pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Brandl, Sarah Yvonne

Eine Gruppe anregen auf eine andere Weise über sich nachzudenken. Gruppenanalytische Selbsterfahrung mit Studierenden

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. 86-98. - (Dialog Erziehungshilfe)

Quellenangabe/ Reference:
Brandl, Sarah Yvonne: Eine Gruppe anregen auf eine andere Weise über sich nachzudenken. Gruppenanalytische Selbsterfahrung mit Studierenden - 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. 86-98 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-368554 - DOI: 10.25656/01:36855; 10.35468/6248-07

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-368554
https://doi.org/10.25656/01:36855

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

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

Sarah Yvonne Brandl

Eine Gruppe anregen auf eine andere Weise über sich nachzudenken. Gruppenanalytische Selbsterfahrung mit Studierenden

Abstract

Gruppenanalytische Selbsterfahrung stellt ein eigenständiges Professionalisierungsformat in der Hochschullehre dar. Ausgehend vom Spektrum gruppenanalytischer Settings in Seminaren, Praxisreflexion und Supervision bis hin zu expliziten Selbsterfahrungsgruppen entfaltet der Beitrag das spezifische Potenzial der Gruppenanalytischen Selbsterfahrung. Historische Kontroversen um Selbsterfahrung an Hochschulen werden als Ausgangspunkt für die Differenzierung einer gruppenanalytischen institutionellen Selbsterfahrung in Unterscheidung zur psychoanalytischen Arbeit in Gruppen aufgegriffen. Zentrale Konzepte wie Matrix, Figur-Grund, Resonanz, Transpersonalität und Spiegelung werden erläutert und in ihren handlungspraktischen Konsequenzen für Leitung und Setting reflektiert.

Schlüsselwörter: Gruppenanalyse, gruppenanalytische Selbsterfahrung, institutionelle Dynamik, Gruppenleitung, Matrix

doi.org/10.35468/6248-07

1 Einleitung

Professionelles Wirken in und durch Beziehungen erfordert eine besondere Sensibilisierung und Schulung der beteiligten Fachkräfte. Selbstreflexion und Selbsterfahrung stellen dabei zentrale Elemente der Professionalisierung dar, deren Bedeutung in pädagogischen und sozialen, wie auch in therapeutischen und beraterischen Feldern hervorgehoben wird. Neben wenigen expliziten Angeboten der Selbsterfahrung finden sich im Hochschulbereich zahlreiche Lern- und Arbeitsformen mit impliziten Selbsterfahrungsanteilen, etwa in Form von Fallbesprechungen, Praxisreflexionen oder in der Ausbildungssupervision. Häufig bleiben selbstreflexive Anteile jedoch konzeptionell unscharf und werden lediglich implizit angenommen, wenn es um „Persönliches" geht.

In institutionalisierter Form stellt professionelle Selbsterfahrung einen festen Bestandteil therapeutischer Aus- und Weiterbildungen dar, in denen sie als Lehrtherapie oder Lehranalyse etabliert ist. Davon abzugrenzen ist die Lehrsupervision, deren Fokus auf der Begleitung und Reflexion des konkreten fallbezogenen professionellen Handelns, z. B. in Therapie oder Beratung, liegt (vgl. Brandl, 2023). Beide Settings weisen in der Praxis zwar Überschneidungen auf, beruhen jedoch auf zu differenzierenden Zielsetzungen.

In ihrer langen Tradition hat die psychoanalytische Pädagogik auf die besondere Bedeutung von Selbstreflexion und Selbsterfahrung für Wahrnehmung, Verstehen und Reflexion im professionellen Beziehungshandeln hingewiesen (vgl. Muck & Trescher, 2001; Datler et al., 2012), die angesichts der komplexen unbewussten Dynamiken in den beruflichen Kontexten eine hohe Relevanz für Anwendungsfelder der Sozialen Arbeit, der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik, der frühen Bildung sowie für den Professionalisierungsdiskurs der Lehrkräftebildung (vgl. Kratz & Zimmermann, 2024) aufweisen.

Die Gruppenanalyse wird meist im Kontext der psychoanalytischen Pädagogik subsummiert, wodurch ihr spezifisches Potenzial nicht deutlich wird. Gruppenanalyse findet, abgesehen vom umfangreichen klinischen Einsatz in ambulanten und stationären therapeutischen Gruppen, in pädagogischen und sozialen Feldern (vgl. Brandes, 1999; Brückner, 2016; Naumann, 2014; Brandl, 2018, 2019) sowie in Supervision, Organisationsentwicklung und Beratung (vgl. Haubl et al., 2005) breite Anwendung mit dem Ziel der professionellen Identitätsbildung und Erweiterung kommunikativer und selbstreflexiver Kompetenzen. Auch im Hochschulstudium werden sowohl psychoanalytische als auch gruppenanalytische Arbeitsweisen eingesetzt (vgl. Finger-Trescher, 2012; Naumann, 2014; Brandl, 2019). Beide werden jedoch nicht selten gleichgesetzt, ohne deren unterschiedliche theoretische Orientierungen und praktische Konsequenzen zu berücksichtigen. Eine Differenzierung erscheint daher notwendig, um beiden Ansätzen gerecht zu werden. Im Folgenden soll eine stärkere Konturierung des gruppenanalytischen Ansatzes und seines Potenzials für Selbsterfahrungsangebote mit Studierenden herausgearbeitet werden. Dafür wird zunächst das Spektrum gruppenanalytischer Arbeitsweisen im Kontext von Selbstreflexion, insbesondere an Hochschulen, dargestellt (2). Anschließend wird auf Spannungsfelder in der historischen Entwicklung von Selbsterfahrungsangeboten an Hochschulen eingegangen und der gruppenanalytische Umgang mit diesen Spannungsfeldern erläutert (3). Darauf aufbauend wird das für psychoanalytische und gruppenanalytische Arbeitsweisen gemeinsame Setting „Gruppe" betrachtet (4), bevor anschließend gruppenanalytische Schlüsselbegriffe und handlungspraktische Konsequenzen für die Arbeitsweise und die Auffassung der Leitungstätigkeit im gruppenanalytischen Ansatz aufgezeigt werden (5).

doi.org/10.35468/6248-07

2 Die aktuelle Praxis – Settings selbstreflexiver gruppenanalytischer Lernformen

Die aktuelle Praxis gruppenanalytischer Lern- und Arbeitsformen an Hochschulen umfasst ein breites Spektrum. Angefangen von thematischen Seminaren zur Dynamik von Gruppen, über Praxisreflexion bis zur Ausbildungssupervision (vgl. Köhnke, 1999; Rohr, 2013; Naumann, 2014; Brandl, 2019; Lamott, 2023; Moré, 2023).

