instituts in Frankfurt, die er zusammen mit Marianne Leuzinger-Bohleber bewältigte.

Rolf praktizierte ein collagierendes Denken. Das Grundprinzip der Collage ist die Verarbeitung von Dingen, die »eigentlich« nicht zusammengehören. Er war ein »Bunter« deren geringe Verbreitung im akademischen Betrieb er beklagte:

»Mich hat nie jemand gezwungen zu denken, wie er oder sie denkt. Daraus ist eine bestimmte, vorhin habe ich gesagt »Wildheit«, eine bestimmte Unsystematik erwachsen, eine Vorliebe für den schrägen Gedanken, dafür, das Unwahrscheinliche für das Wahrscheinliche zu halten [...] die einen sind zu Systemdenkern geworden und die anderen sind zu Empiristen geworden. [...] Was mir an der Uni immer gefehlt hat, ist die Lust am Denken. Akademiker sind eine merkwürdige Spezies, mit Achtstundentag und Stechuhr« (Brehm & Haubl 2018, S. 268).

Ihn hat ausgezeichnet, dass er stets undogmatisch war, auch in disziplinärer Hinsicht. Wohl wissend, dass disziplinäre Grenzen allzu häufig als »Festungswalle« (Elias) missbraucht werden. Es ist weder ein kohärentes Forschungsprogramm im Sinne von Imre Lakatos, das Rolf Haubl entwickelt hat, noch ein eklektizistisches »anything goes« à la Paul Feyerabend, sondern eine – stets tentative – Suche nach der Beantwortung der Frage der Vermittlung von Gesellschaft und Subjekt. Die Liste von ihm über die Jahre selbst genannter Forschungsschwerpunkte ist lang und lässt sich hier in ihrer Ausführlichkeit nicht abbilden. Emotionsforschung, Gruppensoziologie- und -psychologie, Psychoanalyse alltagsökonomischer Sachverhalte (wie der Psychodynamik des Geldes), Krankheit und Gesellschaft, Beratungs- und Organisationsforschung sowie die Methodologie und Methodik psychoanalytischer Sozialforschung bilden dabei einige Eckpfeiler. Noch länger würde eine Liste, die alle Themen, die in seiner mehr als 20 Seiten umfassenden Publikationsliste aufscheinen, nennen

wollte. Bereits in seiner Habilitation spiegelte sich wider, als was sich sein Gesamtwerk verstehen lässt: als eine Schatzkiste. Egal mit welchem Thema man sich beschäftigt, es lohnt immer ein Blick in sein Publikationsverzeichnis, um nachzusehen, ob Rolf Haubl dazu etwas geschrieben hat. Im Kontext seiner Beschäftigung mit Emotionen hat ihn nicht nur der Neid interessiert, wenngleich sein Buch *Neidisch* immer nur die anderen (Haubl 2001) wohl zu einem seiner bekanntesten Werke zählt, sondern auch die Liebe (z. B. Haubl 2005) und das Glück (z. B. Haubl 2007a). Er war geprägt von einem analytischen Blick auf das Leben und die Beziehungen der Menschen untereinander. Am Einzelfall konnte Rolf Haubl die Vielschichtigkeit kultureller und sozialer Phänomene, auch in ihrem historischen Geworden Sein, auffächern. Das Magische und Schöne in der Welt prägten sein Leben und Werk gleichermaßen, wie in seinen künstlerischen Arbeiten ebenso wie in seinem Sprach- und Schreibstil sichtbar wurde.

»Nicht das Wechselspiel von Deduktion und Induktion schafft neue Sichtweisen, sondern Assoziation und Abduktion. Abduktion hat mehr mit Mut zu tun als mit den traditionellen wissenschaftstheoretischen Schwertern. Mut, weil man von dem Wissen aus, das man in sich getragen hat, mit einem großen Tigersprung eine neue Hypothese oder Einsicht zu formulieren wagt. Mut, weil man sich auf dünnes Eis begibt und permanent eines Besseren belehrt werden kann. Zum Mut gehört auch, sich belehren zu lassen, dass man in eine Sackgasse geraten ist. Es ist aber erstrebenswert, sich eines Besseren belehren zu lassen: durch andere Leute, durch Beobachtungen, eben durch die reichhaltige Menge der Informationen, die man so mitkriegt« (Brehm & Haubl 2018, S. 267f.).

In Diskussionen nahm Rolf sein Gegenüber und dessen Argumente stets ernst, unterschied nicht aufgrund von akademischem Hintergrund oder Seniorität. Das wurde von Praxispartner*innen ebenso wie Studierenden und Promovierenden im Kontext seiner Nachwuchsförderung als etwas Außergewöhnliches wahrgenommen. Auch darin spiegelt sich Rolfs unpräventiöse Art, die zwischen anarchistischem Engagement und ironischer Melancholie changierte und sich den Anforderungen des akademischen Betriebs, der zunehmend nach narzisstischen Persönlichkeitsperformances ruft, entzog.

Für diesen Nachruf im Kontext der psychoanalytischen Pädagogik lassen sich Projekte zu Themen wie triangulierten Gesprächen in der

Schule, ADHS und hochbegabten Kindern hervorheben. Über meine (M. G.) Mitwirkung in dem im Jahr 2003 begonnenen Präventionsprojekt des Sigmund-Freud-Instituts zur psychosozialen Integration von verhaltensauffälligen Kindern (insbesondere von ADHS) im Kindergartenalter unter der Leitung von Marianne Leuzinger-Bohleber kam ich in engeren Kontakt mit Rolf Haubl, der mich wiederum einlud, in das kurz darauf gemeinsam mit Katharina Liebsch partizipativ konzipierte Projekt Mit Ritalin leben. Zur Bedeutung der AD[H]S-Medikation für die betroffenen Kinder einzusteigen. Eine der überzeugendsten Erkenntnisse war, dass die ausgewählten Kinder hoch konzentriert an den beinahe zwei Stunden dauernden Interviews teilnahmen, obwohl sie nach klassischer neurowissenschaftlicher Lesart dazu gar nicht in der Lage hätte sein dürfen. Dem Thema der Hochbegabung im Projekt mit Gabriele Weigand und Timo Hoyer begegnete er zunächst skeptisch. Dieser Skepsis gegenüber insbesondere der Betonung der notwendigen Förderung kognitiver Fähigkeiten hat er jedoch die Wichtigkeit von Sozioemotionalität, von Bindung und Begabung hervorgehoben (Haubl 2014b).

Die Bedeutung von pädagogischen Beziehungen für den eigenen Lebensverlauf erlebte Rolf Haubl selbst auf eindrückliche Weise. Als er in der sechsten Klasse auf dem Gymnasium sitzen geblieben war »und alles schon aussah, als würde aus mir gar Nichts mehr werden« (Brehm & Haubl 2018, S. 273), wie Rolf mir (A. B.) erzählte, stand sein damaliger Religionslehrer vor der Tür, ging mit ihm spazieren und verlangte ihm das Versprechen ab, das aus ihm doch etwas werden würde. Das »begabte Kind« konnte schließlich sein Abitur sehr gut abschließen und mit einem Stipendium der Studienstiftung des deutschen Volkes in sein Studium starten. Er hatte selbst erfahren, wie wichtig es ist, ein gutes Gegenüber in der Welt zu finden und zu sein. Etwas, das er weitergegeben hat und das sein generatives Handeln prägte wie bei kaum jemand anderem. Donald W. Winnicott bezeichnete er als »genialen Analytiker« und nahm vielfach Bezug auf ihn.

»Nur Menschen, die von früh an die Erfahrung gemacht haben, dass sie sicher gebunden sind, dass sie auf eine Welt getroffen sind, die sie erwartet hat, die auf eine Welt getroffen sind, wo die Eltern und die anderen Erwachsenen in der Lage waren, die eigenen Bedürfnisse adäquat zu verstehen und zu befriedigen, nur dann entsteht eine Sicherheit, die es mir erlaubt, in die Welt hinaus zu gehen, die Welt zu explorieren, mir die Welt anzugucken, auch Risiken einzugehen« (Haubl 2010, o. S.).

Rolf selbst nannte in diesem Kontext immer wieder seine geliebte Großmutter als ein solches gutes inneres Objekt (vgl. ebd.). Gleichzeitig betonte er die Bedeutung des weiteren Lebensverlaufs, in dem auch diejenigen, denen solche guten Gegenüber als Kind nicht zur Verfügung standen, auf Menschen und Erlebnisse hoffen können, die jene zentralen Beziehungserfahrungen, nicht nur in therapeutischen Settings, ermöglichen.

»Wir reisen durch die Welt und treffen auf eine Person, die in irgendeiner Weise uns besonders anspricht – früher hat man mal gesagt, man trifft auf jemanden, der einem seelenverwandt erscheint. Und das ist so eine Formulierung von Übereinstimmung, von Gleichklang in der Welt, der ein Stück weit solche frühkindlich nicht gemachten Erfahrungen ersetzen kann« (ebd.).

