pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Becker, Jonas; Wiesmann, Christian

Im sozial-emotionalen Gewimmel des pädagogischen (Gruppen-)Alltags. Der gruppenanalytische Blick im Anschluss an S. H. Foulkes als Verstehensangebot (nicht nur) im Kontext von psychosozialen Beeinträchtigungen

Dietrich, Lars [Hrsg.]; Fickler-Stang, Ulrike [Hrsg.]; Hofman, Josef [Hrsg.]; Zimmermann, David [Hrsg.]: Professionelle Selbstreflexion im Hochschulstudium. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde am Beispiel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 75-85. - (Dialog Erziehungshilfe)

Quellenangabe/ Reference:
Becker, Jonas; Wiesmann, Christian: Im sozial-emotionalen Gewimmel des pädagogischen (Gruppen-)Alltags. Der gruppenanalytische Blick im Anschluss an S. H. Foulkes als Verstehensangebot (nicht nur) im Kontext von psychosozialen Beeinträchtigungen - In: Dietrich, Lars [Hrsg.]; Fickler-Stang, Ulrike [Hrsg.]; Hofman, Josef [Hrsg.]; Zimmermann, David [Hrsg.]: Professionelle Selbstreflexion im Hochschulstudium. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde am Beispiel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 75-85 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-368543 - DOI: 10.25656/01:36854; 10.35468/6248-06

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-368543
https://doi.org/10.25656/01:36854

in Kooperation mit / in cooperation with:

klinkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Jonas Becker und Christian Wiesmann

Im sozial-emotionalen Gewimmel des pädagogischen (Gruppen-)Alltags. Der gruppenanalytische Blick im Anschluss an S. H. Foulkes als Verstehensangebot (nicht nur) im Kontext von psychosozialen Beeinträchtigungen

Abstract

Der Beitrag fragt zunächst nach den Spezifika eines gruppenanalytischen Blicks auf die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. Hierfür wird zunächst kurz in zentrale Konzepte der Gruppenanalyse eingeführt und deutlich gemacht, wie sich aus dieser Perspektive die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen darstellt. Der Fokus liegt dabei auf dem relationalen Störungsbegriff der Gruppenanalyse, der Störung weniger im Sinne einer Störung des Individuums, sondern vielmehr als Blockade funktionaler und konstruktiver Gruppenprozesse fasst. Hieran anschließend werden einige gruppenanalytische Impulse zur Förderung von (Selbst-)Reflexion formuliert, bevor sich der Beitrag zum Schluss mit Herausforderungen und Potenzialen gruppenanalytischer Selbstreflexion im Hochschulstudium befasst und diese exemplarisch veranschaulicht.

Schlüsselwörter: Gruppenanalyse, gruppenanalytische Pädagogik, szenisches Verstehen, Matrix, Selbstreflexion

doi.org/10.35468/6248-06

1 Einleitung

Als Pädagog:innen bewegen wir uns in unserem Berufsalltag in hochkomplexen psychosozialen Interaktionsfeldern und Gruppendynamiken, insbesondere wenn wir an die Förderschule, Erziehungshilfe oder Wohngruppe denken, die oft sozial stark benachteiligte und biografisch belastete Kinder und Jugendliche adressieren. Hierbei geraten wir regelmäßig in den Sog machtvoller emotionaler Dynamiken, werden unbewusst in das Konfliktgeschehen der Adressat:innen, der beteiligten Gruppen, Teams und Institutionen verwickelt. Auch mit unseren eigenen Verletzlichkeiten und unseren eigenen inneren Konflikten werden wir in unserer Beziehungsarbeit unausweichlich immer wieder konfrontiert. Angesichts dieser sozial-emotionalen Gemengelage stellt Selbstreflexion eine wichtige Voraussetzung pädagogischen Handelns dar, um angesichts des auch äußeren Drucks immer wieder innere Räume zum Nachdenken und Nachfühlen herzustellen. Für die affektgeladenen, beziehungs- und gruppendynamischen, oftmals unbewusst ablaufenden Prozesse in unserer pädagogischen Arbeit erweisen sich dabei immer wieder Konzepte aus der psychoanalytischen Pädagogik wie Übertragung und Gegenübertragung, projektive Identifikation, szenisches Verstehen oder Mentalisieren als besonders hilfreich, um diese Dynamiken bewusster zu machen, differenzierter zu verstehen und entwicklungsförderlicher zu gestalten (im Überblick Gerspach, 2009, 2018). In diesem Sinne betont Heiner Hirblinger die hohe Praxisverbundenheit psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte, die nicht „aus überlegener denkerischer Position", sondern vielmehr aus dem „Ernstnehmen von Bedrängnis *in* pädagogischen Situationen" (Hirblinger, 2017, S. 56, Kursivsetzung im Original) entstanden sind.

