



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Das Konzept des Szenischen Verstehens und seine Bedeutung für die Auseinandersetzung mit Gruppenprozessen in der Psychoanalytischen Pädagogik

Verfasserin

Eva Schöller

Angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer:

Univ.-Doz. Dr. Thomas Stephenson

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbst verfasst habe und, dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet, die Autorenschaft eines Textes nicht angemäßt und wissenschaftliche Texte oder Daten nicht unbefugt verwertet habe.

Ort/Datum

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	5
I Einführung.....	6
1 Mehr als die Summe der einzelnen Teile.....	6
2 Die einzelnen Teile dieser Arbeit	10
II ZUR AUSGANGSLAGE	12
1 Szenischen Verstehen	12
2 Ausgangslage zur Auseinandersetzung mit Gruppen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik.....	15
2.1 Die Bedeutung von Gruppenprozessen in der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik.....	20
2.1.1 August Aichhorn und die Anstalt für verwahrloste Kinder und Jugendliche	21
2.1.2 Siegfried Bernfeld und das Kinderheim Baumgarten	22
2.1.3 Oskar Spiel, das Gemeinschaftsgefühl und sein Schulversuch.....	24
2.1.4 Resümee	27
2.2 Die Beschreibung von Gruppenprozessen in der Gruppenanalyse.....	27
2.2.1 Sigmund Freud und die Mechanismen in der Masse	28
2.2.2 Wilfred Bion und die unbewusste Verbindung	28
2.2.3 Siegmund H. Foulkes und die Gruppe als Netzwerk	30
2.2.4 Argelander - Grinberg, Langer & Rodriguè - Heigl-Evers & Heigl	32
2.2.5 Resümee	33
3 Das Verstehen von Gruppen in Gruppen.....	34
4 Resümee.....	35
III DIE UNTERSUCHUNG	38
1 Vorgehensweise und Methode der Untersuchung	38
2 Gruppenspezifischer Texte in der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur	41
2.1 Quantitative Erfassung der Auseinandersetzung mit Gruppen	41
2.1.1. Jahrbuch Psychoanalytische Pädagogik: Fachartikel und Umschauartikel.....	43
2.1.2 Reihe Psychoanalytische Pädagogik	46
2.1.3 Maßgebliche AutorInnen und ihre Herausgeberbände.....	47
2.1.4 Beiträge zum Szenisches Verstehen.....	48
2.1.5 weitere rezipierte Beiträge.....	49
2.2 Thematische Charakterisierung der Texte	50
2.2.1 Die Übertragbarkeit gruppenanalytischer Konzepte	51
2.2.2 Die Gruppe an sich als Phänomen.....	59

2.2.3. Das Phänomenen Gruppenphantasien	64
2.2.4 Pädagogische Handlungskonzepte in Gruppen	67
2.2.5 Szenisches Verstehen in Gruppen	75
3 Erste Ergebnisse und Problemaufriss für die weitere Untersuchung.....	80
4 Szenisches Verstehen bei der Betrachtung von Gruppenprozessen – eine Analyse.....	85
4.1 Zur Anwendung der Forschungsmethode	85
Formulierung des Fragenkataloges	86
4.2 Ergebnisdarstellung der Analyse	93
4.2.1 Zur Anwendung von Theorie ^{EZ} und Empirie ^{EZ}	93
Zusammenfassung und Interpretation	101
4.2.2 Zur Anwendung von Fremd- und Eigentext.....	102
Zusammenfassung und Interpretation	108
4.2.3 Zum Szenischen Verstehen der Gruppendynamik	109
Zusammenfassung und Interpretation	124
IV ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	126
Literaturverzeichnis	130
Verzeichnis der Grafiken.....	138
Verzeichnis der Tabellen	138
ANHANG	139
Abstract	139
Lebenslauf.....	140

VORWORT

Während meines Studiums wurde ich bei mehrerer Lehrveranstaltungen immer wieder mit dem psychoanalytisch-pädagogischen Konzept des „Szenischen Verstehens“ konfrontiert. In meiner beruflichen Praxis als Sonderkindergartenpädagogin hatte ich immer wieder das Bedürfnis beim „Nachdenken über Interaktionen“ hinter die Kulissen zu blicken, was mir durch verschiedenste Aspekte des kennengelernte Konzept erleichtert wurde. Neben der Interaktion mit einzelnen Kindern, war die integrative Arbeit mit Gruppen immer auch ein wesentlicher Bestandteil meiner beruflichen Tätigkeit und so ergab sich für mich durch die Zusammenführung von Szenischem Verstehen im Setting der Gruppe ein sehr interessantes Feld, dem ich innerhalb der Disziplin der Psychoanalytischen Pädagogik nachspüren wollte. Der Faszination an psychoanalytisch-pädagogischen Inhalten und dem beruflichen Interesse ist es wohl zuzuschreiben, dass ich die angestrebte Forschungsarbeit trotz unvorhersehbarer aber auch glücklicher Begebenheiten nun auch zu Ende bringen konnte.

An dieser Stelle gilt es aber auch einigen Menschen, die mich auf dem Weg des Verfassens meiner Diplomarbeit begleitet haben, meinen Dank auszusprechen. Allen voran sei hier Herrn Univ. Doz. Dr. Thomas Stephenson für seine Unterstützung und Geduld gedankt. Ebenso wurden durch zahlreiche Diskussionen zur Thematik meine Überlegungen durch die Unterstützung von Frau Mag.^a Romana Gruber vorangetrieben.

Auch meinen StudienkollegInnen, FreundInnen, meinem Ehemann und meiner Tochter sei an dieser Stelle mein herzlichster Dank ausgesprochen. Sie haben mit mir manches Tief durchgestanden und so manches Hoch mitgefeiert. Vor allem aber möchte ich hier meinen Dank an meine Eltern zum Ausdruck bringen. Durch ihre Unterstützung und Ermutigung wurde dieses Unternehmen erst möglich gemacht.

I EINFÜHRUNG

1 Mehr als die Summe der einzelnen Teile...

„Wir haben Gitarren
das Klavier und den Bass.
Wir haben das Schlagzeug
den Gesang und all das
ist in guten Momenten
für eine Weile
mehr als die Summe der einzelnen Teile.“
(Kante, 2001¹)

Einzelne Musiker schließen sich zu einem bestimmten Ziel zusammen – gemeinsam Musik zu machen und es wird spürbar, dass es sich bei dem Resultat um *mehr* handelt, um mehr als die Summe der einzelnen gespielten Instrumente und Noten. „In guten Momenten für eine Weile“ scheint das für sie so zu sein.

Schon der Philosoph Aristoteles (4. Jhdt. v. Ch.) kommt in seinen Schriften zu folgendem Schluss:

„Das was aus Bestandteilen so zusammengesetzt ist, dass es ein einheitliches Ganzes bildet, ist nicht nach Art eines Haufens, sondern wie eine Silbe, das ist offenbar mehr als bloß die Summe seiner Bestandteile.“

Dieser Satz wird in seiner vereinfachten Aussage: „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ umgangssprachlich vielzitiert und in verschiedensten Zusammenhängen zur Geltung gebracht, beispielsweise in der bildenden Kunst, wo ein Gemälde mehr zu sein scheint als die Summe seiner Farben oder bei der Betrachtung des Menschen, der sich als *mehr* als die Summe seiner Gene herausstellt. Beispiele dieser Art lassen sich in verschiedensten Bereichen finden, sei es bei der Betrachtung einer Stadt, eines Computers, eines Kochrezeptes oder wie im Eingangszitat – einer Musikband.

Auch im Zusammensein mit anderen Menschen machen wir die Erfahrung, dass es anscheinend Phänomene gibt, die das Verhalten eines Menschen in einer Gruppe oder die gesamte Gruppe beeinflussen, und jede Gruppe eine spezifische Ausprägung und Dynamik entwickelt, die über die einzelnen Individuen hinausgeht und sich als ein ‚eigenes Phänomen‘ begreifen lässt. Da pädagogische Praxis häufig, wenn nicht sogar zu einem Großteil in Gruppen stattfindet, liegt es nahe, dieses Zitat in einen pädagogischen Zusammenhang zu stellen.

¹ aus dem Lied „Die Summe der einzelnen Teile“ der Hamburger Musikband Kante – erschienen auf dem Album „Zwielicht“ 2001

So treffen sich in pädagogischen Settings meist mehrere Individuen in einer Gruppe mit einem Gruppenleiter, um ein bestimmtes Ziel zu verfolgen, beispielsweise um betreut oder in irgendeiner Weise gefördert zu werden.

Innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik findet dieser Umstand durch die Fragestellung Eingang, ob und inwiefern die Ausgestaltung und das Erleben von Beziehungen, das Verstehen der Klienten im Herantragen ihrer Beziehungserfahrungen in das aktuelle Geschehen in Gruppen gleichzeitig auch durch ein „Mehr der Gruppe an sich“ bestimmt sein kann.

Die psychoanalytisch-pädagogische Autorin Urte Finger-Trescher beschreibt die Gruppe als ein

„komplexes soziales Gefüge von Kommunikations- und Interaktionsstrukturen“

und zitiert in diesem Zusammenhang die Psychoanalytikerin Dorothea v. Ritter-Röhr, die die Gruppe als nicht nur *mehr* als die Summe ihrer Teile, sondern als etwas anderes – *verschieden* von der Summe der Teile bezeichnet (v. Ritter-Röhr 1988, 29 zitiert nach Finger-Trescher 1993, 214).