Menschen, wie der Religionslehrer, Freundschaften, Liebesbeziehungen, Patchwork-Konstellationen und Wahlverwandtschaften, die ihm zufolge bedeutsamer werden können als Blutsverwandtschaften (vgl. Haubl 2014a, o. S.). Rolf selbst hat viele innere Bilder hinterlassen, hat inspiriert und sich als gutes Gegenüber zur Verfügung gestellt – als Lehrer, als guter Freund, als ein warmherziger Mensch mit einem besonderen Humor, auf den man zählen und mit dem man vortrefflich diskutieren konnte.

Mit Blick auf die Publikationen in seinem Regal fragte er in den letzten Jahren häufig bilanzierend: wozu das alles? War es das wert? Hat es genug bewirkt? Kann Sozialforschung das überhaupt – etwas für die Menschheit nachhaltiges Wichtiges »bewirken« oder hätte ich mich besser in Mathe anstrengen sollen, um naturwissenschaftlich forschen zu können? Es gibt kaum ein Thema, zu dem Rolf nichts zu sagen hatte. Aber woran misst man das, dieses »Bewirken«? An einer vielzitierten Theorie, die mit dem eigenen Namen verbunden ist? Wohl kaum.

»Und das Wichtige dabei, glaube ich, ist, das Gefühl zu haben, eben einen Beitrag dazu geleistet zu haben, dass es nicht schlechter, sondern besser wird« (Haubl 2010, o. S.).

Programmatisch vermittelt als kritische Gesellschaftswissenschaft weist Rolf Haubls Gesamtwerk weit über das universitäre Feld hinaus, zielt auf eine kritische Bewusstmachung der psychosozialen Dynamiken subjektiven Leidens und eine reflektierte Veränderung sozialer Wirklichkeit in der besten Tradition aufklärerischen Denkens Kritischer Theorie.

Was viel schwerer wiegt als die Verknüpfung von Namen mit Werken sind die vielen kleinen und großen Spuren in der Welt, die er durch sein Tun und Forschen hinterlassen hat – in den Leben der Forschungspartner*innen, bei denjenigen, mit denen seine Studierenden später in der Praxis zusammengearbeitet haben. In den Gruppen, in die er sein Wissen eingebracht hat und all den Klient*innen und Patient*innen derjenigen, für die er als Gruppenlehranalytiker und Gruppensupervisor gewirkt hat. Nicht erst nach seinem Tod, sondern auch davor hat die Erwähnung von Rolf bei früheren Weggefähr*innen stets eine besondere Reaktion ausgelöst. Eine Begeisterung, ein Funken der über die frühere gemeinsame Arbeit hinaus ins heute strahlt.

Gesellschaftspolitische Wirkung zeitigte seine Arbeit jenseits wissenschaftlicher Institutionen bspw. in der engagierten Ausbildung von angehenden Lehrer*innen, partizipativ aufgesetzten Forschungsprojekten, dem Bemühen um Institutionalisierung der Gruppenanalyse in der Ukraine nach deren Unabhängigkeit in den 1990er Jahren und der Mitgründung der D3G, der Deutschen Gesellschaft für Gruppenanalyse und Gruppenpsychotherapie. Die gruppenanalytische Fundierung scheint wesentlich für eine psychoanalytische Sozialpsychologie, die sich weniger mit individuellen Psychopathologien und auf vom Gesellschaftlichen unabhängig (miss-)verstandene Subjekte beschäftigt, sondern die (bewussten wie vor allem auch unbewussten/unbewusst gemachten) sozialen – und das heißt ja nicht zuletzt: gruppenbezogenen – Dynamiken des Denkens, Fühlens und Handelns avisiert.

Auch die Medizinsoziologie zählte zu Rolf Haubls Interessensgebieten, verbunden mit der Frage nach dem Umgang der Menschen mit Leid.

»Und womöglich ist Leiden eine besondere Erkenntnisform, weil ich erst dann bestimmte Dinge wahrnehme, annehme, erkenne, anerkenne, wenn es mir Leiden macht. Das ist, wenn man so will, die philosophische Seite meiner Arbeiten zur Medizinsoziologie« (Brehm & Haubl 2018, S. 275).

Bald nach seinem Abschied aus dem SFI 2016 wurde er mit der Parkinson Diagnose konfrontiert. Ein Schicksal, das er im Übrigen nicht nur mit dem im vergangenen Jahr verstorbenen Oskar Negt, sondern auch mit einem seiner Vorgänger am SFI, Alexander Mitscherlich, teilte. Leider hat es sich nicht mehr ergeben, dass Rolf in diesem Sinne zu seiner eigenen Erkrankung forschen und schreiben konnte – es hätte jedoch ganz seinem

Ratschlag entsprochen hinsichtlich der Suche nach Forschungsthemen bei sich selbst zu beginnen, bei den Dingen, die einen, auch aus biografischen Gründen, umtreiben.

Ich (A. B.) durfte Rolf Haubl in vielen Kontexten erleben. Als Hochschullehrer, als Direktor des SFI in verschiedenen Projekten, bei Tagungen und Publikationen, bei denen ich ihm zuarbeitete, als Künstler, in dem immer noch der Funken des jungen Rebellen wohnte, als wir seine Ausstellung vorbereitet haben, als Mentor, der mir seit meinem ersten Seminar bei ihm zur Psychoanalyse der Schule in meinem akademischen Werdegang stets mit Rat und Tat zur Seite stand und nicht zuletzt als guten Freund beim Sprechen über Gott und die Welt, über alles, was uns bewegt, gemeinsam auf dem Balkon die Eichhörnchen im Baum beobachtend, der nie aufhören wird mir schmerzlich zu fehlen.

Immer wieder bin ich (M. G.) Rolf Haubl begegnet. Seine tiefe Überzeugung, Übertragung und Gegenübertragung nicht nur als theoretische und insbesondere klinisch-therapeutische Konzepte, sondern als Ausdruck allgemein gelebter Wirklichkeit zu lesen, schuf eine große Nähe zur Psychoanalytischen Pädagogik. In Aufsätzen wie

- »Gewalt in der Schule« (2006b)
- »Schule als pathogener Ort« (2007)
- »Latenzschutz und Veränderungswiderstand. Grundfragen psychodynamisch-systemischer Organisationsberatung« (2011)
- »Behindertenfeindlichkeit« (2015)
- oder Schriften wie *Riskante Kindheit. Psychoanalyse und Bildungsprozesse* (2009)

– um nur einige markante Beispiele herauszugreifen – wird die interdisziplinäre Verbundenheit zu Themen von Pädagogik und Sozialer Arbeit prägnant sichtbar. Gemeinsam mit Hans-Jürgen Wirth gab Rolf Haubl 2019 den Sammelband *Grenzerfahrungen. Migration, Flucht, Vertreibung und die deutschen Verhältnisse* heraus, für den ich selbst einen Text über die Situation traumatisierter minderjähriger Geflüchteter im deutschen Schulsystem verfasst hatte.

Abschließend möchte ich (M. G.) noch erwähnen, dass Rolf und mich die Liebe zum Blues – zum Beispiel in Person von John Lee Hooker – verband. Der Dritte in diesem Bund wäre Alfred Lorenzer gewesen.

Alina Brehm & Manfred Gerspach

Literatur

- Brehm, A. & Haubl, R. (2018). Über Eigenständigkeit, Erfahrung und Erkenntnis. In A. Brehm & J. Kuhlmann (Hrsg.), *Reflexion und Erkenntnis. Facetten kritisch-reflexiver Wissensproduktion* (S. 265–282). Psychosozial-Verlag.
- Brehm, A. & Haubl, R. (2024). Zur Ausstellung von Rolf Haubl auf der letzten GfpS-Jahrestagung. *Freie Assoziation*, 27(1), 68–77.
- Haubl, R. (1982). *Gesprächsverfahrenanalyse. Ein Beitrag zur sprachwissenschaftlichen Sozialforschung*. Lang.
- Haubl, R. (1984). Vom Suchen und Finden. In K. Frank (Hrsg.), *Hütet den Regenbogen. Neue Märchen aus der Gegenwart* (S. 93–98). Edition Pestum.
- Haubl, R. (1991). »Unter lauter Spiegelbildern ...« *Zur Kulturgeschichte des Spiegels*. 2 Bände. Stroemfeld/Nexus.
- Haubl, R. (2001). *Neidisch sind immer nur die anderen. Über die Unfähigkeit, zufrieden zu sein*. Beck.
- Haubl, R. (2005). Wahre Liebe kostet nichts? Erlebnisrationalität der romantischen Liebe. *Westend. Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 2(1), 119–130.
- Haubl, R. (2006a). Depersonalisierung im Werk von René Magritte. In K. Herding & G. Gehrig (Hrsg.), *Orte des Unheimlichen. Die Faszination verborgenen Grauens in Literatur und bildender Kunst* (Schriften des Sigmund-Freud-Instituts, Reihe 2: Psychoanalyse im interdisziplinären Dialog, Band 2) (S. 115–137). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haubl, R. (2006b). Gewalt in der Schule. In M. Leuzinger-Bohleber, R. Haubl & M. Brumlik (Hrsg.), *Bindung, Trauma und soziale Gewalt. Psychoanalyse, Sozial- und Neurowissenschaften im Dialog* (Schriften des Sigmund-Freud-Instituts) (S. 142–163). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haubl, R. (2007a). Melancholie: Glück im Schatten des Saturn. In T. Hoyer (Hrsg.), *Vom Glück und glücklichen Leben. Sozial- und geisteswissenschaftliche Zugänge* (Schriften des Sigmund-Freud-Instituts, Reihe 2: Psychoanalyse im interdisziplinären Dialog, Bd. 6) (S. 172–184). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haubl, R. (2007b). Schule als pathogener Ort. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 43, 259–276.
- Haubl, R. (2008). Die allmähliche Verfertigung von Lebensgeschichten im soziokulturellen Erinnerungsprozess. In M. Dörr, H. von Felden, R. Klein, H. Macha & W. Marotzki (Hrsg.), *Erinnerung – Reflexion – Geschichte* (S. 194–212). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haubl, R. (2010). Am Tisch mit Rolf Haubl. »Der Gelassene« (Rolf Haubl im Gespräch mit Doris Weber.). HR2. Doppelkopf, 05.11.2010.
- Haubl, R. (2011). Latenzschutz und Veränderungswiderstand. Grundfragen psychodynamisch-systemischer Organisationsberatung. In H. Schnoor (Hrsg.), *Psychodynamische Beratung* (S. 197–209). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haubl, R. (2014a). Lebensspuren – Was bleibt von mir nach meinem Tod? Diskussion mit Andreas Stopp, Saskia Wendel, Rolf Haubl und Hanna Roth. Deutschlandfunk, 21.11.2014.
- Haubl, R. (2014b). Bindung und Begabung. Soziale und emotionale Aspekte. In T. Hoyer, R. Haubl & G. Weigand (Hrsg.), *Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Wie sie sich sehen – was sie bewegt – wie sie sich entwickeln* (S. 40–55). Beltz.

