

Grundzüge gruppenanalytischer Pädagogik

überarbeitete Fassung des gleichnamigen Beitrags in der Zeitschrift *gruppenanalyse* 2/16, S.86-111

Thilo Maria Naumann

1. Einführung¹

Der Mensch ist ein Gruppenwesen. Jeder Mensch verinnerlicht seine mehr oder minder geglückten Gruppenerfahrungen in Familie, Kita, Schule, Hochschule oder Arbeitsleben und setzt diese ebenso bewusst wie unbewusst verankerten Erfahrungen in neuen Gruppen unweigerlich wieder in Szene (Naumann 2012, S.147). Gruppen können einerseits Angst machen, weil Gruppenprozesse unvorhersehbar sind und die Befürchtung narzisstischer Kränkungen auslösen. Andererseits wecken Gruppen die Hoffnung auf korrigierende oder nachholende Begegnungen, die glücklichere Empfindungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen (vgl. Strauß, Mattke 2012, S.3). Dieses Wechselspiel von Angst und Hoffnung gewinnt unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Tendenzen der Entgrenzung individueller und ökonomischer Verhältnisse eine besondere Intensität. Der „entgrenzte Mensch“ neigt dazu, all jene Gefühle abzuwehren, die sein psychisches und soziales Überleben in der flexibilisierten, globalisierten, von Leistungszwängen, Vereinzelung und Konkurrenz geprägten Gesellschaft bedrohen könnten (Funk 2011, S.110). Doch es sind eben solche Gefühle, wie etwa Wünsche nach Gehaltenwerden oder Versagensängste, die in Gruppen aktualisiert werden. Gerade heute dürften Gruppen demnach als Bedrohung eines notwendigen Abwehrarrangements erlebt werden, zugleich aber bewahren sie die Möglichkeit einer besseren Integration bislang abgespaltener Wünsche und Ängste.

Pädagogische Prozesse finden nun nicht nur unter ökonomisierten Bedingungen statt, sondern vor allem in Gruppen. Um hier die Entwicklungs- und Bildungspotenziale der

¹ Dieser Beitrag enthält Passagen aus meinen zuvor publizierten Texten „Die Arbeit mit der Elterngruppe“ (2012), „Gruppenanalytische Pädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis“ (2014a) und „Notizen zur Anwendung der Gruppenanalyse in der Hochschulbildung“ (2014b), die dem Erkenntnisinteresse entsprechend neu arrangiert, ergänzt oder erweitert wurden.

Im Sinne einer lesefreundlichen und geschlechtersensiblen Schreibweise verwende ich weibliche und männliche Formen in losem Wechsel.

Gruppe entfalten zu können, ist ein Ansatz erforderlich, der psycho- und gruppendynamische Prozesse ebenso wie institutionelle Aufträge und gesellschaftliche Kontexte pädagogischer Gruppen berücksichtigt. Die Gruppenanalyse widmet der Tiefendimension von Subjektivität und Sozialbeziehungen besondere Aufmerksamkeit und ist damit zur kreativen Begleitung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen außerordentlich gut geeignet.

S.H. Foulkes hat die Gruppenanalyse in intensiver Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse, der Neurologie Kurt Goldsteins, der Figurationssoziologie Norbert Elias' und der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule entwickelt (dazu Rothe 1991). Mit diesem interdisziplinären Blick wendet er sich explizit gegen die Dichotomisierung von Biologie und Kultur, Körper und Psyche sowie von Individuum und Gruppe (Foulkes 1974, S.9). Foulkes versteht die Gruppe als Netzwerk, in dem der Einzelne einen Knotenpunkt bildet (ebd., S.33). Der gruppenanalytische Zugang ermöglicht dabei die Wahrnehmung der aktuellen Interaktionen, der Wiederbelebung biografischer Themen sowie der Beziehungen außerhalb der Gruppe (vgl. Hutz 2004, S.6). Mit Rolf Haubl lässt sich folgende allgemeine Definition formulieren: „Gruppenanalyse ist ein theoretischer Ansatz sowie eine Methode zur Analyse von Gruppenprozessen und zur Leitung von kleinen, mittleren und großen Gruppen mithilfe von psychodynamischen und soziodynamischen Konzepten, die ihre Herkunft in der Tradition der Psychoanalyse sowie anschlussfähiger Disziplinen (z.B. aus System-, Informations- und Kommunikationstheorie, Ethnologie, Philosophie, Soziologie und nicht zuletzt der Sozialpsychologie) haben“ (Schulz-Venrath 2012, S.123). Diese Definition verdeutlicht, dass Gruppenanalyse auch in außertherapeutischen Handlungsfeldern zur Anwendung kommen kann. Zwar ist sie vor allem im Kontext psychotherapeutischer Herausforderungen entstanden, doch schon Foulkes hat betont, dass „gruppenanalytische Beobachtungen und Konzepte [...] natürlich in jeder beliebigen Gruppe von Bedeutung [sind]“ (Foulkes 1974, S.37), und dass die Gruppenanalyse ihre emanzipatorische Relevanz besonders auch in pädagogischen Kontexten entfalten kann (vgl. ebd., S.8). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden zunächst wichtige Positionen der jüngeren, gruppenanalytisch relevanten Theoriebildung rekapituliert, um auf dieser Grundlage schließlich die Potenziale der Gruppenanalyse für die pädagogische Arbeit auszuloten.

2. Notizen zur gruppenanalytischen Theorie

Auch heute ist die Gruppenanalyse ein interdisziplinäres Unterfangen, das Erkenntnisse der Sozialwissenschaften, der modernen Hirnforschung, der Säuglingsforschung und der Psychoanalyse zu integrieren sucht. Die Hirnforschung etwa hat in den letzten Jahren nicht zuletzt mittels sogenannter bildgebender Verfahren bahnbrechende Erkenntnisse hervorgebracht, die die gruppenanalytische Annahme bestätigen, dass unser Gehirn vor allem ein soziales Organ ist (vgl. Hüther 2004, S.26). Die neuronalen Vernetzungen, die Bildung oder der Verfall von Synapsen, die Wirksamkeit von Botenstoffen wie Dopamin oder die Ausschüttung von Stresshormonen – immer sind es soziale Erfahrungen und deren psychische Erlebniseindrücke, die das Gehirn in biologische Signale verwandelt (Bauer 2009, S.196; vgl. Naumann 2011, S.44f.). Besonders beeindruckend ist auch die Entdeckung der Spiegelneuronen, die uns den affektiven Zustand eines anderen Menschen, gleichsam als Affektansteckung, fühlen lassen, und die damit die biologische Grundlage der Empathie bilden (Köhncke 2011, S.10). Der Hirnforscher Joachim Bauer folgert aus alldem für Entwicklungs- und Bildungsprozesse: „Was die Motivationssysteme des menschlichen Gehirns aktiviert, ist die Beachtung, das Interesse, die Zuwendung und die Sympathie anderer Menschen, was sie inaktiviert, ist soziale Ausgrenzung und Isolation“ (Bauer 2009, S.197).

In der Psychoanalyse wiederum vollzieht sich seit einigen Jahren eine „intersubjektive Wende“, die das Erkenntnisinteresse weniger auf eine vermutete Triebdynamik, sondern eher auf die Frage richtet, wie die Verinnerlichung von Beziehungserfahrungen die psychische Struktur konstituiert (Altmeyer/Thomä 2006, S.13ff.). Damit nähert sich auch die Psychoanalyse der Gruppenanalyse deutlich an, denn die Gruppenanalyse „war in ihrem Wesen immer interaktionell und intersubjektiv“ (Hirsch 2008, S.81). Schon Foulkes sagte: „Das ‚Ich‘ kann sich nicht sehen, so wenig sich jemand selbst in die Augen sehen kann, außer mit Hilfe eines Spiegels“ (zit. nach Dinger 2012, S.146f.). Gleichwohl können die Erkenntnisse etwa zu den feinen Abstimmungsprozessen zwischen dem Säugling und seinen Bezugspersonen, zur Affektregulierung in einem intersubjektiven Raum, auch das gruppenanalytische Denken präzisieren (Mittelsten Scheid 2010, S.93; Potthoff 2012, S.411).

In diesem Kontext erweisen sich Alfred Lorenzers Theorie der Interaktionsformen und das Mentalisierungskonzept Peter Fonagys als besonders nützlich. Lorenzer hat bereits in den 1970er Jahren begonnen, eine sozialwissenschaftlich fundierte, intersubjektiv ausgerichtete Psychoanalyse zu entwickeln (Bohleber 2006, S.213). Der Mensch

ist im Sinne seines Überlebens in einem gesellschaftlichen Kontext auf die Interaktion mit anderen Menschen angewiesen. Die Verinnerlichung dieser Interaktionserfahrungen führt zum Aufbau der psychischen Struktur. Lorenzer versteht diese Struktur als Gefüge von Interaktionsformen: die alltäglichen, mehr oder minder glückenden Interaktionen des Kindes mit seinen selbst schon gesellschafts-, klassen- und geschlechtsspezifisch sozialisierten Bezugspersonen werden als Interaktionsformen verinnerlicht (Lorenzer 1988, S.288). Interaktionsformen sind somit psychische Repräsentanzen der Beziehungserfahrungen und enthalten das Erleben von Selbst und Anderem, von sinnlich-szenischer Qualität und von den sozialen Kontexten der Beziehung (vgl. Naumann 2010, S.34). Im fortwährenden Wechselspiel von Interaktionen, Bildung von Interaktionsformen als Bedingung erweiterter Interaktionen und deren neuerlicher Verinnerlichung vollzieht sich letztlich die psychische Entwicklung.

Sehen wir uns die Phasen dieses Prozesses genauer an. Schon vorgeburtlich macht das werdende Kind bedeutsame Interaktionserfahrungen, einerseits in der Interaktion mit dem mütterlichen Organismus, andererseits über das Erleben der psychosozialen Welt der Mutter. Nach der Geburt gestaltet sich der Interaktionsprozess noch ungleich komplizierter. Das Kind ist mit seinen primären Affekten wie Freude, Ekel, Wut, Angst und Trauer befasst, die die universale Ausdrucksform menschlicher Bedürfnisse sind (vgl. Krause 1998, S.31). Diese mitunter heftigen und potenziell überwältigenden Affekte kann der Säugling aber kaum selbst regulieren. Da er seine Bedürfnisse noch nicht symbolisieren kann, ist er darauf angewiesen, dass seine Bezugspersonen das unmittelbare Handeln, das Weinen, Schreien oder die motorische Aktivität ihres Kindes als Aufforderung zur Zuwendung interpretieren. Und tatsächlich zeigen sich die Affekte besonders deutlich in der Stimme und im Gesicht und können als Mitteilungen an die Bezugspersonen verstanden werden. So signalisiert die Freude „Schön, dass Du bei mir bist“, der Ekel sagt „Du sollst heraus aus mir“, die Wut fordert „Geh weg von mir“, die Angst spricht „Ich muss weg von hier“ und die Trauer bedeutet „Du sollst wieder bei mir sein“ (vgl. ebd., S.28ff.). Im gelingenden Fall nimmt eine Bezugsperson den Affekt angemessen wahr und gibt eine spiegelnde Antwort. Wenn etwa das Kind weint, antwortet die Bezugsperson selbst mit weinerlicher Stimme. Doch ist diese Antwort keine bloße Verdoppelung des kindlichen Affekts, sondern eine spielerisch modulierte Variation, begleitet von der sprachlichen Interpretation. So kann die Antwort je nach konkreter Szene lauten: „Oh, Du bist gerade aufgewacht und dachtest, Du seist ganz allein, jetzt bin ich ja bei Dir“. Oder auch: „Das ist ja wirklich blöd, wenn der Schnuller

dauernd runterfällt, guck, da ist er wieder“ (Naumann 2011, S.22). Auf diese Weise kommt es einerseits zur „referentiellen Entkoppelung“, weil das Kind durch die spielerische Antwort spürt, dass der Affekt nicht vollständig zur Bezugsperson gehört. Andererseits ist damit die Bedingung für die „referentielle Verankerung“ geschaffen, in der das Kind den markiert gespiegelten Affekt als zu sich gehörig erleben kann (Potthoff 2008, S.90f.). Insgesamt entdeckt das Kind seine Affekte im Gegenüber, es entdeckt dadurch auch, dass diese bewältigt werden können und dass seine Handlungen in der geteilten Welt offenbar befriedigende Reaktionen bewirken, etwa im Trösten oder in Form gemeinsamer Freude (Dornes 2000, S.200; vgl. Naumann 2011, S.22). Weil aber dem Kind noch keine Symbole zur Verfügung stehen, weil es vielmehr auf seine körperlichen Signale sowie die Reaktionen der primären Bezugspersonen angewiesen ist, erlebt es die Welt bei all dem im Körpermodus, bzw. im somatopsychischen Modus (Diez Grieser/Müller 2018, S.44). Die vielen vorsymbolisch und unter der mehr oder minder feinfühligem Dominanz der Bezugspersonen einsozialisierten Erlebnisfiguren bilden somit das „prozedurale Unbewusste“ (Dornes), sie sind in das Körpergedächtnis als sinnlich-organismische Interaktionsformen eingeschrieben (Brandes 2005, S.157; Zepf 1997, S.25).

