pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Dietrich, Lars

Gruppenanalyse in pädagogischen Hochschulseminaren. Chancen und Grenzen

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. 112-123. - (Dialog Erziehungshilfe)

Quellenangabe/ Reference:
Dietrich, Lars: Gruppenanalyse in pädagogischen Hochschulseminaren. Chancen und Grenzen - 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. 112-123 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-368576 - DOI: 10.25656/01:36857; 10.35468/6248-09

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-368576
https://doi.org/10.25656/01:36857

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

Lars Dietrich

Gruppenanalyse in pädagogischen Hochschulseminaren: Chancen und Grenzen

Abstract

Es gab und gibt immer wieder Versuche, gruppenanalytische Selbsterfahrungsprozesse an Hochschulen zu initiieren. Inwiefern ist dieses Unterfangen auch in (förder-/sonder-)pädagogischen Seminaren möglich? Als zentrale Aufgabe der gruppenanalytischen Leitungsfunktion gilt die dynamische Administration, die einen Rahmen schafft, der das gruppenanalytische Arbeiten erst ermöglicht. Gleichzeitig muss sich die angewandte (d. h. nicht-klinische) Gruppenanalyse auch immer an Settings anpassen, deren Rahmen in einem Spannungsverhältnis mit den Rahmenbedingungen der klinischen gruppenanalytischen Methode steht. Der Beitrag diskutiert Möglichkeiten und Grenzen gruppenanalytischen Arbeitens im Hochschulsetting, basierend auf mehreren Jahren gruppenanalytischer Leitungserfahrung in Seminaren der Humboldt-Universität zu Berlin.

Schlüsselwörter: Gruppenanalyse, Grenzen, Rahmen, Hochschule, Selbstreflexion, Selbsterfahrung

doi.org/10.35468/6248-09

1 Einleitung

Dass die Selbstreflexion ein zentraler Bestandteil der Lehrkräfteausbildung sein sollte, wird in der Erziehungswissenschaft und insbesondere in den sonder- und förderpädagogischen Fachrichtungen schon seit vielen Jahrzehnten gefordert (siehe z. B. Combe & Kolbe, 2008; Dietrich et al., 2024; Freud, 1960; Helsper, 2016; Kirsch et al., 2024; Reiser, 2007). Bei genauerer Betrachtung fällt jedoch auf, dass das Verständnis davon, was genau mit Selbstreflexion gemeint ist, äußerst heterogen ausfällt. In diesem Beitrag wird argumentiert, dass sich die Verständnisunterschiede im Kern auf eine grundlegend unterschiedliche Wahrnehmung der Realität zurückführen lassen (Jung, 2023/1921) und in einem engen Zusammenhang mit Unterschieden in der Forschungstradition und -methode stehen. Das Argument schließt direkt an das von Wilhelm von Humboldt formulierte Postulat der Einheit von Forschung und Lehre an (Riedel, 1977) sowie an einen schon mehrere Jahrhunderte andauernden wissenschaftlich-philosophischen Streit, dessen Positionen sich einerseits auf den „Hyperrationalismus" von René Descartes im 16./17. Jahrhundert, andererseits auf den von David Hume im 18. Jahrhundert vertretenen Introspektionismus (Dowling & Roberts, 1974) zurückführen lassen. Eine Möglichkeit, diese Heterogenität im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs konzeptionell zu ordnen, besteht darin, sich die beiden Positionen auf einer Skala mit zwei Extremen vorzustellen. Das eine Extrem stellt heutzutage die rein verhaltensorientierte Pädagogik dar, die sich durch die ausschließliche Anwendung evidenzbasierter/quantitativ-empirischer Forschungsmethoden auszeichnet und primär dem praktischen Ziel einer effektiveren Verhaltenssteuerung im Klassenzimmer widmet. Untersucht wird nur das, was eindeutig gemessen werden kann, wodurch der Fokus entsprechender Forschung zwangsweise auf (vergleichsweise kurze) Interventionsstudien verschoben wird (Zimmermann, 2025). Selbstreflexion und Reflexion bedeuten in der kognitiv-behavioralen Forschung ein zielgerichtetes Nachdenken über sich selbst oder andere unter der zentralen Annahme, dass Probleme am effektivsten rational und zielorientiert bearbeitet und gelöst werden können und sollten (Bandura, 2001). Dass unbewusste (nicht oder kaum messbare) Aspekte in Beziehungsdynamiken eine zentrale Rolle spielen, wird entweder (im Extremfall) geleugnet, vernachlässigt oder als außerhalb des wissenschaftlichen Zuständigkeitsbereiches liegend definiert (Milton, 2001). Es kann somit auch keine Rolle im Selbstreflexionsverständnis von Lehrenden der entsprechenden Forschungstraditionen spielen.

Beim anderen Extrem, in der Tradition der psychoanalytischen Pädagogik, geht es hingegen in der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler/-innen um ein komplexes Geflecht an un- oder vorbewussten Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen (Hirblinger, 2001; Würker, 2007). Die zentrale Annahme ist hier, dass das Verhalten und die Entwicklung des Menschen in erster Linie durch nicht direkt messbare Faktoren bestimmt und beeinflusst werden, die nur aus der Reinszenierung heraus verstanden und gedeutet werden können. Ob eine Deutung richtig oder falsch ist, kann mit der klassischen wissenschaftlichen Methode (d. h. mittels experimenteller Studie) oft nicht oder nur schwer bzw. indirekt überprüft werden. Stattdessen arbeitet die Tiefenhermeneutik (siehe z. B. König, 2018) – die in der psychoanalytischen Pädagogik bevorzugte empirische Methode – mit den eigenen Gefühlen, Fantasien und Erinnerungen der Forschenden, die als Reaktion auf qualitatives Datenmaterial (z. B. Lehrkräfteinterviews) entstehen. Das primäre Ziel ist die Hypothesengenerierung, bei der das im Fokus steht, was nicht explizit ausgesprochen oder gar gedacht werden darf, weil es gesellschaftlich, institutionell und/oder innerpsychisch verpönt ist und somit abgewehrt werden muss. Der Fokus der psychoanalytischen Pädagogik liegt somit auf einer tieferen psychischen Ebene, die ein großes Ausmaß an Unsicherheit mit sich bringt und von Forschenden (und allen anderen) erstmal ausgehalten werden muss. Es wird an dieser Stelle postuliert, dass sich

die hier beschriebenen Auffassungs- und Wahrnehmungsunterschiede auf die Art und Weise, wie Forschende Selbstreflexionsprozesse verstehen und in der eigenen Lehre an Universitäten und Hochschulen integrieren, auswirken.