Viele dieser Arbeitsformen knüpfen an psychoanalytische Arbeitsweisen an (vgl. Brandl, 2013, 2019; Naumann, 2014), orientieren sich am reflexiven und selbstreflexiven Lernen und enthalten stets einen Überschneidungsbereich zur Selbsterfahrung, denn ohne sich persönlich einzulassen und zu öffnen, ist eine vertiefte Reflexion nicht möglich. Explizite Selbsterfahrungsangebote, die sich ausschließlich der Selbsterfahrung widmen, sind hingegen seltener dokumentiert (vgl. Naumann, 2014; Brandl, 2019; Lamott, 2023). Ein wichtiger Einblick und systematische Darstellung erfolgte mit der Arbeit von Naumann (2014) zur gruppenanalytischen Pädagogik, in der unterschiedliche Arbeitsweisen und theoretische Aspekte aufgezeigt werden.

Gruppenanalytische Selbsterfahrung ist stets durch den konsequenten Einbezug des Hier-und-Jetzt, als aktuelles Geschehen im Gruppenkreis, gekennzeichnet. Damit wird sie in viele Arbeits- und Lernformen integrierbar. Im Kontext der Praxisreflexion erfolgte bei der Entwicklung des gruppenanalytischen Beobachtungsdialogs erstmals eine explizite Anknüpfung an frühe und teils vergessene gruppenanalytische Anwendungen von Jane Abercrombie in der englischen Pädagogik der 60er Jahre (Brandl, 2019) und ihrer frühen Anwendungen für Lerngruppen mit Studierenden in den Naturwissenschaften und der Medizin, später auch in Architektur und Pädagogik (vgl. Abercrombie, 1960).

Aktuell lassen sich an Hochschulen verschiedene Arbeitsformen bzw. Settings mit Bezug zu gruppenanalytischer Selbsterfahrung unterscheiden, die Aufzählung folgt einer schematischen Unterteilung nach zunehmendem Grad des Umfangs und der Intensität des Selbsterfahrungsanteils.

a) Seminare mit anteiligen Selbsterfahrungselementen

   Zwischen selbsterfahrungsanregenden Elementen und einer explizit gerahmten Selbsterfahrung besteht ein breites Spektrum, in dem es auch um graduelle Annäherungen an Selbsterfahrung gehen kann. Ein erster Zugang im pädagogischen Setting stellen selbsterfahrungsbasierte Anteile dar, die in Seminare integriert werden. Dabei kann die Dynamik in der Seminargruppe mit der inhaltlichen Thematik des Seminars verknüpft werden. Exemplarisch werden Seminare im Bachelorstudium Soziale Arbeit zur Vermittlung des Szenischen Verstehens (Naumann, 2014), im Lehramt (Brandl, 2013) oder in sozialwissenschaftlichen und sozialpädagogischen Studiengängen (Moré, 2023) beschrieben. Häufig folgen diese Seminare der Trias Theorie, Praxisbezug und Selbstreflexion, um „ein Verständnis für psychische Mechanismen, Psychodynamiken und für die Wirksamkeit des Unbewussten sowohl in Individuen als auch in deren Interrelationen in Gruppen und zwischen Gruppen zu ermöglichen" (ebd., S. 211).

   Der Unterschied zu expliziten Selbsterfahrungsangeboten liegt in Umfang und Intensität und in der vorausgesetzten Bereitschaft der Teilnehmenden sich zu öffnen. Die Leitung fördert die Reflexion des persönlichen Bezugs zu den Seminarthemen. Die Beobachtung von Unterschieden im Austausch in Kleingruppen und im Plenum, das An- und Abschwellen von Diskussionen im Dialog der Seminargruppe, plötzliche Themenwechsel, auffällige Nichtbeteiligung können angesprochen und zum Thema des gemeinsamen Nachdenkens gemacht werden.

doi.org/10.35468/6248-07

b) Seminarleitung – eine gruppenanalytische Haltung und Praxis

Ein zweites Element ist die Haltung und das didaktische Vorgehen der Seminarleitung, wenn z. B. die Moderation, der Austausch in Kleingruppen und im Plenum sowie kleinere Reflexionseinheiten angeleitet werden. Die Leitung kann vor dem Hintergrund gruppenanalytischer Annahmen des Dialogs und der Bedeutung einzelner Stimmen im Verhältnis zur Gruppe aktiv werden, die Didaktik kann sich dabei an gruppenanalytischen Prinzipien orientieren. Hierzu gehören Markierungen und Nachfragen, die zum einen die Dynamik in der Seminargruppe betreffen und zum anderen eine Tiefendimension eigener Erfahrung andeuten. Wenn die Leitung eine fragende und offene Haltung vermittelt und neugierig macht, mehr mit Selbsterfahrungsangeboten in Kontakt zu kommen. Die gruppenanalytische Haltung ist immer mit mentalisierenden Elementen verbunden (Brandl, 2017) es können zudem grundlegende Konzepte (Figur-Grund, Spiegelungsphänomene, Matrix siehe Abschnitt 5) praktizierend eingeführt werden, um später in der theoretischen Reflexion auf die von allen erlebten Szenen zurückgreifen zu können. Gruppenanalytische Prinzipien werden vor allem vermittelt, indem man sie praktiziert und zu einem späteren Zeitpunkt reflektiert. Die Leitung kann in diesem Kontext markieren, an welchen Stellen eine explizite Selbsterfahrung weiter gehen könnten.

c) Praxisreflexion / Praktikumsbegleitung

Einen weiteren Zugang stellen spezifische Angebote mit gruppenanalytischem Konzept dar. Hierzu gehören vor allem Praxisbegleitung bzw. Praxisreflexion (vgl. Rohr, 2013; Naumann, 2014; Brandl, 2017; Moré, 2023). Dabei weist diese Arbeitsform Überschneidungen zur Supervision auf. Eine gruppenanalytische Weiterentwicklung dieser Praxisbegleitungen mit Bezug zu Forschungswerkstätten stellt der o.g. Gruppenanalytische Beobachtungsdialog (Brandl, 2019) dar. Hier wird im Rahmen von Bachelorstudiengängen der Heilpädagogik bzw. inklusiven Pädagogik und Sozialen Arbeit und in Masterstudiengängen zur psychosozialen Beratung eine selbstreflexionsorientierte Arbeit mit Beobachtungsprotokollen bzw. szenischen Vignetten durchgeführt. Der gruppenanalytische Beobachtungsdialog wurde in Anlehnung an die psychoanalytische Tradition der Säuglingsbeobachtung nach Esther Bick (1964) als gruppenanalytisches Äquivalent entwickelt und knüpft an Arbeiten zum Lernen in studentischen Gruppen von Jane Abercrombie an (1960). Dabei werden kurze Protokolle aus der Praxiserfahrung als Impuls für einen Gruppendialog genutzt, sie werden sequenziell bezüglich unterschiedlicher Perspektiven und Lesarten in der Gruppe besprochen (vgl. Brandl, 2019, S. 338). Mit dem Ziel, eine gruppenanalytische Perspektive im praktischen Handlungsalltag mit Einzelnen und Gruppen nachhaltig zu nutzen, wird „eine schrittweise Sensibilisierung der Wahrnehmung, der Initiierung von Verstehensprozessen und deren Verknüpfung mit theoretischen Konzepten" praktiziert (vgl. Brandl, 2019, S. 336). Zudem wird in die Reflexion jeweils der institutionelle Kontext einbezogen, in welchem die Studierenden handeln, der zugleich eine wesentliche Bedeutung für die Falldynamik hat und der sich häufig in der Dynamik der Seminargruppe spiegelt (vgl. Brandl, 2019). Diese Praxis enthält Anteile von selbsterfahrungsbasiertem Lernen und stellt damit eine Schnittstelle zwischen Selbsterfahrungsangeboten und stärker strukturierten Lernformen dar, zugleich wird das besondere Potenzial des gruppenanalytischen Ansatzes in der Einbeziehung institutioneller Kontextualisierung deutlich.

