

- 2.112 In: Datler, W., Müller, B., Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Sie sind wie Novellen zu lesen ...: Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14). Psychosozial-Verlag: Gießen, 2004 121-131.

## **Gruppenpsychoanalyse in der Schule?**

### **Einige Anmerkungen zum Beitrag von Inge Schubert**

*Urte Finger-Trescher & Wilfried Datler*

#### **1. Vorbemerkung**

Im psychoanalytisch-*therapeutischen* Kontext ist es seit jeher üblich, dass Fallvignetten und Falldarstellungen sowie darauf bezogene allgemeine Bemerkungen publiziert *und* von Kollegen und Kolleginnen kommentiert werden: In nahezu jeder psychoanalytischen Fachzeitschrift sind solche Artikel nachlesbar; und sie zeigen im Regelfall, in welcher Weise Fallmaterialien unterschiedlich verstanden und mit unterschiedlichen Überlegungen allgemeiner Art in Verbindung gebracht werden können. In der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur, die nicht von klinisch-therapeutischen Problemen handelt, sind solche Auseinandersetzungen selten<sup>1</sup>.

Wir möchten diesem Trend entgegensteuern und nehmen deshalb den voranstehenden Artikel von Inge Schubert zum Anlass, um die eine oder andere Bemerkung zum kasuistischen Material sowie zu den damit verknüpften konzeptionellen Überlegungen anzustellen, welche die Autorin vorgestellt hat.

---

<sup>1</sup> Man kann zwar immer wieder Veröffentlichungen finden, in denen Autorinnen und Autoren Falldarstellungen von „Klassikern“ der Psychoanalytischen Pädagogik thematisieren und neu diskutieren – man denke etwa an die Neubetrachtung von Beispielen aus Aichhorns Arbeit mit dissozialen Jugendlichen durch Bittner (1967, 142ff) oder Hörster (2001); oder an die Neuinterpretation von Zulligers Bericht über die Kinder-Kollektiv-Phantasie „Sangoi-Land“ durch Fatke (1995) und Hoanzl (2002). Wenn sich Autoren wie Müller (1995) und Körner (1995) oder Müller/Schmid (2001) vornehmen, aktuelles Fallmaterial aus unterschiedlicher Perspektive zu kommentieren, oder wenn Figdor (1999), Diem-Wille (1999) und Krebs (1999) in einem Band über psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung gar wechselseitig auf die zeitgenössischen Fallberichte der jeweils anderen zu sprechen kommen, so stellt dies in der Psychoanalytischen Pädagogik der Gegenwart aber einen raren Ausnahmefall dar.

## 2. Der Anspruch: Gruppenpsychoanalyse in der Schule

Halten wir uns zunächst nochmals vor Augen: In der psychoanalytisch-pädagogischen Fachliteratur findet man eine Vielzahl von Artikeln, in deren Zentrum das Verstehen von schulischen Gruppenprozessen stehen, wie sie sich alltäglich während des Unterrichts oder in Pausen „auf schulischem Boden“ ereignen. Darüber hinaus gibt es einige Berichte von tiefenpsychologisch orientierten Lehrerinnen und Lehrern, die sich darum bemühten, innerhalb der Unterrichtszeit bestimmte Zeitspannen zu institutionalisieren, die es Schülern ermöglichen sollten, sich unter der Leitung eines Lehrers regelmäßig mit anstehenden Konflikten oder Vorhaben auseinander zu setzen. Beispiele wie jene von Oskar Spiel (1947) oder Margret Imhof (1987) zeigen, in welcher Weise bestimmte tiefenpsychologische Ausrichtungen dieser Lehrerinnen und Lehrer jeweils Einfluss darauf genommen haben,

- wie diese Art von Arbeit mit der „Gruppe Schulklasse“ konzipiert,
- wie die Beziehungsprozesse, die in diesen Stunden thematisiert oder in Szene gesetzt wurden, reflektiert und
- wie die einzelnen Gruppengespräche von den Lehrerinnen und Lehrern moderiert bzw. geleitet wurden.