Aus diesem frühen Ein- und Abstimmungsprozess entwickeln sich in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres zunehmend sinnlich-symbolische Interaktionsformen. Diese resultieren aus der Verinnerlichung der vielen Szenen samt ihrer Gesten, Mimiken und Laute, die im markierten Spiegeln durch die Bezugspersonen erlebt wurden (vgl. Lorenzer 1988, S.161f.). Mithilfe der sinnlich-symbolischen Interaktionsformen kann das Kind nun schon symbolisiert zur Affektregulierung in den Interaktionen mit seinen Bezugspersonen beitragen, indem es etwa zeigt, lächelt, den Kopf schüttelt oder Laute moduliert, die als sinnlich-symbolische Vorläufer der Sprache zu erkennen sind (vgl. Dornes 2000, S.202f.). Das prozedurale Unbewusste ist jetzt zunehmend symbolisch darstellbar, und mit dieser ersten Symbolisierungsfähigkeit findet das Kind auch in den teleologischen, bzw. zielgerichteten Modus des Erlebens und Handelns (Diez Grieser/Müller 2018, S.44). Dies zeigt sich auch in Vorformen der Kreativität und des Spiels, nicht nur beim berühmten, von Winnicott beschriebenen Übergangsobjekt, sondern beispielsweise auch in Fort-Da-Spielen, in denen das Kind die Themen der Getrenntheit und Verbundenheit verhandelt. Die nicht selten zu erlebende Anspannung und das begeisterte Lachen des Kindes veranschaulichen den Ernst der Themen so-

wie die Freude am mitgestalteten Spiel. Das Kind gewinnt also mit den sinnlich-symbolischen Interaktionsformen größere Interaktionsspielräume, gleichwohl wird es dabei in die Welt sozial geteilter Bedeutungen eingeführt. In den sinnlich-symbolischen Interaktionsformen sind Affektivität und sozial codierte sinnliche Symbole untrennbar verquickt, sie verklammern „die individuelle Erfahrung mit dem kollektiv Verbindlichen“ und bilden die „Tiefenschicht der Persönlichkeit“ (Brandes 2005, S.156f.).

Der nächste große Entwicklungsschritt ergibt sich im zweiten Lebensjahr durch die Spracheinführung. In der Doppelregistrierung von Lebenspraxis als Verinnerlichung von affektiv besetzten Szenen und Sprachfiguren können nun sprachsymbolische Interaktionsformen entstehen. Diese verankern in der psychischen Struktur einerseits die Fähigkeit zur Benennung und Unterscheidung von Selbst und Anderen. Damit aber tauchen auch strukturelle Affekte wie Neid, Verlegenheit und Empathie, dann auch Scham, Stolz und Schuld im kindlichen Erleben auf, die aus den Beziehungen entspringen und im Sinne des psychischen Überlebens reguliert werden müssen (Mittelsten Scheid 2012, S.167).² Andererseits ermöglichen die sprachsymbolischen Interaktionsformen, Affekte als Emotionen zu benennen und innerlich Probehandlungen emotional und kognitiv durchzuspielen, um in der eigenen Lebenspraxis befriedigende Interaktionen anzustoßen (Lorenzer 1988, S.91). Dabei erlebt das Kind sich selbst in der Welt überwiegend im Äquivalenzmodus, Fantasie und Realität, Innen und Außen können nicht durchweg unterschieden werden, sie werden als eben äquivalent wahrgenommen (Fonagy/Target 2006, S.370). In klar abgegrenzten Spielsituationen können die Kinder hingegen in den Als-ob-Modus finden. Das Spielen im Als-ob-Modus bildet ein entscheidendes Entwicklungsmedium zur Affektregulierung und Symbolisierung, hier können die Kinder ihre affektiv besetzten Themen genügend angstfrei zeigen und Spielfiguren entwickeln, die ihnen die Bearbeitung und mildere Reintegration dieser Themen eröffnen (vgl. Dornes 2000, S.204). Dies zeigt sich beispielsweise in einem Raubkatzenspiel, in dem die Kinder in die Rolle einer gefährlichen, mutigen oder

² Während das Soziokulturelle in der Regulierung der primären Affekte zwar durch die schon sozialisierten Bezugspersonen präsent ist, sind die strukturellen Affekte sehr viel stärker kulturgebunden. Strukturelle Affekte entstehen, wenn das Selbst und die bedeutsamen Anderen in der psychischen Struktur symbolisch repräsentiert sind. Denn nun müssen sowohl die inneren als auch die äußeren Beziehungen zwischen Selbst und Anderen aktiver ausbalanciert werden – eben mithilfe der strukturellen Affekte. Wie aber Neid, Empathie, Stolz oder Scham sich anfühlen, ob es zu einer freundlichen oder affektiv widersprüchlichen Entwicklung kommt, hängt wesentlich von den durch die Bezugspersonen habituell und individuell ausgestalteten, jedenfalls aber soziokulturellen Formen der Anerkennung und Sanktionierung des Verhaltens im konkreten Beziehungsgeschehen ab (vgl. Mittelsten Scheid 2012, S.166f.).

schutzspendenden Raubkatze schlüpfen können, oder auch in die Rolle einer ängstlichen und schutzbedürftigen kleinen Raubkatze – ein lebendiges Spiel, das Themen der Wut und Angst, der Scham und Schuld, aber auch der Empathie und des Stolzes zu bearbeiten erlaubt (vgl. Naumann 2011, S.24). Jedenfalls ist es besonders das szenische Spiel, das einen „Übergangsraum“ für wachsende Kreativität und Symbolisierungsfähigkeit erzeugt (Winnicott 2006a, S.25).

Allerdings ist die Sprache bei alledem nicht etwa ein neutrales Kommunikationsmittel. Sie zwingt das kindliche Erleben vielmehr in das aus gesellschaftlicher Praxis hervorgegangene System kollektiv geteilter Sprachnormen (Lorenzer 1988, S.93). Jede in den sprachsymbolischen Interaktionsformen verinnerlichte Sprachfigur erzeugt bestimmte Bedeutungen und bewirkt zugleich die Verwerfung möglicher anderer Bedeutungen (vgl. König 2012, S.137). Ob im Erleben und Sprechen eher denotative, also gesellschaftlich allgemeine Bedeutungen überwiegen, oder ob konnotative Bedeutungen assoziative und affektive Spielräume eröffnen, hängt von der angeeigneten Beziehungs- und Sprachpraxis ab (vgl. Zepf 1997, S.32).³ Bestenfalls entwickelt das Kind sprachsymbolische Interaktionsformen, die ab dem Alter von etwa vier Jahren die Fähigkeit zur Mentalisierung befördern (Fonagy/Target 2006, S.370). Mentalisierung bezeichnet die Fähigkeit, Affekte als Emotionen wahrzunehmen und mitzuteilen, sich in die mentalen Zustände anderer Menschen einzufühlen und das soziale Handeln dementsprechend zu gestalten (Franz 2008, S.26). In der Mentalisierung greifen der Ernst des Äquivalenzmodus und das Spielerische des Als-ob-Modus ineinander zur „Reflexion über sich selbst und den Anderen als getrennte Personen mit eigenen Gedanken, Gefühlen und Absichten“ (Lüpke 2006, S.172f.), die gleichwohl in einer geteilten wie veränderbaren äußeren Realität leben (Naumann 2011, S.24).

Diesen hier aufgeworfenen Zusammenhang von psychischer Strukturbildung und sozialer Erfahrung in den Interaktionsformen möchte ich anhand des Beispiels „Tisch“ als Gegenstand und Wort illustrieren:

Ein Tisch ist in vielen Gesellschaften ein Gegenstand, an dem Menschen, zumeist sitzend, arbeiten, essen, spielen oder auf noch andere Weisen zusammenkommen.

³ In den Worten von Cornelius Castoriadis, dem großen griechisch-französischen Philosophen: „Das Symbolische umfaßt beinahe immer einen ‚rational-realen‘ Bestandteil, der das Reale darstellt und für den theoretischen oder praktischen Umgang mit diesem unentbehrlich ist. Aber diese Komponente ist unentwirrbar mit der des aktuellen Imaginären verwoben“ (zit. nach Krovoza 2012, S.87).

Dabei konstatiert schon die Anordnung mit Tisch und Stuhl sinnlich-symbolische Erfahrungen, die sich aber in ihrer konkreten psychosozialen Gestalt deutlich unterscheiden können. Es dürften unterschiedliche sinnlich-symbolische und sprachsymbolische Interaktionsformen entstehen je nachdem, ob der Tisch und die Umgebung eher kühl, sachlich und übersichtlich oder sinnlich wild gehalten sind; ob die Stimmung am Tisch eher sachlich, streng und maßregelnd oder affektfreundlich und kommunikativ ist; und ob die Erfahrungen am Tisch eher auf die Anpassung an die vermuteten Zwänge im Schul- und Arbeitsleben vorbereiten oder ob sie ein selbstbewusstes und solidarisches Fühlen und Sprechen eröffnen. Die Affekte, die mit dem Wort Tisch in Interaktionsformen verknüpft sind, können demnach auch auf sehr unterschiedliche Weise bewältigt werden. Zum einen kann der Tisch zu einem Ort der Beschämung, der Angst und abgewehrten Wut geraten. Zum anderen kann er mit der Gewissheit von Freude und Stolz verbunden sein. In diesem Fall gibt der Tisch im wahrsten Sinne kreative Spielräume frei: Potenziell kann er zur Bühne, zu einer durch Tücher entstehenden Höhle oder, umgedreht, zu einem Schiff für Entdeckungsreisen werden (Naumann 2014, S.38).