Zu diesen Konzepten der psychoanalytischen Pädagogik sei hier angemerkt, dass sie zumeist in der Tradition der psychoanalytischen Ein-Personen-Psychologie und Zwei-Personen-Psychologie entstanden sind und daher maßgeblich von innerpsychischen Prozessen im Individuum und von Interaktionsprozessen in einer Zwei-Personen-Beziehung wie z. B. Mutter-Kind oder Erzieher:in-Kind ausgehen (Finger-Trescher, 2012a). Pädagogik findet jedoch vor allem in Gruppen statt, die ein multipersonales dynamisches Interaktionsnetzwerk bilden, das über das Individuum und die Zwei-Personen-Beziehung hinausgeht (Brandes, 2008). Deshalb soll hier mit der Gruppenanalyse nach S. H. Foulkes eine gruppenspezifische Theorie und Methode herangezogen werden, die sich mit ihrer multipersonalen Netzwerktheorie der Eigenqualität von Gruppenprozessen anzunähern versucht. Zudem vermag die Gruppenanalyse mit ihrer psychoanalytisch fundierten Methodik die oben angesprochene psychische Tiefendimension der Affekte, der Fantasien, der Konflikte, des Irrationalen, des Unbewussten und damit etwas spezifisch Menschliches in pädagogischen Gruppenprozessen zu erschließen (Naumann, 2014a, S. 110ff.). Allerdings gibt es bisher nur vereinzelte Versuche, gruppenanalytische Konzepte in die Pädagogik zu übertragen, die vor allem von psychoanalytischen Pädagog:innen unternommen wurden (Brandes, 2008; Büttner, 1995; Büttner & Trescher, 1987; Finger-Trescher, 2012a; Naumann, 2014a; Wiesmann, 2025). Im vorliegenden Text soll nun der Beitrag der Gruppenanalyse zur professionellen (Selbst-)Reflexion von Pädagog:innen betrachtet werden. Hierfür werden zunächst die theoretischen Grundlagen der Gruppenanalyse eingeführt, ehe herausgearbeitet wird, inwiefern die Gruppenanalyse die professionelle Selbstreflexion bereichern kann und wie sich gruppenanalytische Reflexionsformate im Hochschulstudium zur Professionalisierung umsetzen lassen.

doi.org/10.35468/6248-06

2 Die Gruppenanalyse und ihre Perspektive auf psychosoziale Beeinträchtigungen

Der Psychiater und Psychoanalytiker Siegmund Heinrich Foulkes (1898-1976) gilt als maßgeblicher Begründer der Gruppenanalyse (Foulkes, 1978, 2007). Im Jahr 1940 brachte Foulkes erstmals seine Patient:innen als Gruppe zusammen. Nach dieser ersten Sitzung berichtete er seiner Frau: „Heute war ein historischer Augenblick für die Psychiatrie, aber niemand weiß etwas davon" (Foulkes, 2007, S. 14). Von diesem Tag an entwickelte Foulkes seine Gruppenanalyse, wobei er in seiner Theoriebildung unter anderem von der gestalttheoretisch inspirierten Neurologie von Kurt Goldstein, der Psychoanalyse von Sigmund Freud, der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule und der Soziologie seines Freundes Norbert Elias geprägt wurde (für einen Überblick Nitzgen, 2022). Definiert werden kann die Gruppenanalyse als eine Theorie wie auch Methode zum Verstehen und entwicklungsförderlichen Begleiten von Gruppenprozessen, wobei der Fokus auf unbewussten Dynamiken liegt (Schultz-Venrath, 2018). Wenngleich die Gruppenanalyse zunächst als Form der (Gruppen-)Psychotherapie, also als Behandlungsmethode für psychische Störungen entwickelt wurde, wollte Foulkes diese nie auf den klinisch-therapeutischen Kontext beschränkt wissen. So betont er, dass gruppenanalytische Konzepte „auf alle Arten Menschengruppen angewendet werden können, selbst wenn sie nicht primär therapeutisch sind, sondern sich eher mit lebendigem Lernen und Problemlösungen beschäftigen" (Foulkes, 1978, S. 12f.). Weiterhin formuliert Foulkes auch explizit den pädagogischen Wert der Gruppenanalyse:

> „Wir möchten aber den erzieherischen Wert einer solchen Behandlung erwähnen. 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" (Foulkes, 2007, S. 44).

Bemerkenswert ist hierbei, dass Foulkes nicht ausschließlich auf psychische Prozesse fokussiert, sondern stets das Ineinander von Psychischem und Sozialen betont. Dementsprechend hat sich die Gruppenanalyse im Verlauf ihrer Geschichte, nicht zuletzt vermutlich auch aufgrund ihrer theorieimmanenten Interdisziplinarität (Neurologie, Gestalttheorie, Psychoanalyse, Soziologie usw.), auch in die sozial- und humanwissenschaftlichen Felder verbreitet, etwa in Form von gruppenanalytisch orientierter Pädagogik (Naumann, 2014a) sowie Supervision und Organisationsberatung (Haubl et al., 2005).

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). Foulkes formuliert das so: „Ein Prinzip, das an allen Gruppen gezeigt und durch Beobachtungen gestützt werden kann, ist die Tatsache, daß jedes Ereignis, auch eines, dass sich augenfällig auf ein oder zwei Teilnehmer beschränkt, in Wirklichkeit die ganze Gruppe miteinbezieht" (Foulkes, 2007, S. 165). So gesehen ist alles, was in einer Gruppe geschieht, ein gemeinsames Produkt aller Beteiligten (Finger-Trescher, 2012b). Foulkes unterscheidet in seiner gruppenanalytischen Netzwerktheorie nun unterschiedliche Abstraktionsebenen, sodass zum Beispiel die *Gruppenmatrix* einer Schulklasse wiederum in ihrer Verwobenheit mit einer *institutionellen Matrix* der Schule (Organisationskultur, Teamstrukturen, Konzepte usw.) und, auf einer noch höheren Abstraktionsebene, mit einer gesellschaftlichen *Grundlagenmatrix* (etwa Geschlechterrollen, soziokulturelle Vorstellungen usw.)