Inge Schuberts „Offene Klassenrunde“ unterscheidet sich von all diesen Berichten und Bemühungen: Im Zentrum ihres Beitrages steht nicht das psychoanalytische Verstehen von Unterrichtsprozessen. Und ebenso wenig berichtet sie von einem Versuch, unter Bezugnahme auf psychoanalytische Überlegungen „Konfliktstunden“ oder einen „Klassenrat“ einzurichten und zu leiten. Sie berichtet vielmehr von einer Art Projekt, in dem sie das Vorhaben verfolgte, außerhalb der Unterrichtszeit an einem speziell dafür ausgewählten Ort eine analytische Gruppe zu leiten, an der alle Schülerinnen und Schüler einer Schulklasse teilnahmen. Überdies, und das ist ein wesentlicher Punkt, der auch von Frau Schubert mehrfach thematisiert wird, unterrichtet Inge Schubert die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse während der regulären Unterrichtszeit in den Fächern Musik und Kunst.

## 3. Diskussion

In den einzelnen Abschnitten ihres Beitrages referiert Inge Schubert die speziellen Rahmenbedingungen, die sie in ihrer Schule vorfindet; sie schildert die Einrichtung und den Verlauf der Arbeit mit der Gruppe; und sie stellt das Geschehen der 22. Gruppensitzung ausführlicher dar.

In diesem Zusammenhang führt sie einige konzeptionelle Überlegungen aus und unterstreicht zugleich, dass sie die von ihr durchgeführte Projektarbeit als einen Versuch begreift, den es in nächster Zeit genauer zu evaluieren und vielleicht

auch zu fundieren gilt. Diese Bemerkungen ermuntern uns, einige Themenbereiche zu umreißen, die sich für eingehendere weiterführende Überlegungen und Klärungen geradezu anbieten. Den Ausgangs- und Ansatzpunkt unserer Kommentare stellt dabei der Umstand dar, dass Inge Schubert

- zum einen zwar betont, dass die von ihr geleitete Gruppe eine sogenannte „angewandte Gruppe“ sei,
- andererseits aber einen theoretischen Bezugsrahmen bemüht, der in dieser Form nur für die „klassische analytische Gruppe“ konzipiert ist.

Dies verweist auf eine Problematik, mit der sich die meisten Praktiker konfrontiert sehen, die sogenannte „angewandte Gruppen“ anbieten und leiten; denn die theoretische Konzeptualisierung angewandter Gruppen steckt nach wie vor in den Kinderschuhen. Es nimmt daher nicht Wunder, dass der Artikel von Inge Schubert unter diesem Gesichtspunkt auch für uns einige Fragen aufwirft, die auf vier Themenbereiche verweisen. Auf diese möchten wir im Folgenden zu sprechen kommen.

### **3.1 Die „analytische Gruppe“ – ein autonomer Bereich im Rahmen von Schule?**

Auf Seite 101 schreibt die Autorin:

„Meine These besagt, dass eine begleitende und dennoch außerhalb des schulischen Unterrichtskontexts stehende gruppenanalytische Arbeit in der Institution Schule die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten erweitert, weil dort Gruppenbeziehungen geklärt werden können und Adoleszente sich auch in ihren Potentialen und Größenphantasien, nicht nur in ihren Defiziten erleben.

Es geht hier jedoch nicht darum, die gruppenanalytische Arbeit für das Unterrichten nutzbar zu machen oder gruppenanalytische Ansätze für Unterrichtszwecke zu verwenden. Die gruppenanalytische Arbeit muss ein unabhängiger und eigenständiger Bereich und Inhalt sein, frei von schulischen Aufträgen wie Lernleistung, Bewertung, Disziplinierung und Selektion. Es geht nicht um Wissensvermittlung und auch nicht um eine Wertevermittlung im engen Sinn, sondern um sozialisatorische Fähigkeiten und Identitätsentwicklung. Im weitesten Sinne gehört die analytische Gruppe in den Bereich der gesellschaftlich-sozialisatorischen Aufgaben. Die gruppenanalytische Arbeit ist insofern neben den vorhandenen schulischen Angeboten ein autonomer Bereich, der sich im Rahmen des Sozialisationsauftrages von Schule behaupten könnte.“

In dieser Textpassage spricht die Autorin mehrere Punkte an, die in einem gewissen Spannungsverhältnis zueinander stehen und deshalb einer genaueren Betrachtung bedürfen.