Diese knappe Skizze zeigt, dass Subjektivität in intersubjektiven Prozessen hergestellt wird, die wiederum in gesellschaftliche Verhältnisse eingebettet sind. Der Prozess der Sozialisation ist dabei natürlich nicht mit der frühen Kindheit abgeschlossen, diese Annahme wäre, mit Lorenzer gesprochen, eine infantilistische Verkürzung, er verläuft vielmehr lebenslang im Wechselspiel von Subjekt, Gruppen und Institutionen innerhalb der herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse. Diese Verhältnisse aber erzeugen eine durchaus gewaltvolle „gruppen- und kollektivspezifische Lebenspraxis“ sowie ein „gruppen- und kollektivspezifisches Bewusstsein“ (Lorenzer 1988, S.116), das rückseitig gesellschaftlich oder gruppal verpönte Lebensentwürfe der Subjekte in die primärprozesshafte Logik des Unbewussten verweist (Zepf 1994, S.13).⁴

Die gruppenanalytische Theoriebildung kann nun von diesen Erkenntnissen profitieren und sie zugleich erweitern. Alle Subjekte haben „nicht nur die Gruppe, sondern auch sich selbst als ‚Teil der Gruppe‘ internalisiert“ (Bosse 2005, S.14). Die besagten Interaktionsformen, also die organismisch, sinnlich-symbolisch und sprachsymbolisch ver-

⁴ Auf den Zusammenhang von psychosozialen Konflikten, Psychodynamik und Abwehr kann ich hier nicht ausführlich eingehen (dazu Naumann 2014a; vor allem Mentzos 2012).

innerlichten Beziehungsrepräsentanzen, lassen sich demnach als Gruppenrepräsentanzen begreifen. Sie beinhalten zwei miteinander verknüpfte Pole, nämlich einerseits das Erleben des „Wir-im-Ich“ und andererseits das Erleben des „Ich-im-Wir“ (ebd., S.15). Mit diesen gruppalen Vorerfahrungen treten die Teilnehmer einer Gruppe zusammen und entfalten ein Netzwerk bewusster und unbewusster Interaktionen, die sogenannte Gruppenmatrix (Foulkes 1974, S.33). Diese ist nicht allein Resultat der konkreten Interaktionen, sondern abhängig von gesellschaftlichen und institutionellen Faktoren. Die gesellschaftlichen Faktoren gehen in Form von Erfahrungen mit interkulturellen und Geschlechterverhältnissen, mit sozialer Ungleichheit und ökonomischen Zwängen in die „Grundlagenmatrix“ (Foulkes) einer Gruppe ein (Brandes 1999, S.10). Sie ist zwar die Basis gemeinsamer Verständigung, in ihr kommt aber auch der „soziale Habitus“ (Bourdieu) als das gesellschaftlich Unbewusste zum Ausdruck, das die „Teilnehmer verleibt in die Gruppe mitbringen“ und dort als soziale Positionierung agieren (Brandes 2005, S.162). Als institutionelle Matrix kann die Gesamtheit von gesellschaftlicher Funktion, Ausstattung, offiziellem Regelwerk, Kultur und institutionell Unbewusstem einer Institution verstanden werden, in der eine Gruppe stattfindet (vgl. Naumann 2012, S.147). Die dynamische Matrix schließlich ist mit Grundlagenmatrix und institutioneller Matrix verwoben, bezeichnet aber die konkreten Begegnungen und Veränderungen der Teilnehmer und der Gruppe im gemeinsamen Prozess (Potthoff 2008, S.97). Sie ist besonders „in den sinnlich-symbolischen Kommunikationen verankert“, den über Körperhaltungen, Stimme, Gesten und Mimik szenisch kommunizierten Bedeutungen, die die Grundlage der sprachlichen Kommunikation bilden (Brandes 2005, S.161). Dies hat immense Bedeutung für einen gelingenden Gruppenprozess: Erst wenn sich „die Gruppenszene und die Position des Einzelnen innerhalb des szenischen Arrangements“ verändern, können womöglich neue „Einsichten“ versprachlicht werden (ebd., S.165).

Für förderliche Veränderungsprozesse sind besonders die folgenden Gruppenphänomene bedeutsam. Die Teilnehmer lösen wechselseitige Resonanzen aus, gleichsam als spiegelneuronale Affektansteckung, die zu gemeinsamen Themen anschwellen wie etwa Wünsche nach Gehaltenwerden oder Umgang mit Differenz und Rivalität (vgl. Schulz-Venrath 2012, S.124). Dabei kommt es zu vielfältigen Spiegelreaktionen, das zwischenmenschliche Spiegeln erzeugt einen intersubjektiven Raum, in dem gemeinsam interaktive Praxis und kommunikative Bedeutung erzeugt und verinnerlicht

wird (vgl. Mittelsten Scheid 2010, S.84). Die Gruppe fungiert als Spiegel für die Einzelnen, der im Sinne malignen Spiegelns Bilder festgefahrener Gewissheiten bestätigt oder aber im Sinne benignen Spiegelns neue Blicke eröffnet, die bislang unverstandene Gefühle zu integrieren erlauben (Behr, Hearst 2009, S.229f., Hirsch 2008, S.62f.). Befördert wird dieser Prozess durch multiple Übertragungen und projektive Identifizierungen, die im Hier und Jetzt der Gruppe als „gegenwärtigem Erinnerungskontext“ agiert und zugleich als ebenso vergangenes wie gegenwärtiges Beziehungsgeschehen bearbeitet werden können (Mittelsten Scheid 2010, S.99f.). Das Gruppen-setting stellt dafür sowohl einen dyadischen Modus zur Verfügung, der das Erleben von Übereinstimmung oder auch Angst vor Verschlingung auslöst, als auch einen triadischen Modus, der das Erleben von Relativierung, Differenz und Herausforderung ermöglicht (Hirsch 2008, S.82). Die Gruppe bildet einen intersubjektiven Möglichkeitsraum, in dem die Teilnehmer ihre verinnerlichten Beziehungen und Affekte im Hier und Jetzt der Gruppe in Szene setzen, „fruchtbare Irritationen“ (Lorenzer) erzeugen und korrigierende Erfahrungen hin zu Individuation, Verbundenheit und Mentalisierung machen können (vgl. ebd.; Mittelsten Scheid 2010, S.95f.). Gruppe und Gruppenleiter fungieren dabei als Container, der die Affekte in sich aufnimmt, verarbeitet und den Teilnehmern in verdaulicher Form zur Verfügung stellt (Staehle 2009, S.117). Die Bedeutung dieser hier rekapitulierten Erkenntnisse für pädagogische Gruppenprozesse sowie für die Leitung pädagogischer Gruppen, auch in Differenz zu psychotherapeutischen Gruppen, wird im nun folgenden Abschnitt dargelegt.

3. Gruppenanalytische Pädagogik

Zur Differenzierung von gruppenanalytischer Pädagogik und Therapie

Gruppenanalytische Pädagogik teilt mit gruppenanalytischer Psychotherapie das Gruppenverständnis sowie das Interesse an gelingenden Entwicklungsprozessen, gleichwohl müssen die Unterschiede reflektiert werden. Das klassische psychotherapeutische Setting ist gekennzeichnet durch eine klare raumzeitliche Begrenzung und die Heterogenität der Gruppenteilnehmer; es gibt keine realen Abhängigkeiten zwischen den Teilnehmern sowie zwischen Teilnehmern und Leiter; und nicht zuletzt existiert kein institutioneller Auftrag außer der Förderung von Heilungsprozessen. Geschützt durch die Schweigepflicht entfaltet sich die freie Gruppenassoziation, Übertra-

gungsbereitschaft und Regression werden im Dienste des Heilungsprozesses begünstigt, um eine konflikthafte und leidvolle Lebensgeschichte zu aktualisieren sowie korrigierende Beziehungserfahrungen zu erleben und zu verinnerlichen – der gruppenanalytische Therapeut arbeitet somit eher *in* der Übertragung (vgl. Brandes 1999, S.13f.). Die gruppenanalytische Pädagogik fokussiert eher die Verwirklichung von Selbstbildungspotenzialen der Einzelnen und der Gruppe, muss dabei aber etwaige affektive Konflikte als Lernblockaden berücksichtigen und deshalb auch eine nachholende Affektbildung ermöglichen. Im Unterschied zur Therapie finden derlei Bildungsprozesse in einem institutionellen Rahmen statt, der zumeist homogene Gruppen vorsieht und mit einem institutionellen Bildungsauftrag verknüpft ist, etwa Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kita oder Nachsozialisation in den Hilfen zur Erziehung nach §§27ff. SGB VIII (vgl. Barthel-Rösing 1994, S.39). Gruppenanalytisch gesprochen ist die dynamische Matrix pädagogischer Gruppen unweigerlich in eine institutionelle Matrix verwoben. Diese institutionelle Matrix umfasst neben dem gesetzlichen Auftrag einerseits die personelle und räumliche Ausstattung, die Teamstrukturen und Hierarchien, die Konzeption und das offizielle Regelwerk, die Finanzierung und Leistungsvereinbarungen, die Evaluationsverfahren und Supervisionsangebote sowie nicht zuletzt die alltäglichen Abläufe. Andererseits enthält die institutionelle Matrix das institutionell Unbewusste, also auch die institutionalisierte Abwehr in der gewordenen und aktuellen Kultur einer Einrichtung. Diese dient der Indienstnahme der Abwehr der Einzelnen für den Bestand der Institution und zugleich hilft sie den Einzelnen bei der Abwehr von bedrohlichen Affekten, indem sie sie an alltägliche, handhabbare Szenen und Routinen bindet (Eberhard 2012, S.98; Bartsch 2012, S.116). Die institutionell abgewehrten Affekte können dann allerdings weder von den Pädagogen noch in der Gruppe integriert werden und blockieren mögliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse. So kann die Idealisierung einer Einrichtung die Belastungen der pädagogischen Tätigkeit zum Verschwinden bringen; die Homogenisierung der institutionellen Umgangsweisen oder eine oberflächlich-heitere Kommunikation können der Verleugnung von Differenz und Aggression dienen; in wiederkehrenden heftigen Auseinandersetzungen kann die Abwehr von Nähebedürfnissen zum Ausdruck kommen; oder in einem Klima der Intellektualisierung wird jegliche lebendige Affektivität dem Erleben ferngehalten (Eberhard 2012, S.101). Deshalb ist es aus gruppenanalytischer Perspektive entscheidend, auch das institutionell Unbewusste immer wieder im Spiegel einer Supervisionsgruppe zu

erforschen, um die Entwicklungspotenziale der pädagogischen Gruppe auszuschöpfen.

Auch das pädagogische Setting innerhalb der institutionellen Matrix ist nicht wie in der Psychotherapie, die auf spezifische Arrangements wie den Stuhlkreis zurückgreifen kann, einfach vorgegeben, sondern muss selbst gestaltet und immer wieder überprüft werden (vgl. Müller/Krebs 1998, S.27ff.). Dabei ist es gekennzeichnet durch reale Abhängigkeiten und einen intensiven Alltagsbezug mit zahlreichen unvorhersehbaren Begegnungen, Konflikten und Handreichungen. Das pädagogische Setting muss an die affektiven Themen der Gruppe anschließen und dazu die sozialen Lebensbedingungen, also den sozialen Ort der Teilnehmer berücksichtigen, damit die Gruppe darin die Bedeutung einer „fördernden Umwelt“ (Winnicott) erlangen kann, die dem Ort seine etwaige, durch Leistungszwänge oder Deprivation erzeugte Düsterei, soweit pädagogisch möglich, nimmt (vgl. Winnicott 2006b, S.235).

Die dynamische Matrix, also die konkreten Entwicklungs- und Bildungsprozesse entfalten sich dann innerhalb der institutionellen Matrix und des raumzeitlich arrangierten Settings. Grundsätzlich erzeugen die Gruppe sowie die behandelten Bildungsthemen entweder Angst vor der unwägbaren Konfrontation mit Neuem oder lustvolle Neugier zur Selbst- und Welterforschung. Wenn die Angst überwiegt, wenn die Fähigkeit, die innere und äußere Welt zu erforschen, gestört ist, ist dies zumeist Ausdruck von gestörten Beziehungen (Gerspach 2007, S.288). Solche Störungen können einerseits aus den Beziehungen im Hier und Jetzt der Gruppe stammen, die wiederum durch das behandelte Bildungsthema oder durch aktuelle Beziehungsprobleme der Teilnehmer gefärbt sind, die sie in die Gruppe hineinragen. Wenn etwa ein von Aggression und Entwertung geprägtes Klima vorherrscht, ist die Gruppe viel zu sehr mit dem psychischen Überleben beschäftigt als dass sie sich auf lustvolle Bildungsprozesse einlassen könnte. Andererseits können die Störungen in der Gruppe von lebensgeschichtlich unbewältigten und verinnerlichten Konflikten einzelner Teilnehmer herrühren, die in der Gruppe wiederbelebt und inszeniert werden. Wenn beispielsweise die Erfahrung verinnerlicht wurde, dass die Begegnung mit Neuem, mit abrupten Trennungen von den primären Bezugspersonen etwa, stets überwältigend und ängstigend ist, dann kann die Aufforderung, sich neuen Bildungsthemen zuzuwenden, als „szenischer Auslösereiz“ für die früh verinnerlichte Angst und Ohnmacht erlebt werden (vgl. Trescher 1987, S.150). Um die Angst zu bewältigen, kann der Konflikt dann zunächst nur agiert

werden, etwa als Unruhe, Aggression oder resignierter Rückzug (Gerspach 2007, S.270).