In einigen Schriften psychoanalytisch-pädagogischer AutorInnen, die sich auf pädagogische Praxis beziehen, findet die Betrachtung vom Verhalten in Gruppen bzw. die Auseinandersetzung mit Phänomen des Gruppenverhaltens Niederschlag. So schreibt beispielsweise Christian Büttner – ein Vertreter der Psychoanalytischen Pädagogik:

„Wer mit Gruppen von Kindern oder Jugendlichen zu tun hat, weiß oder ahnt, daß nicht alles, was ein Kind oder ein Jugendlicher in einer Gruppe von Gleichaltrigen tut, aus ihm allein verstanden werden kann.“ (Büttner 1997, 7)

Das Ziel der vorliegenden Arbeit soll nun sein, die psychoanalytisch-pädagogischen Auseinandersetzungen mit Gruppen und Gruppenphänomenen näher unter die Lupe zu nehmen. Psychoanalytische Pädagogik befasst sich mit dem Einfluss unbewusster Prozesse auf menschliches Erleben und Verhalten und untersucht detaillierte und allgemeine pädagogische Fragestellungen². Wilfried Datler³ merkt zum Gegenstandsbereich der Psychoanalytischen Pädagogik folgendes an:

„An dieser Stelle sei daran erinnert, dass sich die Psychoanalytische Pädagogik mit der Bedeutung unbewusster Prozesse für sämtliche Sachverhalte und Problemstellungen befasst, die von pädagogischer Relevanz sind. Die Untersuchung von Bildungsprozessen, die etwa zur Eröffnung von Spielräumen des Erlebens, Entscheidens, Handelns und Sich-weiter-Entwickelns führen, zählt ebenso zum Gegenstandsbereich der Psychoanalytischen Pädagogik wie die Untersuchung von Entwicklungsprozessen, welche die Einschränkung solcher Spielräume zur Folge haben.“ (Datler 2006, 160f)

² vgl. dt. Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, Kommission Psychoanalytische Pädagogik

³ Studienprogrammleiter der Bildungswissenschaft an der Universität Wien, Leiter der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien, Leiter der Arbeitsgruppe (AG) Sonder- und Heilpädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien (gem.m. Univ.Prof. Dr. Gottfried Biewer), Wissenschaftlicher Leiter des Universitätslehrgangs für Interdisziplinäre Mobile Frühförderung und Familienbegleitung, Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – wiederholt Vorstand der AG/Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Mitglied der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik Wien,... Herausgeber des Jahrbuches für Psychoanalytische Pädagogik,...

Denkt man nun an die anfangs durch Zitate angedeuteten Phänomene und Prozesse, die das Empfinden, Erleben und Verhalten eines Menschen in einer Gruppe offenbar beeinflussen, so scheint die Auseinandersetzung mit Gruppenphänomenen und –verhalten als Gegenstand von psychoanalytisch-pädagogischer Forschung und Theoriebildung geeignet zu sein:

Das Zusammensein mit (mehreren) anderen hat also Einfluss auf unbewusste Prozesse und wirkt sich auf menschliches Erleben und Verhalten aus. Innerpsychische Prozesse scheinen dadurch in Gang zu kommen, deren bewusste Reflexion und Kontrolle nicht bzw. nur schwer zugänglich sind, was wiederum das pädagogische Setting der Gruppe beeinflusst.

In der vorliegende Arbeit wird nun die psychoanalytisch-pädagogische Auseinandersetzung mit unbewussten Prozessen im Bezug auf Bildungsprozesse in Gruppen zum Gegenstand gemacht wird. Es gilt nun die Frage zu stellen, inwiefern sich diese innerhalb der Wissenschaftsgemeinschaft gestaltet und wie sie sich charakterisieren lässt.

Inwiefern versuchen AutorInnen das Gruppenverhalten von Kindern/Schülern/Edukanten zu verstehen? Inwiefern sehen sie eine Gruppe als *mehr* oder eventuell *anders* als die Summe ihrer Teile? Und dabei gilt es sicher auch der Frage nachzugehen, ob Gruppenphänomene nach Annahme der AutorInnen ev. „nur für eine Weile“ – wie bei den Erfahrungen der Mitglieder der Musikgruppe – spürbar werden bzw. vorhanden sind.

Präzisiert man nun die Fragestellung(en) so lauten diese:

Inwiefern lässt sich bei psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen die Auseinandersetzung mit Gruppenphänomenen bei der Betrachtung von Bildungswirklichkeit im Spiegel ihrer Publikationen erfassen und in welcher Weise ist diese Auseinandersetzung charakterisierbar?

Verschafft man sich nun einen Überblick über die Textlandschaft der Wissenschaftsgemeinschaft, so muss man feststellen, dass eine explizite Auseinandersetzung mit Gruppen bzw. Gruppenprozessen innerhalb der Disziplin nicht sehr ausführlich ausfällt und dass von keinem einheitlichen Blick auf Gruppen bzw. Gruppenphänomene gesprochen werden kann.

Es scheint sich hier noch weitgehend um eine Forschungslücke der Psychoanalytischen Pädagogik zu handeln. So beschreibt beispielsweise Finger-Trescher in ihrem Werk eine mögliche gruppenanalytische Perspektive professioneller psychoanalytischer Pädagogik und weist abschließend darauf hin, dass dieser Forschungsansatz

„(...) intensiver konzeptioneller, methodischer und empirischer Weiterführung bedarf.“
(Finger-Trescher 1993, 231)

Bei der Lektüre der Werke zu diesem Thema fällt auf, dass sich manche AutorInnen bei der Betrachtung von Gruppenprozessen auf das Konzept des Szenischen Verstehens bzw. den Szenebegriff beziehen. Dieses Konzept wurde durch Hans-Georg Trescher, einen maßgeblichen Autor der Psychoanalytischen Pädagogik im deutschsprachigen Raum, eingeführt, und dabei in Anlehnung an Alfred Lorenzer, in den Diskurs der Psycho-

analytischen Pädagogik eingebracht. Sein spezieller Blick galt dem Beziehungsgeschehen zwischen KlientInnen und ProfessionistInnen in pädagogischen Interaktionsverläufen. Trescher selbst beschreibt das Konzept des Szenischen Verstehens als

„besondere Verstehensart (...), mit deren Hilfe unbewusste, aber gleichwohl handlungs- und erlebnisleitende Themen in Interaktionen erfasst werden können.“ (Trescher 1995, 75).

Das Konzept selbst findet im Rahmen der Psychoanalytischen Pädagogik, v.a. rund um den Frankfurter Arbeitskreis, immer wieder Eingang in der Befassung mit pädagogischen Fragestellungen. An der Universität Wien wurden im Zuge eines Forschungsprojekts auch einige Diplomarbeiten verfasst, die sich mit der theoretischen Erfassbarkeit der Ausprägung des Konzepts und seiner Rezeption befassen und die Frage nach der denk- und handlungsprägenden Bedeutung des Szenischen Verstehens in der Psychoanalytischen Pädagogik stellen. Gleichzeitig findet sich Treschers Konzept (v.a. auch) bei Finger-Trescher in Bezug auf seine Anwendbarkeit in Gruppen diskutiert. Die Zusammenführung der beiden Themenbereiche – die Auseinandersetzung mit Gruppenprozessen, verbunden mit dem Szenebegriff innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik - ergibt eine interessante Schnittstelle und steht im Zentrum des Forschungsinteresses dieser Arbeit.

So soll an Hand einer wissenschaftsanalytischen Untersuchung herausgearbeitet werden, inwiefern Gruppenphänomene zum Inhalt psychoanalytisch-pädagogischer Betrachtung von Bildungswirklichkeit werden und welche Rolle die Auseinandersetzung mit dem Konzept des Szenischen Verstehens dabei einnimmt. Somit lässt sich meine diplomarbeitsleitende Fragestellung folgendermaßen formulieren:

Inwiefern wird von AutorInnen der Psychoanalytischen Pädagogik in ihrer Auseinandersetzung mit Gruppenphänomenen bei der Betrachtung von Bildungswirklichkeit auf das Konzept des Szenischen Verstehens Bezug genommen und in welcher Weise ist dies charakterisierbar?

Innerhalb der Untersuchung wird die Betrachtung der Texte der AutorInnen vor dem Hintergrund spezifischen Wissenschafts- und Textanalysemodells, dem Empirischen Zirkel (vgl. Stephenson 2003) stattfinden. Nach bestimmten Gesichtspunkten und Parametern sollen dabei Aussagen in systematischer Weise herausgestellt und vergleichbar gemacht werden, um damit Aussagen über Merkmale und Charakteristika hinsichtlich der Befassung und der thematischen Betrachtungsweise treffen zu können. Durch diese wissenschaftsanalytische Untersuchung soll klar ersichtlich werden, inwiefern das Konzept des Szenischen Verstehens innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik bei der Betrachtung von Gruppenprozessen aufzufinden ist und inwiefern eine psychoanalytisch-pädagogische Reflexion von Gruppenprozessen charakterisiert werden kann.