Zum *ersten* wäre genauer zu untersuchen, ob es im Sinne der Positionierung der Autorin überhaupt möglich ist, „gesellschaftlich-sozialisatorische Aufgaben“ unter Aussparung von „Wertevermittlung“ zu verfolgen und zu erfüllen. Denn bereits mit der Einrichtung der „analytischen Gruppe“ und ihrer Art der Leitung bringt die Autorin – zumindest unausgesprochen – zum Ausdruck, dass sie es für wertvoll findet, dass Schülerinnen und Schüler lernen, „sich selbst in ihren Beziehungen zur peer-group zu betrachten und zu reflektieren“ (so die Autorin auf Seite 116), und dass es sich dafür lohnt, in der geschilderten Weise regelmäßig zusammenzukommen.

Solche Werthaltungen und Wertsetzungen explizit zu machen, könnte dazu führen, dass das Arbeitskonzept von Inge Schubert an Klarheit gewinnt; zumal *zum zweiten* ohnehin genauer untersucht werden sollte, ob es angemessen ist, innerhalb der Institution Schule mit ihrem stark geregelten Bildungs- und Selektionsauftrag einen Bereich namens „gruppenanalytische Arbeit“ etablieren zu wollen, der als „autonomer Bereich“ vorgestellt wird. Die Absicht, Schülerinnen und Schüler in der dargestellten Weise zum Betrachten und Reflektieren ihrer Peer-group-Beziehungen anzuregen, steht mit den Primäraufgaben von Schule ja nicht grundsätzlich in Widerspruch. Deshalb wäre es aus unserer Sicht kein Verlust, sondern vielmehr ein Gewinn, wenn diese Absicht offen als Bestandteil des Bildungsplanes dieser Schule für diese Klasse deklariert würde. Dadurch würde es vermutlich auch leichter werden, Fragen und damit verbundene Gefühle und Phantasien, die mit der Einrichtung einer solchen Gruppe zumindest in latenter Weise (auch) bei den Schülerinnen und Schülern geweckt werden, zum manifesten Gegenstand der Auseinandersetzung und in weiterer Folge zum Gegenstand des analytischen Nachdenkens zu machen (vgl. Müller/Knauss 1991, 79ff; Schmidt 2000). In diesem Zusammenhang denken wir etwa daran, dass es für die Gruppe hilfreich sein kann, Klarheit darüber zu erhalten, weshalb diese Gruppe speziell für die eine Klasse der Schule angeboten wird, und welche Phantasien dies auf Seiten der Schülerinnen und Schüler weckt. Ähnliches gilt vermutlich für die Frage nach den Kosten bzw. Kostenträgern dieser Maßnahme für alle Beteiligten, damit etwaigen Verwirrungen über den Sinn und Zweck des Gruppenangebotes entgegengewirkt werden kann.

Gerade der zuletzt genannte Punkt ist allerdings auch für die theoretische Fundierung des Arbeitskonzeptes und für das Überdenken des Anspruchs von Bedeutung, die analytische Gruppe würde innerhalb der Institution Schule einen „autonomen Arbeitsbereich“ darstellen. Denn die Frage „*Von wem wird die Gruppenleiterin bzw. die Leistung ‚Offene Klassenrunde‘ bezahlt?*“ kann zumindest drei Antwortvarianten nach sich ziehen, von denen eine jede eine andere Konsequenz in sich birgt:

1. „Die Leistung der Gruppenleiterin ist Teil der Leistungsverpflichtung der Lehrerin.“ Wenn dieser Sachverhalt vorliegt, dann stellt die Gruppe schon alleine in Hinblick auf die institutionelle Verankerung des Gruppenangebotes keinen „autonomen Arbeitsbereich“ innerhalb der Schule dar.
2. „Die Gruppenleiterin wird von einem anderen Träger oder gar von den Eltern der Schülerinnen und Schüler bezahlt.“ Ist solch eine Situation gegeben, so wären jedenfalls zu klären, welche Erwartungen solch ein Träger oder welche Erwartungen die Eltern – ausgesprochener oder unausgesprochener Weise – an die Gruppenleiterin herantragen und welchen Einfluss diese Form von „finanzieller Abhängigkeit“ auf die Leitung der Gruppe hat. Gruppenleitung?
3. „Die Leitung der Gruppe stellt eine unbezahlte ehrenamtliche Leistung dar.“ In solche einem Fall liegt die Frage nach den Motiven und der Kontrolle der Arbeit nahe. Es wäre denkbar, dass die Gruppenleitung deshalb ehrenamtlich erfolgt, weil sich die Gruppenleiterin in einer gruppenanalytischen Ausbildung befindet und weil sie von daher angehalten ist, die Leitung einer Gruppe unter Supervision durchzuführen. In Hinblick auf das Ausbildungscurriculum wäre die Gruppenarbeit dann alles andere als autonom; denn Ausbildungscurricula enthalten zumeist Angaben darüber, in welcher Frequenz und wie lange eine analytische Gruppe geleitet und in einem begleitenden Supervisionsprozess besprochen werden muss.