Wie ein gruppenanalytischer Umgang mit solchen Schwierigkeiten im Hier und Jetzt der Gruppe oder infolge biografischer Vorbelastungen aussehen kann, soll das folgende Beispiel aus einer Kita zeigen (Naumann 2014a, S.21ff.):

Renée und Julia sind zwei knapp vierjährige Mädchen. Beide haben verlässliche und liebevolle Eltern, doch deren Liebe ist ebenso unterschiedlich wie das Auftreten der Mädchen in der Kitagruppe. Renée wird immer ermuntert, stark zu sein und Belastungen auszuhalten. Die Eltern trauen ihr offenbar viel Autonomie zu, vielleicht zwingen sie ihr diese Autonomie aber auch ein wenig auf – Bindungswünsche werden nur im „Notfall“ beantwortet. In der Kita wirkt Renée zunächst robust, Trennungen scheinen ihr nicht viel auszumachen und in Konfliktsituationen versucht sie sich auch körperlich durchzusetzen. Wenn allerdings ihre Kräfte schwinden, wenn die behauptete Autonomie bröckelt, bricht sie regelrecht zusammen. Erst dann, weinend, kann sie Bindung und Trost zulassen. Julia hingegen wächst mit eher überfürsorglichen Eltern auf, die sie vor jeglichem Unbill zu schützen suchen und damit vor allem Bindungsbedürfnisse spiegeln – Autonomiewünsche müssen zunächst auf der Strecke bleiben. Die Eingewöhnung in die Kitagruppe erlebt Julia als immense Belastung. Die ersten Wochen übersteht sie nur in großer Nähe zu den pädagogischen Bezugspersonen, aber auch später imponiert ihre Fähigkeit, Erwachsene zu Nähe und Schutz zu bewegen.

Die Figur, von der ich hier berichten will, ist der immer wiederkehrende und heftige Streit zwischen den beiden Mädchen: Renée treibt Julia mit ihren Attacken auf den Schoß einer Bezugsperson, bleibt dann aber meist in Sichtweite. Julia wiederum provoziert Renée verbal vom sicheren Schoß aus, bis diese früher oder später verzweifelt zu weinen beginnt. Die manifeste Figur des Streits lässt sich psychodynamisch als beidseitige projektive Identifizierung verstehen, die Mädchen sind psychisch regelrecht miteinander verhakt. Renée spürt und bekämpft an Julia eine Bindungsfähigkeit, die sie selbst noch nicht integrieren konnte, während Julia an Renée eine Unabhängigkeit erlebt und verächtlich macht, die sie sich noch nicht zutraut. Allerdings spielt sich der Streit immer vor dem Hintergrund der Gruppe ab, welche Bedeutung hat also die Figur im Hinblick auf die Gruppe als Ganzes?

Zunächst verdichten sich im Streit entwicklungspezifische Themen, mit denen alle Kinder auf je eigene Weise beschäftigt sein dürften. Zudem löst die Gruppe, mit ihrer

Vielfalt an unvorhersehbaren Prozessen, potenziellen Zurückweisungen oder auch offenen Entwicklungsräumen, unweigerlich Wünsche und Ängste aus, die sich als unausgesprochene innere Fragen übersetzen lassen: Finde ich genügend Beachtung, Schutz und Trost – so wie in meiner Familie? Finde ich vielleicht sogar endlich eine Zuwendung, die mir bislang immer vorenthalten wurde – und wenn ja, halte ich das überhaupt aus? Oder: Wie viel Kraft und Wut darf ich zeigen – verliere ich die Verbundenheit mit der Gruppe oder gewinne ich (endlich) Anerkennung für meine Kraft und meine Wut? In der konkreten Gruppe ist zunächst auffällig, dass der Streit die gesamte Gruppe bewegt. Manche Kinder sind eher empathisch mit Renée identifiziert, andere mit Julia. Und wieder andere, eher ältere Kinder machen sich einen bitter-verzweifelten Spaß daraus, den Streit anzufachen und sich dann, je nach psychischer Disposition, über eines der Mädchen lustig zu machen. Als die Pädagogen das Wechselspiel von biografischen und Gruppenthemen verstehen, schlagen sie vor, gemeinsam das Bilderbuch „Blauer Hund“ von Nadja zu lesen (Nadja 2004).

Die Geschichte dreht sich um das Mädchen Charlotte, das einen großen, doch verlassenen wirkenden blauen Hund trifft. Sie spricht mit ihm, sie kraut sein Fell und sie gibt ihm von ihrem Essen ab. Die Eltern allerdings verbieten ihr den Umgang. Als sich Charlotte beim Familienpicknick im Wald verirrt und der mächtige Nachtgeist sie bedroht, erscheint der blaue Hund und besiegt den Nachtgeist. Charlotte kehrt nach Hause zurück, die Eltern sind überglücklich und von nun an darf der blaue Hund für immer bei Charlotte bleiben. In eindrucksvollen Bildern greift diese Geschichte ebenso die kindlichen wie die Gruppenthemen auf: die Abhängigkeit von den Eltern, die Angst vor dem Alleinsein sowie, in der Beziehung zwischen Charlotte und dem blauen Hund, Fürsorge und Stärke. Erst die Anerkennung von Fürsorge und Stärke, symbolisiert durch die elterliche Erlaubnis, den (imaginären) blauen Hund zu behalten, eröffnet Charlotte die Möglichkeit, diese Gefühle zu integrieren und Beziehungen zu gestalten, die Verbundenheit und Individuation einschließen.

Die Kinder der Kitagruppe sind begeistert, immer wieder wollen sie die Geschichte hören und entwickeln sie spielerisch weiter. Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass Renée und Julia, inzwischen Teenager, bis heute eng befreundet sind.

In der gruppenanalytischen Pädagogik geht es also weniger um die Rekonstruktion biografischer Verwerfungen wie im psychotherapeutischen Setting, sondern um die Ermöglichung neuer benigner Beziehungserfahrungen im Hier und Jetzt der Gruppe.

Szenisches Verstehen in der gruppenanalytischen Pädagogik

Gruppenanalytische Pädagogik kann zunächst auf bewährte Konzepte der jüngeren psychoanalytischen Pädagogik zurückgreifen, insbesondere auf die Begriffe des Entwicklungsbündnisses, der Optimalstrukturierung und des szenischen Verstehens. Diese Begriffe sollten jedoch gruppenanalytisch erweitert werden, um der Individualisierung pädagogischer Praxis vorzubeugen und die Entwicklungspotenziale der Gruppe zu entfalten (Finger-Trescher 2001, S.218).

Im Hinblick auf das Entwicklungsbündnis können Leiterinnen und Leiter davon ausgehen, dass sich die oben dargelegten Gruppenphänomene natürlich auch in pädagogischen Gruppen abspielen. Unvermeidlich finden Resonanz, Spiegelreaktionen, multiple Übertragungen und projektive Identifizierungen sowie Abwehrprozesse statt, die sich etwa als Spaltungstendenzen oder als maligne Aggression und Regression zeigen können. Im Dienste des Entwicklungsbündnisses geht es darum, hinderliche oder gar destruktive Gruppenprozesse bearbeitbar zu machen und umgekehrt förderliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu ermöglichen. Die von Hans-Georg Trescher für das psychoanalytisch-pädagogische Entwicklungsbündnis beschriebene Haltung, nämlich sich im Dienste der Entwicklung des Klienten verwenden zu lassen und den Klienten nicht zu verwenden, bedeutet gruppenanalytisch betrachtet, dass der Leiter sich der Gruppe unaufdringlich und empathisch zur Verfügung stellt, ohne die Gruppe zur Befriedigung eigener liegengebliebener Bedürfnisse zu benutzen (vgl. Trescher 2001, S.182f.). Der Leiter fungiert im Entwicklungsbündnis gleichsam als Spielertrainer (Schulz-Venrath 2012, S.122): er sollte sich in den Gruppenprozess verwickeln lassen, auch auf ihn gerichtete Übertragungen annehmen, zugleich ist er in besonderer Weise für gelingende Prozesse und den Erhalt der Gruppe verantwortlich (Finger-Trescher 2012a, S.25f.). Auf horizontaler Ebene fungiert der Gruppenleiter als Interaktionspartner im Spiel, im Gespräch und überhaupt im Gruppenalltag mit seinen Freuden und Zwängen, auf vertikaler Ebene ist er aufgrund der Leitungsfunktion in besonderer

Lerngegenstandes“; „Subjektive Funktion des Nicht-Lernens im Hier und Jetzt des Beziehungsgeflechts des Kindes“; und „Reinszenierung früh gebildeter Beziehungsmuster: Nicht-Lernen begründet sich aus biographischen Erfahrungen“ (Katzenbach 2004, S.85). Ich habe diese Unterscheidung positiv gewendet und auf die Gruppe übertragen, eben im Sinne der Bedingungen für gelingende Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Auf der linken Seite des Schaubilds ist angedeutet, dass die institutionelle Matrix in die dynamische Matrix hineinwirkt und dementsprechend beachtet werden muss. Auf der rechten Seite sind die vier Ebenen abgebildet, von der eher institutionsnahen Settingebene bis hin zum Umgang mit biographischen Belastungen.

Weise Übertragungsfigur und real verantwortliche, intervenierende Bezugsperson im Hier und Jetzt der Gruppe (ebd., S.26).

Im gruppenanalytischen Entwicklungsbündnis gelten alle Äußerungen der Teilnehmer als bedeutsam für die ganze Gruppe. Auch Störungen, die zunächst Kommunikationsblockaden und Irritationen erzeugen, muss ein Sinn unterstellt werden. Die Aufgabe des Gruppenleiters ist nicht etwa, heftige Affekte und Störungen kleinzuhalten, sondern vor allem, Interaktion und Kommunikation immer wieder in Gang zu halten, damit auch Störungen sich zeigen und im Gruppenprozess auflösen können (Foulkes 1974, S.34; Naumann 2012, S.148). Entscheidend ist hier eine mentalisierende Haltung, die die Teilnehmer als gleichzeitig getrennte und verbundene, abhängige und selbstbestimmte Subjekte wahrzunehmen erlaubt. Sie ist die Voraussetzung für das Holding (Winnicott) jedweder Affekte in der Gruppe, auch solch belastender Affekte wie Wut, Angst, Scham oder Schuld. Dies spendet die Sicherheit, von der aus die Teilnehmer weitere Entwicklungsschritte wagen können. Mehr noch ist sie die Voraussetzung für das Containing (Bion) als Fähigkeit, die noch unsagbaren Gruppenaffekte in sich aufzunehmen und der Gruppe in bekömmlicher, symbolisierter Weise zur Verfügung zu stellen (vgl. Naumann 2012, S.149). Je nach Alter und institutionellem Auftrag können die Teilnehmer ihre Abhängigkeit von der Leiterautorität mildern und die Gruppe selbst übernimmt zunehmend Containingfunktion. Im so gesicherten, affektfreudlichen Übergangsraum der Gruppe können sich die Teilnehmer genügend angstfrei auf korrigierende, nachholende Interaktionen einlassen und sich ihren Selbstbildungsprozessen in und durch die Gruppe zuwenden (vgl. Brandes 2012, S.8f.).