Mit dieser Arbeit möchte ich zum einen eine Zusammenschau und einen Überblick über die psychoanalytisch-pädagogische Literatur mit besonderem Fokus auf die Auseinandersetzung mit Gruppen erbringen. Des Weiteren wird auf die Art und Weise der wissenschaftlichen Auseinandersetzung der AutorInnen innerhalb des Themenbereichs

geblickt, um das Zusammenspiel und die Ausprägung der Betrachtung von Gruppenprozessen und dem Konzept des Szenischen Verstehens herauszuarbeiten.

Im folgendem Kapitel soll ein genauerer Überblick über die Gliederung der vorliegenden Arbeit erfolgen.

2 Die einzelnen Teile dieser Arbeit

In Kapitel 1 der Einführung „Mehr als die Summe der einzelnen Teile...“ wurde bereits der Inhalt und des Themenkreis der vorliegenden Arbeit kurz umrissen: Zum einen soll hier ein Überblick über die Textlandschaft der Psychoanalytischen Pädagogik in ihrer Auseinandersetzung mit Gruppen erfolgen, um die Art und Weise dieser genauer zu charakterisieren und zum anderen soll dessen Bezug zum „Szenischen Verstehen“ bzw. zum Szenebegriff genauer unter die Lupe genommen werden.

Die Schritte zur Durchführung dieses Vorhabens bzw. zur Beantwortung der formulierten Fragestellungen dieser Arbeit sollen nun beschrieben werden.

Der zweite Teil (II.) dieser Arbeit ist der Ausgangslage gewidmet und soll bisherige Forschungen und Ergebnislagen zum Konzept des Szenische Verstehens und Auseinandersetzung mit Gruppen in der Psychoanalytischen Pädagogik darlegen. Dazu werden vier Kapitel folgen:

In Kapitel 1 wird auf das Konzept des Szenischen Verstehens eingegangen und der Szenebegriff von seinem Eingang in die Wissenschaftsgemeinschaft der Psychoanalytischen Pädagogik, über seine definierten Grundannahmen bis hin zu charakterisierten Elementen nachgezeichnet. Dabei wird der Bedeutung von Gruppenprozessen innerhalb der Rezeption des Szenebegriffen ebenfalls Beachtung geschenkt.

Bei Kapitel 2 fällt der Blick darauf, wie sich die Auseinandersetzung mit Gruppen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik gestaltet. Hier wird zunächst beleuchtet, wie sich die Auseinandersetzung mit Gruppen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik aus wissenschaftsreflexiver Perspektive darstellt und anschließend wird das Augenmerk auf die Bedeutung der Auseinandersetzung mit Gruppenprozessen innerhalb der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik gelenkt (Kapitel 2.1). Hier werden beispielhaft frühe psychoanalytisch-pädagogische Konzeptionen von Siegfried Bernfeld, August Aichhorn und Oskar Spiel näher betrachtet, um die Bedeutung von Gruppen bzw. die Rolle des Individuums darin anschaulich darzustellen.

Da sich bei der Betrachtung der Auseinandersetzung mit Gruppen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik herausstellte, dass AutorInnen immer wieder auf AutorInnen der psychoanalytischen Kleingruppenforschung verweisen und diese von wesentlicher Bedeutung für die Auseinandersetzung erscheinen, folgt anschließend ein Kapitel, dass die maßgeblichen Vertreter der Gruppenanalyse und deren Theorien beinhaltet (Kapitel 2.2).

Das anschließende Kapitel 3 ist dem Verstehen von Gruppen in Gruppen gewidmet. Hier wird der Blick auf Supervisionsgruppen gelenkt, da sich psychoanalytisch-pädagogische AutorInnen der Dynamik von Gruppen immer wieder an Hand von Beispielen aus Gruppensupervision annehmen.

In einem Resümee (Kapitel 4) wird die Ausgangslage zusammengefasst und Fragen für aufgeworfen kommende Untersuchung aufgeworfen.

Teil 3 der vorliegenden Arbeit beinhaltet eine wissenschaftsanalytische Untersuchung der Auseinandersetzung mit Gruppen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik und ist folgende vier Kapitel gegliedert:

Kapitel 1 führt in die Vorgehensweise und Methode der Untersuchung ein und in Kapitel 2 erfolgt eine systematische Erfassung der gruppenspezifischen Texte innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik (2.1). Durch diese Zusammenschau kann eine erste Charakterisierung der Texte vorgenommen werden (2.2).

In Kapitel 3 wird bereits in Erfahrung gebrachtes dargelegt, erste aufgeworfene Fragen beantwortet und weiter Fragestellungen für die nähere Untersuchung gesammelt werden.

Einer Analyse der Bedeutung des Szenischen Verstehens in der Auseinandersetzung mit Gruppen ist das Kapitel 4 gewidmet. Hier wird zunächst die Umsetzung der weiteren Untersuchung beschrieben (4.1) und die offenen Fragen mittels der Systematik des Empirischen Zirkels zu einem Fragenkatalog formuliert. Im anschließenden Kapitel 4.2 erfolgt die Ergebnisdarstellung dieser Analyse.

Im vierten und abschließenden Teil (IV.) gilt es eine umfassende Zusammenfassung darzulegen und Ausblick auf mögliche offene Forschungsanliegen und –fragen zu geben.

II ZUR AUSGANGSLAGE

Die hier vorliegende Ausgangslage dieser Diplomarbeit hat zum Ziel ein abgerundetes Bild des beleuchteten Themenkreises zu schaffen. Die Inhalte in den folgenden Kapiteln bilden die Basis bzw. Voraussetzung für die folgende Untersuchung und stellen dar, wo diese anknüpft und welchen Annahmen sie unterliegt.

Wie eingangs bereits erwähnt gehe ich hier folgenden Fragen nach:

Inwiefern lässt sich bei psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen die Auseinandersetzung mit Gruppenphänomenen bei der Betrachtung von Bildungswirklichkeit im Spiegel ihrer Publikationen erfassen und in welcher Weise ist diese Auseinandersetzung charakterisierbar?

und

Inwiefern wird von AutorInnen der Psychoanalytischen Pädagogik in ihrer Auseinandersetzung mit Gruppenphänomenen bei der Betrachtung von Bildungswirklichkeit auf das Konzept des Szenischen Verstehens Bezug genommen und in welcher Weise ist dies charakterisierbar?

Zur Beantwortung dieser Fragen ist es notwendig zunächst in einem ersten Schritt, das psychoanalytisch-pädagogische Konzept des Szenischen Verstehens genauer vorzustellen und dabei auch seine Rezeption in Bezug auf die Bedeutung von Gruppen zu beleuchten.

1 Szenischen Verstehen

Um den Szenebegriff bzw. das Konzept des Szenischen Verstehens innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik nachzuzeichnen und in seinen Grundannahmen und Elementen zu beschreiben, gilt es hilfreich den Begriff des *Verstehens* näher zu beleuchten. Sucht man nach sinnverwandten Wörtern und Ausdrücken findet man u.a. „durchschauen“, „erfassen“, „bewusst werden“, „zu einer Erkenntnis kommen“, „begreifen“, „Einblick gewinnen“, uvm. (Textor 1968, 188). Im Zuge des Szenischen Verstehens stellte sich die Frage, in welcher Weise psychoanalytisch-pädagogische AutorInnen/ psychoanalytische PädagogInnen versuchen, die „Er- bzw. Beziehungswirklichkeit“ ihrer Klienten in ihrem Erleben und Verhalten zu *begreifen*, zu diesbezüglichen *Erkenntnissen zu kommen*, und auf diese Weise Inhalten und Vorgängen *bewusst zu werden* und so *Einblick zu gewinnen*.

Im Denkraum der Psychoanalytischen Pädagogik wurden Versuche unternommen, den Begriff des *Verstehens* näher zu definieren, wobei der Psychoanalytiker Alfred Lorenzer für die psychoanalytisch-pädagogischen Autoren Alois Leber und Hans-Georg Trescher mit seiner Unterscheidung zwischen logischem, psychologischem und szenischem Verstehen eine Grundlage für das psychoanalytisch-pädagogische Konzept des Szenischen Verstehens bot (Lorenzer 1970). Dabei kann unter *logischem Verstehen* das Verstehen von Gesprochenem verstanden werden. Es gilt als erster Schritt bei der Suche nach dem Verständnis von Interaktionsverläufen und bezieht sich auf eine rein inhaltlich-logische Erfassung. Als nächsten, darauf aufbauenden, aber jenes rein logische Verstehen übersteigenden Schritt findet sich das *psychologische Verstehen*. Es zeichnet sich durch seine Hinwendung zum Subjekt und seinen Beweggründen aus und beinhaltet das

Verstehen des Sprechers und dessen Persönlichkeitsstruktur. Was sich nun hinter dem Begriff des *szenischen Verstehens* näher versteckt, soll nun kurz zusammengefasst werden.