Selbst wenn die Autorin vom „autonomen Bereich“ der analytischen Gruppe deshalb spricht, weil sie damit zum Ausdruck bringen möchte, dass sich die Gruppenarbeit zeitlich, räumlich und wohl auch inhaltlich von anderen schulischen Aktivitäten und Unternehmungen abhob, scheint es für die weitere theoretische Fundierung einer solchen „angewandten Gruppe im Rahmen von Schule“ sinnvoll zu sein, die eben angesprochenen Fragen eingehend zu diskutieren. Letzteres gilt auch für die nächsten beiden Punkte, die wir ansprechen möchten und die ebenfalls darauf hinweisen, dass der schulische Rahmen und die Dynamik des Gruppengeschehens enger miteinander verwoben sind, als es zunächst vielleicht den Anschein hat.

### **3.2 Die Teilnahme an der Gruppe ist Pflicht**

An mehreren Stellen spricht die Autorin davon, in welcher vielfältiger Weise die Schülerinnen und Schüler von der Arbeit in der Gruppe profitieren; und der Bericht über die zweiundzwanzigste Gruppensitzung vermag dies in Zusammenhang mit den Nachbemerkungen auf den Seiten 111ff auch anschaulich zu illustrieren.

Dessen ungeachtet ist es Realität, dass die Schülerinnen und Schüler über die Teilnahme an der Gruppe keineswegs frei entscheiden konnten. Inge Schuberts Hinweis darauf, dass sich Adoleszente von sich aus kaum dazu entschließen, eine analytische Gruppe aufzusuchen, und die Schüler und Schülerinnen nicht in den Genuss des potentiellen Nutzens einer solchen Gruppen gekommen wären, wenn die Teilnahme an der Gruppe nicht verpflichtend gewesen wäre, unterstreicht das

Faktum: Die Schülerinnen und Schüler hatten – allem Anschein nach – nicht darüber zu befinden, ob sie an der Gruppe teilnehmen möchten oder nicht.

Dieser Aspekt wirft die Frage auf, wer die Schülerinnen und Schüler verpflichtet hat bzw. verpflichten kann, solche ein Gruppe zu besuchen. Eine entsprechende Vorgabe ist letztlich nur dann denkbar und legitim, wenn es sich bei den Gruppensitzungen um eine ganz „normale“ schulische Veranstaltung handelt. Zwar gibt es Verpflichtungen zur Teilnahme an analytischen Gruppen zum Beispiel im klinischen Bereich; doch stellen solche Gruppe Teile eines therapeutischen Behandlungsplans dar, den Patienten, die sich freiwillig einer solchen stationären Behandlung unterziehen, akzeptieren (oder auch nicht: dann verlassen oder wechseln sie die Klinik). Dies kann man auf die Institution Schule nicht übertragen, denn die Schülerinnen und Schüler der angesprochenen Jahrgangsstufe sind zum Schulbesuch verpflichtet. Wenn aber die Freiwilligkeit als Grundkonstante für die Teilnahme an einer analytischen Gruppe nicht gewährleistet ist, dann gilt es diesen Aspekt der beschriebenen Gruppe in Hinblick auf Motivation, Vertrauen, Offenheit und Erkenntnis- bzw. Entwicklungsgewinn immer wieder mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern selbst zu reflektieren, um nicht Gefahr zu laufen, die Besonderheit dieser Gruppe als schulisches „Angebot“ im Vergleich zu klassischen psychoanalytischen Gruppen aus dem Auge zu verlieren.