Im Hinblick auf die Optimalstrukturierung muss die institutionelle Matrix daraufhin überprüft werden, ob sie das Entwicklungsbündnis mit der Gruppe begünstigt oder eher behindert (vgl. Trescher 2001, S.187ff.). Hier sind zunächst die gesellschaftlichen Bedingungen kritisch in den Blick zu nehmen. Wenn etwa die fortschreitende Ökonomisierung den pädagogischen Alltag zu durchsetzen droht, kann es zwingend sein, politischen Widerstand zu organisieren. Des Weiteren sollte das konkrete pädagogische Setting im Hinblick auf Abschiede, Neuaufnahmen und Zusammenstellung der Gruppe sowie auf Material, Zeiten und Räume immer wieder reflektiert werden, um Ängste zu mildern und Übergangsräume für die Gruppe zu gewährleisten. Auch Weiterbildungen, deren Inhalte sich aus der pädagogischen Alltagspraxis herleiten, können zur Optimalstrukturierung beitragen. Nicht zuletzt müssen die Pädagogen selbst genügend gut contained sein. Dafür ist eine gruppenanalytische Supervision unerlässlich, die den

Zusammenhang von Einzelfall, Gruppe, Team und Institution zu bearbeiten erlaubt (Barthel-Rösing 2005, S.122f.).

Gruppenanalytisch fallen all diese Maßnahmen unter den Begriff der „dynamischen Administration“. Dynamische Administration bedeutet nicht nur anzuerkennen, dass mit dem vermeintlich bloßen Verwaltungshandeln bedeutsame psychosoziale Themen verknüpft sind, die auf mehr oder minder förderliche Weise in das Interaktionsnetzwerk eingehen, sondern das eigene rahmenbezogene Handeln dementsprechend feinfühlig zu gestalten (Behr/Hearst 2009, S.52ff.). Kurzum gilt es, die Gruppengrenzen zu sichern und Vertrauen zu stiften, damit förderliche Gruppenprozesse gedeihen können (Schulz-Venrath 2012, S.126).

Exemplarisch für die dynamische Administration in der Optimalstrukturierung soll im Folgenden die Raumgestaltung stehen. Räume wirken sich in erheblicher Weise auf das Verhalten und Erleben der Gruppenteilnehmer aus (Staats 2012, S.363). Die Räume können sinnlich ansprechend oder sachlich wirken, Einladungen aussprechen oder Ängste erzeugen, sie können zur Partizipation auffordern oder autoritäre Verhaltensregeln vermitteln. In jedem Fall konstellieren Räume die Begegnungen, Interaktionen und Kommunikationen in der Gruppe, und damit öffnen oder schließen sie Entwicklungschancen für sinnlich-symbolische und sprachsymbolische Interaktionen. Vor diesem Hintergrund sollte bei der Raumgestaltung zweierlei beachtet werden. Erstens sollten die äußeren pädagogischen Räume nicht vollständig die inneren Räume der Gruppenleiter widerspiegeln, weil so bloß die Herkunft und die habituellen Muster der Pädagogen reproduziert werden und weil vor allem die potenziellen Teilnehmer mit ihrem möglicherweise anderen Habitus den Eindruck gewinnen müssen, dass sie in diesen Räumen weder willkommen sind noch einen sicheren Platz erhalten. Zweitens sollten die Räume nicht vollkommen an die vermuteten Erwartungen der gegenwärtigen oder kommenden Teilnehmerinnen angepasst werden, weil sie so gegebenenfalls ihren Aufforderungscharakter verlieren und ihre Entwicklungschancen einbüßen (ebd., S.363f.). Aus diesen beiden kritischen Hinweisen lassen sich nun einige positive Leitlinien für die Raumgestaltung gewinnen. Wenn die Räume hinreichend an die habituellen Muster der Teilnehmer und den sozialen Ort der Gruppe anschließen, entsteht zunächst einmal Vertrautheit und ein angstmilderndes Klima – gleich ob der Ort ein stabiler oder eher ein düsterer ist. Zugleich aber ist von besonderer Bedeutung, dass schon der Raum ein Wechselspiel von Halten und Zumuten, von Sicherheit und Herausforderungen eröffnet. Je nach Auftrag und Zielgruppe sollte der Raum auch zur

Partizipation, zum Mitsprechen, Mithandeln und Mitgestalten einladen. Auf diese Weise kann die Gruppe den Raum zu ihrem eigenen machen, in dem Selbstwirksamkeit erlebbar ist, in dem sich die Bedürfnisse, Konflikte und Fähigkeiten der Teilnehmer zeigen können und in dem sich die Gruppe spiegeln und entdecken kann. Insgesamt entsteht so tatsächlich ein Übergangsraum für neue förderliche Beziehungen an einem fördernden Ort.

Das szenische Verstehen schließlich ist ein Erkenntnisverfahren, das bei der Verwirklichung von Entwicklungsbündnissen und Optimalstrukturierung eine substantielle Hilfestellung gibt. Das Verfahren wurde von Alfred Lorenzer maßgeblich entwickelt und stammt aus seiner intersubjektiv angelegten, sozialisationstheoretischen Rekonstruktion der psychoanalytischen Situation. Das szenische Verstehen will nicht nur logisch vorgehen, dies wäre eine objektivistische Verkürzung, auch will es nicht nur psychologisches Verstehen sein, dies käme einer individualistischen Verkürzung gleich, sondern es richtet die Aufmerksamkeit auf die Beziehung zwischen Patient und Analytikerin (Lorenzer 1973, S.141f.). Denn in der psychoanalytischen Situation werden auch die unbewältigten verinnerlichten Beziehungserfahrungen wiederbelebt, und zwar als „Wiederholung einer erlebten oder die Erdichtung einer ersehnten Szene“, in die die Analytikerin hineingezogen wird (ebd., S.143). Besonders die aktivierten beschädigten Interaktionsformen transportieren dabei das Noch-nicht-Bewusste sowie das Nicht-mehr-Bewusste in die therapeutische Beziehung, und die Psychoanalytikerin kann diese unbewältigten Themen in der Gegenübertragung wahrnehmen und so zu deren Durcharbeitung und Integration im gemeinsamen Prozess beitragen.

Hans-Georg Trescher hat das szenische Verstehen dann für die psychoanalytische Pädagogik adaptiert. Wenn beispielsweise ein Kind von verinnerlichten und unbewältigten Konflikten geplagt ist, kann es diese nicht versprachlichen, sondern muss Thema und Dynamik des Konflikts auf der Handlungsebene als konflikttypische Szene inszenieren (Trescher 1987, S.156). Der Pädagoge, der sich in diese Beziehungsdynamik verstricken lässt, kann dann seine spontanen Reaktionen, gleichsam seine Gegenübertragung, als zur Szene gehörig verstehen, den Konflikt entschlüsseln und auf dieser Grundlage pädagogische Beziehungsangebote machen, die die Chance für korrigierende Erfahrungen und zur Konfliktbewältigung eröffnen (ebd., S.159). So löst etwa ein überbordend aggressives Kind im Pädagogen bodenlose Ohnmachtsgefühle aus. Mithilfe des szenischen Verstehens kann diese Ohnmacht als projektive Identifizierung verstanden werden, also als Ohnmacht, die das Kind als schrecklich erlebt hat,

niemals mehr spüren möchte und durch seine Aggression zu bewältigen sucht – die Ohnmacht ist nicht aus der Szene verschwunden, sondern nun im Pädagogen deponiert (vgl. Trescher 2001, S.173ff.). Wenn dieser daraufhin die Erfahrung ermöglicht, dass er durch die Aggression nicht vernichtet wird, dass in Beziehungen nicht automatisch Ohnmacht erzeugt wird, sondern Verlässlichkeit, Aufmerksamkeit und Freude erlebbar sind, stehen dem Kind nachholende und neue Entwicklungen offen.

Aus gruppenanalytischer Perspektive muss das szenische Verstehen nochmals erweitert werden, um der Bedeutung der pädagogischen Institution für die Gruppe sowie der Gruppe für die Entwicklung der Einzelnen gerecht zu werden (vgl. Brandes 1999, S.15f.). Demgemäß muss sich das szenische Verstehen auf die Rekonstruktion des Sinns von Szenen richten, die sich zwischen Teilnehmern einer Gruppe in einem bestimmten institutionellen Rahmen abspielen (vgl. Naumann 2011, S.53). Ausgangspunkt des szenischen Verstehens ist die dynamische Matrix, in der verschiedene Beziehungsebenen zwar zusammenwirken, die aber analytisch unterschieden werden können (Naumann 2014a, S.128):

1. Die verinnerlichten und wiederbelebten Beziehungserfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.
2. Die realen Beziehungen im Hier und Jetzt der Gruppe, in die auch die aktuellen sozialen Beziehungen außerhalb der Gruppe hineinspielen.
3. Die Beziehung zum gegenwärtigen Bildungsthema der Gruppe, das mehr oder minder lustvoll besetzt oder auch ängstigend sein kann.
4. Die Beziehungen im Hinblick auf das pädagogische Setting und die institutionellen Bedingungen.

Auf allen vier Beziehungsebenen kommt es zu Übertragungen, und zwar nicht einfach nur als individuelle Wiederholungen, sondern als „Dramatisierung von realistischen Wahrnehmungen und folglich als Interaktionseffekt“ im realen Hier und Jetzt der Gruppe (Haubl zit. nach Finger-Trescher 2012b, S.42). In diesem komplexen Geschehen formieren sich unweigerlich auch konflikthafte Szenen, die durch unbewältigte affektiv besetzte Themen geprägt sind, die wiederum Entwicklung und Bildung blockieren können. Diesen Themen gilt es in der Gegenübertragung nachzuspüren, um ihre affektive Dynamik und Verortung auf den vier Ebenen zu verstehen und angemessene pädagogische Antworten geben zu können.

Das szenische Verstehen im Dienste des Entwicklungsbündnisses bezieht sich zunächst vor allem auf die ersten drei Ebenen. Dabei ist natürlich wiederum mit Resonanzen, Spiegelreaktionen, multiplen Übertragungen und projektiven Identifizierungen zu rechnen. Folgende erkenntnisleitende Fragen bieten sich hier an: Welche Affekte sind in der zu verstehenden Szene noch unsagbar und unbewältigt, zeigen sich nur atmosphärisch, in irritierendem Verhalten oder sinnlich-symbolischen Kommunikationen? Sind mit den virulenten Affekten eher kränkende Selbstanteile oder eher bedrohliche Objektanteile verbunden? Zu wem gehören die Affekte in der Szene, zu Einzelnen, Subgruppen oder zur Gesamtgruppe, wirken sie eher horizontal zwischen Gruppenmitgliedern oder vertikal in der Beziehung zum Gruppenleiter (vgl. Finger-Trescher 2012b, S.43ff.)?

Darüber hinaus muss sich das szenische Verstehen in pädagogischen Gruppen auch auf die institutionellen Aspekte der Gruppenbeziehungen richten, also auf die vierte der oben genannten Ebenen. Da die Gruppenszenen unweigerlich durch die institutionelle Matrix mitkonstituiert werden, ist die Analyse der institutionellen Gegenübertragung im Dienste der Optimalstrukturierung unerlässlich. Damit kann untersucht werden, auf welche Weise Rahmen und Setting entwicklungshemmend, ängstigend oder gar retraumatisierend in die Gruppenbeziehungen hineinwirken. Positiv formuliert kann das szenische Verstehen im Hinblick auf Rahmen und Setting dazu beitragen, die pädagogische Institution als Ort zu gestalten, der ein genügend gutes Holding gewährt, der Übergangsräume eröffnet und so zur Stiftung von nachholender Entwicklung, Neugier und Bildungslust beiträgt. Mit einer Fallvignette aus der Jugendhilfe möchte ich die Potenziale szenischen Verstehens in der Gruppe illustrieren (Naumann 2014a, S.130ff.):

Das Fallbeispiel spielt sich in einer Jugendhilfeeinrichtung ab, die vom Jugendamt hoch geschätzt und immer wieder mit Fällen betraut wird, die in anderen Einrichtungen als untragbar gelten. Das Angebot umfasste bislang vor allem Sozialpädagogische Familienhilfe nach §31 und Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung nach §35 KJHG. Nun wird zum ersten Mal eine Gruppe im Sinne der Sozialen Gruppenarbeit nach §29 KJHG installiert. Im Fokus der Fallrekonstruktion steht die Anbahnung und Anfangsphase dieser Gruppe sowie ihre Entwicklung als Ganzes – auf die Entwicklung der Einzelnen wird dabei nicht näher eingegangen.