Der Begriff selbst findet seinen Ursprung bei Sigmund Freud, wurde von Aloys Leber innerhalb der Psychoanalyse näher konzipiert und von Hans-Georg Trescher⁴ in den Diskurs der Psychoanalytischen Pädagogik eingeführt. Der Autor richtet dabei seinen Blick auf das Beziehungsgeschehen zwischen KlientInnen und ProfessionistInnen in pädagogischen Interaktionsverläufen. Trescher selbst beschreibt das Konzept des Szenischen Verstehens als

„besondere Verstehensart (...), mit deren Hilfe unbewusste, aber gleichwohl handlungs- und erlebnisleitende Themen in Interaktionen erfasst werden können.“ (Trescher 1995, 75)

Um diese *besondere Verstehensart* möglich zu machen geht Trescher von bestimmten Grundannahmen aus. Hier ist die *szenische Konstitution von Subjektstrukturen* zu nennen. Sie bezeichnet

„ein Verständnis der Persönlichkeitsstrukturen als zusammengesetzt aus von Beginn an gemachten Beziehungserfahrungen“ (Kreipner 2004, 128).

Dies findet seinen Ausdruck im Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen und ist dadurch auch erfassbar. *Übertragung* ist nach Trescher eine unbewusst wiederbelebte Beziehung zu einem inneren Objekt. Dabei werden Erfahrungen mit einer wichtigen Bezugsperson auf Menschen der Gegenwart verschoben. Dieser Vorgang ist dem Bewusstsein nicht zugänglich und äußert sich im Verhalten (Trescher 1993, 174). Jene Gefühle, die sich als Reaktion im Gegenüber aufgrund dieses Vorganges entwickeln, werden als *Gegenübertragung* bezeichnet und sind – gleichsam eines innerpsychischen Echos – die affektive Reaktion auf die Übertragung (vgl. Maier/Maier 2008, 77).

„Wenn Trescher also in pädagogischen Situationen das Beziehungsgeschehen fokussiert, dann sieht er dieses als beständiges Übertragungs-Gegenübertragungsgeschehen zwischen Subjekten, das da die Beteiligten in ihrer Persönlichkeitsstruktur auf Interaktion bezogen sind- als aus „Szenen“ zusammengesetzt verstehbar ist.“ (Kreipner 2004, 132)

Trescher geht weiters davon aus, dass bei diesem Geschehen eine Reinszenierung früherer Erfahrungen stattfindet. Diese Wiederholung wird als zwanghaft und durch „situative Reize“ (Trescher 1979, 123) *ausgelöst* angesehen. Der Autor richtet dabei seinen Fokus auf Situationen bzw. Szenen mit konflikthaftem Verlauf, denen traumatische Erfahrungen des Übertragenden zu Grunde liegen. Bei der Reinszenierung früherer Erfahrungen im pädagogischen Setting kommt es zu einer unbewusst-konflikthaften *Rollenzuweisung* durch den/die EducantIn. Vor allem in pädagogischen Settings stellt die Beziehung zwischen den Beteiligten einen Ort zur Verfügung, an dem innerpsychisch eingeschriebene Erfahrungen und Erlebnisweisen der KlientInnen ihren Ausdruck finden können (vgl. Kreipner 2004, 127). Für Trescher selbst liegt die Zielsetzung des Szenischen Verstehens (für PädagogInnen) im Verstehen der Szene, die der jeweiligen Interaktionsfigur zugrunde

⁴ *1950 – +1992, Professor an der evangelischen Fachhochschule in Darmstadt (für Sozialpädagogik und Sonder- und Heilpädagogik), Gründungsmitglied und jahrelanger Leiter des Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik

liegt. (vgl. Kreipner 2004, 138). Durch Reflexion können die unbewussten Anteile dieser Szene bewusst gemacht werden (a.a.O., 139). So ist das Konzept des Szenischen Verstehens nach Trescher als Instrument zu verstehen, mit dem unbewusste Inhalte, die die Interaktion der Beteiligten bestimmen, identifiziert werden können.

Der Autor bezieht sich in einem seiner letztveröffentlichten Werke auch darauf, dass es sich bei den unbewussten Interaktionsfiguren um zwei oder mehrere Beteiligte handeln kann:

„Es erfaßt darüber hinaus die zwischen zwei oder mehreren Beteiligten sich herstellenden bewußten und unbewußten Interaktionsfiguren“ (Trescher 1992, 75)

Szenisches Verstehen kann in diesem Sinne als das Verstehen der unbewussten Interaktionsfiguren verstanden werden, die durch das Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen erfassbar werden.

Innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik wurde der Szenebegriff durch Thomas Stephenson in seiner Habilitationsschrift „Paradigma und Pädagogik“ (2003) auf seine Bedeutung in der Disziplin untersucht und als Grundbaustein der wissenschaftlichen und professionellen Erfassung von Subjektstrukturen ausgewiesen. Dabei schuf der Autor auch eine Strukturierung des Ablaufes bei der Reinszenierung und bietet damit eine Orientierung bei der Erfassung von Situationen als Szenen (vgl. Kreipner 2004, 174). Diese Strukturierung unterteilt sich in fünf Elemente: den Auslöser, die Themenaktivierung, die Rollenverteilung, den Aufbau der dramatischen Spannung und die Lösung der dramatischen Spannung (Stephenson 2004). Auch Kreipner (2004) versucht in Anlehnung an Stephenson die Bedeutung des Szenischen Verstehens für die Psychoanalytische Pädagogik aufzuzeigen und konnte folgende konstitutive Elemente in Treschers Szene-Begriff festhalten:

„- (ausgelöst durch einen szenischen Auslösereiz)

- spezifische Inszenierungen verschlüsselter Erzählungen eines Konflikts
- Rollenzuweisungen
- Reproduktionen und Wiederbelebung von frühen, unbewältigten Erfahrungen
- Zwanghafte Wiederholungstendenzen der Interaktion in den erfahrenen Beziehungszusammenhängen
- Übertragungsreaktionen und Gegenübertragungen als Beziehungsbereitschaften
- Verstrickungen von PädagogIn, i.S. der Annahme der ihr/ihm unbewusst zugedachten Rolle
- Einen dramatischer Verlauf“ (Kreipner 2004, 186f)

Unter den AutorInnen, die Szenisches Verstehen bzw. den Szenebegriff reflexiv in den Blick nehmen, sind auch einige zu identifizieren, die das Einbeziehen von Gruppen bzw. gruppendynamischen Überlegungen (wenn auch nur knapp) thematisieren. So nennt Regina Petrik (1991) in ihrer wissenschaftsanalytischen Auseinandersetzung mit dem Konzept des Szenischen Verstehens nach Trescher und Leber im Rahmen ihrer

Diplomarbeit an der Universität Wien Rückfragen, die bei der genaueren Betrachtung der Konzeption offen bleiben (a.a.O., 86f) Eine dieser Rückfragen zielt dabei auf „die Beziehungsstrukturen zwischen PädagogInnen und der Gruppe als Ganzes“ (ebd.).

Des Weiteren ist noch die Forschungsarbeit von Sabine und Christian Maier in diesem Zusammenhang zu nennen, in der u.a. der Frage nachgegangen wird, inwiefern das von Lorenzer und Trescher vermittelte Wissen zum Konzept des Szenischen Verstehens in den wissenschaftlichen Diskurs der Psychoanalytischen Pädagogik (von 1985 bis 2008) Eingang gehalten hat (Maier/Maier 2008, 106f). Hierbei teilen die VerfasserInnen die psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen in zwei Gruppen: Jene, die mit ihren Arbeiten zur Erweiterung des *empirischen* Wissens, und jene, die zum *theoretischen* Wissen des Szenischen Verstehens beitragen. Die Arbeiten jener AutorInnen, die sich mit Gruppen auseinandersetzen finden sich zwar erwähnt, aber die Bedeutung von Gruppenprozessen bzw. Gruppendynamik in diesem Zusammenhang wird nicht explizit hervorgehoben. Lediglich in einer Fußnote wird erwähnt, dass Trescher auch Übertragungsprozessen in Gruppen Beachtung schenkte (a.a.O., 135).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Konzept des Szenischen Verstehens und die Rezeption des Szenebegriffs in der Psychoanalytischen Pädagogik im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit Gruppen, Gruppenphänomenen und Gruppendynamik nur kaum Anwendung findet.

Dies lenkt den Blick auf die Frage, inwiefern sich die Auseinandersetzung mit Gruppen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik ausgestaltet und in welcher Rolle und Art die Befassung mit Gruppen stattfindet. So dient das nächste Kapitel dazu, eine diesbezügliche Orientierung zu geben und der Frage nachzugehen, inwiefern sich diese Auseinandersetzung darstellt.