Der vorliegende Artikel geht einerseits davon aus, dass beide Ansätze – der kognitiv-behavioristische und der psychoanalytische – wichtige Beiträge für die Ausbildung und (Selbst-) Reflexionsarbeit von Studierenden an Hochschulen leisten. Die Verhaltenssteuerung fokussiert die pädagogische Präventionsarbeit und unterstützt die Entwicklung von Strategien, die destruktivem Verhalten vorbeugen und so zu einem besseren Beziehungsklima beitragen können (Hennemann et al., 2018). Allerdings nur, solange sie nicht auf Methoden der aktiven Beschämung zurückgreift (Herz & Heuer, 2014).

Andererseits wird argumentiert, dass der verhaltensorientierte Ansatz im Kontext schwerer psychosozialer Beeinträchtigungen schnell an seine Grenzen stößt. Wenn Kinder und Jugendliche Erfahrungen in die Schule mitbringen, die ihre mentalen Verarbeitungskapazitäten überfordert hatten (z. B. schwerer Missbrauch oder Gewalt), führt dies zu Reinszenierungen auf der Verhaltensebene, die bei Lehrkräften heftige Gegenübertragungsgefühle der Angst, Wut, Überforderung und/oder Hilflosigkeit auslösen (Hirblinger, 2007). Können diese Gefühle von der Lehrkraft nicht richtig eingeordnet werden – d. h. als Gegenübertragungsgefühle identifiziert werden – ist die Gefahr groß, dass sie stattdessen als persönliche Angriffe interpretiert werden und destruktives Agieren auslösen. So berichten manche Lehrkräfte davon, dass sie in extrem belastenden Situationen zum ersten Mal in ihrem Leben gegenüber einem/-r Schüler/-in handgreiflich wurden und im Nachhinein nicht verstehen können, was in sie gefahren ist (Twemlow & Sacco, 2011).

Aufgrund der Tatsache, dass es Lehramts- und andere pädagogische Studierende im förderpädagogischen Kontext mehrheitlich mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, die schwere psychosoziale Beeinträchtigungen aufweisen, erscheint es unumgänglich, dass ihre Selbstreflexionskompetenzen nicht nur auf der bewussten und zielorientierten Ebene geschult werden. Stattdessen ist es notwendig, dass sie sich ihrer eigenen Übertragungsgefühle bewusst werden, d. h. ihrer eigenen destruktiven Anteile in konflikthaften Beziehungskonstellationen. Das setzt wiederum voraus, dass eigene Praxiserfahrungen vor dem Hintergrund persönlicher lebensbiografischer Erlebnisse thematisiert und neu betrachtet werden. Eine Methode, die sich hierfür besonders gut eignet, ist die gruppenanalytische Selbsterfahrung[1] (Datler et al., 2012; Dietrich, 2021). Doch inwiefern ist die Umsetzung gruppenanalytischen Arbeitens im Hochschulkontext möglich und wo stößt sie an ihre Grenzen?

2 Die Gruppenanalyse

Die Gruppenanalyse ist in ihrem Ursprung ein psychotherapeutisches Verfahren im Gruppensetting, das von Foulkes (1983/48) entwickelt wurde. Zwar gab es nach der Entwicklung und Etablierung der Psychoanalyse als psychotherapeutisches Verfahren im Einzelsetting durch Sigmund Freud mehrere Bestrebungen, die Psychoanalyse in ein Gruppensetting zu überführen – am bekanntesten sind hier wohl die Erfahrungen und theoretischen Überlegungen von Bion (1991/61). Allerdings hat sich kein anderer psychodynamischer Gruppenansatz als vergleichsweise eigenständige Schule wie die Gruppenanalyse etabliert.

Die theoretische Fundierung der Gruppenanalyse leitete Foulkes aus der Psychoanalyse, der Soziologie nach Elias (2010/1939) und der Gestalttheorie nach Wertheimer (1944) ab. Es handelt sich somit um einen multidisziplinären Ansatz, der unterschiedliche Theoriemodelle

1 Selbsterfahrung wird hier verstanden als das Kennenlernen und Reflektieren des eigenen Selbst inklusive seiner vor- und unbewussten Anteile, mit dem Ziel der professionellen und persönlichen Weiterentwicklung.

doi.org/10.35468/6248-09

miteinander verknüpft. Aus der Soziologie nach Norbert Elias hat die Gruppenanalyse den zentralen Gedanken übernommen, dass der Mensch ein Gruppentier ist und seine Psyche somit in erster Linie ein Organ, das sich zeithistorisch im Gruppenkontext entwickelt hat und somit auf Gruppenprozesse ausgerichtet ist (Behr & Hearst, 2018). Die Gestalttheorie wiederum trug den wichtigen Gedanken bei, dass Phänomene mehr sind als die Summe ihrer Einzelteile, was im Umkehrschluss bedeutet, dass eine Gruppe auch immer mehr ist als die Summe ihrer individuellen Mitglieder (Wertheimer, 1944). Aus der Psychoanalyse wurde insbesondere das Konzept des Unbewussten übernommen, jedoch auf den Gruppenkontext erweitert. Die Annahme ist hier, dass nicht nur Individuen eine psychische Abwehr aufweisen, die das Verpönte und Bedrohliche von dem Bewusstsein fernhält, sondern Mitglieder von Gruppen auch immer ein gemeinsames „Gruppenunbewusstes" (Foulkes, 1983/48) teilen.