Die Gruppe besteht aus einem gemischtgeschlechtlichen Leiterpaar und Jugendlichen, die alle circa 17 Jahre alt und unter äußerst schwierigen Lebensumständen aufgewachsen sind. In den Vorgesprächen mit den Jugendlichen wird deutlich, dass ihre Familien auf unterschiedliche Weise mit Unterversorgung, psychischen Problemen, unbewältigten Migrationserfahrungen und Gewalt belastet sind, und dass die Jugendlichen selbst, neben ihren vielfältigen Entwicklungsproblemen, unter erheblichen Schulproblemen bis hin zur Schulverweigerung leiden. Die meisten zeigen entweder einen resignativen Rückzug oder völlig unangemessene Größenfantasien, die regelmäßig an der äußeren Realität zerschellen und dann umso trotziger wieder aufgerichtet werden müssen. Beim Leiterpaar entsteht im szenischen Verstehen der Vorgespräche der Eindruck, dass basale Bedürfnisse nach Versorgung und Zutrauen bei diesen Jugendlichen offen geblieben sind und in der Gruppe bedient werden müssen, um Kohäsion herzustellen und darauf aufbauend weitere Entwicklungen zu ermöglichen. An dieser Stelle sei auch schon erwähnt, dass es sehr schwierig für das Leiterpaar ist, einen geeigneten Raum zu finden, der in Größe und Ausstattung das Balancieren von Nähe und Distanz sowie das Wechselspiel von Sicherheit und Lebendigkeit eröffnet. Das erste Gruppentreffen ist dann durch das behutsame, vom Leiterpaar moderierte Kennenlernen gekennzeichnet. Dabei löst das Anliefern der bestellten Sitzgelegenheiten – alle sollen ihren Platz bekommen – überwältigende Freude in der Gruppe aus. Auf den Sofas und Sitzsäcken lümmelnd wird gemeinsam die Idee geboren, die folgenden Sitzungen mit Kochen und Essen zu füllen. Im geschützten Raum der Gruppe können somit auf eigenaktive Weise die ungestillten Versorgungswünsche bedient werden. Und tatsächlich zeigen die folgenden Sitzungen die Dringlichkeit dieses Themas. Bereits beim Zubereiten kommt es zu vielfältigen, nahezu eruptiven Kommunikationen über Familientraditionen, Vorlieben und Fähigkeiten im Hinblick auf das Essen. Besonders imponiert dann auch das unersättliche Herunterschlingen der gemeinsam zubereiteten Speise sowie das Überziehen der vereinbarten Zeit als Ausdruck der momentanen Glückseligkeit und der Wucht bislang unerfüllter Bedürfnisse.

In der folgenden Gruppenphase kommt es zur zunächst hoch irritierenden Erfahrung, dass immer wieder andere Jugendliche der Gruppe fernbleiben, ohne sich, wie in den Vorgesprächen verabredet, zu entschuldigen. Das Leiterpaar reagiert ärgerlich, beklagt die mangelnde Wertschätzung und behilft sich vorläufig mit der Interpretation, dass die Jugendlichen vielleicht einen adoleszenten Ablösungswunsch agieren. Nachdem sich aber das Fernbleiben fortsetzt, spürt das Leiterpaar im szenischen Verstehen

der eigenen Gegenübertragung nach. So rückt wieder in die Wahrnehmung, dass es sich um eine Gruppe schwer belasteter Jugendlicher handelt, die erst eine nachholende Entwicklung benötigen, bevor sie sich auf benigne Weise ablösen können. Nun wird einerseits spürbar, dass die Gruppe für die Jugendlichen Nähe, Versorgung und Teilhabe erfahrbar macht – Erfahrungen, die sie bislang nur diffus ersehnen konnten und die sie jetzt umso schmerzlicher auf ihre erlebten Versagungen zurückwerfen. Andererseits wird spürbar, dass die Gruppe bei den Teilnehmern auf biografisch besondere Weise negative Geschwister- und Elternübertragungen ausgelöst haben muss. Durch ihre Absenz versuchen sich die Jugendlichen offenbar vor diesem affektiven Schlamassel zu retten und dabei einer bedrohlichen Lage, ähnlich wie bei der Schulverweigerung, durch eine zwar traurige, aber wenigstens verfügbare Handlungsfähigkeit zu entkommen. Vor diesem Hintergrund können die Affekte, die im Leiterpaar aufgestiegen sind, als projektive Identifizierung verstanden werden. Während der Gruppenleiter eher mit der Wut identifiziert ist, die für die Jugendlichen und in der Gruppe noch unsagbar ist, ist die Gruppenleiterin eher in Kontakt mit Ohnmacht und Entwertungsgefühlen, die aufgrund der Vorerfahrungen der Teilnehmer bislang ebenso wenig bewältigt werden konnten. Mit diesem vertieften Verstehen gewinnt das Leiterpaar die notwendige mentalisierende Haltung wieder, es kann im Sinne des Containings die Gruppe in sich halten, die virulenten Affekte entgiften und damit Ideen für weitere Interventionen entwickeln. Einerseits konfrontieren Leiterin und Leiter die Jugendlichen damit, dass ihre Absenz für die Gruppe ebenso bedauerlich wie ärgerlich ist. Andererseits bemühen sie sich nachdrücklich um die Jugendlichen, werben um die weitere Teilnahme. Auf diese Weise erleben die Teilnehmer, dass sie erwünscht sind, dass sie gesehen werden und dass sie als Persönlichkeiten ebenso wie ihre schweren Themen in der Gruppe haltbar sind.

In der Folgezeit sind dann neue Entwicklungsschritte in der Gruppe möglich. Gemeinsam werden Projekte für die kommenden Treffen besprochen und es kommt die Idee auf, Slacklining auszuprobieren. Für das nächste Treffen wird das dazu nötige Balancierseil besorgt. Als der Termin gekommen ist, wird das Seil in einem Park zwischen zwei Bäumen gespannt, um darauf zu balancieren. Die Jugendlichen sind zunächst sehr verunsichert, das Balancieren will nicht klappen, neuerliche Enttäuschungen und Kränkungen drohen. Doch dann geschieht etwas höchst Bedeutsames. Den Teilnehmern gelingt es, sich wechselseitig Hilfestellung zu geben, die Hand zu reichen und

auch Hilfe anzunehmen. Freude und Begeisterung breiten sich aus. Als die ausgemachte Zeit sich dem Ende zuneigt und sich das Seil erst nicht vom Baum lösen lässt, befürchtet das Leiterpaar leise einen Rückschlag. Doch die Gruppe arbeitet beharrlich und letztlich erfolgreich daran, das Seil und mithin das Problem zu lösen. Im szenischen Verstehen zeigen sich vor allem Affekte wie Erleichterung und Stolz. Offenbar war es den Jugendlichen im Übergangsraum der Gruppe möglich, endlich Ohnmacht, Kränkung und Scham angesichts der Herausforderung durch die Slackline auszuhalten, Unterstützung zu geben und anzunehmen sowie ihre Fähigkeiten und Selbstwirksamkeit zu spüren. Damit war die affektive Basis geschaffen, von der aus die Jugendlichen Bildungsaufgaben auch jenseits der Gruppe besser bewältigen können.

Allerdings war dieser gelingende Prozess nur möglich, weil zugleich auch immer wieder der institutionelle Kontext der Gruppe berücksichtigt wurde. In der Einrichtung war es zunächst unklar, welche Bedeutung die Gruppe für die Kollegen und Kolleginnen sowie für das institutionelle Gefüge hat. Denn bislang stand die intensive Einzelfallhilfe im Vordergrund, verbunden mit einer gewissen Idealisierung der eigenen Einrichtung, in der ja tatsächlich selbst schwierigste Fälle durch sozialpädagogische Zweierbeziehungen begleitet wurden. Doch die Gruppe schien nun einige Irritationen auszulösen, die sich zunächst nur szenisch zeigten. Dies manifestierte sich einerseits an der Raumfrage. Das Leiterpaar hatte es schwer, einen geeigneten und sicheren Raum für die Gruppe zu erhalten, die Bedeutung des Gruppenraums wurde heruntergespielt, etwa mit den Worten „Ihr könnt ja die Räume wechseln“, und nicht zuletzt wurde eine der Sitzgelegenheiten, die extra für die Gruppe angeschafft wurden, beschädigt und nicht ersetzt. Andererseits war ein eigentümlicher Umgang mit der Gruppe zu konstatieren. Es gab nur wenig Austausch über die Gruppe, und Fragen zu ihrer Bedeutung wurden entweder mit Schweigen oder mit der Aussage beantwortet, man habe kein Problem damit. Das Leiterpaar erlebte dies zunächst als unbestimmte affektive Anspannung und als Entwertung der vielen Bemühungen rund um die Gruppe. Erst das Durcharbeiten dieser Irritationen brachte eine institutionelle Öffnung. Es wurde spürbar, dass die Entwertung der Gruppe einen neidvollen Affekt transportierte, nämlich Neid auf die vermutete Lebendigkeit der Gruppenprozesse und die Kooperation des Leiterpaars. Darunter noch zeigte sich die immense Belastung in der Einzelfallhilfe, das isolierte Arbeiten in der sozialpädagogischen Zweierbeziehung, das Aushalten von sozialem und psychischem Leid der Klienten, konfrontiert mit der Ohnmacht, dieses Leid voll-

ständig zu beheben. Auf diese Weise setzen die Vorgänge rund um die Gruppe letztlich eine institutionelle Triangulierung in Gang, die den vorsichtigen Austausch über Belastungen, Herausforderungen und notwendige Bedingungen in der Einzelfallhilfe und in der Gruppenarbeit eröffnete.

Das Schmieden von Entwicklungsbündnissen, die Öffnung von Übergangsräumen, die Beachtung der Optimalstrukturierung und das szenische Verstehen in der Gruppe sind ungemein hilfreich für das gruppenanalytisch-pädagogische Wahrnehmen und Handeln. Im folgenden Schaubild sind die wichtigsten Grundbegriffe und das Vorgehen gruppenanalytischer Pädagogik als zirkulärer Prozess dargestellt (Naumann 2014a, S.134):