2 Ausgangslage zur Auseinandersetzung mit Gruppen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik

Die Frage nach der Art und Weise der Auseinandersetzung mit Gruppen, Gruppenphänomenen und Gruppendynamik innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik lässt in einem ersten Schritt, nach Texten suchen, die von dieser Auseinandersetzung zeugen. Dabei bedarf es einer Darlegung und Eingrenzung des Textpools, von dem in der folgenden Recherche ausgegangen wird: Hinsichtlich der Frage nach repräsentativen Publikationsorganen der Psychoanalytischen Pädagogik rücken das, seit 1989 jährlich erscheinende „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“ und die „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“ im Psychosozialverlag in den Blick⁵. Beide Publikationsorgane

⁵ Für die hier vorliegende Arbeit wird angenommen, dass es sich bei den AutorInnen innerhalb dieser Publikationsreihen um AutorInnen handelt, die dem Denkraum der Psychoanalytischen Pädagogik angehören bzw. mit ihrem in den Publikationsorganen veröffentlichten Beiträgen dieser Disziplin zuzuordnen sind.

sind Periodika, in denen jeweils aktuelle Themen und Fragestellungen der Disziplin von ihren VertreterInnen behandelt werden. Darüber hinaus verweisen Buchbesprechungen und Literaturumschauen der Jahrbuchreihe auf weiterführende, aber auch andere aktuelle Befassungen zu bestimmten Themen in Monographien, Herausgeberbänden etc.. Weiters werden jene AutorInnen, die sich durch eine themenspezifische Befassung auszeichnen, hinsichtlich ev. weiterer für die Arbeit relevanter Publikationen in den Blick genommen und schließlich auch noch AutorInnen und Werke, die durch die Rezeption innerhalb der gefundenen Texte auffallen.

Das inhaltliche Kriterium der Suche stellt die ausdrückliche Auseinandersetzung mit Interaktionsprozessen dar, die die Befassung mit dyadischen Beziehungskonstellationen explizit überschreiten. Das Vorhandensein dieses Kriteriums wird näherungsweise durch die explizite Nennung des Begriffes ‚Gruppe‘ in Titel und/oder Abstract überprüft.

Die erste Umschau zeigte, dass die Auseinandersetzung mit Gruppen, Gruppenphänomenen und Gruppenprozessen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik in Texten mit oben genannten Kriterien nur geringfügig Ausdruck findet.

Bei den relativ wenigen ausgemachten Texten wird aber auch deutlich, dass sich einige AutorInnen genau dieser Tatsache der kargen Befassung mit Gruppen im wissenschaftlichen Diskurs in ihren Ausführungen widmen und sich somit reflexiv mit der Thematik auseinandersetzen (vgl. Zulliger 1936; Finger-Trescher 1993; Trescher 1987, 1990; Büttner 1995).

Diese „Forschungslücke“ wird schon in den frühen Zeiten der Psychoanalytischen Pädagogik identifiziert. So erschien schon im Jahr 1936 ein Beitrag von Hans Zulliger mit dem Titel „Über eine Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik“ in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“. In seinen Ausführungen reklamiert Zulliger im Zuge des 10jährigen Bestehens der Zeitschrift die fehlende Auseinandersetzung mit Gruppen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik. Mit Bezugnahme auf seinen bereits 1929 erschienenen Beitrag stellt er diesen als „nicht neu“ ein weiteres Mal zur Debatte, in dem er befand, die Psychoanalytische Pädagogik

„[...] sei im Grunde genommen eher ein massenpsychologisches Problem als eine Frage der seelenkundlichen Erfassung einzelner an der Erziehung interessierter oder beteiligter Objekte, und sie gehe die Psychologie der Erzieher ebenso an wie jene der zu erziehenden Kinder. Es handle sich weniger um die Psychologie einzelner Menschen und affektiv und libidinös gefärbter Paar-Beziehungen als um die Erforschung, Kenntnis und bewußte Regulierung der seelischen Relation zwischen einer Gemeinschaft und ihrem Leiter.“
(Zulliger 1936, 338)

Diese Ebene sei als Hauptproblem psychoanalytischer Pädagogik zu verstehen, wenn man daran denkt,

„1. daß beispielsweise ein Schullehrer nicht einem einzigen Kinde, vielmehr einer Schülerklasse gegenübersteht;

2. daß die wichtigsten erzieherischen Aufgaben, die sich ihm zeigen, auf dem Boden seiner Beziehungen zur ganzen Klasse gelöst werden müssen;
3. daß ihm die glückliche Bewältigung all der Erziehungsschwierigkeiten bei normalen Kindern nur dann gelingt, wenn er aus Instinkt oder willentlich und wissentlich die auftretenden Probleme als massenpsychologisches Phänomen angreift und erledigt.“
(ebd.)

Dabei greift Zulliger Problemstellungen im konkreten Praxisfeld der Schulklasse auf, in dem Lehrer, die mit

„(...) ihren dreißig Schülern dreißig Paarverhältnisse eingehen – oder die mit einigen wenigen solche bilden (...) schon in ganz kurzer Zeit auf unüberwindbare Schwierigkeiten stoßen.“ (ebd.)

Im Anschluss problematisiert der Autor die Folgen des Fokus auf dyadischen Beziehungsgestaltungen, unter anderem auch in Hinblick auf die Gefährdung der Entwicklung des kindlichen Gemeinschaftsgefühls, und Bildung von Gemeinschaften unter den Schülern auf einer „minderwertigen, regressiven Stufe“, als „Banden“ (a.a.O., 341). Schließlich sei Psychoanalytische Pädagogik „weder [als] medizinisch-therapeutische Psychoanalyse noch psychoanalytische Heilpädagogik“ (a.a.O., 343) verstehbar:

„Sie ist hauptsächlich Handhabung der psychoanalytisch erforschten Massenpsychologie. Der psychoanalytische Pädagoge arbeitet bewußt mit den Phänomenen der Massenübertragung, Gegenübertragung, Versagung, Verzicht, Identifikationswunsch der Kinder; er tut es, ohne zu ‚analysieren‘, sondern durch entsprechende Reaktion und Gegenreaktion durch sein Verhalten. Psychoanalytische Pädagogik ist eine Erziehungsweise, die auf psychoanalytischem Verständnis der Kinder in ihrer Eigenschaft als Einzelindividuum und als Masse, und auf dem Verständnis der Erzieherreaktionen beruht.“ (a.a.O., 343)

In seinen weiteren Ausführungen beruft sich Zulliger auf die „Freudsche Forschung über die seelischen Bedingungen massenpsychologischer Erscheinungen“ (a.a.O., 346) und definiert die Klasse im Sinne Freuds als „Masse“ (a.a.O., 347). In Form von Darstellungen von Fallbeispielen aus einer Schulklasse zeigt der Autor,

„(...) daß es möglich ist, gestützt auf die Lehren Freuds über die Konstituierung von ‚Massen‘ bei Kindern Gemeinschaftsfähigkeit in hohem Maße zu wecken, frei zu machen und für die individuelle Charakterisierung auszunutzen.“ (a.a.O., 355)

In Gegenüberstellung und Differenzierung zwischen kinderanalytischem Setting, psychoanalytisch-heilpädagogischem Einzelsetting und Beratung einerseits und gruppenpädagogischem Setting auf der anderen Seite hebt Zulliger abschließend nochmals den Bedarf an weitergehender Forschung in Bezug auf letzteres:

„Wir sollen das eine tun und das andere nicht lassen, scheint mir. Und innerhalb der psychoanalytische Pädagogik und ihrem Publikationsorgan besteht die Lücke, dass sie ihr Augenmerk bis dahin viel zu sehr individuell-psychologischen Dingen zugewendet und die massenpsychologischen etwas vernachlässigt haben. Diese sind jedoch so außerordentlich wichtig und wir wissen darüber außer den konzisen, aber wenigern Formulierungen Freuds noch so verhältnismäßig wenig, dass wir uns bemühen sollten, das Fehlende in den nächsten zehn Jahren aufzuholen.“ (ebd., 359)

Das Ausbleiben der Erfüllung dieser Aufforderung sollte die Disziplin der Psychoanalytischen Pädagogik noch länger kennzeichnen. Der vornehmliche Grund lässt sich in der Auflösung der Psychoanalytischen Pädagogik durch den Nationalsozialismus mit dem Verbot, der Ermordung und Vertreibung der meisten Protagonisten ausmachen. Eine, zwar auch im Europa der Zwischenkriegszeit einsetzende, aber durch die politischen Umstände mit ihren Folgen noch stärkere Medizinalisierung der Psychoanalyse in den USA (vgl. Datler 1995, 34f) hemmte bis verunmöglichte dabei wohl auch die von Zulliger im oben angeführtem Aufsatz angeführte Bestrebung und Aufforderung.

Gerade die Lehranalytiker und Therapeuten müssen die Aussichten und die Wichtigkeit der psychoanalytischen Pädagogik einsehen – damit sich die Ansicht durchsetzen kann, die Ausübung psychoanalytischer Pädagogik sei keine nur zweitrangige und inferiore Tätigkeit“ (Zulliger 1936, 157).