d) Supervision im Studium

Eine vierte Arbeitsform ist die in Ausbildungen integrierte Supervision oder auch Ausbildungssupervision, sie wird unterschieden von der Lehrsupervision im therapeutischen Bereich. Die begleitende Supervision wird vorwiegend in Masterstudiengängen (M.A. Beratung oder M.A. Supervision) aber auch in Bachelorstudiengängen zum studien-

begleitenden Praktikum oder nach dem Bachelorstudium im Anerkennungsjahr angeboten (vgl. u. a. Köhnke, 1999; Rohr, 2013; Naumann, 2014, S. 147; Brandl, 2019; Lamott, 2023). Als praxisbegleitende Fallsupervision beschreibt beispielsweise Köhnke (1999, S. 111) die Entwicklung eines Settings nach gruppenanalytischem Format, das Elemente der Balintgruppenarbeit sowie gruppenanalytischer Selbsterfahrung integriert und „sowohl institutionelle Bedingungen als auch Beziehungsstrukturen sichtbar und der Bearbeitung zugänglich" machen kann.

e) Berufsbezogene Selbsterfahrung an der Hochschule

Der fünfte Bereich stellt die explizite gruppenanalytische Selbsterfahrung dar. Im Weiterbildungskontext beschreibt Lamott (2023, S.172) die Bedeutung eines Ortes für Reflexion des eigenen sich wandelnden Selbstverständnisses für Kandidat:innen zur interpersonellen Reflexion als institutionelle Selbsterfahrung, der die Aufgabe hat, „die auftretenden sozio- und psychodynamischen Prozesse vor dem Hintergrund der Strukturen der jeweiligen Institution zu betrachten". Im Hochschulkontext sind explizite Selbsterfahrungsangebote immer eine Herausforderung, da es häufig strukturelle und kollegiale Widerstände gibt. Der Fokus liegt meist auf der Bearbeitung von Übertragungsbereitschaften und unbewältigten Konflikten der eigenen Sozialisation, auf dem Selbsterleben im Netzwerk der Gruppe, nicht zuletzt besteht eine besondere Bedeutung in der Markierung des hochschulischen Kontextes (vgl. Naumann, 2014, S. 152). Aus gruppenanalytischer Perspektive gilt es dabei die institutionelle Matrix, die Gestaltung des Settings sowie die gruppenanalytische Technik sorgsam zu beachten und zu gestalten (vgl. Rohr, 2012, S. 207; Naumann, 2014, S. 153).

f) Gruppenanalytische Angebote zur begleitenden Unterstützung

Gruppenanalytische Selbsterfahrung wird in einer weiteren Form im Hochschulkontext auch als begleitende Gruppe praktiziert. Moré (2023) stellt die Möglichkeit der Selbsterfahrungsgruppe als kontinuierliches Angebot für Studierende mit dem Thema Schreibhemmungen, Arbeitsstörungen oder Prüfungsangst wie auch in der Promotionsphase als Unterstützungsangebot in Form von slow open Gruppen dar. Dieses Selbsterfahrungsangebot weist sicher die stärksten Berührungspunkte zum therapeutischen Arbeiten auf und stellt eine niedrigschwellige Zugangsform für weiterführende Angebote dar.

3 Historie und Spannungsfelder der Selbsterfahrung an Hochschulen und eine gruppenanalytische Antwort

Für eine Differenzierung der gruppenanalytischen Arbeitsweise stellt die Diskussion um die frühen experimentellen Angebote zur Selbsterfahrung an Hochschule sowie die sich daraus ergebenden Kontroversen einen wichtigen Ausgangspunkt dar, der die zentralen kritischen, und bis heute aktuellen, Stellen des Unterfangens aufwarf. Zugleich erfasst die Kontroverse Elemente, die für die Charakterisierung der beiden Ansätze, psychoanalytisch und gruppenanalytisch, zentral sind. Dies betrifft zwei zentrale Punkte: neben der Rolle des therapeutischen Elements hat die Frage nach der Berücksichtigung des institutionellen Kontextes eine besondere Bedeutung.

In den frühen 70er Jahren führte Peter Kutter, Professor für Psychoanalyse, zunächst am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Freien Universität Berlin und nachfolgend an der Goethe-Universität Frankfurt zusammen mit Dieter Wellendorf und weiteren Mitarbeitenden Selbsterfahrungsangebote durch (vgl. Kutter, 2001, 2012). Selbsterfahrungsgruppen wurden als „das geeignete Medium" angesehen, um sich selbst in der „innerseeli-

doi.org/10.35468/6248-07

schen Psychodynamik" und in den „Beziehungen zu anderen" besser einzuschätzen (Kutter, 2001, S. 260). Von Beginn an bestand ein Spannungsverhältnis, die Differenzen entzündeten sich an der Frage, ob die psychoanalytische Technik eine Modifikation für nichttherapeutische Anwendung erfordere (vgl. Rohr, 2013, S. 153). Während Kutter (1976) die Vermittlung psychoanalytischer Inhalte durch Erleben anstrebte, betonte Wellendorf den hochschulbezogenen Fokus des Lehrens und Lernens (Wellendorf, 1979) und die Notwendigkeit der Einbeziehung des institutionellen Kontextes in die Reflexion. Dies führte zwar zu Änderungen der Ausrichtung von einer psychoanalytisch therapeutisch verstandenen (vgl. Kutter, 2001, S. 262) zugunsten einer institutionsreflektierenden Arbeitsweise, allerdings lediglich in Form einer pauschalen Forderung, die Selbsterfahrung strikt vom übrigen Lehrbetrieb zu trennen, womit die Frage der notwendigen Kompetenzen der Leitung in den Hintergrund rückte (vgl. Rohr, 2013, S. 154). Verweise auf externe Lehrbeauftragte als scheinbare Lösung des Abhängigkeitsproblems stellen dabei eine Unterbelichtung der Komplexität der Kritik Wellendorfs (1996) dar, der die mangelnde Rückbindung an den institutionellen Kontext und die „Gefahr einer naiven Anwendung der Psychoanalyse bzw. einer Blindheit für die institutionelle Realität, z. B. im Ausblenden von Hierarchien oder kollegialen Rivalitäten" (vgl. Wellendorf, 1979, S. 160) kritisierte.