Die Idee eines Gruppenunbewussten ist für viele Menschen nicht so einfach vorstellbar. Foulkes verstand die Gruppe als ein Netzwerk an Knotenpunkten, wobei jeder dieser Knotenpunkte einem einzelnen Gruppenmitglied entspricht. Jeder Knotenpunkt ist mit jedem anderen Knotenpunkt des Netzwerks direkt und indirekt verbunden. Daraus ergibt sich schon in kleinen Gruppen ein höchst komplexes soziales Netzwerk, die sogenannte „Gruppenmatrix" (ebd.), in der jede kleine Veränderung oder „Bewegung" eines Gruppenmitglieds Auswirkungen auf alle anderen Gruppenmitglieder hat. Ist ein bestimmtes Thema oder ein bestimmter Konflikt, mit dem sich die Gruppe auseinandersetzt, zu gefährlich und löst große Angst aus, verwendet die Gruppe Abwehrmechanismen, um ihr inneres Gleichgewicht wiederzuerlangen. Diese entsprechen dem gruppalen Gegenstück der individuellen Abwehrmechanismen, wie sie beispielsweise von Anna Freud (1960) umfangreich ausformuliert wurden.

Abwehr hat im Gruppenkontext immer etwas mit der Frage zu tun, inwiefern in der Gruppe das Gefühl vorherrscht, die Existenz der Gruppe an sich sei in Gefahr. Foulkes (1983/48) ging wie schon Freud selbst davon aus, dass die Horde die Organisationsstruktur war, in der der Mensch – zeithistorisch gesehen – sein Überleben sicherstellen konnte. Der Ausschluss aus der Horde, genauso wie ihr Zerfall, war ein Todesurteil. Der Gruppenanalyse nach sind es diese archaischen Ängste, die einen wesentlichen Beitrag zu der Beantwortung der Frage leisten können, warum auch der moderne Mensch so ein starkes Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit aufweist und eine dermaßen (oft irrational) große Angst vor dem Ausschluss aus Gruppen hat.

Laut Antons (2009) gibt es zwei Kräfte, die das Gleichgewicht der Gruppe stören: Die zentripetalen und die zentrifugalen. Zentrifugalkräfte sind alle Kräfte, die die Gruppe zu zerreißen drohen. Konkret heißt das, dass Gruppen immer einen Grund brauchen, um als Gruppe zu existieren. Fällt dieser Grund weg, löst sich die Gruppe auf. Ein Beispiel hierfür ist eine Schulklasse, die in erster Linie durch die Schulpflicht zusammengehalten wird. Endet die Schulpflicht, existiert die Gruppe in der Regel nicht mehr weiter, trotz aller Bemühungen ihrer Mitglieder, die Gruppe instand zu halten (beispielsweise durch die Organisation regelmäßiger Klassentreffen). Zentripetalkräfte wirken sich hingegen positiv auf den Zusammenhalt der Gruppe aus. Nehmen sie jedoch überhand, führt dies zu einer Art Gleichschaltung aller Gruppenmitglieder, d. h. dem Verlust des Individuellen. Ein Beispiel hierfür sind totalitäre/faschistische Gruppen, die einen sehr starken Zwang zur Konformität ausüben. Sie arbeiten in erster Linie mit Angst und Gewalt und weisen auch immer einzelne Mitglieder auf, die sich mit der Gruppenidentität besonders stark identifizieren und die Rolle von Wächter:innen einnehmen. Diese sorgen dafür, dass Personen, die sich der Konformität der Gruppe zu widersetzen versuchen, schwer bestraft werden.

Bion (1991/61) spricht im Kontext von Gruppenabwehr und gruppaler Regression von sogenannten Grundannahmengruppen. Er unterscheidet die Kampf- und Fluchtgruppe, die Abhängigkeitsgruppe und die Paargruppe, die alle drei auf unterschiedliche Weise eine stabile

(wenn auch nicht nachhaltige) Gruppendynamik etablieren. Die Kampf- und Fluchtgruppe identifiziert eine/-n Feind/-in, der/die bekämpft werden oder vor dem/der geflohen werden muss. Die Führungsrolle solcher Gruppen nehmen laut Foulkes (1983/48) in der Regel Personen ein, die besonders starke paranoide Tendenzen aufweisen, da nur sie in der Lage sind, auch dort Feinde zu identifizieren, wo in der Realität keine existieren.
Die Abhängigkeitsgruppe wählt hingegen eine Person, der sie ganz besondere (unbewusst magische) Kompetenzen zuschreibt und von der sie sich erhofft, dass sie in der Lage ist, alle Bedürfnisse der Gruppe und ihrer Mitglieder am besten befriedigen zu können. Ein Beispiel hierfür ist die von der Klasse vergötterte „Star"-Lehrkraft, die scheinbar alles weiß und alles kann. Das Problem ist jedoch, dass sich die Mitglieder solcher Gruppen im Vergleich zur Gruppenleitung als inkompetent erleben, wodurch ihre Entwicklung unterminiert wird. Stattdessen dient diese Form der Gruppe in erster Linie dazu, die narzisstischen Bedürfnisse der Gruppenleitung zu befriedigen.
Die dritte Grundannahmegruppe – im pädagogischen Kontext möglicherweise weniger relevant – ist die Paargruppe, in der reale oder imaginierte (sexuelle/romantische) Paarbeziehungen als produktiv und notwendig für den Fortbestand der Gruppe erlebt und entsprechend positiv behandelt werden. Dahinter liegt die unbewusste Annahme, dass zwei Personen grundsätzlich nur aus sexuellen Gründen dyadische Beziehungen eingehen.
Foulkes (1983/48) hat aus den psychoanalytischen, gestalttheoretischen und soziologischen Ansätzen eine interdisziplinäre Metatheorie entwickelt, die die innerpsychische Welt mit der außerpsychischen verknüpft. Konkret geht er davon aus, dass sich die Psychodynamik, d. h. die konflikthaften Spannungen zwischen den unterschiedlichen Teilen der Psyche (z. B. Konflikte zwischen dem Über-Ich, dem Ich und dem Es) im Individuum immer wieder auf der Gruppenebene reinszeniert. Der Mechanismus der Reinszenierung ist die manchmal mehr, sehr oft aber wenig bis gar nicht bewusste Identifikation mit den unterschiedlichen Anteilen der Psyche, d. h. den innerpsychischen „Konfliktparteien".
Im Umkehrschluss werden die Erfahrungen, die das Individuum im Gruppenkontext macht, introjiziert, also innerpsychisch abgespeichert. Das ist auch letztendlich der Grund, warum die Gruppenanalyse als psychotherapeutische Methode funktioniert: Die Patient:innen agieren ihre psychodynamischen Konflikte gruppendynamisch aus, was die Konflikte für Beobachtungen, Deutungen und Übersetzungen im Hier und Jetzt zugänglich macht. Der psychische Konflikt kann versprachlicht und von dem bewussten und reiferen Teil der Psyche bearbeitet werden.
Aufgrund der Tatsache, dass die Gruppenanalyse ihren primären Fokus auf die Gruppe und ihre Dynamiken und Prozesse legt, eignet sie sich auch hervorragend für nicht-klinische Settings wie z. B. Organisationsberatung und Supervision (Wilke, 2005, 2014).