Über 50 Jahre später greift Hans-Georg Trescher in seinem Werk „Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik“ (1985) den Beitrag Zulligers wieder auf. Er schließt sich Zulligers Diagnose an, dass Erziehungsprozesse in Gruppen für Pädagogen von zentraler Bedeutung sind, da sich professionelle Pädagogik häufig in Gruppen vollziehe (Trescher 1985, 85) und findet den Befund Zulligers 1936, dass dieser Tatbestand „lange eher vernachlässigt“ wurde (ebd.) auch zum Zeitpunkt des Erscheinens seines Werks bestätigt. Im Zuge dessen problematisiert er diese „Leerstelle“ der Auseinandersetzung mit Gruppen nicht unähnlich seinem Kollegen aus der Zwischenkriegszeit folgendermaßen:

„Die Vernachlässigung der Reflexion der Dynamik in Gruppen in pädagogischen Praxisfeldern trägt viel dazu bei, aus Kindern und Jugendlichen mit Beziehungsproblemen sogenannte verhaltensgestörte Kinder zu machen.“ (Trescher 1985, 159)

Dabei ist für Trescher die „Lücke“ nach Zulliger durch eine nicht hinreichende Berücksichtigung von gruppenanalytischen Problemen in der pädagogischen Praxis bedingt (a.a.O., 85) und er weist aus, dass auch schon Zulliger die pädagogische Handhabung der gruppenpsychologischen Erkenntnisse als notwendige Bedingung Psychoanalytischer Pädagogik sah (ebd., 86). Weiters weist der Autor darauf hin, dass sich die Ausführungen Zulligers auf die Zeit vor den zweiten Weltkrieg beziehen und dass die Auseinandersetzung mit Gruppen bzw. Massen im Rahmen der Psychoanalytischen Pädagogik aber auch 1945 kaum Bedeutung hatte. Trescher stellt fest, dass bis zur Publikation seines Werkes (1985) die Auseinandersetzung mit Gruppen nur am Rande stattfand und sich die Erforschung von Gruppenprozessen in der Psychoanalyse auf den therapeutischen Bereich konzentrierte (a.a.O., 86). Trescher betont im Zuge dessen den Wert psychoanalytischer Kleingruppenforschung für die Psychoanalytische Pädagogik und führt „einige grundlegende Ergebnisse“ (u.a. Bion 1961, Argelander 1972, Finger 1977, 1978) davon in seinem Werk an (Trescher 1985, 87f).

Die Autorin Urte Finger-Trescher schließt sich mit ihrem Beitrag „Die Gruppe als schulisches Lernfeld. Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe“ (1993) dem Tenor

Treschers an. Auch sie beruft sich auf die von Zulliger definierte „Lücke“ und stellt gleichermaßen fest, dass pädagogische Praxis in der Mehrzahl der Felder eine Arbeit mit Gruppen ist, diesem Tatbestand aber kaum Rechnung getragen wird und auch Erkenntnisse der psychoanalytischen Kleingruppenforschung in der Pädagogik kaum Beachtung finden (Finger-Trescher 1993, 205). Auch diese Autorin bezieht sich auf die Gruppenanalyse. Mit ihrer Arbeit möchte sie einen Beitrag leisten, um gruppenanalytische Erkenntnisse für die Pädagogik zugänglich zu machen. Dabei merkt sie an, dass es sich bei einer gruppenanalytischen Perspektive professioneller Pädagogik um eine Forschungsansatz handelt, der

„(...) intensiver konzeptioneller, methodischer und empirischer Weiterführung bedarf“
(ebd., 231).

In Christian Büttner findet sich ein weiterer Autor, der auf seine Disziplin in ihrer Auseinandersetzung mit Gruppen reflektiert. Er merkt in seinem Werk „Gruppenarbeit. Eine psychoanalytisch-pädagogische Einführung“ (1995) an, dass weitere Entwicklungen von Freuds Ideen zur Massenpsychologie durchaus für pädagogische Beziehungen in Gruppen fruchtbar gemacht werden können, dies aber soweit noch nicht geschehen ist. (a.a.O., 213). Auch für ihn scheint die Thematisierung von Gruppenprozessen und -phänomen auf der Hand zu liegen, da sich Pädagogik in den meisten Fällen in Gruppen realisiert. Er stellt darüber hinaus fest, dass dieser Aspekt in der Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen wenig einfließt (a.a.O., 14).

Eine Vielzahl von AutorInnen sind sich hier also über eine „Lücke“ innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik einig. Doch worin liegt der Grund für eine derartige Vernachlässigung noch im ausgehenden 20. Jahrhundert angesichts des anscheinend unübersehbaren Tatbestandes der Realisierung von Pädagogik in Gruppen?

Wie bereits angedeutet schreibt Trescher (1985) die Hauptursache einer Ausrichtung der pädagogischen Praxis am ärztlichen Setting der psychoanalytischen Kur zu. Durch eine Orientierung an einem ärztlichen Selbstverständnis der Psychoanalyse würde auch die pädagogische Praxis weitgehend unter dyadischen Aspekten einer Zwei-Personen-Beziehung untersucht, und in Analogie zum klassischen therapeutischen Setting betrachtet (a.a.O., 150). Für Trescher liegt die Vernachlässigung der Reflexion von Gruppenprozessen also in der vorwiegenden Orientierung der Psychoanalytischen Pädagogik an dem Zwei-Personen-Modell der psychoanalytischen Kur (ebd.).

Auch Finger-Trescher (1993) stellt sich innerhalb ihrer Ausführungen die Frage, wie es zu so einer „Missachtung“ bzw. „Verleugnung“ eines eigentlich unübersehbaren Bestandteils pädagogischer Arbeit kommen kann und sieht die Ursache ebenfalls in der Orientierung der Psychoanalytischen Pädagogik an der klassischen Psychoanalyse. Die Autorin vermutet hier, dass die Disziplin im Bemühen, es dem großen Vorbild gleichzutun von diesem akzeptiert und als „legitimes Kind“ anerkannt zu werden, den Weg des geringsten Widerstandes gewählt hat. Für Finger-Trescher teilt die Gruppenanalyse diesbezüglich ein

ähnliches Schicksal – da diese für lange Zeit als spezifischer Anwendungsbereich der Psychoanalyse gesehen wurde und nicht als eigenständige Disziplin ernstgenommen wurde. Darin liegt für die Autorin auch der Grund, warum die Erkenntnisse gruppenanalytischer Forschung von der Psychoanalytischen Pädagogik weitgehend unberücksichtigt geblieben ist:

„Wir haben es also mit zwei ungeliebten Kindern der Psychoanalyse zu tun, die um ihre legitime Anerkennung durch die Väter ringen und sich infolgedessen gegenseitig nicht als Geschwister zur Kenntnis nehmen wollen, so als ob ihre Verbindung die Gefahr doppelter Ablehnung mit sich bringen könnte. Das Potential an Erkenntnisgewinn und Entwicklung eigenständiger Identität, das beide für sich und insbesondere in ihrer Kombination entfalten könnten, bleibt so zwangsläufig unausgeschöpft“ (a.a.O., 205).

Jene AutorInnen, Trescher, Finger-Trescher und auch bei Büttner, die einen reflexiven Blick auf die Rezeption von Gruppen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik werfen sind von ihrem Hintergrund her sowohl dem Denkraum der Psychoanalytischen Pädagogik als auch der Gruppenanalyse zuzuschreiben.

Mit den Ausführungen der AutorInnen kann zusammenfassend festgestellt werden, dass der Auseinandersetzung mit Gruppen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik wenig Beachtung geschenkt wurde bzw. diese nur am Rande stattfand. Im folgendem Kapitel soll nun der Blick auf den historischen Kontext mit der Frage gelegt werden, wo Gruppenphänomene und -prozesse in psychoanalytisch-pädagogische Konzepte doch Einzug halten konnten.

Darüber hinaus lassen die angeführten AutorInnen, psychoanalytische Kleingruppenforschung bzw. Erkenntnisse der Gruppenanalyse für die Auseinandersetzung mit Gruppen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik von wesentlicher Bedeutung erscheinen. Aus diesem Grund fällt in einem weiteren Kapitel (2.2) der Blick auf die in diesem Kontext maßgeblichsten Vertreter der Gruppenanalyse und deren Theorien.

2.1 Die Bedeutung von Gruppenprozessen in der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik

Wilfried Datler (1994) beschreibt die Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik an Hand der Diskussion um das Verständnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik. Für die Darstellung der Auseinandersetzung mit Gruppen innerhalb der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik erscheint es sinnvoll dieser Beschreibung zu folgen, da auch hier einerseits die Grenzen zwischen (Gruppen-)Analyse und (Gruppen-)Pädagogik nicht scharf gezogen werden können und andererseits mit Trescher (1990) und Finger-Trescher (1993) dieses Verständnis bzw. Verhältnis zur geringen Auseinandersetzung mit Gruppen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik geführt hat.

Datler unterteilt die Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik in drei Phasen. In der ersten, die um 1900 begann, war ein breitgefächertes Verständnis von psychoanalytischer Praxis innerhalb der frühen Psychoanalytischen Bewegung zu finden, da psychoanalytische Theorien nicht nur für das klassische Sessel-Couch-Setting von praxisleitender Bedeutung wurden. Datler schreibt dazu, dass

„(...) in diesen Jahren Konsens darüber geherrscht haben [dürfte], daß auch psychoanalytisch orientiertes Arbeit in pädagogischen Handlungsfeldern wie Schule, Sozialpädagogik, Erziehungsberatung etc. als psychoanalytische Praxis zu begreifen sei.“ (1995, 27)

So kam es zu einer regelrechten Blütezeit Psychoanalytischer Pädagogik, in der sich verschiedene AutorInnen pädagogischen Fragen im psychoanalytischen Kontext annahmen. Wenn es darum geht, der Bedeutung der Gruppe in psychoanalytisch-pädagogischen Konzeptionen zu dieser Zeit auf den Grund zu gehen, sind vor allem Siegfried Bernfeld, August Aichhorn und Oskar Spiel zu nennen. Bernfeld und Aichhorn beschäftigten sich mit Frühsorgeerziehung und wurden zu Pionieren der Sozialpädagogik und Heilpädagogik, indem sie versuchten, für damaligen „erziehungsschwierigen Zöglingen“ eine Umgebung zu bieten, die sich positiv auf deren Entwicklung auswirkte.