doi.org/10.35468/6248-06

untersucht werden kann (Naumann, 2014a, S. 52ff.). Für Foulkes bildet die Gruppe bzw. das multipersonale Netzwerk daher von Anbeginn des Lebens einen so zentralen Ort psychischer Entwicklung, dass er sich auch den Aufbau der menschlichen Psyche wie eine innere Gruppe vorstellt. Damit erweitert Foulkes bereits sehr früh die paradigmatische Ein-Personen- und Zwei-Personen-Psychologie etwa der Triebtheorie oder auch der Objektbeziehungstheorie, allerdings ohne deren Einsichten per se zu verwerfen: 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 (siehe Abb. 1). 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 weniger im ‚Innen' des Einzelnen und stattdessen mehr im ‚Zwischen' der Matrizen 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.

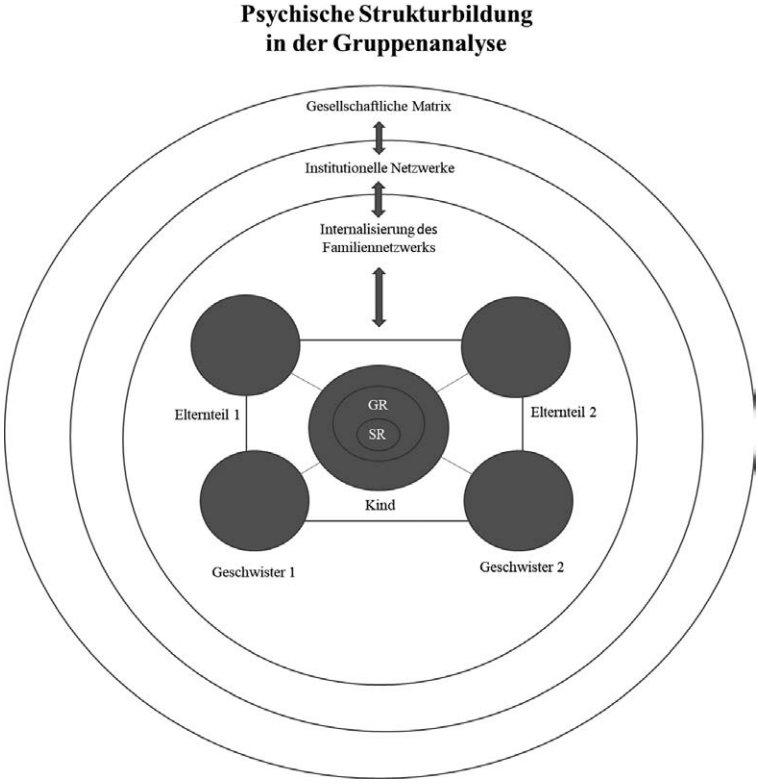


Abb. 1: Psychische Strukturbildung im Verständnis der Gruppenanalyse (angelehnt an Wiesmann, 2025, S. 44f.; SR: Selbstrepräsentanz, GR: Gruppenrepräsentanz)

doi.org/10.35468/6248-06

Psychosoziale Beeinträchtigungen lassen sich demzufolge aus gruppenanalytischer Sicht auch nicht als innere Defekte der einzelnen Person, sondern nur im Kontext der Matrix, des sozialen Netzwerkes verstehen. So 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" (Foulkes, 1983, S. 2). Mit anderen Worten versteht Foulkes jede am Einzelnen sichtbar werdende psychosoziale Beeinträchtigung immer auch als Ausdruck eines gestörten Kräftespiels aller ineinander verschachtelter sozialer Matrizen (Familienmatrix, institutionelle Matrix, gesellschaftliche Grundlagenmatrix), wobei er die familiäre Matrix als besonders prägend erachtet. Hier schließt die Gruppenanalyse an das psychogenetische Prinzip der Psychoanalyse an und erweitert dieses um die Gruppendimension: Erfahrungen in Gruppen werden verinnerlicht und oftmals unbewusst auf neue Gruppen übertragen. So könnte zum Beispiel das hyperaktiv-aggressive Verhalten eines Kindes in einer Kitagruppe als verzweifelter Kontroll- und Abgrenzungsversuch angesichts der unbewussten Übertragung einer übergriffigen und grenzüberschreitenden Familienmatrix gelesen werden, während der depressive Rückzug und die sozialen (Leistungs-)Ängste einer Jugendlichen in ihrer Schulklasse und Gleichaltrigengruppe als unbewusste Übertragung einer strengen, leistungsorientierten, beschämenden Familienmatrix verstanden werden. Das wahrgenommene Verhalten individueller Personen wird dabei immer auch hinsichtlich seiner Entstehung *durch* sowie in seiner Funktion *für* den jeweiligen Gruppenkontext befragt. So kreisen die beiden Beispiele um Themen, die potenziell für alle Kinder in der Kitagruppe bzw. für alle Schüler:innen in der Schulklasse relevant sind: Am Einzelnen werden exemplarisch bedeutsame Gruppenthemen sichtbar, die zwar einerseits biographisch bedingt sind, die andererseits aber auch durch die institutionelle Matrix von Kita bzw. Schule mithervorgebracht werden.