3 Angewandte Gruppenanalyse im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Hochschulkontext

Zwar wurde und wird die Gruppenanalyse immer wieder im Hochschulkontext eingesetzt. Allerdings gibt es nur wenige Veröffentlichungen, die entsprechende Erfahrungen aus dem Fachbereich Pädagogik und Erziehungswissenschaften ausführlich darstellen. Das überrascht etwas, denn gleich der erste außerklinische Einsatz der Gruppenanalyse fand vor einem halben Jahrhundert im Hochschulsetting statt. M.L.J. Abercrombie (Abercrombie & Terry, 1993/78) wurde noch von S.H. Foulkes selbst ausgebildet und begann in den 1950er Jahren die gruppenanalytische Technik in ihren Seminaren am University College London einzusetzen. Unter anderem verwendete sie den Ansatz der freifließenden Diskussion, dem

doi.org/10.35468/6248-09

gruppenanalytischen Gegenstück zur freien Assoziation der Psychoanalyse, um mit Architekturstudierenden den Einfluss der Gebäudeplanung und -gestaltung auf das menschliche Wohlbefinden zu untersuchen.
Hinsichtlich ihrer Seminargestaltung berichtet Abercrombie (ebd.) insbesondere von der Erfahrung, dass Universitätsseminare eine starke Tendenz zur Abhängigkeitsgruppe haben, in der die Studierenden von dem/der Dozent/-in mit Informationen und Handlungsanleitungen „gefüttert" werden möchten. Ein Grund hierfür ist ihrer Darstellung nach, dass viele Studierende noch keine konkrete Vorstellung davon haben, dass für die praktische Arbeit nicht primär abstraktes Bücherwissen, sondern insbesondere Erfahrungslernen von entscheidender Bedeutung ist.
Ihre Versuche, Seminargruppen aus ihrer Abhängigkeit herauszuführen, um das eigenständige Denken effektiver fördern zu können, trafen auf Seiten der Studierenden nicht nur auf Gegenliebe. So wurde insbesondere die Klage laut, dass die unstrukturierte Arbeit Gefühle des Verlassen- und im-Stich-gelassen-werdens auslöst. Der Wunsch wurde geäußert, vor den Seminaren entsprechende Warnungen auszusprechen, damit diejenigen, die diese Form der Arbeit emotional überfordert, auf andere Kurse ausweichen können:

> „It is common for students when they have at last understood what it is all about, to expostulate: Why didn't you tell us at the beginning? And for them to discover that in fact you had done so, but they had not taken it in, is quite a useful way for them to learn about the difficulties of learning" (Abercrombie & Terry, 1993/78, p. 92).

Gruppenanalytische Selbsterfahrungsseminare sind in Deutschland nach wie vor eine Seltenheit (Moré, 2023, Brandl i. d. B.). Etwas ausführlicher publizierte Naumann (2014) über seine Erfahrungen mit der Gruppenanalyse im sozialpädagogischen Hochschulkontext. Ähnlich wie Abercrombie und Terry (1993/78) berichtet er davon, dass Seminare sehr schnell die Dynamik einer Abhängigkeitsgruppe entwickeln und so das eigenständige Denken unterminieren können. Darüber hinaus gibt er seine Erfahrung wieder, dass Widerstand, Angst und Gefühle von mangelndem Halt (Holding) unter Studierenden eine besonders große Herausforderung darstellen. Dies sei allerdings nicht allein auf die biografischen Erfahrungen der Studierenden zurückzuführen, sondern insbesondere auch auf das nur wenig Halt gebende universitäre Setting, das Vereinzelungs- und Vereinsamungstendenzen fördere.
Vor dem Hintergrund der bislang dünnen Publikationslage zu Erfahrungen mit gruppenanalytischen Selbstreflexionsseminaren im Hochschulkontext, insbesondere im deutschsprachigen Raum, möchte der vorliegende Beitrag dazu beitragen, diese Lücke zu schließen. Ziel ist es, Lehrenden an Hochschulen und Universitäten einen praxisnahen Einblick zu vermitteln, wie sich gruppenanalytische Ansätze in Seminare integrieren lassen. Dabei werden insbesondere die Herausforderungen der praktischen Umsetzung in den Blick genommen. Der Fokus der folgenden Abschnitte liegt bewusst nicht auf einer wissenschaftlich-theoretischen Vertiefung, sondern auf einer möglichst ehrlichen, transparenten und anwendungsorientierten Darstellung von Erfahrungen.