In ihrem Beitrag zur Rolle der Selbsterfahrung in Weiterbildungsangeboten verbindet Rohr (2013) die damalige Auseinandersetzung mit konzeptionellen Überlegungen der Gruppenanalyse. Zum einen werden in der Gruppenanalyse Störungen nicht als individuumsbezogene Eigenschaft, sondern als Symptom in einem Netzwerk (Matrix) und damit als Kommunikationsstörung aufgefasst, zum anderen spielt in Form der Kontextualisierung der Einbezug der Institutionsreflexion bzw. Organisationsreflexion eine explizite Rolle im gruppenanalytischen Verstehen und Arbeiten. In besonderer Form verdichtet sich dieser Fokus in der institutionellen Selbsterfahrung (ISE), die als gruppenanalytische Antwort auf die im psychoanalytischen Kontext diskutierten Spannungsfelder gelesen werden kann. Der Fokus liegt hier nicht primär auf der individuellen Psychodynamik bzw. die Psychodynamik wird so, wie sie sich im Kontext der Gruppe zeigt, anders verstanden und szenisch verstehbarer. Störungen sind in erster Linie Kommunikationsstörungen in einem Netzwerk, das sich auch als organisationale Struktur manifestiert. Für angehende Professionelle ist die Bedeutung eines Ortes für die Reflexion des eigenen sich wandelnden Selbstverständnisses innerhalb bestehender Netzwerke (Lamott, 2023) Ausgangspunkt für eine fokussierte berufsbezogene Selbsterfahrung. „Anders als in regressionsfördernden therapeutischen Selbsterfahrungsgruppen geht es im Rahmen institutioneller Selbsterfahrung weniger um die Aufarbeitung individueller Problemlagen, vielmehr stehen Berufs- und Weiterbildungserfahrungen, oft undurchschaubare Organisationsdynamiken und die Reflexion eigener Abhängigkeiten bzw. Widerstände im Zentrum der Arbeit" (Lamott, 2023, S. 171). „Die auftretenden sozio- und psychodynamischen Prozesse vor dem Hintergrund der Strukturen der jeweiligen Institution" (ebd., S. 172) zu betrachten, nimmt daher auch die früh von Wellendorf (1979) formulierte Kritik ernst. Diese fokussierte Selbsterfahrung ist ein fester Bestandteil gruppenanalytischer Professionalisierung und geht in den Anfängen auf die frühen 80er Jahre zurück (Rudnitzki & Vollhard-Waechter, 2008, S. 76). Dabei stellt das „Sichtbarmachen des wesentlichen Faktors des Organisationsselbst, d. h. der Konfiguration der Organisation in oder mit der dieses Selbst funktioniert" (vgl. ebd., S. 77) das erklärte Ziel dar. Um dies zu erreichen, bedarf es Modifizierungen in der Leitungstechnik, es werden Funktionen, Rollenübernahmen und Selbstkonfigurationen auf der Basis einer interventionstechnischen Akzentuierung des Hier-und-Jetzt und in mittlerer Regression fokussiert (Rudnitzki et al., 2008, S. 78). Die Arbeitsweise entspricht dem gruppenanalytischen Ego-Training in action (Foulkes, 1974), auf Leitungsebene erfordert sie sowohl gruppenanalytische Kompetenz als auch Organisationskompetenz (vgl. Rudnitzki et al., 2008, S. 77).

doi.org/10.35468/6248-07

4 Die Gruppensituation. Psychoanalyse in der Gruppe oder Gruppenanalyse

Sowohl psychoanalytische als auch gruppenanalytische Arbeitsweisen in pädagogischen Kontexten finden in Gruppen statt. Dabei besteht häufig eine ungenaue methodische Zuordnung. Meist wird lediglich der äußere Rahmen, die Settingform der Gruppe, bereits als Anlass für die Bezeichnung „gruppenanalytisch" genommen. Dieser Schluss wird beiden Ansätzen in ihrem jeweils spezifischen Potenzial jedoch nicht gerecht. Es wird zu zeigen sein, inwiefern psychoanalytisches Arbeiten in der Gruppe und gruppenanalytisches Arbeiten zu differenzieren sind. Dabei liegt der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags auf der gruppenanalytischen Arbeitsweise. Um die Unterschiede genauer zu verstehen, müssen zwei Ebenen unterschieden werden. Zum einen die Bedeutung der gruppalen Situation, zum anderen die Bedeutung theoretischer Schlüsselbegriffe.

4.1 Die gruppale Situation – Unterschiede in Grundregel und Dialog

Das Arbeiten in der Gruppe, ob psychoanalytisch oder gruppenanalytisch, wird im Wesentlichen durch die jeweiligen Grundannahmen über den Gruppenprozess, die Leitung und das Zusammenspiel von Einzelnen und Gruppe beeinflusst. Das Geschehen in der Gruppe kann dabei anhand mehrerer Faktoren differenziert werden, ein erster Faktor ist die Auffassung der Grundregel (vgl. Brandl & Mies, 2020), die einen wesentlichen Einfluss auf das Sprechen und Zuhören in der Gruppe hat. Die Unterschiede sind grundlegend. Im psychoanalytischen Verständnis stellt die Grundregel die Aufforderung dar, alles, was einem „durch den Sinn geht" (vgl. Freud, 1913c, S. 468) auszusprechen. Es ist die klassische Version des freien Assoziierens und damit eine Verortung in einer Einpersonen-Psychologie, da sie sich letztlich auf einen Monolog aus der eigenen Innenwelt heraus bezieht (vgl. Brandl & Mies, 2020, S. 338), der auf der anderen Seite auf die gleichschwebende Aufmerksamkeit des Analytikers trifft (Freud, 1913c, S. 469). In der klassischen Auffassung galten die Einfälle der Analysand:innen als primär bezogen auf deren innere Welt. Erst mit der intersubjektiven Wende der Psychoanalyse setzt sich zunehmend ein dialogisches Verständnis der Grundregel durch, die zu einer Spielregel wird, die sich nicht mehr primär auf das bezieht, was im Kopf vor sich geht und nur nachträglich mitgeteilt werden soll, sondern auf das, was die Kommunikation zwischen zwei Personen regulieren soll (vgl. Brandl & Mies, 2020, 341).