Oskar Spiel versuchte, die Individualpsychologie Alfred Adlers in Form eines Schulversuches in pädagogischen Bezug zu setzten. Die Arbeit der Psychoanalytischen Pädagogik in der Zwischenkriegszeit war dabei maßgeblich durch die Reformen des Wiener Stadtschulrates (Glöckel) begünstigt.

Im Folgenden soll nun beispielhaft näher auf Aichhorn, Bernfeld und Spiel eingegangen werden, um die Bedeutung von Gruppen bzw. der Rolle des Individuums darin in den jeweiligen Konzeptionen näher zu beleuchten.

2.1.1 August Aichhorn und die Anstalt für verwahrloste Kinder und Jugendliche

Aichhorn gründete 1918 die „Anstalt für verwahrloste Kinder und Jugendliche beiderlei Geschlechts“ in Oberhollabrunn. 1925 veröffentlichte er in seinem Werk „Verwahrloste Jugend“ Vorträge, die er über diese Fürsorgeerziehung gehalten hatte. Darin schreibt er vom Zweck dieser Einrichtung als Erziehungs- und Behandlungsstätte der Zöglinge und betont immer wieder die Bedeutung einer gruppenbezogenen Herangehensweise. So wurden die Zöglinge erst nach psychiatrischer Diagnostik und später nach Temperament und Führungsmöglichkeit gruppiert, was zum Einen die Anwendung gleichartiger Erziehungsmaßnahmen zum Ziel hatte und zum anderen die Gruppendynamik zur Wiederherstellung des seelischen Gleichgewichtes jedes Jugendlichen fördern sollte (Aichhorn 1925, 125). Aichhorn versuchte also Gruppenphänomene für die Erziehung der Zöglinge so zu nutzen, dass schon das Anstaltsleben in diesen Gruppen – noch ohne besondere Erziehungsmaßnahmen – der vorhandenen Verwahrlosung entgegen wirkte (a.a.O., 122) und schreibt selbst:

„Durch die Art ihrer Zusammenfassung fanden die Zöglinge innerhalb der Gruppe ihnen entsprechende Verhältnisse mit für ihre Entwicklung und Ausheilung günstigen Bedingungen, so daß der Gruppierungsgedanke ökonomisch und gleichzeitig Heilungsprinzip geworden war.“(a.a.O., 124)

Gleichzeitig betont der Autor jedoch, dass das an Hand der Gruppierungen erfolgte Zusammenbringen der, im Sinne der Ausheilung aufeinander wirkenden psychischen Mechanismen nicht ausreichte und auch andere, „außerhalb der einzelnen Zöglingseindividualitäten liegende Bedingungen“ (a.a.O., 125) erfüllt werden müssen. Damit hebt er eine „persönliche, dingliche und räumliche Umwelt“ der Fürsorgeerziehungszöglinge hervor, die nicht nur das Milieu der Gruppe, sondern auch den äußeren Rahmen der Anstalt mit einbeziehen.

2.1.2 Siegfried Bernfeld und das Kinderheim Baumgarten

Siegfried Bernfeld gilt als einer der ersten Psychoanalytiker, die den sozialen Kontext in ihren Konzeptionen berücksichtigt haben (vgl. Wolff 1993, 105). Er versuchte, Pädagogik im Gesamtgefüge der Gesellschaft zu verorten und bestimmte den Begriff des „Sozialen Ortes“, der in einer sozialisationstheoretischen Perspektive gründet (vgl. Niemeyer 1998, 176f).

Bernfeld verwendete den Begriff zum ersten Mal 1926, als er in der Zeitschrift *Arbeiterwohlfahrt* versuchte, zum damals aktuellen Diskurs um das Thema Anlage vs. Milieu⁶ Stellung zu nehmen. In seinem Artikel spricht er von „psychischen Fehlentwicklungen“, die „sozialen Situationen“ zuzurechnen seien. Einem rein medizinischen Blick konnte somit zugunsten eines psychosozialen Blicks, im Sinne einer über den „sozialen Ort“ aufgeklärte Psychoanalyse, entgegen argumentiert werden (vgl. a.a.O., 178).

Der Begriff des „Sozialen Ortes“, bindet sich aber nicht nur an die objektiven Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen bzw. an die Summe der sozialen Bedingungen, sondern ist viel mehr als Milieu- oder Schichtenkategorie zu verstehen (a.a.O 179), was die Wechselwirkung von sozial geprägten „Deutungsmustern“ und objektiven Lebensbedingungen für Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse hervorhebt und somit das subjektive Erleben und Handeln aller am Prozess beteiligten Individuen einschließt (vgl. Zavesky 1998, 81f).

Mit der Gründung des Kinderheims Baumgarten im Jahr 1919 versuchte Bernfeld eine für jüdische Waisenkinder entwicklungsförderliche Anstalt im Sinne seiner Konzeption des „sozialen Ortes“ zu schaffen. In dem als Schulgemeinde konzipierten Kinderheim trugen die Kinder und Jugendlichen selbst Verantwortung für Ordnung und Disziplin.

⁶ Zu dieser Zeit versuchten Vertreter der Psychopathenfürsorge über den Faktor „Anlage“ der erziehungsschwierigen Klienten zu bemächtigen. „Die Folge dieses rein „medizinischen Blicks“ war fatal und ging in Richtung bloßer „Verwahrung“ – eben weil der Faktor „Milieu“ und damit die Hoffnung, daß bei veränderten Milieubedingungen (etwa im Sinne eines „therapeutischen Milieus“ durch professionalisierte Fürsorgeerziehung) noch etwas zu machen sei, auf diese Weise aus dem Blick geriet.“ (Niemeyer 1998, 179)

„Das pädagogische Konzept Bernfelds war ebenso einfach wie radikal: die Erziehung und Disziplinierung der Kinder und Jugendlichen erfolgte durch die Gemeinschaftserziehung in altershomogenen Gruppen. Die Erzieher und Lehrer beschränkten sich auf Beobachten, Anregen und das gewünschte Verhalten den Kindern und Jugendlichen vorzuleben.“ (a.a.O., 94)

Die Schulgemeinschaft selbst, ein Schulgericht und die Kameradschaft der Kinder und Jugendlichen untereinander waren für Bernfeld die wesentlichen Elemente des Kinderheimes, die zur Heilung der seelischen Verletzungen der Kinder beitragen sollte und sie zu einem Leben in einer jüdischen Gemeinschaft befähigen sollte (a.a.O., 29). Dabei schufen Gemeinschaften und Kameradschaften für die Kinder und Jugendlichen altershomogene überschaubare Gruppen, „die ihr Bedürfnis nach Geborgenheit und Zugehörigkeit befriedigten“ (a.a.O., 39).

Für Bernfeld war auch die im Beziehungsgeschehen vorhandene Übertragung von großer Bedeutung und er schreibt dazu:

„Die Erziehbarkeit reicht gerade soweit, als die Übertragung reicht, also soweit, als die Außenwelt insbesondere der Erzieher libidinös besetzt wird“ (Bernfeld 1921, 161f).

Als Übertragungsobjekt standen aber nicht nur die Pädagogen zur Verfügung, sondern auch die Schulgemeinde im Ganzen, so schreibt Fatke diesbezüglich über Bernfelds Schulgemeinschaft:

„Vorrangiges Übertragungsobjekt wurde für die Kinder aber die Schulgemeinde im Ganzen, die das Ich jedes einzelnen ‚zu einer Art Gesamt-Ich‘ erweiterte, indem nun die narzißtischen Energien zugeführt werden konnten, wobei sich die Verknüpfung von Ichtrieben und Libido lockern mußte, und ein Beitrag der letzteren frei wurde für Objektbesetzungen.“ (Fatke 1993, 82)

So spiegelt sich im Kinderheim Baumgarten Bernfelds eine Auffassung von der Praxis psychoanalytischer Pädagogik und somit die Umsetzung der Erkenntnisse der Psychoanalyse in die Realität der Bildungs- und Heilungsprozesse, die sich auch an Gruppenprozessen orientiert.

Beide Konzepte – Aichhorns Anstalt für verwahrloste Kinder und Jugendliche und Bernfelds Kinderheim Baumgarten – fanden in der Wissenschaftsgemeinschaft der Psychoanalytischen Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts verhältnismäßig wenig Resonanz. Die beiden Autoren nehmen auch wenig Bezug aufeinander und standen nicht miteinander im Austausch.

Nennenswert ist dieser Umstand deshalb, weil es gerade zu jener Zeit – wie schon erwähnt – eine breite Auseinandersetzung psychoanalytischer AutorInnen mit pädagogischen Inhalten gab. Dies zeigt auch die Gründung der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ im Jahr 1926. Ziel dieser Zeitschrift war es, sich mit der Anwendung von psychoanalytischen Verfahren auf Kinder und Jugendliche sowie mit der täglichen Arbeit von ErzieherInnen und LehrerInnen im Elternhaus und diversen pädagogischen Einrichtungen zu befassen.