4 Erfahrungen mit der Einarbeitung gruppenanalytischer Elemente in Seminaren an der Humboldt-Universität zu Berlin

Wenn die Gruppenanalyse im nicht-klinischen Kontext zum Einsatz kommen soll, stellt sich gleich zu Beginn die entscheidende Frage, wie nahe das, was letztendlich angeboten wird, an den gruppenanalytischen „Goldstandard" gruppenanalytischer Selbsterfahrung heranreichen kann und soll. Die Antwort auf diese Frage ist eng mit dem Ziel der Gruppe – was sollen

die Teilnehmenden aus der gruppenanalytischen Arbeit für sich mitnehmen bzw. lernen? – und dem Setting, in dem sich die Gruppe wiederfindet, verbunden. Das gruppenanalytische Setting umfasst laut Lamott (2007) die Faktoren Zeit (Frequenz, Dauer etc.), Ort (klinisch oder außerklinisch), Raum (Gestaltung, Bestuhlung etc.), Gruppenformen (homogen vs. heterogen entlang unterschiedlicher Achsen, geschlossene Gruppe mit einem gemeinsamen Anfang und Ende vs. Slow-Open-Format), Gruppengröße (Klein-, mittelgroße oder Großgruppe), Honorierung/Finanzierung und Leitungskonzept (alleine oder Paarleitung, Geschlecht der Leitung etc.). Jeden dieser unterschiedlichen Aspekte muss der/die Gruppenanalytiker:in im Zuge der dynamischen Administration mitdenken. Damit sind alle Aktivitäten und Handlungen der Gruppenleitung gemeint, die zur Schaffung und Erhaltung des gruppenanalytischen Rahmens (Behr & Hearst, 2018, S. 52) notwendig sind.

Der stabile Rahmen macht die gruppenanalytische Arbeit erst möglich und ist im klinischen Setting streng geregelt. So darf alles, was außerhalb des gruppenanalytischen Arbeitsprozesses passiert, in die Gruppe eingebracht werden, aber das, was in der Gruppe passiert, nur anonymisiert außerhalb besprochen werden (Verschwiegenheitsregel). Des Weiteren dürfen die Gruppenmitglieder im klinischen Setting auch keine privaten oder geschäftlichen Verbindungen miteinander haben oder im Zuge der gruppenanalytischen Arbeit eingehen (Abstinenzregel). Die regelmäßige Teilnahme macht den Gruppenprozess erst möglich, weshalb im klinischen Setting unangekündigt verpasste Gruppenpsychotherapiestunden von den Patient:innen in der Regel privat beglichen werden müssen (Bährle, 2016).

Auch die Aufnahme in eine klinische Gruppenpsychotherapie unterliegt einem strengen und gründlichen Prozess. Vorab werden individuelle Anamnesegespräche durchgeführt, in denen die Gruppenanalytiker:innen eruieren können, wen sie in die Gruppe aufnehmen und wen nicht. Besondere Vorsicht im Gruppensetting ist beispielsweise bei Personen mit Borderline-Persönlichkeitsstörung aufgrund ihrer ausgeprägten Impulsivität und Spaltungstendenzen geboten (Yalom & Leszcz, 2020).

In der angewandten, d. h. nicht-klinischen Gruppenanalyse müssen hinsichtlich der Rahmenbedingungen diverse Kompromisse eingegangen werden, da die Regeln des gruppenanalytischen „Goldstandards" mit den speziellen Rahmenbedingungen nicht-klinischer Settings im Konflikt stehen können und Letztere auch immer Vorrang haben. In der Praxis verlangt dies Lehrenden mit gruppenanalytischer Fortbildung eine besonders flexible (und damit auch besonders herausfordernde) dynamische Administrationsarbeit ab (Wilke, 2014). Es geht eigentlich immer um ein Ringen um den Rahmen, denn je weiter sich die Arbeit vom „Goldstandard" entfernt, desto geringer sind die erwartbaren therapeutischen Effekte.

Die dynamische Administrationsarbeit wird als ebenso wichtige Gelingensbedingung des gruppenanalytischen Prozesses angesehen wie die analytische Interventionsarbeit während der gruppenanalytischen Sitzungen selbst (Behr & Hearst, 2018). Der gruppenanalytische Rahmen hat die Funktion, die Gruppe vor negativen Einflüssen von außerhalb und innerhalb, die den gruppenanalytischen Prozess immer wieder zu unterminieren versuchen, so gut wie möglich zu schützen. Anders ausgedrückt: Es braucht einen möglichst stabilen Rahmen, an dem sich die Gruppe festhalten und orientieren kann. Nur so ist sie in der Lage, sich auf emotional schwierige (stürmische) Gewässer einzulassen, die im Zuge eines gelingenden Selbsterfahrungsprozesses angesteuert und durchfahren werden.

Im universitären Kontext ist der stabile Rahmen – wie in anderen nicht-klinischen Settings – die größte Herausforderung des/der Gruppenanalytikers/-in. Das liegt zunächst daran, dass die grundlegenden Prinzipien gruppenanalytischen Arbeitens zum Teil einen Bruch mit den Prinzipien der üblichen Seminargestaltung darstellen. Die Lehre der Universität ist im Kern darauf ausgerichtet, die (zumindest vorgeblich) objektiven und rationalen Anteile der menschlichen Psyche weiterzuentwickeln – den Logos (Jung, 2023/1921). In Seminaren

doi.org/10.35468/6248-09

werden deshalb Diskussionen gefördert, in denen (abstrakte/abstrahierende) Argumente gesammelt, ausgetauscht und miteinander abgewogen werden. Es geht um die Ordnung, Strukturierung und Entwicklung logischer Zusammenhänge im Kontext der großen Informationsflut, die über die Studierenden im Laufe des Studiums hereinbricht.