In der Gruppenanalyse stellt das Äquivalent zur freien Assoziation das „freifließende Gruppengespräch" dar, in dem „man die Äußerungen der Gruppe als ein Äquivalent der freien Assoziation des Individuums betrachten kann, wenn man die Gruppe als Ganzheit sieht" (Foulkes, 1992, S. 173f.). Dies ist ein grundlegender Unterschied, „nicht primär die Beziehungen zwischen den Äußerungen eines Individuums, sondern die Beziehungen zwischen den Äußerungen verschiedener Individuen zu betrachten und damit nicht die Ordnung in einem Kopf, sondern die Ordnung des sozialen Miteinanders" (Brandl & Mies, 2020, S. 343). Damit werden jedoch auch grundlegende Kategorien der Wahrnehmung und des Verstehens unbewusster Prozesse im psychoanalytischen Setting verändert, die Abwehr zeigt sich unter der gruppenanalytischen Grundregel im Hier-und-Jetzt primär als interpersonal und institutionell bedingt und alle Übertragungs- und Gegenübertragungsdynamiken weisen eine wesentlich höhere Komplexität auf (vgl. Mentzos, 1988; Brandl & Mies, 2020, S. 344).

Das Gruppensetting enthält weitere grundlegende Unterschiede, wie z. B. die Auffassung des Sprechens, des Schweigens und des Zuhörens, räumliche und zeitliche Arrangements, körperliche Präsenz oder Blickkontakt. Besonders die Adressierung des Sprechens weist eine größere Vielfalt und eine größere Unschärfe auf (vgl. Brandl & Mies, 2020, S. 345).

doi.org/10.35468/6248-07

Die entscheidende Frage bezüglich der anfangs genannten Undifferenziertheit von Psychoanalyse in der Gruppe und Gruppenanalyse (in der Gruppe) betrifft die Frage, ob im ersten Fall zwar etwas in einer Gruppe stattfindet aber unter Nutzung des psychoanalytischen theoretischen und methodischen Repertoires oder ob die gruppalen Gegebenheiten explizit im Kontext der gruppenanalytischen Theorie und Technik genutzt werden. Und hier liegen entscheidende Unterschiede, was die Aktivität der Leitung, die Ziele der zu erwerbenden Kompetenzen und auch eine andere Art des Fallverständnisses mit sich bringt (siehe Abschnitt 5). Es gilt daher zu unterscheiden, in welchem Verhältnis Individuum und Gruppe in der Gruppensituation fokussiert werden.

4.2 Die Gruppenanalyse – Individuum und Gruppe im Fokus

Freud selbst stand dem Potenzial der Gruppe als therapeutisches Medium äußerst skeptisch gegenüber und vertrat, bezugnehmend auf Gustav Le Bon, eine Vorstellung von Gruppe als Masse und deren gemeinsame Identifikation mit einem Führer. Erst mit Kurt Lewin rückte „die Gruppe als ernst zu nehmende Methode der Selbsterfahrung" in den Blick, im Fokus lag die „Gruppe als Ganzes" im Moment des Stattfindens, im „Hier und Jetzt" als wichtiges Prinzip der gruppenanalytischen Arbeit (vgl. Behr & Hearst, 2009, S. 31).
Die Grundauffassung des Verhältnisses von Leitung und Gruppemitgliedern und der Gruppe als Ganzes unterscheidet sich dabei in den verschiedenen Ansätzen entsprechend dem jeweiligen Fokus auf das Individuum bzw. auf die Gruppe (Strauß & Mattke, 2012, S. 13), wobei die Übergänge teils fließend sind (Wellert, 2003, S. 20):

- Analyse der Einzelnen in der Gruppe durch die Leitung
- Analyse der Gruppe durch die Leitung
- Analyse der Einzelnen und der Gruppe durch die Gruppe einschließlich der Leitung

Dabei zählen zu den bekanntesten Vertretern der ersten Auffassung u. a. S. R. Slavson, A. Wolf und E. Schwartz sowie W. Schindler. Der Hauptvertreter der zweiten Auffassung ist W. R. Bion, der an der Londoner Tavistock-Klinik, orientiert an Melanie Klein, sein Konzept der Grundannahmen entwickelt. Die unbewussten Grundannahmen einer Gruppe bestimmen die Suche nach einem Führungsstil der Leitung und lassen sich durch „Abhängigkeit", „Kampf-Flucht" und „Paarbildung" charakterisieren (vgl. Behr & Hearst, 2009, S. 33). Schließlich gehört zur dritten Auffassung, zur Analyse der Einzelnen in der Gruppe, durch die Gruppe und durch die Analyse der Gruppe, S.H. Foulkes, mit seinem Matrixkonzept. Foulkes entwickelte seine Netzwerktheorie im Kontext der Frankfurter Konstellation der 20er Jahre durch eine Synthese folgender drei theoretischer Einflüsse ein: 1. Die psychologische Analyse, womit der holistische Ansatz um Kurt Goldstein und Adhémar Gelb und die Bezüge zur Gestalttheorie und Feldtheorie gemeint sind. 2. Die Psychoanalyse selbst, bei der er sich auf die Theorie S. Freuds bezieht und 3. Die soziologische Analyse oder Sozioanalyse, mit der er sich auf Karl Mannheim und dessen Schüler Norbert Elias bezieht (vgl. Foulkes, 1990, dt. 2024, S. 212).
Zentral sind, mit Bezugnahmen auf Norbert Elias, dessen Begriffe der Interdependenz und der Figuration. Elias setzt an die Stelle einer getrennten Vorstellung von Individuum und Gesellschaft oder Gruppe das Bild einzelner Menschen, „die kraft ihrer Angewiesenheit aufeinander und ihrer Abhängigkeit voneinander auf die verschiedenste Weise aneinander gebunden sind und dem gemäß miteinander Interdependenzgeflechte oder Figurationen" bilden (Elias, 2003). Ein Individuum zu betrachten, bedeutet hier, das Netz der intersubjektiven Verbindungen und die Interdependenzen zu verstehen, es bedeutet auch die Beteiligten am Netz mit ihren jeweils eigenen Perspektiven zu berücksichtigen (vgl. Foulkes, 1974). Daraus ergibt sich in der Gruppenanalyse eine vollständig andere Nutzung der gruppalen Situation als in einer psychoanalytischen Arbeitsweise in der Gruppe.

doi.org/10.35468/6248-07

5 Gruppenanalytische Schlüsselbegriffe

Im Folgenden werden exemplarisch einige Schlüsselbegriffe der Gruppenanalyse, dem Ansatz von S. H. Foulkes folgend, herausgegriffen und handlungspraktische Konsequenzen für die Auffassung der Leitungstätigkeit dargestellt (vgl. Foulkes, 1974; Kennard et al., 2000; Gfäller, 2010; Stemmer-Lück, 2012; Brandl, 2017).