- Haubl, R. (2015). Behindertenfeindlichkeit – narzisstische Abwehr der eigenen Verletzlichkeit. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 103–115). Julius Klinkhardt.
- Haubl, R., Dammasch, F. & Krebs, H. (Hrsg.). (2009). *Riskante Kindheit. Psychoanalyse und Bildungsprozesse* (Schriften des Sigmund-Freud-Instituts, Reihe 3: Psychoanalytische Sozialpsychologie, Bd. 4). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haubl, R. & Wirth, H.J. (Hrsg.). (2017). *Flucht und Migration. Krise der Humanität*. Psycho-sozial-Verlag.

Die Mitglieder der Redaktion

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 32 (2026), 251–252

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32-251>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Bernd Ahrbeck, Dr. phil. habil., Univ.-Prof., International Psychoanalytic University (IPU Berlin), Arbeitsgebiet: Psychoanalytische Pädagogik. Bis 2016 Humboldt-Universität zu Berlin, Leiter der Abteilung Verhaltensgestörtenpädagogik. Erziehungswissenschaftler, Diplom-Psychologe, Psychoanalytiker (DGP, DGPT). Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Schulische Inklusion, empirische Bildungsforschung, Verhaltensstörungen und Erziehungskonzepte im kulturellen Wandel.

Wilfried Datler, Dr. phil., Univ.-Prof. i.R., Professoral Research Fellow im Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien, wo er bis 2025 den Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien leitete. Er ist Lehranalytiker im Österreichischen Verein für Individualpsychologie, stellv. Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft für Psychoanalytische Pädagogik (APP) Wien und Mitglied des Psychotherapiebeirats des österreichischen Gesundheitsministeriums. Arbeitsschwerpunkte u.a.: Fragen im Grenz- und Überschneidungsbereich von Psychoanalyse, Pädagogik und Psychotherapie.

Margret Dörr, Prof. Dr. phil., Dipl.-Soz., Dipl.-Soz.-Päd., Professorin i.R. der Katholischen Hochschule Mainz, Fachbereich Soziale Arbeit und Sozialwissenschaften. Ehem. Vorsitzende der Kommission »Psychoanalytische Pädagogik« der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Arbeitsschwerpunkte: Theorien Sozialer Arbeit, Biografie- und Sozialisationstheorie, Sozialpsychiatrie, Psychoanalytische Sozialpädagogik, Traumapädagogik, Psychopathologie und abweichendes Verhalten.

Urte Finger-Trescher, Dr. phil. habil., ehem. Hon. Professorin an der Universität Wien, Psychotherapist (ECP), Gruppenanalytikerin, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin, Familientherapeutin, Supervisorin. Von 1993–2016 Leiterin der Beratungsstelle für Eltern, Kinder u. Jugendliche der Stadt Offenbach. Arbeitsschwerpunkte: Psychosoziale Beratung und Psychotherapie, Supervision, Gruppenanalyse, Trauma und Traumaverarbeitung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

Rolf Göppel, Dr. phil. habil., Dipl.-Päd., Professor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, ehem. zweiter Vorsitzender der Kommission »Psychoanalytische Pädagogik« der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, Kindheits- und Jugendforschung, Risiko- und Resilienzforschung, biografisch orientierte Pädagogik, Pädagogik und Zeitgeist.

Marga Günther, Prof. Dr. phil., Dipl.-Soz., Dipl.-Soz.-Päd., Gruppenanalytikerin, Professorin an der Evangelischen Hochschule Darmstadt, Vorsitzende des Frankfurter Arbeitskreises Psychoanalytische Pädagogik (FAPP). Arbeitsschwerpunkte: Jugend- und Adoleszenzforschung, Migrationstheorien, Familiäre und geschlechtsbezogene Transformationsprozesse, Theorien und Methoden der Beratung, Qualitative Forschungsmethoden, Psychoanalytische Pädagogik.

Anke Kerschgens, Prof. Dr. phil., M. A., ist Professorin für psychologische Grundlagen der Sozialen Arbeit an der Fliedner Fachhochschule Düsseldorf und Gruppenanalytikerin. Arbeitsschwerpunkte: Familie und Arbeit, Sozialisationsforschung und Sozialpsychologie, Geschlechterverhältnisse, hermeneutische Methoden.

Marian Kratz, Vertr. Prof., Dr. phil., Dipl.-Sozialarbeiter, ist Akademischer Rat am Institut für Sonderpädagogik der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau. Er ist zweiter Vorsitzender der Kommission »Psychoanalytische Pädagogik« der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Seine Arbeits- und Lehrschwerpunkte liegen im Bereich der Kultur- und Geschlechterforschung sowie Professionalisierungsfragen in der Lehrkräftebildung.

Barbara Neudecker, Mag., M. A., Psychotherapeutin im Österreichischen Verein für Individualpsychologie, Psychoanalytisch-Pädagogische Erziehungsberaterin (APP Wien), Leiterin der Fachstelle für Prozessbegleitung für Kinder und Jugendliche im Bundesverband Österreichischer Kinderschutzzentren, Lehrende u. a. an den Universitäten Wien und Innsbruck und an der FH Campus Wien. Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, Kinderschutz, psychosoziale Beratung und Traumapädagogik.

Kathrin Trunkenpolz, Mag.^a, Dr.ⁱⁿ, ist Bildungswissenschaftlerin, Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin und Senior Lecturer am Arbeitsbereich Elementarpädagogik der Universität Graz. Sie ist in freier Praxis in der Beratung von Eltern und pädagogischen Fachkräften tätig. Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, Bildungsprozesse in der frühen Kindheit, Professionalisierungsprozesse in psychosozialen Arbeitsfeldern, Organisationsdynamik psychosozialer Einrichtungen.

Michael Winingner, Assoc. Prof., Dr. phil., Psychoanalytiker und Bildungswissenschaftler. Studienprogrammleiter am Bereich Psychotherapie der Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten, Lektor an der Universität Wien und Psychotherapeut für Erwachsene in freier Praxis. Arbeitsschwerpunkte: psychosoziale Interventionsmethoden, psychoanalytische Entwicklungstheorie sowie Fragen der Hochschuldidaktik und Evaluation im Bereich der universitären Psychotherapieausbildung.