### **3.3 Grundregel, Gruppenregel und Vertraulichkeit**

Die erwähnten Aspekte der institutionellen Vorgaben, der Absichten, die mit der Einrichtung der Gruppe verfolgt werden, und der verpflichtenden Teilnahme führen nun folgerichtig auch zum nächsten Punkt: zur Frage nach dem Sinn oder gar der Berechtigung der Einführung der Grundregel, wie sie von der Autorin auf Seite 110 beschrieben wurde:

„Mein Hinweis auf die Gruppenregel, dass alles, was gesagt wird, im Gruppenraum bleiben müsse, ist für Catherin keine Beruhigung. Audrey sei so wütend, dass sie sich nicht daran halten würde. Ich verweise auch auf die Grundregel, dass man in der Gruppe all das, was einem in den Sinn kommt, sagen darf.“

Die hier angesprochene Verpflichtung zur Verschwiegenheit gegenüber Dritten stellt schon für die Teilnehmer einer klassischen stranger-group eine schwierige Aufgabe dar und ist im übrigen durch keine gesetzliche Vorgabe gesichert (vgl. Riemer 2002). Wie schwer diese Verpflichtung zu erfüllen ist, wenn Gruppenteilnehmer gezwungen sind, auch außerhalb des umgrenzten Gruppensettings miteinander zu arbeiten, weiß jeder gruppenanalytische Ausbildungsteilnehmer: Nach der gruppenanalytischen Sitzung, beispielweise in der Pause oder in einer Theorieveranstaltung auf abstraktem Niveau miteinander diskutieren (und in der Schule: konkurrieren) zu sollen, ohne auf die affektiv hochgradig besetzten persönlichen Themen der vorangegangenen Sitzungen Bezug nehmen zu dürfen, ist eine wahre Übung in therapeutischer Ich-Spaltung, die einem Ausbildungskandidaten zumutbar ist. Für Kinder und erst recht für Kinder in einem gemeinsamen

zumutbar ist. Für Kinder und erst recht für Kinder in einem gemeinsamen schulischen Kontext stellt diese Regel allerdings schnell eine zu große Überforderung dar.

Aber nicht nur diesen Aspekt gilt es zu bedenken: Das Gebot der Verschwiegenheit gegenüber Dritten verletzt streng genommen die Rechte der Kinder auf Schutz durch die Schule und die Eltern und steht im Widerspruch zu deren Fürsorgepflicht: Erfährt beispielsweise ein Kind in einer solchen Gruppe Dinge, die es sehr belasten, muss es die Möglichkeit haben, sich entweder einem anderen Lehrer und/oder seinen Eltern, gegebenenfalls auch einer anderen Person oder Institution anzuvertrauen. Den Eltern wiederum kann nicht das Recht beschnitten werden, auch mit dem Wissen um belastende Ereignisse oder Inhalte eventuell gegen Dritte oder die Schule durch Veröffentlichung vorzugehen.

So gesehen ist die Not und Beunruhigung der Teilnehmerin Cathy durchaus verständlich: Einerseits wird sie aufgefordert, alles zu sagen, was ihr in den Sinn kommt; und wird damit „beruhigt“, dass all dies, was sie ausspricht, nicht an Dritte weitergetragen werden darf. Andererseits „weiß“ sie, dass sich Audrey wegen der diskriminierenden Äußerung von Cathy (mit einem gewissen Recht) an ihre Mutter wenden wird – und Cathy fürchtet die daraus erwachsenden Konsequenzen.

Dies verweist darauf, dass im Kontext von Schule auch die Grundregel der freien Assoziation daher kritisch hinterfragt werden muss. In der klassischen analytischen Gruppe werden die normalen Regeln der Alltagskommunikation zu Gunsten der Grundregel bewusst außer Kraft gesetzt. Durch die für analytische Gruppentypischen Affektsteigerungen und Regressionen kann dies bizarre und bedrohliche Formen annehmen. Gruppenteilnehmer untereinander kommunizieren nach Tunlichkeit nur in geringem Ausmaß reflektiert, sie haben ja auch keinen professionellen therapeutischen Auftrag. Die Regeln der Höflichkeit werden als kontraproduktiv entlarvt.

