

Der gruppenanalytische Blick in der Pädagogik und Sozialen Arbeit¹

Christian Wiesmann

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

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

CC BY-NC-ND 4.0

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

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

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

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

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

(Foulkes 1983, S. 2)

Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

Theorie: Die Gruppenanalyse nach S. H. Foulkes

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

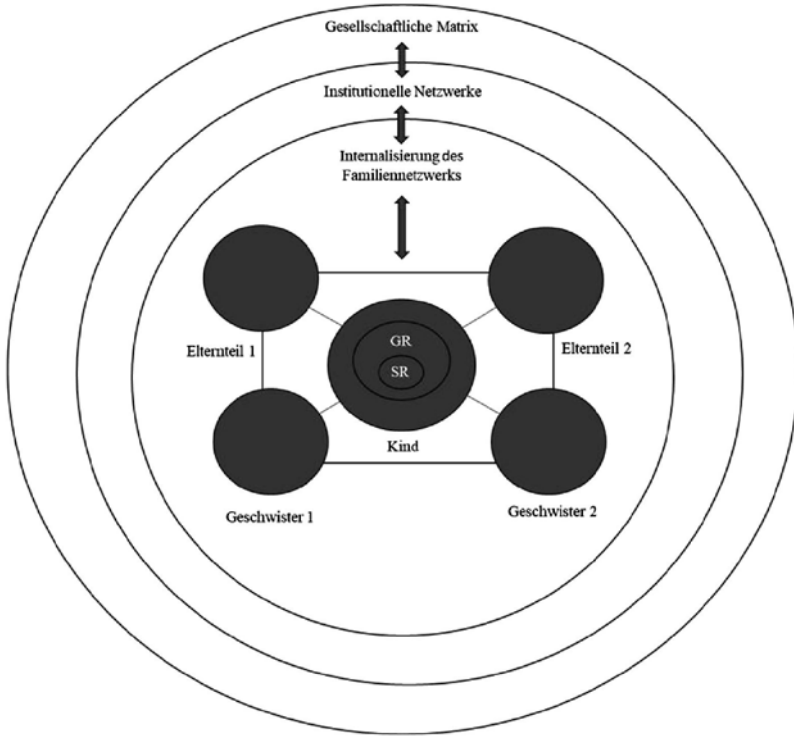


Abbildung 1

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

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

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

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

Methode: Forschungsdesign und -prozess

Forschungsdesign

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

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

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

Forschungsprozess

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

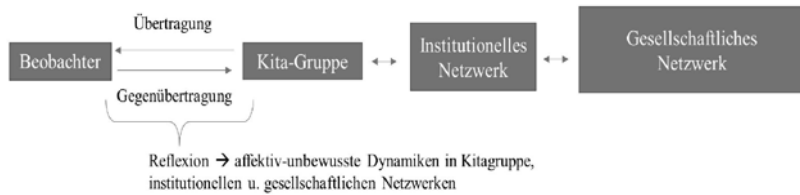


Abbildung 2

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

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

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

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

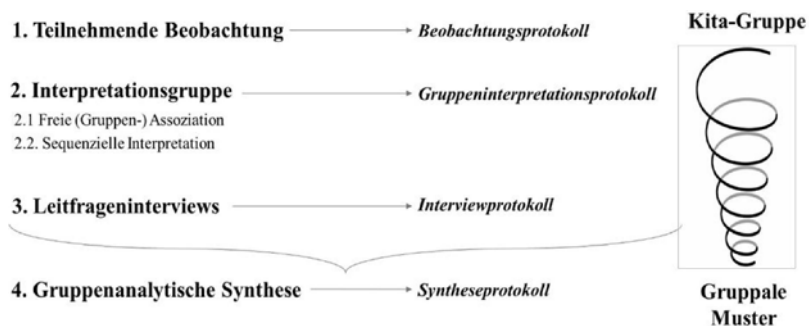


Abbildung 3

Ergebnisse: Beziehungsabwehr und (Geschlechter-)Polarisierung

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

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

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

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

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

Theoriegeleitete Interpretation

Beziehungsabwehr

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

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

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

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

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

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

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

Polarisierung

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

wofür kollektive Diskriminierungsphänomene und Sündenbockdynamiken ein Beispiel sind.

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

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

Gesellschaftliche Grundlagenmatrix

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

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

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

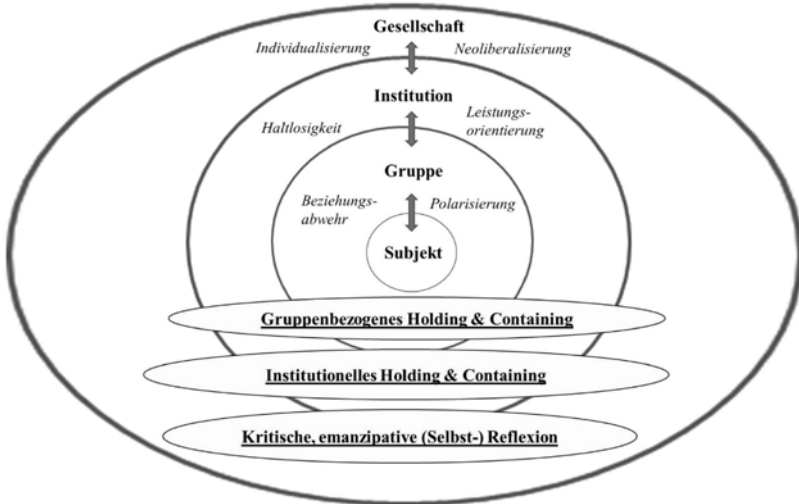


Abbildung 4

Ableitung von Konsequenzen für pädagogisches Denken und Handeln

Kitagruppenmatrix

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

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

Institutionelle Matrix

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

Gesellschaftliche Matrix

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

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

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

Das spezifische Erkenntnispotenzial des gruppenanalytischen Blicks für die Pädagogik

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

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

Unterschiedliche Gegenstandsbereiche (Individuum vs. Gruppe)

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

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

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

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

Unterschiedliche Interpretationsstile (Vertikal vs. Horizontal)

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

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

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

Unterschiedliche Interventionsstile (Einzelfallorientiert vs. Gruppen-/Kontextorientiert)

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

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

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

Fazit und Ausblick

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

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

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

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

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



Abbildung 5

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

The group analytic Perspective in Pedagogics and Social Work

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

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

Biografische Notiz

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

Kontakt

E-Mail: christianwiesmann@gmx.net