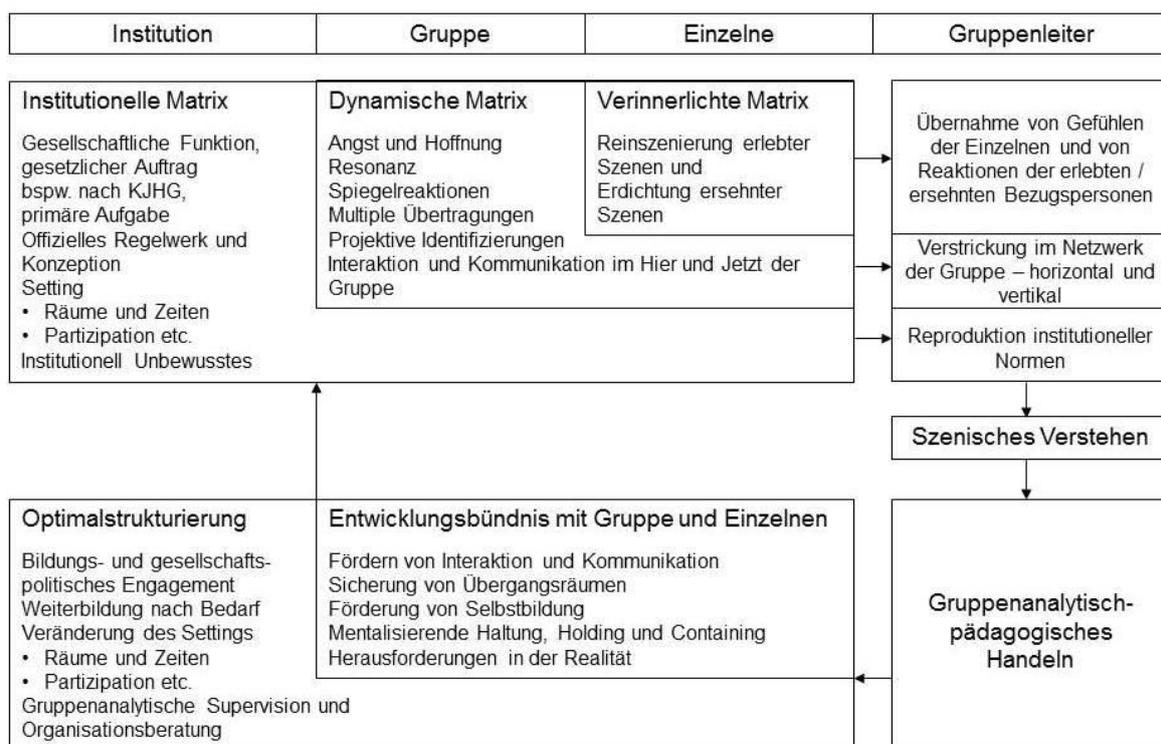


Abb. 2: Gruppenanalytische Pädagogik

Auf der rechten Seite des Schaubilds ist der Gruppenleiter hervorgehoben, und zwar in Beziehungen zu den Einzelnen, zur Gruppe und zur Institution. Mithilfe des szenischen Verstehens, darunter platziert, können die in diesen Beziehungen virulenten, affektiv besetzten und mitunter unbewältigten Themen erschlossen werden, die gelingenden Entwicklungs- und Bildungsprozessen möglicherweise entgegenstehen. Dabei ist zu beachten, dass das szenische Verstehen kaum im Getümmel des pädagogi-

schen Gruppengeschehens stattfinden kann, sondern immer wieder zwischengeschaltet werden muss. Auf diese Weise dient das szenische Verstehen der Verfeinerung von Wahrnehmung und Haltung des Leiters, und es bildet den Ausgangspunkt für Ideen zum gruppenanalytisch-pädagogischen Handeln. Dieses Handeln wiederum zielt auf die förderliche Gestaltung des Entwicklungsbündnisses und auf die Optimalstrukturierung, es ermöglicht neue Beziehungserfahrungen und trägt damit zur Entwicklung der institutionellen Matrix, der dynamischen Matrix und der verinnerlichten Matrix der Teilnehmerinnen bei. So schreitet dann der Gruppenprozess weiter voran. Abschließend ist zweierlei zu betonen. Zum einen behauptet das szenisch Verstundene keine objektive Wahrheit, sondern erweist sich nur dann als zutreffend, wenn die damit verfeinerte Haltung und die daraus folgende Praxis tatsächlich zu förderlichen Entwicklungs- und Bildungsprozessen beitragen. Zum anderen benötigen Gruppenleiter und Gruppenleiterinnen selbst einen genügend guten institutionellen Halt sowie sichere Räume zur Reflexion des Gruppengeschehens.

4. Ausblick

Zweifellos ist die Gruppe auch heute ein wesentlicher Lernort für „Gefühlsarbeit“ (Nellesen 2005, S.529), zweifellos eröffnet sie gerade in unseren unsicheren, vereinzeln und entgrenzten Zeiten die Chance, genügend Schutz und Bindung zu erfahren, um so erst Entwicklungs- und Bildungsexperimente zu wagen (Schraper 2009, S.206). Aber wie kann dies geschehen, welche theoretischen Ansätze erlauben es, den Zusammenhang von Subjekt, Gruppe und Gesellschaft auch in seiner affektiven Tiefe zu verstehen und daraus praktische Orientierung zu schaffen? Wie bereits angedeutet, bietet hier die Verknüpfung von Gruppenanalyse und psychoanalytischer Pädagogik vielversprechende Potenziale. In der psychoanalytischen Pädagogik wird das Thema der Gruppe seit Jahrzehnten ebenso randständig wie hoffnungsvoll bearbeitet. Bereits in den 1930er Jahren hat Hans Zulliger den wunderbaren Aufsatz „Über eine Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik“, er meint dabei die fehlende Beachtung der Gruppe, publiziert (Zulliger 1936). Hans-Georg Trescher und Christian Büttner konstatierten dann 1987, dass die von Zulliger benannte Lücke des fehlenden Gruppenverständnisses in der psychoanalytischen Pädagogik noch immer besteht (Büttner/Trescher 1987, S.7). Das sukzessive Füllen dieser Lücke wurde erst möglich, als sowohl die psychoanalytische Pädagogik als auch die Gruppenanalyse, die beide

durch die Verheerungen der Naziherrschaft in diverse Winde verstreut waren, in den 1970er und 1980er Jahren im deutschsprachigen Raum wieder aufgenommen und weiterentwickelt wurden. Es ist sicherlich kein Zufall, dass es in der Folgezeit psychoanalytische Pädagoginnen mit einer gruppenanalytischen Ausbildung waren, die den Zusammenhang von Pädagogik und Gruppe weiter untersuchten. Im Zuge dieser Entwicklung publizierten beispielsweise Christian Büttner und Hans-Georg Trescher „Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag“ (Büttner/Trescher 1987), Urte Finger-Trescher „Grundlagen der Arbeit mit Gruppen – Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe“ (Finger-Trescher 2001/1993), Christian Büttner „Gruppenarbeit. Eine psychoanalytisch-pädagogische Einführung“ (Büttner 1997/1995) und Holger Brandes „Individuum und Gemeinschaft in der sozialen Gruppenarbeit: der gruppenanalytische Ansatz“ (Brandes 1999). In jüngerer Vergangenheit liegen unter anderem Veröffentlichungen von Holger Brandes vor, etwa „Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen“ (Brandes 2008a), oder von Urte Finger-Trescher „Psychoanalytisch-pädagogisches Können und die Funktion gruppenanalytischer Selbsterfahrung“ (Finger-Trescher 2012b). Diese Entwicklungslinien und ihre reichen Erkenntnisse versuche ich in meinen Beiträgen und auch in diesem Text aufzugreifen und weiterzuspinnen (2011; 2014a; 2014b; 2015). Wenn freilich pädagogische Prozesse zumeist Gruppenprozesse sind, wenn der Mensch bis in sein innerstes Erleben hinein ein Gruppenwesen ist, sollte dieses Unterfangen konsequent den psychoanalytisch-pädagogischen Ansatz hin zu einer gruppenanalytischen Pädagogik überschreiten.

Gerade weil die Gruppenanalyse die Tiefendimension von intersubjektiven, Gruppen- und Sozialbeziehungen berücksichtigt, eröffnet sie nicht nur Entwicklungs- und Bildungspotenziale, sondern hilft obendrein, Wurzeln des Destruktiven in Bildungsinstitutionen zu entdecken und zu bekämpfen (vgl. Hutz 2004, S.20). Sie befördert damit eine demokratische Gruppenkultur und kann Entwicklungen von gesellschaftspolitischer Relevanz in Gang setzen (ebd.; Barthel-Rösing 1994, S.37). Wenn Bildung in einem emphatischen Sinn die Aneignung und Gestaltung der Welt im Dienste der je eigenen und der allgemeinen Bedürfnisse meint, dann ist ihre Bedingung die gelingende Integration von Fühlen und Denken sowie die hoffnungsvolle Zuversicht, das Wagnis der Individuation *und* der Verbundenheit eingehen zu können (Mittelsten Scheid 2010, S.95f.; Jaenicke 2006). Besonders heute, in Zeiten der Vereinzelung, Ökonomisierung und Entgrenzung ist es pädagogisch dringlich, um einen berühmten

Satz Adornos aktualisierend aufzugreifen, nicht nur „ohne Angst verschieden“ (Adorno 1969, S.131), sondern zugleich ohne Angst verbunden sein zu können. Gruppenanalytische Pädagogik kann dazu einiges beitragen (Naumann 2014a, S.162).

5. Literatur

- Altmeyer, Martin, Thomä, Helmut: Einführung: Psychoanalyse und Intersubjektivität. In: Altmeyer, Martin, Thomä, Helmut (Hrsg.): Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse. Stuttgart (Klett-Cotta) 2006. S.7-31
- Barthel-Rösing, Marita: Gruppenanalytische Supervision als Integration von Fallarbeit und Teamentwicklung. In: Haubl, Rolf, Heltzel, Rudolf, Barthel-Rösing, Marita (Hrsg.): Gruppenanalytische Supervision und Organisationsberatung. Gießen (Psychosozial) 2005. S.121-140
- Barthel-Rösing, Marita: Angewandte Gruppenanalyse als Herausforderung der Grenzen in der gruppenanalytischen Ausbildung. *gruppenanalyse* 2/1994. 1994 S.37-50
- Behr, Harold, Hearst, Liesel: Gruppenanalytische Psychotherapie. Menschen begegnen sich. Eschborn (Verlag Dietmar Klotz) 2009
- Bartsch, Erdmute: Containment. In: Dinger, Wolfgang (Hrsg.): Gruppenanalytisch denken – supervisorisch handeln. Gruppenkompetenz in Supervision und Arbeitswelt. Kassel (university press) 2012. S.108-129
- Bauer, Joachim: Spiegelung: Der Kern der pädagogischen Beziehung. In: Haubl, Rolf, Dammasch, Frank, Krebs, Heinz (Hrsg.): Riskante Kindheit. Psychoanalyse und Bildungsprozesse. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2009. S.196-203
- Bohleber, Werner: Intersubjektivismus ohne Subjekt? Der Andere in der psychoanalytischen Tradition. In: Altmeyer, Martin & Thomä, Helmut (Hrsg.): Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse. Stuttgart (Klett-Cotta) 2006. S.203-226
- Bosse, Hans: Die Bedeutung des Wir in der Gruppenanalyse. *gruppenanalyse* 1/2005. 2005 S.13-40
- Brandes, Holger: Die Kindergruppe als Lernort. Den selbstorganisierten Gruppen Raum geben. *TPS* 2/2012. 2012 S.6-11
- Brandes, Holger: Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen. München (Ernst Reinhardt Verlag) 2008
- Brandes, Holger: Gruppenmatrix und Theorie des Unbewussten. Über Bewegungen und Perspektiven in der gruppenanalytischen Theorie und Praxis. *gruppenanalyse* 2/2005. 2005 S.151-169
- Brandes, Holger: Individuum und Gemeinschaft in der sozialen Gruppenarbeit: der gruppenanalytische Ansatz. www.gruppenanalyse-muenster.de/texte-der-lehrenden 1999
- Büttner, Christian: Gruppenarbeit. Eine psychoanalytisch-pädagogische Einführung. Mainz (Matthias Grünewald Verlag) 1997
- Büttner, Christian, Trescher, Hans-Georg (Hrsg.): Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. Mainz (Matthias Grünewald Verlag) 1987
- Diez Grieser, Maria Teresa, Müller, Roland 2018: Mentalisieren mit Kindern und Jugendlichen. Stuttgart (Klett-Cotta) 2018
- Dinger, Wolfgang: Paradigmen gruppenanalytischer Arbeit. In: Dinger, Wolfgang (Hrsg.): Gruppenanalytisch denken – supervisorisch handeln. Gruppenkompetenz in Supervision und Arbeitswelt. Kassel (university press) 2012. S.146-157
- Dornes, Martin: Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt am Main (Fischer) 2000
- Eberhard, Hans-Joachim: Kompromissbildung und institutionelle Abwehr. In: Dinger, Wolfgang (Hrsg.): Gruppenanalytisch denken – supervisorisch handeln. Gruppenkompetenz in Supervision und Arbeitswelt. Kassel (university press) 2012. S.95-107