Neben diesem klassisch psychoanalytischen, vergangenheitsorientierten Blick in „die Vertikale", ist gruppenanalytisch gedacht jedoch die pädagogische Antwort vor allem auch in der „Situation des Hier und Jetzt [...], in der horizontalen Dimension der Gruppe" (Foulkes, 2007, S. 110) zu suchen. Im Sinne des gruppenanalytischen Matrixkonzepts bzw. dem Gedanken der Vernetzung stellt sich demnach stärker die gegenwartsorientierte Frage nach der Bedeutung der Gruppendynamik im Hier und Jetzt – zum Beispiel, inwiefern andere Gruppenmitglieder auf unbewusstem Wege zu dem als auffällig wahrgenommenen Verhalten bzw. der psychosozialen Beeinträchtigung beitragen oder inwiefern der ‚Symptomträger' stellvertretend für die Gruppe etwas ausdrückt. So könnte zum Beispiel das störende und aggressive Verhalten eines einzelnen Schülers nicht nur ‚vertikal' mit ungünstigen Gruppenerfahrungen in seiner individuellen Lebensgeschichte zusammenhängen, sondern auch ‚horizontal' auf Aggression als ein in der gesamten Schulklasse bedeutsames Gruppenthema hinweisen, das sich nun stellvertretend an dem einzelnen Schüler ausdrückt wie an einem Ventil. Vielleicht ist aber auch Angst vor sozialem Ausschluss ein Thema der Schulklasse, die nun in dem aggressiven Außenseiter deponiert werden kann, der sich auf unbewusste Weise in die ihm gruppal zugedachte Außenseiterrolle des ‚Verhaltensauffälligen' und ‚Sonderlings' verwickeln lässt, so die Gruppenängste in sich bindet und diese beispielsweise durch externalisierende Aggression abwehren muss, weil er innerlich von den Gruppenängsten überschwemmt wird und dieser Zustand nicht anders zu ertragen ist. Nicht zuletzt aber könnte das aggressive Verhalten des Schülers auch als berechtigter Widerstand, als sinnvolle Selbstverteidigung angesichts überhöhter Erwartungen an Selbstkontrolle in der institutionellen Matrix oder der gesellschaftlichen Grundlagenmatrix verstanden werden.

Zum Verhältnis der Blicke in die Vertikale und in die Horizontale in pädagogischen Kontexten arbeitet Urte Finger-Trescher heraus: „Beim gruppenanalytischen Verstehensansatz tritt die biografische Rekonstruktion weitgehend in den Hintergrund. Im Vordergrund steht vielmehr die im Hier und Jetzt sicht- und erfahrbar werdende multipersonale Beziehungsdynamik"

doi.org/10.35468/6248-06

(Finger-Trescher, 2012b, S. 25). 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).

Die „strikt relationale Sichtweise psychischer Störungen" (Nitzgen, 2022, S. 65) der Gruppenanalyse markiert ein Gegenmoment zur klassischen „Problemkonstruktion im Diskurs der Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen" (Gasterstädt et al., 2022, S. 188), die die Ursache für als störend wahrgenommenem Verhalten zumeist individualisierend im Kind verortet. Zudem bedeutet das Eingebundensein in eine Gruppe aus Sicht der Gruppenanalyse eine ständige Pendelbewegung zwischen „Individuation und Verbundenheit" (Naumann, 2020, S. 37) oder anders ausgedrückt: die Gleichzeitigkeit von Suche nach Nähe zur Gruppe und Streben nach Abgrenzung von der Gruppe. In diesem Verständnis ist *jeder* pädagogischen Gruppe eine konflikthafte Grundkonstellation inhärent, die nie komplett aufgelöst werden kann. Das wiederum heißt, dass gruppenanalytisch gedacht Konflikte und Störungen der Normalfall pädagogischer Praxis sind. Zugespitzt ließe sich sogar formulieren: Eine Gruppe ohne Konflikte und Störungen wäre dysfunktional und ‚sozial tot'. Dies mag im Kontext der schulischen Bearbeitung von als störend wahrgenommenem Verhalten irritierend erscheinen, stellt nicht zuletzt die schulorganisatorische Kategorie des Förderbedarfs emotionale und soziale Entwicklung ja eine spezifische Form der organisationalen Bearbeitung von ‚Verhaltensstörungen' dar, die gemäß ihrer Logik auf die „Aufrechterhaltung der schulischen Ordnung" (Urban, 2022, S. 83) zielt und hierfür versucht, als störend wahrgenommenes Verhalten möglichst zu vermeiden. Wir möchten hier dafür plädieren, diese Irritation als Lernanlass zu verstehen und ausgehend hiervon fragen, welche Impulse für die Selbstreflexion von einem gruppenanalytischen Blick auf die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ausgehen.