Eine zentrale Annahme des universitären Lehransatzes – der sich im Kern mit den kognitiv-behavioralen Überlegungen (Bandura, 2001) deckt – ist die enge Verbindung von menschlichen Emotionen mit (zumindest augenscheinlich) irrationalem Verhalten. Dieser (auch unsere Kultur und Gesellschaft auf allen Ebenen durchziehenden) Interpretation nach sind Emotionen etwas Archaisches und Kindliches, das von Erwachsenen kontrolliert und überwunden werden muss (Salzberger-Wittenberg, 1997). Die psychoanalytische Idee, sich den eigenen Emotionen und ihrer Bedeutung mittels der Technik der freien Assoziation anzunähern und in diesem Zusammenhang auch der Frage nachzugehen, was man an sich selbst nicht wahrhaben und deshalb abwehren muss – das, was C. G. Jung (2017/1933) die Auseinandersetzung mit dem eigenen Schatten nannte – erleben viele Studierende als etwas dem Universitätskontext gegenüber Widersprüchliches, was gerade zu Semesterbeginn Verwirrung und (bewusste und unbewusste) Ängste auslöst. Gleichzeitig spüren sie natürlich, dass sie sich der Welt (und sich selbst) gegenüber bisher nicht immer ehrlich/authentisch gezeigt und stattdessen eine Persona entwickelt haben, die die ungeliebten Teile des Selbst so gut wie möglich zudeckt. Das gruppenanalytische Format und die zu Beginn des Semesters vorgestellten Regeln und Zielsetzungen lösen spätestens dann ein erhebliches Maß an offen spürbaren Ängsten aus, wenn sich die Studierenden zum ersten Mal im Stuhlkreisformat gegenübersitzen. Diese Erfahrungen schließen auch an aktuelle strukturtheoretische Überlegungen an, die argumentieren, dass die Entwicklung eines selbstreflexiven Habitus an Hochschulen und Universitäten nicht allein durch die Aneignung einzelner Reflexionstechniken gelingen kann, sondern auch eine systematische Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie erfordert (Dlugosch & Kratz, 2022).

Ein weiterer Faktor, der die Angst potentiell stark ansteigen lässt, ist die Gruppengröße. Beginnt das Semester als Kleingruppe (maximal zehn Personen), ist in den meisten Fällen schon nach wenigen Seminareinheiten ein frei assoziierendes Arbeiten im Sinne der klassischen gruppenanalytischen Selbsterfahrung möglich. Es sind solche Runden, in denen sich einige wenige Studierende schon zu Semesterbeginn getraut haben, über ihre Ängste und Schwierigkeiten im Studium, in der praktischen pädagogischen Arbeit und/oder Probleme im privaten Umfeld, die das Studium oder die Arbeit belasten, offen zu sprechen. Öffnet sich eine Person, folgen zumeist relativ rasch weitere, und es entsteht ein positiver Kreislauf, in dem sich die Gruppenmitglieder im Laufe des Semesters auf einer zumindest im Universitätskontext neuen und deutlich intimeren und ehrlicheren Ebene begegnen können. Die Seminargruppe wird in solchen Fällen als haltendes Objekt erfahren, das dabei hilft, vergangene und aktuelle Krisen besser meistern/verarbeiten zu können. Es sind diese Seminare, die das möglicherweise wichtigste Ziel gruppenanalytischer Seminararbeit zweifelsfrei erreichen: den Studierenden eine Erfahrung mitzugeben, die ihnen zeigt, dass es eine Form der Hilfe gibt, auf die sie zurückgreifen können, wenn die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu so extremen emotionalen Belastungen führt, dass sie individuell und ohne Hilfe von außen nicht mehr produktiv bewältigt werden kann.

Ist die Gruppe mittelgroß bis groß (ab ca. zehn bis zwölf Personen, je nach durchschnittlichem strukturellem psychischem Niveau der Mitglieder), kann die Seminargruppe aufgrund der zu großen Angst nicht im klassischen (d. h. weitestgehend unstrukturierten) Selbsterfahrungsformat starten. Stattdessen empfiehlt es sich, die ersten Seminareinheiten stärker zu strukturieren und eine Art Mischform zwischen Selbsterfahrung und klassischer Seminargestaltung anzubieten. Ist die Angst im Seminarraum besonders groß, ist es notwendig, der Gruppe

konkrete Arbeitsaufgaben zuzuteilen (z. B. die klassische Bearbeitung von Fragestellungen zu einem gelesenen Text), die den Fokus vom Selbst weg nach außen verschiebt.
Als in mittelgroßen bis großen Seminargruppen angstreduzierend hat sich auch das Balintformat (Wilke, 2005) erwiesen. Hier bringt ein/e einzelne/r Student/in zunächst ein selbst erstelltes Fallbeispiel ein, beantwortet anschließend kurz Verständnisfragen und verlässt danach den Stuhlkreis wieder, um aus der Distanz (und möglichst ohne Augenkontakt mit Gruppenmitgliedern) zuzuhören, was das eingebrachte Fallbeispiel in der Seminargruppe auslöst. Die Bearbeitungszeit ist bspw. mit knapp 40 Minuten in einer 90-minütigen Seminareinheit klar geregelt. Anschließend wird die falleinbringende Person für die verbleibenden fünf Minuten in die Gruppe zurückgeholt, was ihr die Möglichkeit gibt, ihre Wahrnehmung über den Austausch, die Dynamik und den Prozess, der in der Gruppe stattgefunden hat, zu berichten. Es hat sich gezeigt, dass die Studierenden grundsätzlich sehr vorsichtig und respektvoll mit den Falleinbringenden umgehen, wodurch sich die Angst davor, mit einem eigenen Fall bzw. Thema im Mittelpunkt zu stehen (und möglicherweise angegriffen oder beschämt zu werden), sehr schnell verflüchtigt. Es ist keine Seltenheit, dass Studierende (meist diejenigen, die studienbegleitend in einer pädagogischen Einrichtung arbeiten) in der zweiten Semesterhälfte die Möglichkeit einer zweiten (freiwilligen) Falleinbringung anfragen, sofern es der Seminarplan zulässt.
Ein weiterer Aspekt, der sich negativ auf die Entwicklung des Selbsterfahrungsprozesses auswirkt, ist die Anwesenheit von Studierenden, die sich im Gruppenprozess stark politisch-ideologisch äußern, was in den meisten Fällen einer Haltung der „political correctness" geschuldet ist. Das Problem ist hier nicht die ideologische Einstellung an sich, die natürlich frei geäußert werden darf. Jedoch steckt hinter der Verbalisierung bestimmter aktivistischer Schlüsselwörter – insbesondere, wenn sie früh und frequent im Gruppenprozess geäußert werden – meinem Gefühl nach immer auch der Versuch, das Denken der anderen Gruppenmitglieder gezielt einzuschränken und ideologisch auf Linie zu bringen. Dieser Versuch widerspricht jedoch dem grundsätzlichen gruppenanalytischen Ziel, einen Raum zur Verfügung zu stellen, in dem ohne Angst auch Gedanken geäußert werden können, die gesellschaftlich (und somit auch in der Gruppe) verpönt sind. Aus diesem Grund ist es in der Funktion der Gruppenleitung enorm wichtig, entsprechenden Äußerungen früh entgegenzuwirken und darauf hinzuweisen, dass die Verbalisierung unterschiedlicher Standpunkte und Einstellungen nicht nur erlaubt, sondern ausdrücklich erwünscht ist. Zudem muss in solchen Fällen immer wieder der Versuch gestartet werden, den Austausch auf die konkrete und persönliche Ebene zurückzuholen.
Abschließend sollte nicht unerwähnt bleiben, dass Studierende mit spezifischen schweren psychosozialen Beeinträchtigungen – insb. bei der Tendenz, Gruppen zu spalten oder gegen Sündenböcke aufzuhetzen – für den gruppenanalytischen Prozess im Universitätskontext eine besondere Gefahr für die Gruppe darstellen können. Das liegt daran, dass eine Vorauswahl der Gruppenmitglieder, wie sie im klinischen Setting mithilfe von individuellen Anamnesegesprächen stattfindet, im Universitätssetting kaum umgesetzt werden kann. Es ist daher dringend zu empfehlen, dass sich die gruppenanalytische Seminarleitung selbst supervisorische Hilfe sucht, wenn sie merkt, dass in der Gruppe destruktive Prozesse (Antons, 2009) Überhand nehmen.