Lieferbare Bände des **Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik** im Psychosozial-Verlag

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 32 (2026), 253–270

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32-253>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Band 8 (1997)

Themenschwerpunkt: Arbeit in heilpädagogischen Settings

Elfriede Kraft, Achim Perner: Vom Objekt der Betreuung zum Subjekt des Wunsches. Über psychoanalytische Sozialarbeit mit einer achtzehnjährigen Frau • *Susanne Kupper-Heilmann, Christoph Kleemann:* Heilpädagogische Arbeit mit Pferden • *Bernadette Neuhaus:* Das Psychodramaspiel mit Kindern an einer Schule für Erziehungshilfe • *Ulrike Schaab:* Psychoanalytische Pädagogik als Möglichkeit einer dialogischen Heilpädagogik in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen • *Kornelia Steinhardt:* Supervision als Ort der Reflexion des beruflichen Selbstverständnisses von Heilpädagogen

Psychoanalytische Reflexionen über Ethnie, Kultur und Identitätsentwicklung: Eine Diskussion

Hans Füchtner: Für »Ethnische Identität« – gegen Freud. Kritische Anmerkungen zu Erdheims Thesen über Familie, Kultur und Ethnizität • *Mario Erdheim:* Erwiderung auf Hans Füchtners Kritik • *Hans Füchtner:* Nachbemerkung

Literaturumschau

Bernhard Natschläger: Erziehungsberatung als Gegenstand psychoanalytisch-pädagogischer Veröffentlichungen. Ein Literaturbericht • *Bernhard Natschläger:* Über weitere jüngere Veröffentlichungen zu speziellen Praxisfeldern und Fragestellungen Psychoanalytischer Pädagogik

Rezensionen

Band 9 (1998)

Themenschwerpunkt: Jugendhilfe und Psychoanalytische Pädagogik

Burkard Müller, Urte Finger-Trescher, Heinz Krebs: Jugendhilfe und Psychoanalytische Pädagogik. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt • Heinz Krebs, Burkard Müller: Der psychoanalytisch-pädagogische Begriff des Settings und seine Rahmenbedingungen im Kontext der Jugendhilfe • Hans-Werner Eggemann-Dann: Was zählt, kann man (er)zählen. Die Bedeutung der institutionellen Erziehungsberatung für die Kinder- und Jugendhilfe • Renate Dohmen-Burk: An der Schwelle zum Berufsleben: Aus der Arbeit einer Beratungsstelle für Jugendliche und junge Erwachsene ohne Ausbildung • Beate Szyrkowski: Vor Ort und hautnah – Sozialpädagogische Familienhilfe • Burkard Müller: Authentizität als sozialpädagogische Aufgabe – erläutert am Beispiel Schuldnerberatung

Beiträge aus nicht-deutschsprachigen Ländern

Francis Imbert: »Bolid-Kinder« und die Arbeit des Pädagogen • Mireille Cifali: Das pädagogische Verhältnis: Zwischen Verstrickung und Distanzierung • Leendert Frans Groenendijk: Psychoanalytisch orientierte Sexualaufklärung vor dem Zweiten Weltkrieg

Literaturumschau

Regina Studener, Wilfried Datler: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten als eine spezifische Form von Lernschwierigkeiten – ein Thema Psychoanalytischer Pädagogik? Bernhard Natschläger: Über weitere aktuelle Publikationen zu verschiedenen Fragestellungen Psychoanalytischer Pädagogik

Rezensionen

Band 10 (1999)

Themenschwerpunkt: Die frühe Kindheit. Psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen zu den Entwicklungsprozessen der ersten Lebensjahre

Wilfried Datler, Christian Büttner, Urte Finger-Trescher: Psychoanalyse, Pädagogik und die ersten Lebensjahre. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt • Rolf Göppel: Die Bedeutung der frühen Erfahrungen oder: Wie entscheidend ist die frühe Kindheit für das spätere Leben • Gerd E. Schäfer: Bildung beginnt mit der Geburt • Martin Dornes: Spiegelung – Identität – Anerkennung: Überlegungen zu kommunikativen und strukturbildenden Prozessen der frühkindlichen Entwicklung • Karin Messerer: Ein psychoanalytisch-pädagogischer Blick in die Praxis der Mobilen Frühförderung:

Ausschnitte aus der Geschichte von Natalie und ihrer Familie • *Isca Salzberger-Wittenberg*: Kurztherapeutische Arbeit mit Eltern von Kleinkindern • *Gertraud Diem-Wille*: »Niemand hat mir jemals etwas gesagt ...« Die Falldarstellung einer Eltern-Kleinkind-Therapie aus der Tavistock Clinic • *Ludwig Janus*: Zur Thematisierung vorgeburtlicher und geburtlicher Erfahrungen in pädagogischen Zusammenhängen – Ideen und Vorstellungen. Psychoanalytische Aspekte von Lernen und Lernbehinderung: *Dieter Katzenbach*: Kognition, Angstregulation und die Entwicklung der Abwehrmechanismen. Ein Beitrag zum Verständnis behinderter Lernfähigkeit

Literaturumschau

Ulrike Kinast-Scheiner: Geschwisterbeziehungen: Ein Bericht über tiefenpsychologische und psychoanalytisch-pädagogische Veröffentlichungen • *Ulrike Kinast-Scheiner*: Über aktuelle Publikationen zu verschiedenen Fragestellungen Psychoanalytischer Pädagogik

Rezensionen

Band 11 (2000)

Themenschwerpunkt: Gestalten der Familie – Beziehungen im Wandel
Christian Büttner, Heinz Krebs, Luise Winterhager-Schmid: Einführung in den Themenschwerpunkt • *Andreas Lange, Kurt Lüscher*: Vom Leitbild zu den Leistungen. Eine soziologische Zwischenbilanz des aktuellen Wandels von der Familie • *Michael B. Buchholz*: Wie kann Familienberatung und Familientherapie auf die sich ändernden Familienprobleme antworten? – *Urte Finger-Trescher*: Psychosoziale Beratung von Familien im institutionellen Kontext. Aktuelle Fragen und konzeptionelle Überlegungen • *Udo Rauchfleisch*: Familien mit gleichgeschlechtlichen Paaren. Probleme und Chancen • *Frank Dammasch*: Das Kind, seine alleinerziehende Mutter und der virtuelle Vater • *Fakhri Khalik*: Leben in zwei Heimatländern. Erfahrungen aus der psychotherapeutischen Arbeit mit Mitgliedern aus Migrantenfamilien • *Carsten Rummel*: Die Freiheit, das Chaos der Liebe und die Notwendigkeit einer neuen Generationenethik

Literaturumschau

Ulrike Kinast-Scheiner: Psychoanalytische Beiträge zum Prozeß des Alterns • *Katharina Ereky, Judit Richtarz*: Über aktuelle Publikationen zu verschiedenen Fragestellungen Psychoanalytischer Pädagogik

Rezensionen

Band 12 (2001)

Themenschwerpunkt: Das selbständige Kind

Annelinde Eggert-Schmid Noerr: Das modernisierte Kind. Einleitung in den Themenschwerpunkt • *Luise Winterbager-Schmid*: Die Beschleunigung der Kindheit • *Rolf Göppel*: Frühe Selbständigkeit für Kinder – Zugeständnis oder Zumutung • *Wilfried Datler, Katharina Ereky, Karin Strobel*: Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen • *Martina Hoanzl*: Vom Land, in dem es keine Eltern gibt: Geschwisterliche Themen und deren mögliche Bedeutung im Prozess des Heranwachsenden • *Burkhard Müller*: Wie der »aktive Schüler« entsteht. Oder: »For learning for love to the love of learning«. Ein Vergleich von Ansätzen Fritz Redls, Rudolf Eksteins und Ulrich Oevermanns • *Gerd E. Schäfer*: Selbst-Bildung als Verkörperung präreflexiver Erkenntnistheorie

Literaturumschau

Katharina Ereky: Präödpale Triangulierung: Zur psychoanalytischen Diskussion um die Frage des Entstehens der frühen familiären Dreiecksbeziehungen • *Natascha Almeder, Barbara Desch*: Über aktuelle Publikationen zu verschiedenen Fragestellungen Psychoanalytischer Pädagogik

Rezensionen

Band 13 (2002)

Themenschwerpunkt: Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik

Burkhard Müller, Heinz Krebs, Urte Finger-Trescher: Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik • *Burkhard Müller*: Beziehungsarbeit und Organisation. Erinnerung an eine Theorie der Professionalisierung sozialer Arbeit • *Heinz Krebs*: Emotionales Lernen in der Schule – Aspekte der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern • *Helmuth Figdor*: Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Theoretische Grundlagen • *Heiner Hirblinger*: Ein »Organ für das Unbewußte« auch für Lehrer? Der Beitrag der psychoanalytischen Pädagogik zur Frage der Professionalisierung in der Lehrerbildung • *Franz-Josef Krumenacker*: Professionalisierung im pädagogischtherapeutischen Milieu • *Annelinde Eggert-Schmid Noerr*: Über Humor und Witz in der Pädagogik

Literaturumschau

Wilfried Datler, Margit Datler, Irmtraud Sengschmied, Michael Wininger: Psychoanalytisch-pädagogische Konzepte der Aus- und Weiterbildung. Eine Literaturübersicht • *Natascha Almeder, Barbara Desch:* Über aktuelle Publikationen zu verschiedenen Fragestellungen Psychoanalytischer Pädagogik

Rezensionen

Band 14 (2004)

Themenschwerpunkt: Sie sind wie Novellen zu lesen ... Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik

Wilfried Datler: Wie Novellen zu lesen ...: Historisches und Methodologisches zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik • *Günther Bittner:* Was kann man »aus Geschichten lernen«? • *Vera King:* Generationen- und Geschlechterbeziehungen in Freuds Fall »Dora«. Ein Lehrstück für die Arbeit mit Adoleszenten • *Brigitte Boothe:* Die Fallgeschichte als Traumnovelle: Eine weibliche Erzählung vom Erziehen • *Inge Schubert:* Die Offene Klassenrunde – ein gruppenanalytisches Setting in der Schule • *Urte Finger-Trescher, Wilfried Datler:* Gruppenanalyse in der Schule? Einige Anmerkungen zum Beitrag von Inge Schubert • *Jürgen Körner, Burkhard Müller:* Chancen der Virtualisierung – Entwurf einer Typologie psychoanalytisch-pädagogischer Arbeit