3 Anregungen für einen gruppenanalytischen Verstehenszugang im Hochschulstudium

Mit der psychoanalytischen Pädagogik teilt die gruppenanalytische Pädagogik die Grundannahme, dass Verhalten prinzipiell subjektiv sinnhaft ist, auch wenn es vielleicht nicht so erscheint. Helmut Reiser hat dies auf die Formulierung gebracht, dass „die Störung des Kindes den subjektiven Lebenssinn des Kindes verteidigt" (Reiser, 1993, S. 255). Ebenfalls ähnlich wie die psychoanalytische Pädagogik nutzt die gruppenanalytische Pädagogik die Irritation über das als störend wahrgenommene Verhalten als Ausgangspunkt, um der Frage nach dem subjektiven Sinn von Verhalten nachzugehen. Hierfür bietet sich der methodische Zugang des szenischen Verstehens an (vgl. etwa den Band von Kratz & Finger-Trescher, 2024). Gruppenanalytisch lassen sich demnach Selbstreflexion (das Verstehen des Eigenen) und Fremdverstehen (das Verstehen von anderen oder das Verstehen von Verhalten anderer) nicht voneinander trennen. Selbstreflexion dient dabei sozusagen klassisch im Sinne des szenischen Verstehens als Ausgangspunkt, um sich dem Sinn von Verhalten oder Situationen anzunähern. Die Ausgangsfragen dabei lauten beispielsweise: Was löst das Verhalten des Kindes in mir aus? Was löst mein Verhalten als Pädagog:in im Kind aus? Welche szenische Konstellation spielt sich hier zwischen uns beiden und in der Gruppe ab? Thilo Naumann (2020, S. 44) erinnert dabei daran, dass sich der (Eigen-)Sinn von Verhalten „im Gewimmel des Gruppenalltags" zumeist nicht lückenlos verstehen lässt (vgl. zu dieser grundlegenden psychoanalytischen Einsicht auch Quindeau, 2014). Dies ist allerdings auch nicht unbedingt notwendig, da – im Unterschied zum therapeutischen Setting – der institutionelle Auftrag pädagogischer Settings nicht im Durcharbeiten biographischer Konfliktdynamiken mit dem

doi.org/10.35468/6248-06

Zweck der Linderung von psychischem Leiden besteht, sondern im Ermöglichen von Lern- und Entwicklungsprozessen. Wenn es dabei sogar noch gelingt, dass Kinder und Jugendliche korrigierende Beziehungserfahrungen machen, wie dies in der psychoanalytisch pädagogischen Literatur häufig nahegelegt wird, ist dies natürlich umso erfreulicher. Pädagogik arbeitet jedenfalls auch im gruppenanalytischen Verständnis stärker *in* oder *mit* der Übertragung, nicht aber *an* der Übertragung (Naumann, 2020, S. 42). Reiser (1977/2024, S. 42) plädiert vor diesem Hintergrund dafür, „die Interpretation der gegenseitigen Deutungsbelegungen und Rollenzuschreibungen in der aktuellen Situation zu belassen und möglichst nicht zu versuchen, Deutungen vergangener Traumen und Lebensbruchstücke […] durchzugehen". Orientiert an diesen Überlegungen lässt sich als Kriterium zur Überprüfung der Sinnhaftigkeit von Verstehensversuchen recht pragmatisch formulieren: Wenn die über das szenische Verstehen entwickelten Deutungen dazu beitragen, festgefahrene Gruppenprozesse in der Praxis zu dynamisieren und konstruktive Entwicklung in Gang zu setzen, sind die Deutungen zutreffend genug – unabhängig davon, ob die dabei artikulierten Phantasien und Hypothesen ‚wahr' sind (Naumann, 2014a, S. 135).

Da nun, wie oben bereits dargelegt, die Gruppenanalyse die Eigendynamik von Gruppenkonstellationen als ausschlaggebend zum Verstehen von Verhalten begreift, muss diese Dimension auch für das szenische Verstehen systematisch berücksichtigt werden – und zwar auf zwei Ebenen: Auf der ersten Ebene wird nach dem Sinn von Verhalten in der Gruppe in der Praxis gefragt. Wenn beispielsweise ein Kind in der Schule oder in einer Wohngruppe als aggressiv und störend wahrgenommen wird, richtet sich der Fokus gemäß des gruppenanalytischen Störungsbegriffs nicht auf das einzelne Kind, sondern auf die Bedeutung seines Verhaltens in Hinblick auf die Gruppe und mitunter auch *für* die Gruppe. Auf der zweiten Ebene richtet sich der Fokus auch auf die Interpretationsgruppe, also beispielsweise eine Seminargruppe, die als Resonanzraum zum Verstehen der Szenen aus der Praxis genutzt werden kann: Zeigen sich in der Seminargruppe beispielsweise ähnliche – oder auch genau gegensätzliche – Dynamiken und Prozesse wie in der interpretierten Szene aus der Praxis? Übernehmen im Zuge der Interpretation vielleicht einzelne Gruppenmitglieder unbewusst Rollenkonstellationen, die sich in der Situation aus der Praxis eingestellt haben?