Matrix und Figur-Grund-Prinzip

Haltung und Interventionen gruppenanalytischer Leitung orientieren sich konsequent am Matrix-Konzept. Die Metapher der Matrix beschreibt dabei das Modell eines „hypothetischen Gewebes von Kommunikation und Beziehung in einer gegebenen Gruppe. Sie ist die Basis, die letzten Endes Sinn und Bedeutung aller Ereignisse bestimmt und auf die alle Kommunikationen, ob verbal oder nicht verbal, zurückgehen." (Foulkes, 1974, S. 33). Der Kommunikationsbezug ist in der Anwendung des Matrixkonzepts zentral, hier werden die Personen als Knotenpunkte innerhalb des Netzwerkes gesehen und zugleich, so die Idee, wird dieses Netzwerk im Individuum selbst repräsentiert. Auch wenn Einzelne sprechen, so reagiert immer die Gruppe als Ganzes, als transpersonales Netzwerk (Foulkes, 1974; Brandl, 2017, S. 335ff).

Das Matrixkonzept stellt eine Verbindung zwischen individuumsbezogener und gruppenbezogener Sicht her: „Die ‚innere' (psychische) und die ‚äußere' Realität sind in der gemeinsamen Matrix der interpersonellen psychischen Realität miteinander verwoben" (Foulkes, 1974, S. 159). Daraus ergibt sich ein anderer Blick auf das Zusammenspiel von Individuum und Gruppe (Foulkes, 1974; Brandes, 1999). Im gruppenanalytischen Arbeiten wird dieser Zusammenhang durch ein kontinuierliches Pendeln (vgl. Brandl, 2017) zwischen Einzelnen und Gruppe berücksichtig. Hier zeigt sich die Anwendung des gestalttheoretischen Prinzips von Figur und Grund: „dass jedes Ereignis, auch eines, das sich augenfällig auf ein oder zwei Teilnehmer beschränkt, in Wirklichkeit die ganze Gruppe miteinbezieht. Solche Vorgänge sind Teil einer Gestalt, Konfiguration, deren ‚Figuren' (Vordergrund) sie bilden, während der Grund (Hintergrund) sich im Rest der Gruppe manifestiert" (Foulkes, 1974, S. 165). Das Voranschreiten im Gruppenprozess im Sinne der Entwicklungsdimensionen für die Einzelnen und die Gruppe als Ganzes, wird im Kontext einer zunehmenden Versprachlichung und damit Einbindung in dieses soziale Netz verstanden (vgl. Haubl & Lamott, 2007).

Im Selbsterfahrungsprozess wird die Gruppenleitung zunächst aufmerksam beobachten bzw. durch unterstützendes Nachfragen den Kommunikationsprozess in Gang bringen. Erst wenn die Teilnehmenden genügend Erfahrung eines beginnenden Dialogs in der Gruppe im Hier-und-Jetzt sammeln konnten, kann die Leitung Beobachtungen über die Art der Vernetzung in der Gruppe oder über etwas inhaltlich Diskutiertes (Figur) und affektiv ansteckende Begleiterscheinungen (Grund) erkundend mitteilen.

Spiegelungsphänomene

Aspekte des eigenen Selbst können zunächst im Verhalten anderer wiedergefunden und genauer betrachtet werden, auf dieser Ebene umfasst dies Projektion und Identifikation. Darüber hinaus wird in einer berufsbezogenen Selbsterfahrung das Erkennen von Parallelen oder Analogien innerhalb verschiedener Bezugssysteme, z. B. den Lerninhalten im Studium, Theorien oder Methoden, gefördert. Es wird also sowohl auf der Ebene zwischen Gruppenmitgliedern, aber auch Ebenen übergreifend zwischen eigenen Praxiserfahrungen und der Kommunikation in der Gruppe im Hier-und-Jetzt und zwischen der institutionellen Dynamik gearbeitet. Ziel der Sensibilisierung für Spiegelungsphänomene ist die Entwicklung von mehr Beweglichkeit im Denken, was eine enge Verbindung zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit aufweist (vgl. Brandl, 2019).

doi.org/10.35468/6248-07

Resonanz

Resonanz ist ein zentraler Begriff in der Gruppenanalyse, ein wesentliches Element des Verstehens und Orientierungspunkt des Intervenierens im gruppenanalytischen Leiten. Die Bedeutung von Resonanz unterscheidet sich dabei vom Alltagsgebrauch. Wenn Studierende von Resonanz sprechen, meinen sie meist eine Art wertschätzende Rückmeldung, darin wird eher eine bewusste und verbale Rückmeldung verstanden. Der Begriff ist bei Foulkes (2024, S. 410) wesentlich breiter gefasst, er verwendet diesen Begriff, um damit zu beschreiben, wie „jeder einzelne Teilnehmer sich aus dem gemeinsamen Material herauspickt, was für ihn relevant ist. Er reagiert [...] in der Tonart, auf die er gestimmt ist, in der seine spezifische Persönlichkeitsstruktur ‚gesetzt' ist." Resonanzphänomene sind unbewusst und für die Leitung wichtige Diagnose- und Verstehensinformationen (ebd.) und sie werden besonders durch Gruppensituationen stimuliert.

In der gruppenanalytischen Selbsterfahrung ist daher während der inhaltlichen Redebeiträge zugleich eine kontinuierliche Wahrnehmung der Begleitereignisse erforderlich, dies umfasst wechselseitige verbale Reaktionen, Handlungen wie Rausgehen, stummes Weinen, Husten, Trinken oder Äußerungen plötzlicher Affekte und Mimik. Im Laufe des Gruppenprozesses kann die Leitung aus dem Repertoire des Wahrgenommenen dann immer wieder Bezüge zwischen den Teilnehmenden und dem Prozess der Gruppe als Ganzem und den besprochenen Themen herstellen. Das Phänomen der Resonanz kann an einigen Stellen exemplarisch benannt werden, im fortschreitenden Gruppenprozess gelingt es den Teilnehmenden zunehmend eigenständig Resonanzphänomene zu bemerken.