So gesehen ist also nicht nur möglich, dass dem Teilnehmer einer analytischen Gruppe während der Sitzung ganz „unerhörte“ Gedanken kommen, sondern es ist angestrebt, diese zu äußern.

Auf diese Weise kann Herr X., der gerade zum zweiten Mal eine Anstellung als Lehrer verloren hat und darüber äußerst deprimiert ist, ohne weiteres zu Frau Y sagen, sie erinnere ihn an seine fette Mutter, die schlampig und ungepflegt war und schlecht aus dem Mund roch.

Und Frau Y kann daraufhin offen in Tränen ausbrechen, während Herr Z. zu Herrn X. sagt, es sei ein Glück, dass das Schulamt so einen wie ihn nicht mehr auf die Kinder loslasse - worauf der Rest der Gruppe lacht, froh, diesmal ungeschoren davonzukommen.

Diese Szene aus einer klassischen analytischen Gruppe soll lediglich beleuchten, wie massiv die Affekte, die Regression und Dynamik unter der Grundregel der freien Assoziation sich gestalten können und dass dies nur zumutbar und

bearbeitbar ist unter dem unbedingten Schutz des analytischen Rahmens und Settings, in dem der „künstliche“ – nämlich analytische – Charakter dieser Gruppe und ihr ausschließlicher Zweck – die Behandlung von psychischen Problemen ihrer Teilnehmer – die Reflexionsbasis bildet.

In Hinblick auf das von Inge Schubert geschilderte Setting stellt sich die Frage, ob deren Äußerung nicht im Widerspruch stehen zu schulischen Anforderungen an das Sozialverhalten: Richten sich die „unerhörten“ Gedanken beispielsweise gegen die Gruppenleiterin (und Lehrerin), kann die Angst vor Vergeltung und der Konflikt zwischen Grundregel und schulischer Forderung nach angemessenem Sozialverhalten zu einer erheblichen Belastung für das einzelne Kind werden. Und selbst wenn es der Gruppenleiterin unter Supervision gelingen sollte, die „unerhörten“ Äußerungen eines Gruppenmitgliedes ihr gegenüber nicht bei Gelegenheit durch Abzug von Punkten oder Ähnlichem zu vergelten (und das macht Inge Schubert glaubwürdig geltend), wird stets davon auszugehen sein, dass die Gruppenmitglieder entsprechende (unbewusste oder auch bewusste, aber verschwiegenen) Phantasien und Befürchtungen hegen.

In der 22. Gruppensitzung zumindest scheint kein Gruppenmitglied Phantasien bezüglich der Leiterin zu wagen. Allenfalls könnte man die Äußerung über den vorwurfsvollen, ungerechten und Schuldgefühle erzeugenden Lehrer der Nachbar-Klasse – „Von so einem behinderten Lehrer lasse ich mir nichts sagen.“ – im Sinne einer Verschiebung als Äußerung über die Gruppenleiterin verstehen (vgl. Seite 106). Aber das ist natürlich Spekulation.

### **3.4 Zur Doppelfunktion „Leiterin einer analytischen Gruppe“ und „Lehrerin“**

Mehrfach thematisiert Inge Schubert ihre Doppelfunktion als „Leiterin einer analytischen Gruppe“ und als „Lehrerin“. Sie selbst wirft auf Seite 99 die Frage auf, „ob und wie unter den gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen die Realbeziehung der Lehrerinnenrolle mit dem notwendigen Grad der Abstinenz vereinbar ist, die zweifellos eine grundlegende Voraussetzung für das analytische Arbeiten darstellt“. Etwas später gibt sie auf Seite 111 ihrer Zuversicht Ausdruck, zwischen ihrer Funktion als unterrichtende Lehrerin und ihrer Rolle als Gruppenleiterin ausreichend gut unterscheiden zu können; und auf Seite 113 findet sich der Hinweis, dass ihr dabei der Umstand entgegen käme, in der Schule die „weichen Fächer“ Musik und Kunst zu unterrichten.