doi.org/10.35468/6248-09

5 Fazit

Gruppenanalytische Selbsterfahrungsseminare eröffnen für Pädagogikstudierende die Möglichkeit, vor dem Berufseintritt eine Methode kennenzulernen und selbst zu erfahren, die ihnen dabei hilft, schwere emotionale Belastungen des (förder-)pädagogischen Berufsalltags effektiver verarbeiten zu können. Insbesondere Lehramtsstudierende haben oft große Angst vor dem berüchtigten „Praxisschock" und fragen sich, ob sie z. B. in der Lage sein werden, in ihren Schulklassen Autorität zu erlangen und/oder Kinder und Jugendliche mit schweren psychosozialen Beeinträchtigungen dauerhaft auszuhalten. In diesem Zusammenhang kommt auch immer wieder der starke Wunsch nach einer pädagogischen Handlungsanleitung auf. Allerdings ist für den Zweck der pädagogischen Professionalisierung im Umgang mit schweren Verhaltensauffälligkeiten das Erlernen kognitiv-behavioraler Konditionierungsstrategien zwar hilfreich, aber nicht ausreichend (Hattie, 2012; Korpershoek et al., 2025). Gleichzeitig widersetzt sich nach wie vor ein beachtlicher Anteil an erfahrenen Lehrkräften jeglichem supervisorischen Hilfsangebot insbesondere dann, wenn es über ein rein zielorientiertes Arbeiten hinausgeht und die Reflexion der eigenen Lebensbiografie umfasst. Es dürfte unter anderem eine große Angst vor Beschämung hinter dieser Abwehr stecken, sich auf entsprechende Selbsterfahrungsprozesse in einem Supervisionskontext einzulassen.

Gruppenanalytische Selbsterfahrungsseminare können Studierenden in der Ausbildungsphase dabei helfen, ihre Angst vor Selbsterfahrungsprozessen zu mildern. Darüber hinaus zeigen sie einen Weg auf, der eingeschlagen werden kann, wenn die emotionale Belastung zu groß wird und alleine nicht mehr ausgehalten werden kann. Damit kann die Gruppenanalyse dazu beitragen, den berüchtigten Theorie-Praxis-Gap in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften (Phelps, 2019) ein Stück weit zu reduzieren.

Literatur

Abercrombie, M. L. J., & Terry, P. M. (1993/1978). Improving small group teaching: Tutors' concerns. In J. Nias (Ed.), *The human nature of learning: Selections from the work of M.L.J. Abercrombie* (pp. 153-160). Open University Press.

Antons, K. (2009). Die dunkle Seite von Gruppen [The dark side of groups]. In C. Edding & K. Schattenhofer (Hrsg.), *Handbuch – Alles über Gruppen* (S. 324-355). Beltz.

Bährle, R. J. (2016). Wann dürfen Sie als Therapeut ein Ausfallhonorar verlangen? Abgerufen unter https://www.iww.de/gstb/archiv/verguetung-wann-duerfen-sie-als-therapeut-ein-ausfallhonorar-verlangen-f97356

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Behr, H., & Hearst, L. (2018). *Gruppenanalytische Psychotherapie.* Hohenwarsleben, GER: Westarp.

Bion, W. R. (1991/1961). *Experiences in groups and other papers.* Routledge.

Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Aufl., S. 857–875). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Datler, W., Finger-Trescher, U., & Gstach, J. (2012). Psychoanalytisch-pädagogisches Können: Vermitteln – Aneignen – Anwenden. In W. Datler, U. Finger-Trescher, J. Gstach, & K. Steinhardt (Hrsg.), *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* (Vol. 20, S. 33-51). Psychosozial-Verlag.

Dietrich, L. (2021). Higher expectations of teachers are not sufficient: How to take the next big step in social-emotional teacher training [Special Issue Invitation]. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies, 18*, 319-329. https://doi.org/10.1002/aps.1724

Dietrich, L., Hofman, J., & Zimmermann, D. (2024). Effektive Didaktik trotz problematischer Beziehungen im Unterricht? Eine tiefenhermeneutische Fallanalyse. *Psychosozial, 47*(2), 101–113. https://doi.org/10.30820/0171-3434-2024-2-101

Dlugosch, A., & Kratz, M. (2022). Ein reflexiver Habitus als Fluchtpunkt der universitären Lehrerbildung? Transformationspotenziale im Dienst pädagogischer Professionalisierungsprozesse. *Pädagogische Rundschau, 76*(5), 501–513.