Transpersonalität

Eine der schwierigsten Orientierungen und zugleich zentrales Unterscheidungsmerkmal zum psychoanalytischen Verständnis, ist die Auffassung vom Subjekt bzw. der Person. Foulkes Erfahrungen mit Gruppen lassen ihn den Begriff des Transpersonalen entwickeln: „Ich nehme nicht an, dass sich die Psyche im Innern der Person als Individuum befindet. Unsere Art der Gruppe zeigt dies meiner Ansicht nach deutlich. Das, was gewöhnlich als intrapsychisch bezeichnet wird, ist eine Eigenschaft der Gruppe, und die Prozesse, die stattfinden, sind auf die dynamischen Interaktionen in dieser Kommunikationsmatrix zurückzuführen. Dementsprechend können wir die herkömmliche scharfe Unterscheidung zwischen Innen und Außen oder zwischen Phantasie und Realität nicht treffen. Was innen ist, ist immer auch außen, was außen ist, ist auch innen" (Foulkes, 2024, S. 390). Diese Erkenntnis und die Arbeit mit ihr ist die Grundlage für eine andere Art der Subjektvorstellung und in der Folge auch eine andere Auffassung von Störung, Abweichung, von Autonomie und Verbundenheit. Zum Beispiel können sich Abwehrphänomene in einer Gruppe auf mehrere Personen verteilen, dies lässt sich nicht mit intrapsychischen Modellen verstehen. Die Bedeutung des Transpersonalen zu erkunden, heißt Resonanzphänomenen und Spiegelungsphänomene zu berücksichtigen. In einer Selbsterfahrung wird es sehr konkret deutlich, wenn man die häufig geäußerte Formulierung „bei sich zu bleiben" infrage stellt und in der Gruppe darüber nachdenkt.

Conducting – Leitungsverständnis

In der Gruppenanalyse bezeichnet Foulkes die Leitung („den Leiter") als conductor in metaphorischer Anspielung auf die Leitung eines Orchesters, um es auch von der Funktion des Führens (leader) zu unterscheiden. Die Leitung handelt in der „Absicht, die Gruppe anzuregen, über die Dinge auf eine andere Weise nachzudenken" (Foulkes, 1974, S. 164). Im Unterschied zur Einzelpsychoanalyse oder anderen Gruppenleitungsmodellen sind Gruppenanalytiker:innen nicht Hauptinterpret:innen. Vielmehr kommen Deutungen und Interpretationen aus der Gruppe selbst (Brandl, 2017, S. 337). Ziel ist die Erhöhung der Selbststeuerung der

doi.org/10.35468/6248-07

Gruppe, da individualistische Deutungen erfahrungsgemäß eine starke Leitungsorientiertheit erzeugen. In der praktischen Umsetzung dient als Grundlage eine konsequente Orientierung am Hier-und-Jetzt, alle Elemente im Hier-und-Jetzt ausgehend von der Oberfläche sind interessant und geeignet als Material für Reflexion und Selbsterkenntnis. Das unterscheidet sich von Arbeitsweisen, die primär an der Notwendigkeit von Regression und biographischem Bezug orientiert sind. Zu den Elementen im Hier-und-Jetzt gehören u. a. der Beginn, der Stuhlkreis, Zuspätkommen, Fragen nach früherem Gehen, Umgang mit Pausen als Material, um gemeinsam weitere Zusammenhänge zu erkunden.

Dynamische Administration / Rahmenbedingungen

Unter dem Begriff „dynamische Administration" wird die prozessbezogene Gestaltung der Rahmenbedingungen sowie der Umgang mit Ereignissen am Rahmen verstanden. Der Rahmen wird von der Leitung vorbereitet und eingeführt und als Sicherheit gebende Instanz gewährleistet. Innerhalb des sicheren Rahmens kann sich das frei fließende Gruppengespräch entwickeln. Im Sinne der Arbeit mit der Gruppe im Hier-und-Jetzt ist der Rahmen eine ertragreiche Gelegenheit, um Dynamiken zu verstehen und Selbsterkenntnis zu fördern. Besonders informativ sind Grenzereignisse wie Zuspätkommen, Fragen zu Terminänderungen oder Pausenverlegungen sowie das Fehlen. Ereignisse, die auch in den Praxiserfahrungen der Teilnehmenden eine große Rolle spielen und zum Verständnis von Falldynamiken beitragen. Notwendig für die Leitung der Selbsterfahrung sind umfangreiche Kompetenzen, sowohl Wissen und Erfahrung in pädagogischen und sozialen Feldern, zugleich klinisches Wissen und Erfahrung, um die Grenzlinien zur Therapie im Blick zu behalten und wenn notwendig handeln zu können, sowie Wissen um Organisations- und institutionelle Dynamiken. Die Bearbeitung der institutionellen Kontextualisierung, die sich häufig an der dynamischen Administration und am Rahmen zeigt, in seiner Bedeutung für die Teilnehmenden erfordert zudem, dass die Leitung sowohl Teil als auch nicht Teil der Organisation ist, in der die Selbsterfahrung stattfindet. Diese Herausforderung lässt sich lösen, indem mit Leitungstandems gearbeitet wird, so dass unterschiedliche professionelle Hintergründe vertreten sind. Das Leitungstandem sollte dabei aus einer internen Person z. B. Lehrende (ohne aktuelle Prüfungsabhängigkeit) und einer externen Person, Lehrbeauftragte oder Praxispartnerin, bestehen. Wer Selbsterfahrungsgruppen leitet, sollte umfangreich eigene Selbsterfahrungsprozesse durchlaufen haben und sich parallel in Intervision oder Supervision befinden. Die Gruppenteilnehmenden sollten das Angebot für Nachgespräche erhalten.

6 Resumée

Gruppenanalytische Selbsterfahrung stellt ein eigenständiges Setting im Kontext selbstreflexiver Professionalisierung in der Hochschullehre dar. Für Studiengänge in pädagogischen, sozialen, beratenden und therapeutischen Feldern eröffnet sie Lehrenden einen reflexiven Rahmen, in dem fachliches Lernen, personale Entwicklung und institutionelle Erfahrungen systematisch miteinander verschränkt werden können.

Im Unterschied zu psychoanalytisch orientierten Selbsterfahrungsangeboten, die primär auf die individuelle Psychodynamik fokussieren, richtet die Gruppenanalyse den Blick konsequent auf das Zusammenspiel von Individuum, Gruppe und institutionellem Kontext. Unbewusste Prozesse werden nicht vorrangig als intrapsychische Phänomene verstanden, sondern als Ausdruck kommunikativer und relationaler Dynamiken innerhalb eines Netzwerks. Diese Perspektive erlaubt es, Spannungsfelder früherer Selbsterfahrungsansätze an Hochschulen, insbesondere die Gefahr einer Therapeutisierung und die unzureichende Berücksichtigung institutioneller Bedingungen, konzeptionell aufzugreifen und weiterzuentwickeln. Exemplarisch

doi.org/10.35468/6248-07

zeigt sich dies im Format der gruppenanalytischen institutionellen Selbsterfahrung, das Selbstreflexion konsequent im Kontext organisationaler Erfahrungen verortet. Zentrale gruppenanalytische Konzepte wie Matrix, Figur-Grund-Prinzip, Resonanz, Spiegelungsphänomene und Transpersonalität stellen theoretische wie praktische Orientierung für Lehrende dar, um das Zusammenspiel von Einzelnen und der Gruppe als Ganzes im Hier-und-Jetzt wahrzunehmen, zu verstehen und lernförderlich zu gestalten. Voraussetzung für eine verantwortungsvolle Umsetzung sind klar gerahmte Settings, eine gruppenanalytisch qualifizierte Leitung sowie eine reflektierte Auseinandersetzung mit den spezifischen Bedingungen und Verantwortlichkeiten von Selbsterfahrung im Hochschulkontext.