Literaturumschau

Katharina Gartner: Warum der kleine Ernst eine Holzspule schleudert. Oder: Die psychoanalytische Theorie der Bearbeitung von Erlebnis-inhalten im Spiel • *Andrea Tober, Michael Wininger:* Jüngere Publikationen zu speziellen Praxisbereichen und Fragestellungen der Psychoanalytischen Pädagogik

Rezensionen

Band 15 (2006)

Themenschwerpunkt: Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter

Kornelia Steinhardt: Kinder zwischen drei und sechs – eine »neue« Herausforderung für die Psychoanalytische Pädagogik? • *Rolf Göppel:* »Kinder denken anders als Erwachsene ...« Die Frage nach dem »magischen Welt-

bild des Kindes« angesichts der These von der »Kindheit als Konstrukt« und angesichts der neuen Bildungsansprüche an den Kindergarten • *Gertrude Bogyi*: Magisches Denken und die Verarbeitung von traumatischen Ereignissen • *Gerd E. Schäfer*: Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit • *Martin R. Textor*: Die Vergesellschaftung der Kleinkindheit: Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld kontroverser Erwartungen • *Helmuth Figdor*: Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe • *Iram Siraj-Blatchford, Kathy Sylva, Brenda Taggart, Edward Melhuish, Pam Sammons, Karen Elliot*: Was kennzeichnet qualitativ gute Vorschulbildung? Ergebnisse von Einzelfallstudien in britischen Vorschuleinrichtungen • *Cath Arnold*: Die pädagogische Haltung von Betreuungspersonen und Eltern im Umgang mit Vorschulkindern • *Colette Tait*: Emotionales Wohlbefinden und Resilienz des Kindes: die Bedeutung von »Chuffedness« • *Daniela Kobelt Neuhaus*: Kindertageseinrichtungen der Zukunft: Aufgaben und Chancen. Ein Essay aus der Perspektive von Fort- und Weiterbildung • *Hans Füchtner*: Ich-AG Dreikäsehoch. Über das Versagen der Psychoanalytischen Pädagogik in Zeiten der Globalisierung

Literaturumschau

Kathrin Fleischmann, Elisabeth Vock: Aktuelle Publikationen zu speziellen Praxisbereichen und Fragestellungen der Psychoanalytischen Pädagogik

Rezensionen

Band 16 (2008)

Themenschwerpunkt: Annäherungen an das Fremde. Ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext

Martina Hoanzl: Befremdliches, Erstaunliches und Rätselhaftes. Schulische Lernprozesse bei »Problemkindern« • *Burkhard Müller*: Sexualkunde in der Jugendarbeit. Ein Beitrag zu einer ethnopsychanalytisch inspirierten Ethnographie • *Margret Dörr*: »Jo ei, ich bin halt in Russland geboren, Kaukasus«. Biographische Deutungsmuster eines jugendlichen Spätaussiedlers und ihre Passung zu sozialpädagogischen Handlungsmustern eines Jugendmigrationsdienstes • *Christian Büttner*: Differenzen aushalten lernen. Grundsätzliches und Kasuistisches zur Entwicklung von interkultureller Sensibilität • *Elisabeth Rohr*: Ethnopsychanalytische Erfahrungen in Guatemala. Über das Lehren und Lernen von interkultureller Kommunikation und die Bedeutung der Ethnopsychanalyse für die Pädagogik • *Silke Seemann, Heidi Möller*: Die Psychohistorie von Lloyd deMause als Schlüssel zur Organisations-

kultur • *Catherine Schmidt-Löv-Beer*: Verschiedene Welten, verschiedene Wahrnehmungen. Das »unpersönliche Selbst«, der Überlebensmodus der Verleugnung und die Annäherung an die psychischen Strukturen von Jugendlichen in Ost und West • *Irmgard Eisenbach-Stangl, Wolfgang Stangl*: Das äußere und innere Ausland. Manifeste und latente Botschaften in rechtsradikalen Texten

Literaturumschau

Holger Preiß: Psychoanalyse und geistige Behinderung. Entwicklungen und pädagogische Impulse

Rezensionen

Band 17 (2009)

Themenschwerpunkt: Der pädagogische Fall und das Unbewusste.

Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten

Wilfried Datler, Johannes Gstach, Kornelia Steinhardt, Bernd Ahrbeck: Was ist unter Psychoanalytischer Pädagogik zu verstehen? Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt • *Bernd Niedergesäß*: Die Regulationsstörungen der Zwillinge Jelena und Stephan. Der Umgang mit Regulationsstörungen in einem psychoanalytisch-pädagogischen Setting einer Babygruppe • *Judit Barth-Richtarz*: Diagnostik im Kontext psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung • *Helmuth Figdor*: Im Namen des Kindes. Zur Kritik herkömmlicher Sachverständigen-Praxis aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht • *Bernd Traxl*: Psychoanalytisch-pädagogische Anmerkungen zur Bedeutung affektiv-interaktioneller Prozesse in der heilpädagogischen Praxis. Aus der Arbeit mit dem zwölfjährigen Martin • *Urte Finger-Trescher*: Leitung einer (sozial-)pädagogischen Einrichtung. Das Prinzip der »offenen Tür« • *Günther Bittner*: Psychoanalyse an der Universität? – oder: Aschenputtel versus »dogmatische Form« (S. Freud)

Zur Geschichte und Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik

Roland Kaufhold: Abschied von Ernst Federn, Pionier der Psychoanalytischen Pädagogik • *Johannes Gstach*: Ein Leben zwischen den Welten. Zum Tod von Rudolf Ekstein • *Helga Schaukal-Kappus*: Eine Karte von Moritz Schlick an Rudolf Ekstein. Zur Eröffnung der Rudolf-Ekstein-Sammlung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien • *Sabrina Schrammel, Michael Wininger*: Psychoanalytische Pädagogik in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Ausgewählte Ergebnisse einer

empirischen Studie zur Situation der Psychoanalytischen Pädagogik als Gegenstand von Lehre und Forschung im Hochschulbereich

Literaturumschau

Nina Hover-Reisner, Antonia Funder: Krippenbetreuung im Fokus der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Thema »Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern«

Rezensionen

Band 18 (2010)

Themenschwerpunkt: Psychoanalyse und Systemtheorie in Jugendhilfe und Pädagogik

Peter Kastner: Geschichte(n) verstehen oder systemisch denken. Veränderte Wahrnehmungen in der Sozialpädagogik • *Annelinde Eggert-Schmid Noerr*: Zwangsvermütterlichung. Vom Nutzen des psychoanalytischen Blicks auf den Fall einer gescheiterten Sozialpädagogischen Familienhilfe • *Thomas Hermsen, Martin Schmid*: Luhmanns Systemtheorie, Psychoanalyse und Familienhilfe. Ein Systematisierungs- und Abgrenzungsversuch • *Margret Dörr*: Analogien und Differenzen zwischen psychoanalytischer Pädagogik und konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik • *Bernd Ahrbeck, Marc Willmann*: »Verhaltensstörungen« als Konstruktion des Beobachters? Kritische Anmerkungen zu systemisch-konstruktivistischen Perspektiven in der »Pädagogik bei Verhaltensstörungen« • *Heinz Krebs*: Psychoanalytisch-pädagogische und systemische Perspektiven in der institutionellen Erziehungsberatung. Differenzen und Übereinstimmungen • *Mathias Schwabe*: Mit »psychoanalytischen« und »systemischen« »Stämmen« und »Geschichten« unterwegs in der Jugendhilfe

Literaturumschau

Kathrin Trunkenpolz, Antonia Funder, Nina Hover-Reisner: »If one wants to >see< the unconscious, one can find it in the setting of Infant Observation ...« Beiträge zum Einsatz des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung

Rezensionen

Band 19 (2011)

Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus

Günther Bittner: Das Rätsel der Sphinx. Oder: psychosoziale vs. naturalistische Paradigmen der Lebensspanne • *Margit Datler, Wilfried Datler, Maria Fürstaller, Antonia Funder*: Hinter verschlossenen Türen. Über Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern in Kindertagesstätten und die Weiterbildung pädagogischer Teams • *Annelinde Eggert-Schmid Noerr*: Mensch, ärgere dich nicht, spiele! Psychoanalytische und psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven auf das kindliche Spiel • *Burkhard Müller*: Jugend und Adoleszenz in psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive • *Renate Prazak, Kornelia Steinhardt*: Adoleszenz und Mathematikunterricht. Die Bedeutung des Erlebens von Scham und Stolz für Jugendliche im schulischen Kontext • *Rolf Göppel*: Das frühe Erwachsenenalter – auf der Suche nach dem »guten Leben« • *Urte Finger-Trescher*: Eltern. Anmerkungen zu einer denkwürdigen Lebensform • *Margret Dörr*: »Erwachsene«. Eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive • *Wilfried Datler, Kathrin Trunkenpolz*: Trauerarbeit als Bildungsaufgabe im hohen Alter? Anmerkungen über Alter und Abwehr, Bildung und Forschung

Literaturumschau

Julia Stieber, Aleksandra Peric: Jeder Mensch erlebt Migration anders, nämlich auf eine einmalig individuelle Weise (Möhring). Psychoanalytisch orientierte Beiträge zum Thema des Erlebens von Migration

Rezensionen

Band 20 (2012)

Themenschwerpunkt: Psychoanalytisch-pädagogisches Können.