4 Herausforderungen und Potenziale eines gruppenanalytischen Verstehenszugangs im Hochschulstudium

Die Anwendung eines gruppenanalytischen Verstehenszugangs im Hochschulkontext stößt an Grenzen, die mit der institutionellen Matrix der Hochschule zusammenhängen. So braucht ein solcher Zugang Zeit sowie Räume, die frei von Bewertungszwang sind. Auch wenn es vielleicht noch ermöglicht werden kann, Seminare, Praktikumsreflexionsgruppen o.Ä. ohne eine formal zu erbringende, bewertete Leistung zu etablieren, ist es organisational unwahrscheinlich bis unmöglich, dass Dozierende *ausschließlich* hier tätig werden und so eine Rolle einnehmen können, die der einer Gruppenleitung im Sinne der Gruppenanalyse möglichst nahe kommt: Wenn Studierende recht sicher davon ausgehen können, dass der:die Dozent:in, der:die die gruppenanalytischen Selbstreflexionsrunden leitet, in anderen Lehrveranstaltungen doch wieder in einer Rolle als Bewerter:in auftritt, wird das den freien Austausch in der Gruppe beeinträchtigen oder zumindest beeinflussen. Ähnlich verhält es sich in Hinblick auf die Gruppenzusammensetzung der Reflexionsgruppen: Während Gruppenzusammensetzungen in der gruppenanalytischen Therapie relativ frei gestaltet werden können und so darauf geachtet werden kann, dass die Gruppenmitglieder außerhalb der Gruppe keine Berührungspunkte miteinander haben und so keine unmittelbaren Abhängigkeiten bestehen, ist dies bei Seminargruppen nicht möglich. Je nach Studiengang treffen

Studierende sich in verschiedenen Seminarkonstellationen wieder oder belegen sogar jede Lehrveranstaltung zusammen. Das bedeutet, dass sich hier zwangsläufig Beziehungsdynamiken abspielen, die zwar die gruppenanalytische (Selbst-)Reflexion beeinflussen, die dort aber bestenfalls ansatzweise in ihrer Bedeutung eingeholt werden können. Nicht zuletzt stellt gruppenanalytische (Selbst-)Reflexion Dozierende vor eine Herausforderung, die aus einem Widerspruch mit ihrem institutionellen Auftrag resultiert: Hochschulen zielen (heute) auf einen hohen Kompetenzzuwachs in vergleichsweise kurzer Zeit sowie auf den Erwerb offizieller Zertifikate als Nachweis dieses Kompetenzzuwachses ab. Im gruppenanalytischen therapeutischen Setting hingegen wird „Regression im Dienste des Heilungsprozesses begünstigt, um eine konflikthafte und leidvolle Lebensgeschichte zu aktualisieren sowie korrigierende Beziehungserfahrungen zu erleben und zu verinnerlichen" (Naumann, 2020, S. 42). Auch wenn gruppenanalytische Selbstreflexion im Hochschulkontext nicht primär auf die Heilung psychischer Verletzungen abzielt, sind mit gruppenanalytischer Selbstreflexion unweigerlich auch hier (zumindest punktuelle) Regressionsprozesse verbunden. Diese wiederum stehen in einem Spannungsverhältnis zum Auftrag in der institutionellen Matrix, der ja genau nicht auf Regression angelegt ist.

In unserer Lehre machen wir passend hierzu regelmäßig die Erfahrung, dass Studierende zunächst überhaupt verstehen müssen, dass sie in gruppenanalytischer Praxisreflexion[1] Affekte und Gefühle zulassen dürfen und diese sogar explizit artikulieren sollen. Insbesondere mit Seminargruppen, die mit einem solchen Verstehenszugang noch keine Erfahrung gemacht haben, dominieren zu Beginn stark kognitiv und lösungsorientierte Zugriffe auf Situationen aus der Praxis. Wenn es in diesen Situationen um als herausfordernd wahrgenommenes Verhalten geht, kommt es dabei nicht selten zur starken Orientierung an auf Disziplinierung zielenden Interventionen. Dies muss sicher auch vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass viele der Studierenden bereits sehr früh in ihrem Studium in der Praxis tätig sind und hierbei kaum oder gar nicht unterstützend begleitet werden. Dass dies beispielsweise mit Gefühlen von Unsicherheit und Überforderung einhergehen kann, scheint dabei in Praxisreflexionen zwar auf einer rationalen Ebene verhandelbar, auf einer emotionalen Ebene allerdings weniger. Manchmal taucht in diesem Zusammenhang in der Reflexionsgruppe auch die Befürchtung auf, das Verspüren und gar das Artikulieren von Unsicherheit oder anderen als unangenehm erlebten Emotionen seien ‚unprofessionell'. Zugleich melden Studierende zurück, dass sie das gruppenanalytische Arbeiten an Fällen und Prozessen aus der Praxis oftmals als entlastend erleben. Vor allem zu Beginn des gemeinsamen Arbeitens fällt uns immer wieder auf, dass die Teilnehmenden untereinander sehr unterstützend agieren und sich schnell miteinander identifizieren. Häufig zielen die ersten spontanen Äußerungen darauf ab, die falleinbringende Person zu unterstützen und zu bestätigen, dass sie sich ‚gut' oder sinnvoll verhalten hat und dass sie selbst ebenso gehandelt hätten. Die falleinbringenden Personen reagieren hierauf häufig erleichtert, was auf ein Entlastungserleben schließen lässt. Dieses Entlastungserleben deckt sich mit in der Literatur beschriebenen Wirkungen gruppenanalytischer Zugänge: Wo die Praxis und auch die individuelle Selbstreflexion (angehende) Pädagog:innen eben als Einzelne auf die Szene zurückwirft und den der Szene inhärenten unangenehmen Affekten alleine aussetzt, ermöglicht die Gruppenreflexion eine gemeinsame Auseinandersetzung und kann im besten Fall haltend oder sogar containend wirken. Irving Yalom und Molyn Leszcz (2024, S. 23) sprechen in diesem Zusammenhang von der „Universalität des Leidens" bzw. von der „Relativierung der Einzigartigkeit persönlichen Leidens".