Dowling, W. J., & Roberts, K. (1974). The historical and philosophical background of cognitive approaches to psychology. In E. C. Carterette & M. P. Friedman (Eds.), *Handbook of perception [Vol. 1, Historical and philosophical roots of perception]* (pp. 244–254): Academic Press.

Elias, N. (2010/1939). *Über den Prozeß der Zivilisation: Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen (Band 1)*. Suhrkamp Verlag.

Foulkes, S. H. (1983/1948). *Introduction to group-analytic psychotherapy: Studies in the social integration of individuals and groups*. Routledge.

Freud, A. (1960). *Psychoanalysis for teachers and parents*. Beacon Press.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. Routledge.

Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 103–125). Waxmann.

Hennemann, T., Ricking, H., & Huber, C. (2018). Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 115-149). Kohlhammer.

Herz, B., & Heuer, S. (2014). Eine Pädagogik der Beschämung? Emotionale Gewalt als Disziplinartechnik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83*, 246–249. https://doi.org/10.2378/vhn2014.art21d

Hirblinger, H. (2001). *Einführung in die psychoanalytische Pädagogik in der Schule* (Vol. Würzburg, GER): Königshausen & Neumann.

Hirblinger, H. (2007). Übertragung und Gegenübertragung in therapeutischen und pädagogischen Beziehungen. Über die Reinszenierung früherer Beziehungserfahrungen in therapeutischen und pädagogischen Kontexten. In H. Hierdeis & H. Walter (Hrsg.), *Bildung, Beziehung, Psychoanalyse. Beiträge zu einem psychoanalytischen Bildungsverständnis* (S. 165-189). Klinkhardt.

Jung, C. G. (2017/1933). *Modern Man in Search of a Soul*. Rare Treasures.

Jung, C. G. (2023/1921). *Psychologische Typen (Bd. 6; 3. Aufl.)*. Patmos Verlag.

Kirsch, H., Behringer, N., Henter, M., Hutsebaut, J., Link, P.-C., Kreuzer, T. F., . . . Gingelmaier, S. (2024). Ist Mentalisieren lehrbar? – Zur Aus- und Weiterbildung in mentalisierungsbasierter Pädagogik. In P.-C. Link, N. Behringer, A. Turner, T. F. Kreuzer, & N.-H. Schwarzer (Hrsg.), *Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik* (S. 428-445). Vandenhoeck & Ruprecht.

Korpershoek, H., de Boer, H., & Mouw, J. M. (2025). An update of the meta-analysis of the effects of classroom management interventions on students' academic, behavioral, social-emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 1-41. https://doi.org/10.3102/00346543251361903

König, H.-D. (2018). *Die Welt als Bühne mit doppeltem Boden: Tiefenhermeneutische Rekonstruktion kultureller Inszenierungen*. Springer VS.

Lamott, F. (2007). Setting. In R. Haubl & F. Lamott (Hrsg.), *Handbuch Gruppenanalyse* (2. Aufl., S. 49-62). Verlag Dietmar Klotz.

Milton, J. (2001). *Psychoanalysis and cognitive behaviour therapy—rival paradigms or common ground? The International Journal of Psychoanalysis, 82*(3), 431-447. https://doi.org/10.1516/0020757011600957

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

Naumann, T. M. (2014). *Gruppenanalytische Pädagogik: Eine Einführung in Theorie und Praxis [group analytic pedagogy: An introduction to theory and practice]*. Psychosozial-Verlag.

Phelps, D. (2019). The Challenges of Bridging the Research–Practice Gap through Insider–Outsider Partnerships in Education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 121*(12), 1-28. https://doi.org/10.1177/016146811912101202

Reiser, H. (2007). *Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion*. Kohlhammer.

Riedel, M. (1977). Wilhelm von Humboldts Begründung der „Einheit von Forschung und Lehre" als Leitidee der Universität. In U. Herrmann (Ed.), *Historische Pädagogik: Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik; Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker; Literaturberichte und Rezensionen* (pp. 231–247). Beltz.

Salzberger-Wittenberg, I., Henry-Williams, G., & Osborne, E. (1997). *Die Pädagogik der Gefühle*. WUV-Universitätsverlag.

Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2011). *Preventing bullying and school violence*. American Psychiatric Association Publishing.

Wertheimer, M. (1944). Gestalt theory. *Social Research, 11*, 78–99.

Wilke, G. (2005). Beyond Balint: A group-analytic support model for traumatized doctors. *Group Analysis, 38*(2), 265-280. https://doi.org/10.1177/0533316405052383

doi.org/10.35468/6248-09

Wilke, G. (2014). *The Art of Group Analysis in Organisations: The Use of Intuitive and Experiential Knowledge*. Routledge.

Würker, A. (2007). *Lehrerbildung und Szenisches Verstehen: Professionalisierung durch psychoanalytisch-orientierte Selbstreflexion*. Schneider Verlag Hohengehren.

Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2020). *The theory and practice of group psychotherapy (6th ed.)*. Basic Books.

Zimmermann, D. (2025). Verwicklung und Abstinenz in psychoanalytisch-pädagogischer Forschung und die Grenzen der Nutzung »fremder« methodischer Zugriffe. *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, 31*, 59–81. https://doi.org/10.30820/0938-183X-2025-31-59

Autor

Dietrich, Lars, Priv.-Doz. Dr. (Ph.D.)
ORCID: 0000-0002-5469-9801
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen
Habilitation: Pädagogik der psychosozialen Entwicklung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Analytische Schulentwicklung und Lehrkräfteprofessionalisierung; gruppenanalytische Pädagogik; quantitativ-analytische Mixed-Methods-Forschung
E-Mail: lars.dietrich@hu-berlin.de