- Finger-Trescher, Urte: Kinder – Gruppe – Leitung. Die horizontale und vertikale Ebene des Gruppenprozesses. TPS 2/2012. 2012a S.22-26
- Finger-Trescher, Urte: Psychoanalytisch-pädagogisches Können und die Funktion gruppenanalytischer Selbsterfahrung. In: Datler, Wilfried, Finger-Trescher, Urte, Gstach, Johannes (Hrsg.): Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen – Anwenden. Gießen (Psychosozial) 2012b. S.34-52
- Finger-Trescher, Urte: Grundlagen der Arbeit mit Gruppen – Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe. In: Muck, Mario, Trescher, Hans-Georg (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen (Psychosozial) 2001. S.205-236
- Fonagy, Peter, Target, Mary: Psychoanalyse und die Psychopathologie der Entwicklung. Stuttgart (Klett-Cotta) 2006
- Foulkes, S.H.: Gruppenanalytische Psychotherapie. München (Kindler) 1974
- Franz, Matthias: Vom Affekt zum Gefühl und Mitgefühl. In: Franz, Matthias, West-Leuer, Beate (Hrsg.): Bindung – Trauma – Prävention. Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen als Folge ihrer Beziehungserfahrungen. Gießen (Psychosozial) 2008. S.15-38
- Funk, Rainer: Der entgrenzte Mensch. Warum ein Leben ohne Grenzen nicht frei, sondern abhängig macht. Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2011
- Gerspach, Manfred: Vom szenischen Verstehen zum Mentalisieren. Notwendige Ergänzungen fürs pädagogische Handeln. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde, Finger-Trescher, Urte, Pforr, Ursula (Hrsg.): Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. Gießen (Psychosozial) 2007. S.261-307
- Hirsch, Mathias: Mentalisierung und Symbolisierung in der analytischen Gruppenpsychotherapie traumatisierter Patienten. In: Hirsch, Mathias (Hrsg.): Die Gruppe als Container. Mentalisierung und Symbolisierung in der analytischen Gruppenpsychotherapie. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2008. S.34-85
- Hüther, Gerald: Woher kommt die Lust am Lernen? Neurobiologische Grundlagen intrinsisch und extrinsisch motivierter Lernprozesse. In: Dammasch, Frank, Katzenbach, Dieter (Hrsg.): Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main (Brandes & Apsel). S.17-32
- Hutz, Pieter: Gibt es Neues in der Gruppenanalyse? www.hutz.org/d/Gibt_es_Neues_in_der_Groupenanalyse.pdf. 2004
- Jaenicke, Chris: Das Risiko der Verbundenheit – Intersubjektivitätstheorie in der Praxis. Stuttgart (Klett-Cotta) 2006
- Katzenbach, Dieter: Wenn das Lernen zu riskant wird. Anmerkungen zu den emotionalen Grundlagen des Lernens. In: Dammasch, Frank, Katzenbach, Dieter (Hrsg.): Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main (Brandes & Apsel) 2004. S.83-104
- Köhncke, Dietlind: Vom Eigen-Sinn der Gruppe. gruppenanalyse 1/2011. 2011 S.6-23
- König, Julia: Triebnatur in Question. Alfred Lorenzers historisch-materialistische Psychoanalyse meets Judith Butlers Queer Theory. In: Brunner, Markus, Lohl, Jan, Pohl, Rolf, Schwietrig, Marc, Winter, Sebastian (Hrsg.): Politische Psychologie heute. Themen, Theorien und Perspektiven der psychoanalytischen Sozialforschung. Gießen (Psychosozial) 2012. S.119-143
- Krause, Rainer: Allgemeine psychoanalytische Krankheitslehre, Band 2. Stuttgart (Kohlhammer) 1998
- Krovoza, Alfred: Das Subjekt der Psychoanalyse als emanzipative Ressource. In: Brunner, Markus, Lohl, Jan, Pohl, Rolf, Schwietrig, Marc, Winter, Sebastian (Hrsg.): Politische Psychologie heute. Themen, Theorien und Perspektiven der psychoanalytischen Sozialforschung. Gießen (Psychosozial) 2012. S.79-91
- Lorenzer, Alfred: Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik. Frankfurt am Main (Fischer) 1988
- Lorenzer, Alfred: Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1973
- Lüpke, Hans von: Der Dialog in Bewegung und der entgleiste Dialog. Beiträge aus Säuglingsforschung und Neurobiologie. In: Leuzinger-Bohleber, Marianne, Brandl, Yvonne, Hüther, Gerald (Hrsg.):

- ADHS – Frühprävention statt Medikalisierung. Theorie, Forschung, Kontroversen. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2006. S.169-188
- Mentzos, Stavros: Lehrbuch der Psychodynamik. Die Funktion der Dysfunktionalität psychischer Störungen. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2012
- Mittelsten Scheid, Brigitte: Die Bedeutung der intersubjektiven Wende der Psychoanalyse für eine gruppenanalytische Supervision. In: Dinger, Wolfgang (Hrsg.): Gruppenanalytisch denken – supervisorisch handeln. Gruppenkompetenz in Supervision und Arbeitswelt. Kassel (University Press) 2012. S.161-184
- Mittelsten Scheid, Brigitte: Die Bedeutung der intersubjektiven Wende der Psychoanalyse für die Gruppenanalyse. gruppenanalyse 1/2010. 2010 S.82-102
- Müller, Burkhard, Krebs, Heinz: Der psychoanalytisch-pädagogische Begriff des Settings und seine Rahmenbedingungen im Kontext der Jugendhilfe. In: Müller, Burkhard, Krebs, Heinz, Finger-Trescher, Urte (Hrsg.): Jugendhilfe und Psychoanalytische Pädagogik. Gießen (Psychosozial) 1998. S.15-40
- Nadja: Blauer Hund. Frankfurt am Main (Moritz-Verlag) 2004
- Naumann, Thilo: Kindliche Entwicklung, Familie und Pädagogik in der heterosexuellen Matrix. In: Aigner, Josef Christian, Poscheschnik, Gerald (Hrsg.): Kinder brauchen Männer. Psychoanalytische, sozialpädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven. Gießen (Psychosozial) 2015. S.201-224
- Naumann, Thilo: Gruppenanalytische Pädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Gießen (Psychosozial) 2014a
- Naumann, Thilo: Notizen zur Anwendung der Gruppenanalyse in der Hochschulbildung. Seminararbeit, Praxisreflexion und Selbsterfahrung in Studiengängen der Sozialen Arbeit. In: Gerspach, Manfred, Eggert-Schmid Noerr, Annelinde, Naumann, Thilo, Niederreiter, Lisa (Hrsg.): Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis. Stuttgart (Kohlhammer) 2014b. S.53-73
- Naumann, Thilo: Die Arbeit mit der Elterngruppe. In: Hess, Simone (Hrsg.): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren. Berlin (Cornelsen) 2012. S.142-156
- Naumann, Thilo: Eltern heute – Bedürfnisse und Konflikte. Psychoanalytisch-pädagogische Elternarbeit in der Kita. Gießen (Psychosozial) 2011
- Naumann, Thilo: Beziehung und Bildung in der kindlichen Entwicklung. Psychoanalytische Pädagogik als kritische Elementarpädagogik. Gießen (Psychosozial) 2010
- Nellessen, Lothar: Von der sozialen Gruppenarbeit bis zur Familientherapie. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften) 2005. S.523-534
- Potthoff, Peter: Gruppenanalytische Praxis heute: relationale und intersubjektive Perspektiven. Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 4/2012. 2012 S.397-413
- Potthoff, Peter: Mentalisierung und gruppenanalytische Behandlungstechnik. In: Hirsch, Mathias (Hrsg.): Die Gruppe als Container. Mentalisierung und Symbolisierung in der analytischen Gruppenpsychotherapie. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2008. S.86-116
- Rothe, Sabine: Frankfurter Schule und Gruppenanalyse – Einige Aspekte gemeinsamer Anfänge. gruppenanalyse 2/1991. 1991 S.21-39
- Schraper, Christian: Die Gruppe als Mittel zur Erziehung – Gruppenpädagogik. In: Edding, Cornelia, Schattenhofer, Karl (Hrsg.): Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis. Weinheim; Basel (Beltz) 2009. S.186-208
- Schulz-Venrath, Ulrich: Gruppenanalyse. In: Strauß, Bernhard, Mattke, Dankwart (Hrsg.): Gruppenpsychotherapie. Lehrbuch für die Praxis. Berlin; Heidelberg; New York (Springer) 2012. S.119-130
- Staats, Hermann: Innerer Raum und äußere Räume. Gruppenpsychotherapie und Gruppenanalyse 4/2012. 2012 S.355-365

- Staehele, Angelika: „Sich selbst erkennen im Angesicht des Anderen“. Nicht-sprachliche, expressive Elemente und ihre Rolle für die Entwicklung von Bedeutung in der gruppenanalytischen Situation. In: Roth, Wolfgang Martin, Shaked, Josef, Felsberger, Helga (Hrsg.): Neue Wege in der Gruppenanalyse – ein Paradigmenwechsel? Wien (Facultas) 2009. S.93-121
- Strauß, Bernhard, Mattke, Dankwart: „By the crowd they have been broken...“: Gruppentherapie im Wandel. In: Strauß, Bernhard, Mattke Dankwart (Hrsg.): Gruppenpsychotherapie. Lehrbuch für die Praxis. Berlin; Heidelberg; New York (Springer) 2012. S.1-5
- Trescher, Hans-Georg: Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, Mario, Trescher, Hans-Georg (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen (Psychosozial) 2001. S.167-201
- Trescher, Hans-Georg: Bedeutung und Wirkung szenischer Auslösereize in Gruppen. In: Büttner, Christian, Trescher, Hans-Georg (Hrsg.): Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. Mainz (Matthias Grünewald Verlag) 1987. S.150-161
- Winnicott, Donald W.: Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Gießen (Psychosozial) 2006a
- Winnicott, Donald W.: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart (Klett-Cotta) 2006b
- Zepf, Siegfried: Lust und Narzißmus. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1997
- Zepf, Siegfried: Zur Einführung ins Thema: Wo befindet sich das Unbewusste? In: Zepf, Siegfried (Hrsg.): Abgründige Wahrheiten im Alltäglichen. Weitere Erkundungen des Irrationalen. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1994. S.7-24
- Zulliger, Hans: Über eine Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik. Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 6/1936. 1936 S.337-359

Zusammenfassung

Bereits S.H. Foulkes hat verdeutlicht, dass Gruppenanalyse nicht nur in der Psychotherapie, sondern auch in der Pädagogik zur Anwendung kommen kann. In der Pädagogik kann die Gruppenanalyse ihre förderlichen und emanzipatorischen Potenziale zur Geltung bringen, zumal pädagogische Prozesse zumeist in Gruppen stattfinden. Vor diesem Hintergrund werden in Rekurs auf die moderne psychoanalytische Pädagogik, die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse und die neuere gruppenanalytische Theoriebildung Grundzüge einer gruppenanalytischen Pädagogik entwickelt. Im Fokus stehen dabei u.a. die Differenz gruppenanalytischer Psychotherapie und Pädagogik, die Gestaltung einer affektfreundlichen Gruppenkultur und das szenische Verstehen in der pädagogischen Gruppe.

Summary

Already S.H. Foulkes has pointed out, that group analysis can be used not only in psychotherapy, but also in pedagogy. In pedagogy, group analysis can show its beneficial and emancipatory potentials, especially as pedagogical processes usually take

place in groups. In this context, the basic principles of group-analytic pedagogy are developed in recourse to modern psychoanalytic pedagogy, the intersubjective turn in psychoanalysis and the newer group-analytic theories. The focus here is on the difference between group-analytic psychotherapy and pedagogy, the formation of an affect-friendly group culture and the scenic understanding in the pedagogical group.

Zum Autor

Thilo Maria Naumann, Dr. phil., Dipl.-Pol., Professor für Pädagogik am Fachbereich Soziale Arbeit der Hochschule Darmstadt, Gruppenlehranalytiker (IGA/D3G), von 2014 bis 2019 stellvertretender Vorsitzender des IGA, Mitglied im Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP), langjährige Praxiserfahrung in Supervision, gruppenanalytischer Selbsterfahrung sowie in der Kinder- und Jugendhilfe, zahlreiche Veröffentlichungen zu Pädagogik, Gruppenanalyse und kritischer Subjekttheorie.