1 Dabei arbeiten wir in Anlehnung an Naumann (2014b, S. 62) in der Regel mit einer „Kombination von Balint-Gruppe und gruppenanalytischer Supervision".

doi.org/10.35468/6248-06

Nun wäre es eine Verkürzung oder ein Missverständnis gruppenanalytischer Selbstreflexion, wenn diese nur auf gegenseitige Identifikation innerhalb der Reflexionsgruppe hinausläuft und es nicht auch möglich wird, Irritationen anzusprechen oder in eine kontroversere Auseinandersetzung zu treten. Unserer Erfahrung nach ist letzteres allerdings nicht immer von Anfang an möglich. Häufig braucht es einige Sitzungen, bis sich ein entsprechendes Arbeitsbündnis bzw. eine Matrix in der Reflexionsgruppe entwickelt hat, durch das bzw. in der ein Kommunikationsstil entsteht, der sich dem Ideal eines „freifließende[n] Gruppengespräch[s]" (Brandl & Mies, 2020, S. 350) annähert und der auch das Formulieren von Kritik erlaubt. Die oben schon angesprochene Befürchtung, das Verspüren und Artikulieren von Emotionen sei unprofessionell, wird hier als Angst vielleicht wieder wirksam: Wenn ich mich in der Gruppe sichtbar mache, meinen Eindrücken und Impulsen freie(re)n Lauf lasse, bin ich nicht professionell, denn als Pädagog:in ist es ja meine Aufgabe, zu reflektieren und mit Schwierigkeiten zurecht zu kommen. Unseres Erachtens bietet sich ein gruppenanalytisches Verständnis von (Selbst-)Reflexion in besonderem Maße an, um hier anzusetzen und einer anderen affektfreundlicheren Haltung zuzuarbeiten – auch wenn dies sicher nicht einfach ist und nicht von heute auf morgen geschehen kann. In unserem Verständnis von gruppenanalytischer (Selbst-)Reflexion geht es immer auch darum, das Verhältnis zwischen den Einzelnen, der Gruppe (als Gruppenmatrix), der Institution (als institutioneller Matrix) bis hin zu abstrakteren gesellschaftlichen Prozessen (als Grundlagenmatrix) in den Blick zu nehmen – und diese Konstellation auf ihre Wirkung in Hinblick auf innere Prozesse zu befragen (Naumann, 2014a, S. 134). Ein solches Verständnis bietet gute Voraussetzungen, (Selbst-)Reflexionsprozesse nicht nur als ‚Wohlfühlrunde' oder ‚Befindlichkeitsaustausch' zu gestalten, sondern auch kritische Momente relativ kränkungsarm zum Thema machen zu können. Denn diese kritischen Momente werden dann nicht als singuläres Problem und Fehler einzelner (angehender) Pädagog:innen zum Thema gemacht, sondern als konstitutive Konfliktdynamik pädagogischen Arbeitens – insbesondere in Tätigkeitsfeldern mit psychosozial hoch belasteten Kindern und Jugendlichen und damit einhergehenden äußeren wie inneren Herausforderungen.

5 Schluss

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Gruppenanalyse bedeutsame Impulse für das Erlernen von Selbstreflexion für angehende Pädagog:innen im Kontext psychosozialer Beeinträchtigungen, aber auch darüber hinaus, bereithält. Indem gruppenanalytische Pädagogik das eigene Erleben von Pädagog:innen, Beziehungsdynamiken und institutionelle Rahmenbedingungen in ihrer Verwicklung in den Blick nimmt, eröffnet sie einen Denk- und Reflexionsraum, der für das komplexe Ineinander psychischer und sozialer Prozesse sensibilisiert ist. Wie sich gezeigt hat, stellt der Einsatz gruppenanalytischer Reflexionsformate in der Hochschule Lehrende wie Lernende zwar vor einige Herausforderungen, allerdings kann er Studierenden zugleich (Reflexions-)Erfahrungen ermöglichen, die in der hochschulischen Ausbildung von Pädagog:innen ansonsten eher nicht gemacht werden, und damit eine wichtige Bereicherung des Repertoires der (Selbst-)Reflexion sein.

doi.org/10.35468/6248-06

Literatur

Brandes, H. (2008). *Selbstbildung in Kindergruppen: Die Konstruktion sozialer Beziehungen.* Reinhardt.

Brandl, Y. & Mies, T. (2020). Spielregeln der Gruppenanalyse – Spielregeln der Psychoanalyse: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 56*(4), 332–354. https://doi.org/10.13109/grup.2020.56.4.332

Büttner, C. (1995). *Gruppenarbeit: Eine psychoanalytisch-pädagogische Einführung.* Grünewald.

Büttner, C. & Trescher, H.-G. (1987). *Chancen der Gruppe.* Grünewald.

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). Grünewald.

Finger-Trescher, U. (2012b). Kinder – Gruppe – Leitung: Die horizontale und die vertikale Ebene des Gruppenprozesses. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, (2)*, 22–26.

Foulkes, S. H. (1978). *Praxis der gruppenanalytischen Psychotherapie.* Reinhardt.