Literatur

Abercrombie, M. L. (1960). *The Anatomy of Judgement. An Investigation into the Process of Perception and Reasoning.* Hutchinson.

Behr, H. & Hearst, L. (2009). *Gruppenanalytische Psychotherapie. Menschen begegnen sich.* Verlag Dietmar Klotz.

Bick, E. (1964). Notes on infant observation in psycho-analytic training. *International Journal of Psycho-Analysis*, 45, 558-566.

Brandes, H. (1999). Individuum und Gemeinschaft in der Sozialen Gruppenarbeit: der gruppenanalytische Ansatz. In H. Effinger (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Gemeinschaft.* Lambertus.

Brandl, S.Y. (2013). Beratung ist Beziehung. Psychodynamische Überlegungen zu einer fördernden Haltung. *journal für begabungsförderung,* 13, 19-31.

Brandl, Y. (2017). Figurativ denken. Gruppenanalytische Perspektiven des Mentalisierens für pädagogische Professionalisierungsprozesse. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 53(4), 332–345. https://doi.org/10.13109/grup.2017.53.4.332.

Brandl, S. Y. (2019). Der Gruppenanalytische Beobachtungsdialog. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik,* 55 (4), 330-351. https://doi.org/10.13109/grup.2019.55.4.330.

Brandl, S. Y. (2023). Was tun Gruppenlehranalytiker/innen? Ein Spannungsfeld zwischen Kompetenzorientierung, Entwicklungsförderung und Qualitätssicherung. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik,* 59 (3), 186-209. https://doi.org/10.13109/grup.2023.59.3.186.

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.

Brückner, M. (2016). Anwendungen der Gruppenanalyse im Kontext Sozialer Arbeit. *Gruppenanalyse*, 26 (1), 19-32.

Datler, W., Finger-Trescher, U. & Gstach, J. (Hrsg.) (2012), *Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen – Anwenden.* Psychosozial.

Elias, N. (2003). *Die Gesellschaft der Individuen.* Suhrkamp.

Finger-Trescher, U., Krebs, H., Müller, B. & Gstach, J. (Hrsg.) (2002), *Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern.* Psychosozial.

Finger-Trescher, U. (2012). Psychoanalytisch-Pädagogisches Können und die Funktion gruppenanalytischer Selbsterfahrung. in W. Datler, U. Finger-Trescher, & J. Gstach (Hrsg.), Psychoanalytisch-pädagogisches Können: Vermitteln; Aneignen; Anwenden (S. 34-52). Psychosozial-Verlag.

Foulkes, S. H. (1974). *Gruppenanalytische Psychotherapie.* Kindler.

Foulkes, S.H. (1992). *Gruppenanalytische Psychotherapie.* Pfeiffer.

Foulkes, S.H. (2024). *Ausgewählte Schriften zu Psychoanalyse und Gruppenanalyse.* Psychosozial.

Freud, S. (1913). Zur Einleitung der Behandlung. In Ders., *GW VIII.* (S. 454-478). S. Fischer.

Gfäller, G. (2010). *Die Wirkung des Verborgenen. Unbewusste Hintergründe kommunikativer Prozesse in Unternehmen und Institutionen*. Klett-Cotta.

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

Haubl, R. & Lamott, F. (Hrsg.) (2007). *Handbuch Gruppenanalyse.* Klotz.

Kennard, D., Roberts, J. & Winter, D. (2000). *Arbeitsbuch gruppenanalytischer Interventionen.* Mattes.

Köhnke, D. (1999). Auf dem Weg zur beruflichen Identität. Gruppenanalytische Supervision mit Studierenden. *Gruppenanalyse,* 9 (2), 109-132.

Kratz, M. & Zimmermann, D. (2024). Reflexionsräume als soziale Gebilde. In M. Kratz & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 30* (S. 119-140). Psychosozial.

Kutter, P. (1976). Probleme der Vermittlung von Psychoanalyse an der Hochschule. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 11, 61-88.

Kutter, P. (2001/ 2012). Psychoanalyse in der Ausbildung – dargestellt an Beispielen der Anwendung von Psychoanalyse an der Hochschule. In M. Muck & H.-G. Trescher (Hrsg.), *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 259-267). Psychosozial-Verlag.

Lamott, F. (2023). Reflexive Praxis – Perspektiven institutioneller Selbsterfahrung. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik,* 59 (3), 170-185. https://doi.org/10.13109/grup.2023.59.3.170.

Mentzos, S. (1988). *Interpersonelle und institutionelle Abwehr.* Suhrkamp.

Moré, A. (2023). Erfahrungsmöglichkeiten für Gruppenanalyse in universitären Kontexten – Reflexionen für die Praxis. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik,* 59 (3), 210-222. https://doi.org/10.13109/grup.2023.59.3.210.

Muck, M. & Trescher, H.-G. (Hrsg.) (2001). *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychosozial.*

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

Rohr, L. (2012). Essentials der Gruppenanalyse. Gruppenanalyse, 22(2), 201–214.

Rohr, L. (2013). Selbsterfahrung und Supervision in universitären Seminaren gestern und heute. *Gruppenanalyse,* 23 (2), 153-166.

Rudnitzki, G. & Vollhard-Waechter, C. (2008). Institutionelle Selbsterfahrung. *Gruppenanalyse,* 18 (1), 76-81.

Stemmer-Lück, M. (2009): *Beziehungsräume in der Sozialen Arbeit.* Kohlhammer.

Strauß, B. & Mattke, D. (Hrsg.) (2012), *Gruppenpsychotherapie. Lehrbuch für die Praxis.* Springer.

Wellendorf, F. (1979). Blindheit und Naivität. Zwei Gefahren psychoanalytisch-gruppenanalytischer Seminare mit Studierenden. *Gruppendynamik*, 10, 160-175.

Wellendorf, F. (1996). Der Psychoanalytiker als Grenzgänger. Journal für Psychologie, 4(4), 79-91. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-29264

Wellert, I. (2003). Theoriebildungen zur Gruppenpsychoanalyse. In A. Pritz & E. Vykoukal (Hrsg.), *Gruppenpsychoanalyse. Theorie-Technik-Anwendung* (S. 15-46). Facultas.

Autorin

Brandl, Sarah Yvonne, Prof. Dr.
Frankfurt University of Applied Sciences (UAS)
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Traumapädagogik; Gruppenanalyse; Supervision; Mentalisieren
E-Mail: yvonne.brandl@fra-uas.de

doi.org/10.35468/6248-07