An anderen Stellen wird allerdings deutlich, wie schwierig es in einzelnen Situationen ist, zwischen dem schulischen Alltag einerseits und der Leitung der Gruppe andererseits zu unterscheiden:

Als zu Beginn der zweiundzwanzigsten Gruppenstunde kein Gruppenmitglied zu sprechen beginnen möchte und Schweigen sich ausbreitet, äußert die Gruppenleiterin (ihrer Darstellung von Seite 106 gemäß) Verständnis für das Schweigen. Und

sie fügt hinzu: „Schließlich sei in den letzten Tagen viel zusammengekommen.“ Tom fragt daraufhin verwundert, „was denn gewesen sei“, und ermöglicht es damit der Gruppe, empört über verschiedene Vorfällen zu sprechen, die sich in den letzten Tagen zugetragen hätten.

Mit ihrer Intervention hilft die Leiterin der Gruppe, einen gewissen Anfangswiderstand zu überwinden; doch bringt sie mit ihrer Äußerung, *in den letzten Tagen wäre „viel zusammengekommen“*, zugleich zum Ausdruck, dass sie während der Gruppensitzung durchaus damit beschäftigt ist, was sich außerhalb der Gruppensitzung ereignet, und dass sie damit ihre Funktion als Gruppenleiterin durchaus mit ihrer Funktion als Lehrerin dieser Schule verknüpft.

Eine ähnliche Situation schildert die Autorin auf Seite 107: Peter ist so aufgewühlt, dass er nicht in der Lage ist, über einen Vorfall vom Vortag zu berichten. Die Leiterin fragt Peter, ob sie „das für ihn übernehmen soll“ – und macht damit abermals klar, dass sie hier in der Gruppe nicht nur als Leiterin, sondern auch als Mitglied des Lehrkörpers der Schule sitzt, das weiß, „was sich in der Schule auch außerhalb der Gruppensitzungen so zuträgt“.

Es ist daher ganz naheliegend, dass sich auch die Schülerinnen und Schüler – zumindest unbewusst – nicht nur der Gruppenleiterin, sondern zugleich der Lehrerin gegenüber sehen, deren Anwesenheit in der Gruppe mit Regeln verbunden ist, die sich von jenen Regeln unterscheiden, die im Unterricht gelten. Das kann durchaus sinnvoll sein und Entwicklungsprozesse fördern, wenn man miteinander regelmäßig in unterschiedlichen Kontexten mit unterschiedlichen „Grundregeln“ zu tun hat.

Dessen ungeachtet ist es angebracht, im weiteren Prozess der Reflexion und Fundierung des vorgelegten Konzeptes diesem Aspekt noch präziser Rechnung zu tragen – und auch die Auseinandersetzung mit der Frage aufzugreifen, in welcher Hinsicht dieser Aspekt auch belastend sein kann oder Grenzen setzt, die sich von den Grenzen üblicher analytischer Gruppen unterscheiden und deshalb in besonderer Weise technisch gehandhabt werden sollten. Denn die Grundpfeiler des gruppenanalytischen Arbeitens – Verstehen und Deuten der unbewussten Gruppenphantasien, der verschiedenen Übertragungsebenen, der für Gruppen so charakteristischen projektiven Identifizierungen und des Widerstandes – können nur in eingeschränkter Weise zum Tragen kommen, wenn Gruppenteilnehmer und Leiter auch in andern Kontexten in enger Beziehung zueinander stehen.

In diesem Zusammenhang liegt es auch nahe, einige berufsethische Überlegungen anzustellen, welche die Frage betreffen: Ist es vertretbar, dass die gleiche Person, die Leistungen und Verhalten von Schülerinnen und Schülern bewertet und gegebenenfalls auch negativ sanktionieren muss, diese Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer analytischen Gruppe in die Regression „zwingt“ oder dazu „verführt“, persönliche und intime Dinge auszusprechen, die es der Lehrerin freiwillig womöglich nicht anvertraut hätte? Und wenn ja – welche Gründe können angeführt werden?

### 3.5 Fazit

Gruppenanalyse ist nicht nur ein mächtiges Instrument zur regressiven Wiederbelebung früher Erlebnisformen, sie ist unter Umständen auch ein gefährliches Instrument – und sie stellt eine Methode dar, die es äußerst behutsam und sorgfältig handzuhaben gilt (vgl. Ohlmeier 1987; Finger-Trescher 1991). Gerade deshalb ist es wünschenswert, dass verschiedene Formen der „angewandten analytischen Gruppenarbeit“ unter Einbeziehung von kasuistischem Material veröffentlicht und auf der Basis eingehender Diskussionen konzeptualisiert und theoretisch fundiert werden. Unsere Anmerkungen zum Artikel von Inge Schubert sind als ein Beitrag zu solch einer Diskussion zu verstehen.