Vermitteln – Aneignen – Anwenden

Christian Büttner, Wilfried Datler, Urte Finger-Trescher: Das Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik wird 20. Oder: Das Jahrbuch als Ort des Nachdenkens über psychoanalytisch-pädagogisches Können • *Urte Finger-Trescher*: Psychoanalytisch-pädagogisches Können und die Funktion gruppenanalytischer Selbsterfahrung • *Michael Wininger*: »Reflection on action« im Dienst pädagogischer Professionalisierung. Psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen zur Vermittlung sonderpädagogischer Kompetenzen an Hochschulen • *Manfred Gerspach*: Das heimliche Curriculum der Psychoanalytischen Pädagogik • *Heinz Krebs, Annelinde Eggert-Schmid Noerr*: Professionalisierung von Pädagogik und Sozialer Arbeit im Frank-

furter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik • *Helmuth Figdor*:
Wie werden aus Pädagogen »Psychoanalytische Pädagogen«?

Freie Beiträge

Urte Finger-Trescher: Die Frankfurter Schule der Psychoanalytischen Pädagogik. Laudatio für Prof. Dr. Aloys Leber zum 90. Geburtstag • *Catherine Schmidt-Löw-Beer, Wilfried Datler*: Das Konzept der projektiven Identifizierung lehren. Ein interaktives didaktisches Modell

Literaturumschau

Barbara Neudecker: Das Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik im Schnelldurchlauf. Eine Rückschau auf die ersten 19 Bände

Rezensionen

Band 21 (2013)

Themenschwerpunkt: Strukturwandel der Seele. Modernisierungsprozesse und pädagogische Antworten

Rolf Göppel, Bernd Ahrbeck, Margret Dörr, Johannes Gstach: Modernisierung der Gesellschaft – Modernisierung der Erziehung – Modernisierung der Seele? Einführung in das Schwerpunktthema des Jahrbuchs 21 • *Josef Christian Aigner*: »Umgehen statt Auseinandersetzen?« Sozialer Wandel, Ödipalisierung und Autorität • *Bernd Ahrbeck*: Der Verlust der Differenz • *Thomas Ziehe*: Die Modernisierung der Hintergrundüberzeugungen Jugendlicher und die Konsequenzen für das schulische Lernen • *Rolf Göppel*: Vom »polymorph-perversen Triebwesen« zum »polyotent-neuralen Lernwesen«. Die Modernisierung des Bildes der Kindheit unter dem Einfluss der modernen Hirnforschung • *Günther Bittner*: Gibt es »das Unbewusste« noch? • *Karl-Josef Pazzini*: Übertragung. Freuds Ahnung einer notwendig veränderten Sicht aufs individuelle Subjekt • *Peter Kastner*: Reflexion über den Wandel – mehr Zeit bleibt nicht • *Christian Niemeyer*: Über Invarianten in Erziehungstheorie und -praxis und die ewige Wiederkehr des »Kinderfehler«-Paradigmas. Ein Problemaufriss • *Hannes Kastner*: Die Geschichtlichkeit von Erziehung. Ein Problem für die Theorie der Pädagogik!?

Literaturumschau

Cornelia Obereder: Der reale oder der symbolische Vater. Von der Dyade zur Triade und deren Bedeutung für die frühkindliche Entwicklung

Rezensionen

Band 22 (2014)

Themenschwerpunkt: Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung

Wolfgang Feuerhelm: Rechtliche Aspekte des Kinderschutzes • *David Zimmermann:* Sequenzielle Traumatisierung bei Kindeswohlgefährdungen. Traumapädagogische und psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven • *Marianne Leuzinger-Bohleber, Lorena Hartmann, Verena Neubert, Tamara Fischmann:* Kindeswohlgefährdung – professionelle Grenzerfahrungen? Beobachtungen zur »aufsuchenden Psychoanalyse« in Frühpräventionsprojekten für »children-at-risk« • *Urte Finger-Trescher:* Das Wohl des Kindes in der Erziehungsberatung • *Magdalena Stemmer-Lück:* Komplexe Dynamik verstehen. Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung in der Jugendhilfe im ASD • *Judit Barth-Richtarz:* »Sag das dem Gericht!« Psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven auf das Kindeswohl im Kontext von Trennung und Scheidung • *Margret Dörr:* Stationäre Einrichtungen als Orte zur (Wieder-)Herstellung des Wohlergehens von Kindern und Jugendlichen? Eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive • *Margrit Brückner, Annelinde Eggert-Schmid Noerr:* Häusliche Gewalt und Kindeswohlgefährdung • *Hans Weiß, Bernd Ahrbeck:* Der Beitrag der Frühförderung zum Kindeswohl. Perspektiven ihrer Weiterentwicklung im Kontext der Frühen Hilfen • *Ursula Pfarr:* Drohende oder vermutete Kindeswohlgefährdung? Elternschaften von Menschen mit einer geistigen Behinderung

Literaturumschau

Barbara Neudecker: »Wie merkwürdig es ist, eine Vergangenheit in sich zu tragen, auf der man nicht weiterbauen kann.« Neuere Publikationen zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik

Rezensionen

Band 23 (2015)

Themenschwerpunkt: Trauma und schwere Störung. Pädagogische Praxis mit psychiatrisch diagnostizierten Kindern und Erwachsenen

Judit Barth-Richtarz, Barbara Neudecker: Autistisch, hyperaktiv, traumatisiert: Welchen Nutzen haben Diagnosen für den pädagogischen Umgang mit Kindern? *Renate Doppel:* Die Angst der Helfer vor der Psychose. Über die psychotische Angst und ihre Auswirkungen auf die Zusammenarbeit von Professionisten • *Tjark Kunstreich:* Herr A. oder Die Ohnmacht (aus)halten. Aus der langjährigen Begleitung eines schi-

zophren diagnostizierten Migranten in einer gemeindepsychiatrischen Einrichtung • *Svenja Heck*: Vom Anspruch der Inklusion und dem Wunsch nach Abgrenzung. Menschen mit geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten • *Barbara Neudecker*: Manna! Oder doch nur wieder Krümel vom Tisch der Reichen? Zum Verhältnis von Traumapädagogik und (Psychoanalytischer) Pädagogik • *David Zimmermann*: »Ich dachte, ich hab einen Säugling auf dem Schoß« – Pädagogische Arbeit mit beziehungs-traumatisierten Kindern. Forschungserträge und ihr Beitrag für die psychoanalytische Pädagogik • *Tillmann Kreuzer*: Wenn Geschwister um die Wette laufen. Geschwisterkonkurrenz, Neid und Eifersucht

Freie Beiträge

Marc Willmann: »Was hinter dem Verhalten steht« Pädagogische Beziehungsgestaltung und ihre Reflexion im Unterricht mit »schwierigen« Kindern • *Reinhard Wolff*: Psychoanalytisch denken und professionell helfen. Burkard Müllers Beiträge zur Psychoanalytischen Pädagogik und zu einer kritischen Professionstheorie Sozialer Arbeit

Rezensionen

Band 24 (2016)

Themenschwerpunkt: Innere und äußere Grenzen. Psychische Strukturbildung als pädagogische Aufgabe

Annelinde Eggert-Schmid Noerr: Nachruf auf Heinz Krebs • *Günther Bittner*: Drama um ein Kaugummi. Über äußere, verinnerlichte und wirklich innere Grenzen • *Mathias Schwabe*: Auf dem »Bösen« kann man nicht lange genug »herumkauen«! Gedanken zum Text von Günther Bittner • *Michael Winkler*: Verhärtete Subjektivität. Über die Grenzen pädagogisch gemeinter Grenzsetzung • *Peter Möhring*: Sozialisation und Gewalt. Von der Übertretung zum Verbrechen • *Annelinde Eggert-Schmid Noerr, Heinz Krebs*: Psychoanalytische Pädagogik – Handwerk oder Kunst? Praxisbezogene Überlegungen am Beispiel des Umgangs mit Dissozialität • *Evelyn Heinemann*: Psychoanalytische Aspekte der Gewalt bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund • *Sabrina Hoops, Hanna Permien*: Freiheitsentziehende Maßnahmen in der Jugendhilfe. Hilfe für Jugendliche in Grenzsituationen? • *Brigitte Vogl*: Intensivtherapeutische Gruppe für Mädchen mit einer Traumafolgestörung • *Peter Kastner*: Grenzfälle – einige grundlegende Anmerkungen zur Erziehung

Freier Beitrag

Manfred Gerspach: Aloys Leber als akademischer Lehrer und Neubegründer der Psychoanalytischen Pädagogik – zu Leben und Werk

Rezensionen

Band 25 (2017)

Themenschwerpunkt: Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik

I. Diagnostik in der Pädagogik und Jugendhilfe. Grundlegende Überlegungen

Dieter Katzenbach, Annelinde Eggert-Schmid Noerr, Urte Finger-Trescher: Szenisches Verstehen und Diagnostik in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine Positionsbestimmung • *Stephan Cinkl*: Den Subalternen eine Stimme geben – Sozialpädagogische Diagnosen für Kinder, Jugendliche und Familien • *Helmuth Figdor*: Dürfen Pädagogen testen? Zum Verhältnis von »Klinisch-psychologischer Diagnostik« und »Psychoanalytisch-pädagogischer Diagnostik«. Aus Anlass des neuen österreichischen Psychologengesetzes

II. Diagnostik im Kleinkindalter

Judit Barth-Richtarz, Renate Doppel: Über die Gestaltung und den Sinn (psychoanalytisch-)pädagogischer Diagnostik im Rahmen von Hilfen für entwicklungsgefährdete Kleinkinder und ihre Eltern • *Inken Seifert-Karb*: Verhaltens-Diagnostik unter drei – Ohne Beziehung geht es nicht!