Foulkes, S.H. (1983). *Introduction to Group-Analytic Psychotherapy: Studies in the Social Integration of Individuals and Groups*. Routledge. (Original erschienen 1948)

Foulkes, S. H. (2007). *Gruppenanalytische Psychotherapie: Der Begründer der Gruppentherapie über die Entwicklungsstationen seiner Methode in Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Klotz.

Foulkes, S. H. & Anthony, E. J. (2003). *Group Psychotherapy: The psychoanalytic approach*. Karnac.

Gasterstädt, J., Hasche, G., Helbig, J. & Meyer, S. (2022). Zur Problemkonstruktion im Diskurs der Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen. In B. Badstieber & B. Amrhein (Hrsg.), *(Un-)mögliche Perspektiven auf Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung* (S. 188–206). Beltz Juventa.

Gerspach, M. (2009). *Psychoanalytische Heilpädagogik: Ein systematischer Überblick.* Kohlhammer.

Gerspach, M. (2018). *Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik: Wie innere Prozesse Verhalten und Lernen steuern.* Kohlhammer.

Haubl, R., Heltzel, R. & Barthel-Rösing, M. (Hrsg.). (2005). *Gruppenanalytische Supervision und Organisationsberatung: Eine Einführung.* Psychosozial.

Hirblinger, H. (2017). *Lehrerbildung aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive: Grundlage für Theorie und Praxis.* Psychosozial.

Kratz, M. & Finger-Trescher, U. (Hrsg.). (2024). *Szenisches Verstehen in der Pädagogik: Grundlagen, Potenziale, Reflexionen: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 30*. Psychosozial.

Naumann, T. M. (2014a). *Gruppenanalytische Pädagogik: Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Psychosozial.

Naumann, T. M. (2014b). Notizen zur Anwendung der Gruppenanalyse in der Hochschulbildung: Seminararbeit, Praxisreflexion und Selbsterfahrung in den Studiengängen der Sozialen Arbeit. In M. Gerspach, A. Eggert-Schmid Noerr, T. Naumann & L. Niederreiter (Hrsg.), *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule: Theorie, Selbstreflexion, Praxis* (S. 53–71). Kohlhammer.

Naumann, T. (2020). Gruppenanalytische Pädagogik – Individuation und Verbundenheit in haltenden Beziehungen. *Gruppenanalyse, 30*(1), 37–55.

Nitzgen, D. (2022). Der Gruppenanalytische Parcours von S. H. Foulkes. In G. Dietrich & F. Fossel (Hrsg.), *Gruppenpsychoanalyse: Theorie, Geschichte und Praxisfelder der gruppenanalytischen Methode* (S. 57–77). facultas.

Quindeau, I. (2014). Bindung und Begehren – die Verführungstheorie als Neuansatz der psychoanalytischen Pädagogik. In M. Gerspach, A. Eggert-Schmid Noerr, T. Naumann & L. Niederreiter (Hrsg.), *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule: Theorie, Selbstreflexion, Praxis* (S. 42–52). Kohlhammer.

Reiser, H. (2024). Integration psychoanalytischer Konzepte in die Arbeit mit Sonderschülern. In B. Papke & M. Kron (Hrsg.), *Helmut Reiser – Über die Themenzentrierte Interaktion zur Theorie Integrativer Prozesse: Beiträge aus 40 Jahren konstruktiver Entwicklung und Begleitung der Integration und Inklusion in Theorie und Praxis* (S. 34–46). Julius Klinkhardt. (Original erschienen 1977)

Reiser, H. (1993). Entwicklung und Störung – Vom Sinn kindlichen Verhaltens. *Behindertenpädagogik, 32*(3), 254–263.

Schultz-Venrath, U. (2018). Gruppenanalyse. In B. Strauß & D. Mattke (Hrsg.), *Gruppenpsychotherapie: Lehrbuch für die Praxis* (2. Aufl., S. 119–130). Springer.

Urban, M. (2022). Zur Bedeutung des schulischen Leistungsdispositivs für die Ausdifferenzierung und das Überdauern des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung – eine systemtheoretische Reflexion. In B. Badstieber & B. Amrhein (Hrsg.), *(Un-)mögliche Perspektiven auf Verhalten in der Schule: Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung* (S. 77–95). Beltz Juventa.

doi.org/10.35468/6248-06

Wiesmann, C. (2025). *Der gruppenanalytische Blick in der Pädagogik: Gruppendynamik verstehen und begleiten: Eine Beobachtungsstudie in der Kita.* Brandes & Apsel.

Yalom, I. D. & Leszcz, M. (2024). *Theorie und Praxis der Gruppenpsychotherapie: Das Lehrbuch* (15. Aufl.). Klett-Cotta.

Autoren

Becker, Jonas, Dr.
ORCID: 0000-0002-4769-2839
Goethe-Universität Frankfurt am Main
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Institut für Sonderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sonder- und inklusionspädagogische Grundfragen; psychoanalytische und gruppenanalytische Pädagogik; Fluchtmigrationsforschung
E-Mail: jo.becker@em.uni-frankfurt.de

Wiesmann, Christian, Dr.
Universitätsklinik für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik des Kindes- und Jugendalters Münster
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heilpädagogik; Inklusion; psychoanalytische und gruppenanalytische Pädagogik; psychodynamische Psychotherapie
E-Mail: Christian.Wiesmann@ukmuenster.de