### Literatur

- Bittner, G. (1967): Psychoanalyse und soziale Erziehung. Juventa: München
- Diem-Wille, G. (1999): Über den Zusammenhang zwischen Trennungsproblemen einer Mutter und Schlafproblemen eines Kleinkindes. Robin - die Falldarstellung einer Eltern-Kleinkind-Beratung. In: Dater, W., Figdor, H., Gstach, J. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial Verlag: Gießen, 90-104
- Fatke, R. (1995): Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, 681-696
- Figdor, H. (1999): Toni ist wie verwandelt. Über den Beginn der Erziehungsberatung bei einem 7-jährigen Buben mit aggressiven Auffälligkeiten. Aufklärung, verantwortete Schuld und die Wiederkehr der Freude am Kind. Grundprinzipien des Wiener Konzeptes psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. In: Dater, W., Figdor, H., Gstach, J. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial Verlag: Gießen, 76-89
- Finger-Trescher, U. (1991): Wirkfaktoren der Einzel- und Gruppenanalyse. Frommann-Holzboog: Stuttgart/Bad Cannstadt
- Hoanzl, M. (2002): Vom Land, in dem es keine Eltern gibt: Geschwisterliche Themen und deren mögliche Bedeutung im Prozess des Heranwachsens. In: Datler, W., Eggert-Schmid Noerr, A., Winterhager-Schmid, L. (Hrsg.): Das selbständige Kind (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12). Psychosozial Verlag: Gießen, 78-101
- Hörster, R. (2001): Das Methodenproblem sozialer Bildung im pädagogischen Experiment. Zum praxeologisch empirischen Gehalt von August Aichhorns Aggressivenbericht. In: Schmid, V. (Hrsg.): Verwahrlosung – Devianz – antisoziale Tendenz. Lambertus: Freiburg, 104-117
- Imhof, M. (1987): Durch Sprechen Mauern zerbrechen. Konfliktgruppenarbeit in der Schule. Focus: Gießen

- Körner, J. (1995): Das Psychoanalytische einer psychoanalytisch-pädagogischen Fallgeschichte. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, 709-718
- Krebs, H. (1999): Der Erstkontakt in der institutionellen Erziehungsberatung – dargestellt am Beispiel eines von psychosozialer Ausgrenzung bedrohten Jugendlichen und seiner Familie. In: Dater, W., Figdor, H., Gstach, J. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial Verlag: Gießen, 105-125
- Müller, A., Knauss, W. (1991): Die Standards der Gruppenanalyse und ihre Realisierung in nicht-klassischen Gruppen. In: Gruppenanalyse, Heft 2/91, 73-84
- Müller, B. (1995): Das Allgemeine und das Besondere beim sozialpädagogischen und psychoanalytischen Fallverstehen. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, 697-708
- Müller, B., Schmid, V. (2001): Der sozialpädagogische und der sonderpädagogische Blick auf deviante Jugendliche: Kasuistische Analyse. In: Schmid, V. (Hrsg.): Verwahrlosung – Devianz – antisoziale Tendenz. Lambertus: Freiburg, 217-240
- Ohlmeier, D. (1987): Indikation und Kontraindikation der analytischen und tiefenpsychologisch fundierten Gruppenbehandlung. In: Koechel, R. und D. Ohlmeier (Hrsg.): Psychiatrie Plenum I. Springer: Berlin
- Riemer, M. (2002): Schweigepflicht in der Gruppenpsychotherapie - eine Gesetzeslücke? In: Zeitschrift für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 38, 372-376
- Schmidt, A. (2000): „Jugendlicher Alltag-Konflikte und Probleme“. Eingruppenanalytisches Projekt in der Schule. In: Gruppenanalyse, Heft 2/2000, 157-185
- Spiel, O. (1947): Am Schaltbrett der Erziehung. Huber: Bern, 1979 (Eine Neuauflage wird im Empirie-Verlag, Wien, für 2004 vorbereitet.)