III. Diagnostik bei Kindern und Jugendlichen

David Zimmermann: Pädagogische Diagnostik in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in schwer belastenden Lebenssituationen • *Christoph Kleemann*: Die Wahrnehmung von Verhalten der SchülerInnen und ihre Reflexion als Szenisches Verstehen

IV. Diagnostik im Erwachsenenalter

Urte Finger-Trescher: Szenisches Verstehen in der psychosozialen Beratung • *Margret Dörr*: Überlegungen zum diagnostischen Fallverstehen in der psychoanalytisch-sozialpädagogischen Praxis mit als psychisch krank geltenden Menschen

Literaturumschau

Barbara Neudecker, Alexandra Horak: Unverstandenes entschlüsseln. Eine Literaturumschau über psychoanalytisch-pädagogische Veröffentlichungen zu diagnostischem Verstehen

Rezensionen

Band 26 (2018)

Themenschwerpunkt: Der Genderdiskurs in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine notwendige Kontroverse

Ilka Quindeau: Von normativen Identitätsvorstellungen zur Ambiguitätstoleranz • *Mechthild Bereswill*: Geschlecht als Konfliktkategorie und als soziale Konstruktion. Überlegungen zu einer grundlegenden Spannung • *Barbara Rendtorff*: Psychoanalyse, Geschlecht und die Pädagogik • *Marc Thielen*: »Let's talk about Sex«. Kritische Anmerkungen zur Thematisierung von Sexualität in pädagogischen Aufklärungsdiskursen über unbegleitete minderjährige Geflüchtete • *Günther Bittner*: Körper ohne Gewicht? Über Gender, Gender Roles und Gender Identity • *Josef Christian Aigner*: Das Geschlechtsspezifische in pädagogischen Beziehungen – Die Aberkennung von Geschlecht und die Grenzen des Konstruktivismus • *Frank Dammasch*: Entwicklungsprozesse des männlichen Kindes und Jugendlichen • *Hans-Geert Metzger*: Neue Familienformen und Reproduktionsmedizin – Ein psychoanalytischer Zugang

Literaturumschau

Marian Kratz: Sprachverwirrung zwischen Sex und Gender. Eine Literaturreisenschau zur Frage nach einer psychoanalytisch-pädagogischen Genderdebatte

Rezensionen

Band 27 (2019)

Themenschwerpunkt: Migration, Flucht und Wandel. Herausforderungen für psychosoziale und pädagogische Arbeitsfelder

David Zimmermann, Michael Wininger, Urte Finger-Trescher: Migration, Flucht und Wandel. Psycho- und soziodynamische Perspektiven auf aktuelle Herausforderungen in psychosozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern – eine Einführung in den Band • *David Becker*: Was hilft den

Helfern? – Überlegungen zu Staff- und Self-Care in Kriegs- und Krisengebieten • *Katrin Böker, Vera King, Hans-Christoph Koller*: Psychoanalyse, Geschlecht und die Pädagogik • *Salman Akhtar*: Muslim Radicalization and Terrorism in Europe. The Ameliorative Role of Historically Based and Psychoanalytically Informed Education • *Elisabeth Robr*: Flucht als Trennungserfahrung und der pädagogische Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten • *Barbara Neudecker*: Aus Traumata lernen? Überlegungen zu Bildungsprozessen durch und nach traumatischen Erfahrungen • *Maria Fürstaller, Nina Hover-Reisner*: Entwicklungsprozesse des männlichen Kindes und Jugendlichen. Gespräch mit einer psychoanalytisch gebildeten Studentin • *Biddy Youell*: »I don't mean to be rude but please leave me alone.« Learning from the experience of trying to provide a psychoanalytic therapy service for unaccompanied young migrants arriving in London • *Hediaty Utari-Witt*: Trauma, Ungewissheit ertragen und die Entwicklung der Lernfähigkeit • *Christine Bär*: Die Verleugnung von Beziehungs- und Trauerarbeit in der Institution Schule am Beispiel des Projekts »Psychosoziale Beratung in Intensivklassen« • *Christoph Müller*: »Es gibt keine Sprachlernklassen mehr, weil man gesagt hat, nein, die Kinder sollen wirklich inklusiv beschult werden«. Die (pseudo-)inklusive Schule im sequentiell traumatischen Prozess

Literaturumschau:

Sophie Holtmann, Pierre-Carl Damian Link: Psychoanalytische Pädagogik im Kontext von Flucht und Traumatisierung

Freie Beiträge

Dieter Katzenbach: Pädagogische Handlungsprobleme bewältigen. Professionalisierung durch psychoanalytisch-pädagogisch geprägtes Verstehen und Handeln Zur Würdigung der Arbeiten von Heinz Krebs • *Bernd Ahrbeck, Margret Dörr*: Solidarität, Kreativität, Humor und Szenisches Verstehen in Prozessen pädagogischen Handelns. Zur Würdigung der Arbeiten von Annelinde Eggert-Schmid Noerr

Rezensionen

Band 28 (2019)

Themenschwerpunkt: Jugendkriminalität. Delinquenz verstehen, pädagogisch antworten

Tilmann Moser: Psychoanalytische Kriminologie • *Peter Möhring*: Kriminalität und Familie. Der Beitrag der Psychoanalyse • *Ulrike Fickler*

Stang: Dissoziale Kinder und Jugendliche – Plädoyer für eine pädagogische Verantwortung und den gehaltvollen Blick zurück • *Hans-Joachim Plewig*: Devianzpädagogische Diagnose – Voraussetzung für nachhaltig integrierte jugendstrafrechtliche Maßnahmen • *Rebecca Friedmann, Winnie Plha*: »Geändert habe ich mich eigentlich nicht. Aber die Welt ist netter geworden«. Überlegungen zu psychodynamisch orientierter Pädagogik bei delinquenten jungen Menschen. Eine »Denkzeit« nach 20 Jahren der Arbeit mit Intensivstrafäter(inne)n • *Micha Engelbracht*: Krisenbewältigung von PädagogInnen im Umgang mit aggressiven Kindern und Jugendlichen. Ethnographische Rekonstruktion eines Konfliktes oder »der Fall Niko« • *Michaela Stiepel*: Psychodynamische Aspekte der Behandlung im Jugendstrafvollzug zwischen Jugendstrafvollzugsgesetz und dem Habitus des New Public Management

Freie Beiträge

Achim Würker: Kälte, Gewalt und Beziehungsutopie – das märchenhafte Erleben beim Anschauen des merkwürdigen thailändischen Yakuzza-Thrillers »Last Live in The Universe« • *Helmwart Hierdeis*: Erinnern und Erzählen – Skizze zum Umgang mit erzählter Schulgeschichte • *Bernd Ahrbeck, Wilfried Datler, Andreas Hamburger, Dieter Katzenbach, David Zimmermann*: Das internationale Doktorandenkolloquium psychoanalytische Forschung – ein Bericht

Rezensionen

Band 29 (2023)

Themenschwerpunkt: Aufwachsen zwischen Pandemie und Klimakrise.

Pädagogische Arbeit in Zeiten großer Verunsicherung

Rolf Göppel: Neue Krisen – neue Generationenkonflikte? • *Thomas Auchter*: Kinder und Jugendliche angesichts von Covid-19. Psychische und psychosoziale Aspekte der Coronakrise • *Martin Schürz*: Zum sozialen Kontext der Ängste von armen Kindern in der Covid-19-Pandemie • *Christin Reisenhofer, Andreas Gruber*: »Auch wenn ich Zocken liebe ...« Psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungen des Computerspielens von Adoleszenten in Zeiten der Krise • *Lara Spiegler, Margret Dörr*: »Mir geht's [...] genau wie immer eigentlich« – Die vergessene Krisenhaftigkeit innerer und äußerer Räume (auch) jenseits der Pandemie. Tiefenhermeneutische Erkundungen zu den Erfahrungen einer Nutzerin der Gemeindepsychiatrie • *Jürgen Körner*: Psychoanalytisch-pädagogische Arbeit mit verschwörungsgläubigen jungen Menschen • *Delaram Habibi-Koblen*: »Für uns ist die Zerstörung des Planeten etwas Persönliches«. Kinder und Jugendliche in der Klimakrise • *Thomas Vogel*: Gier und Verzicht in Krisenzeiten. Sozialpsychologische und

psychoanalytische Erklärungen eines möglichen Scheiterns • *Matthias Richter*: Klimakrise als Beziehungskrise – oder: Vom Sinn des Verzichts • *Rolf Göppel*: »Sorglos eilen wir in den Abgrund, nachdem wir etwas vor uns aufgebaut, was uns hindert, ihn zu sehen«. Versuch über das »Etwas« • *Rolf Göppel*: Warum eilen wir einfach immer weiter ...? Versuch eines intergenerationellen Dialogs mit mir selbst als jungem Mann • *Günther Bittner*: Eine kleine Fortführung des intergenerationellen Dialogs ...

Freier Beitrag

Achim Würker: Literarisches Erleben, Selbstreflexion und pädagogische Kompetenz

Rezensionen

Band 30 (2024)

Themenschwerpunkt: Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen

Grundlagen

Frank Dammasch: Interaktionsformen und Szenisches Verstehen. Theoretische Grundlagen und klinische Anwendung • *Simon Heyny*: Anmerkungen zu Aktualität und Grenzen der Theorie Alfred Lorenzers

Praxis

Manfred Gerspach: Der »Brillenglotzer« und die Angst. Alfred Lorenzer und das Szenische Verstehen in der Pädagogik • *Juliane Neumann, Dieter Katzenbach*: (Nicht) Wissen, was ich (nicht) tun werde – Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Überlegungen mit und ohne Anschluss an Lacan

Professionalisierung

Marian Kratz, David Zimmermann: Reflexionsräume als soziale Gebilde • *Moritz Heß, Achim Würker*: Literatur, Lesen, Verstehen. Alfred Lorenzers Impulse für eine psychoanalytisch-pädagogische Kompetenz

Forschung

Wendy Hollway, Lynn Froggett: Forschen zwischen subjektiver Erfahrung und sozialer Wirklichkeit • *Jonas Becker*: Szenisches Verstehen und internalisierter Rassismus. Überlegungen zur Tiefenhermeneutik aus einer rassismuskritischen Perspektive • *Lara Spiegler, Margret Dörr, Felicitas*

Beeck: Tabuisierungen in sozialpsychiatrischen Interaktionen. Scham als Hüterin sozialer Meidungsgebote?

Freier Beitrag

Reinhard Fatke: Das Studium der Psychoanalytischen Pädagogen an der Universität Wien. Eine Auswertung ausgewählter Studienbücher

Literaturumschau

Alexandra Horak, Barbara Neudecker, Regina Studener-Kuras: Judit Barth-Richtarz (1977–2023). Ein Nachruf

Band 31 (2025)

Themenschwerpunkt: Blicke auf Unbewusstes und Emotionales in der pädagogischen Praxis

Rolf Göppel: Varianten des psychoanalytisch-pädagogischen Blicks • *Marian Kratz*: Die psychoanalytische Fallzahl und das Konzept der Narrativen Identität Psychoanalytisch-pädagogische Anstöße im erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs • *David Zimmermann*: Verwicklung und Abstinenz in psychoanalytisch-pädagogischer Forschung und die Grenzen der Nutzung »fremder« methodischer Zugriffe • *Kathrin Trunkenpolz, Christin Reisenhofer*: »Alles klappt reibungslos!« Zur psychoanalytisch-pädagogischen Analyse von Eingewöhnungsprozessen in den Kindergärten und daraus erwachsende Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung im elementarpädagogischen Bereich • *Vera Dangel, Jonas Rüppel, Lara Spiegler*: Triadisch-szenische Rekonstruktionen als fragile Räume der Begegnung. Herausforderungen und Potenziale psychoanalytisch orientierter Praxisforschung im Feld der Gemeinpsychiatrie • *Marie Frühauf*: Der:die andere im Diversity-Diskurs. Zur Analyse sozialpädagogischer Reflexionspraktiken mit und über Lacan hinaus • *Anna Hartmann*: Schulische Sexualerziehung im Fluchtpunkt von Psychoanalyse und Pädagogik • *Hans-Walter Gumbinger*: »Sie schon wieder!« Die Arbeit an Rahmen und Setting in der Jugendhilfe – eine psychoanalytische Perspektive • *Katja Frühwirth-Feist*: Geht Supervision auch psychoanalytisch-pädagogisch? Überlegungen zu psychoanalytisch-pädagogisch orientierter Supervision in pädagogischen Handlungsfeldern

Literaturumschau

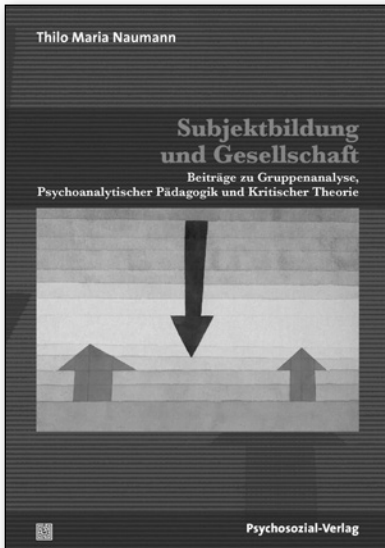
Natascha Florence Bousa, Barbara Neudecker: Der psychoanalytisch-pädagogische Blick auf pädagogische Praxis in wissenschaftlichen Qualifizierungsarbeiten



Psychosozial-Verlag

Thilo Maria Naumann

Subjektbildung und Gesellschaft
Beiträge zu Gruppenanalyse,
Psychoanalytischer Pädagogik und Kritischer Theorie



2022 · 401 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-3134-1

Menschen begegnen sich – und diese Begegnungen sind der Stoff, aus dem Subjekte, Gruppen und Gesellschaften gemacht sind.

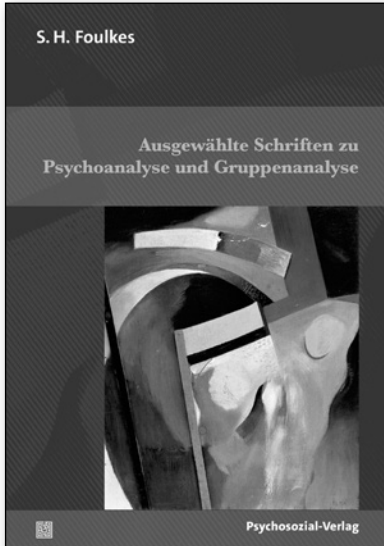
Wie vollzieht sich Subjektbildung im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse? Wie lässt sich die Eigenlogik und Wechselwirkung von Subjektbildung, Gruppendynamik und gesellschaftlichen Prozessen verstehen? Was folgt daraus für die pädagogische Praxis? Und wie können emanzipatorische Spielräume in Pädagogik, Gruppenarbeit und Politik gewonnen werden? Diese und weitere Fragen beantwortet Thilo Maria Naumann im Rekurs auf Kritische Theorie, Psychoanalytische Pädagogik und Gruppenanalyse mit dem Ziel, destruktive Tendenzen und kreative Potenziale zwischenmenschlicher Begegnungen in ihren gesellschaftlichen, diskursiven und affektiven Dimensionen tiefer auszuleuchten. Alle drei Schwerpunkte eröffnen dabei unterschiedliche Perspektiven auf das gleiche Thema: glücklichere Begegnungen zu ermöglichen. Durch zahlreiche Praxisbeispiele aus Psychoanalytischer Pädagogik und Gruppenanalyse wird das Wechselspiel von Subjekt, Gruppe und Gesellschaft lebendig und greifbar gemacht.

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de · www.psychosozial-verlag.de



S. H. Foulkes

Ausgewählte Schriften zu Psychoanalyse und Gruppenanalyse



2024 · ca. 400 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-3338-3

- ▶ **Erstmals auf Deutsch verfügbar**
- ▶ **Schließt eine Lücke in der Rezeptionsgeschichte gruppenanalytischer Literatur**
- ▶ **Ein Muss für alle Gruppentherapeut*innen in Klinik, Praxis und Ausbildung**

Die hier versammelten Schriften S. H. Foulkes' umfassen einen Zeitraum von mehr als vierzig Jahren psychoanalytischer und gruppenanalytischer Theorie und Praxis. Sie erlauben nicht nur einen Blick auf die Emanzipation Foulkes' von Freud, sondern sind auch wichtiges Dokument der Geschichte der Psychotherapie, insbesondere der analytischen Therapien. Zentral ist die Darstellung der Entwicklung der Gruppenanalyse als eigenständiges therapeutisches Verfahren einschließlich seiner Herkunft und Geschichte. Erstmals auf Deutsch verfügbar, schließt die Textauswahl eine Lücke in der Rezeptionsgeschichte gruppenanalytischer Literatur und ist unentbehrlich für eine fundierte Auseinandersetzung mit Foulkes' Gesamtwerk.