In die gleiche Zeit fallen auch Reformversuche des Wiener Stadtschulrates (unter Otto Glöckel). Einer dieser Versuche wurde von Oskar Spiel in seinem Werk „Am Schaltbrett der Erziehung“ (1947) beschrieben.

2.1.3 Oskar Spiel, das Gemeinschaftsgefühl und sein Schulversuch

Oskar Spiel war Lehrer, wirkte in Wien und wandte sich nach kurzer Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse der Individualpsychologie zu. Dies geschah 1920 zur Blütezeit des von Alfred Adler begründeten Konzeptes⁷.

Die Individualpsychologie widmet sich u.a. zwischenmenschlichen Formen von Interaktion und Kommunikation und beinhaltet das „Gemeinschaftsgefühl“ als zentrales Element. Darunter versteht Adler eine Art „Kraft“,

„(...) die dem Streben nach persönlicher Geltung, Macht und Überlegenheit „entgegenwirkt“.“ (a.a.O., IV)

Adler entfaltet den Begriff des „Gemeinschaftsgefühls“ in mehreren Schriften und brachte immer wieder dessen Bedeutung zum Ausdruck. Er sieht den Menschen als soziales Wesen, das von Beginn an in soziale Bezüge eingebettet ist und ebenso auf diese angewiesen ist. Ebenso definiert er es als dem Menschen angeboren und der Förderung bedürftig (ebd.).

Besondere Bedeutung kommt in der Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls laut Adler den pädagogischen Institutionen⁸ zu und er selbst macht Vorschläge zur Neueinrichtung und Weiterentwicklung solcher Institutionen,

„(...) in denen Heranwachsende zusehends so erzogen werden sollen, dass sie ihr Leben erfolgreich (und nicht etwa in neurotischer) Weise meistern können und zugleich dazu befähigt werden, sich auch selbst (einmal) für die Weiterentwicklung, d.h. für die „Verbesserung“ von sozialen Gegebenheiten zu engagieren.“ (a.a.O., IVf)

Oskar Spiel engagierte sich sehr für die großen Reformvorhaben des Wiener Stadtschulrates und nahm die Arbeit in einer Versuchsschule im 20. Wiener Gemeindebezirk auf (1920-1927). Dort prägte er mit seinen Kollegen Franz Schramer und Ferdinand Birnbaum die Versuchsarbeit, in dem er versuchte, die Theorien Adlers in die Tat um zu setzen. So galt sein Bemühen etwa der Etablierung von „Klassengemeinden“ mit demokratisch geführten Arbeits- und Verwaltungsstrukturen und der Einführung eines Arbeitsschulgedankens (a.a.O., XI).

1928 kam es sogar zu einer Veröffentlichung der Versuchsarbeit in der Internationalen Zeitschrift für Individualpsychologie. Darin beschrieben die Autoren die Grundzüge ihrer Vorstellung der Schulklasse als Gemeinschaft und auch ihre Form der integrativen Förderung von lernschwachen und verhaltensauffälligen Schülern, durch den Einsatz von Gruppengesprächen, Einzelbehandlungen und Erziehungsberatung (ebd.).

⁷ Adler hatte sich einige Jahre zuvor wegen persönlicher und fachlicher Differenzen von Sigmund Freud getrennt (vgl. Datler/Gstach 2001 im Vorwort von „Am Schaltbrett der Erziehung“, II)

⁸ Bei Adler sind darunter etwa die Familie und die Schule zu verstehen (ebd.)

Nach der Beendigung der Versuchsarbeit begann Oskar Spiel mit der Verfassung seines Werkes „Am Schaltbrett der Erziehung“ (1947). Darin ist folgende Definition zur Institution Schule zu finden:

„Die Schule eine Anstalt zur Erlernung sozialer Hingabe! Wir können das auch anders sagen: Die Schule soll eine Stätte der Hinwendung zur Gemeinschaft werden. Und zwar der Gemeinschaft im Sinne eines Zieles der Vollendung, im Sinne eines menschlichen Seins, in dem alle Fragen des Miteinanderlebens widerspruchsfrei gelöst sind.“ (a.a.O., 20)

Weiters ist darin zu lesen, dass für Spiel die Ursache von „Fehlhaltungen“ eines Menschen in einem Mangel an Gemeinschaftsgefühl liegt – dessen Gegenteil bzw. „Gegenspielerin“ er als „lebenszerstörende Ichhaftigkeit“ bezeichnet. Mit dem Mangel an Gemeinschaftsgefühl geht – so Spiel – gestörtes und sogar zerstörtes menschliches Zusammenleben einher (a.a.O., 21).

Der Schlüssel zum Erlangen des Gemeinschaftsgefühls liegt für den Autor in der Gemeinschaftserziehung. Er grenzt diesen Begriff klar gegen ein bloßes Anleiten, bloße moralische Belehrung und gegen die Ausnützung massenpsychologischer Gesetze zur Beeinflussung des Individuums ab. Vielmehr soll die Gemeinschaftserziehung weniger der Gemeinschaft, sondern der Erziehung des Individuums dienlich sein. Spiel selbst schreibt dazu:

„*Gemeinschaftserziehung* ist, so paradox das klingen mag, *Erziehung des Individuums!* Allerdings eines Individuums, [...]das in diesem Eingebettetsein seine Bezogenheit auf andere *erlebt* und sich selbst wieder aktiv für die umgebenden Individuen *bezieht*.“ (a.a.O., 21 Herv. i.Orig.)

An anderer Stelle bemüht sich der Autor um ein Verständnis der Gemeinschaftserziehung

„(...) im Sinne einer Anleitung zur individuellen Platzfindung im Bezugssystem der Gemeinschaft“ (a.a.O., 66),

und definiert als Ziel seiner Bemühungen die Erziehung zum demokratischen Staatsbürger (a.a.O., 22). Er sieht für den Weg dorthin eine real existierende Gruppe, wie diese etwa in Kindergärten und Schulen vorzufinden sind, für die Erziehung zur Gemeinschaft als unentbehrlich,

„(...) weil nur in ihr das einzelne Kind erzogen werden kann, das einen Trainingsplatz für seine soziale Bezogenheit braucht“ (ebd.).

Für Spiel stand das Verstehen des Individuums im Kontext seiner Umwelt im Vordergrund. Für die Erziehung bedeutete das, dass eine positive Entwicklung des individuellen Menschen abhängig ist von der Möglichkeit, sich in der Gemeinschaft zu realisieren.

Die drei genannten Beispiele von Aichhorn, Bernfeld und Spiel machen deutlich, dass es eine rege Tätigkeit im pädagogischen Bereich gab, die auch gruppenbezogene Ansätze beinhaltete. Trotzdem war die Position der Psychoanalytischen Pädagogik selbst innerhalb der psychoanalytischen Bewegung zu dieser Zeit auch umstritten, so gab es konstante

intensive Bestrebungen, nur therapeutische Psychoanalyse als die eigentliche Psychoanalyse anzuerkennen und die Ausübung Ärzten vorzubehalten (vgl. Datler 1995, 30f). Dieser Umstand hatte auch Auswirkungen auf die Auseinandersetzung mit Gruppen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik. Um 1930 kam es sogar soweit, dass innerhalb der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung (IPV) die *Praxis der psychoanalytischen Kur* also das klassische Sessel-Couch-Setting zum *Inbegriff psychoanalytischer Praxis* erklärt wurde (a.a.O., 35). Anderen Formen der psychoanalytischen Praxisgestaltung, Aus- und Fortbildung, wie etwa jener zum Kinderpsychoanalytiker, wurde wenig Beachtung entgegengebracht. So standen auch gruppenanalytische Forschung und Lehre außerhalb des Interessensbereiches der IPV und wurde in Tagungen und Kongressen kaum erwähnt (a.a.O., 37).

In der Zeit nach 1945 änderte sich dieser Umstand und einzelne AutorInnen und AutorInnen-Gruppen begannen, sich neben der hochfrequenten Langzeitanalyse mit Erwachsenen auch anderen Themenbereichen psychoanalytischer Praxis zuzuwenden. So wurden etwa die Kinderanalyse, psychoanalytische Familientherapie und Gruppenanalyse zum Inhalt wissenschaftlicher Auseinandersetzungen. VertreterInnen dieser Varianten psychoanalytischer Praxis waren vor allem in England zu finden. Sie beeinflussten durch den Wiederaufbau der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung in den Nachkriegsjahren auch junge deutschsprachige Psychoanalytiker, sich weit gefächerter mit psychoanalytischer Praxis auseinanderzusetzen. Abermals wurde den Werken der AutorInnen jedoch wenig Resonanz und Anerkennung innerhalb der Disziplin entgegengebracht. Sie wurden sogar, wie Datler schreibt, als „zweitklassig eingestuft“ (a.a.O., 37). Über den Zeitraum von 1950 bis 1995 spricht Datler von einer Renaissance Psychoanalytischer Pädagogik, da sich zum einen die Aktivitäten psychoanalytischer AutorInnen, die sich mit pädagogischen Themen auseinander setzen vermehren und zum anderen VertreterInnen institutionalisierter Pädagogik mit regem Interesse der Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse widmeten (a.a.O., 71). Die Beschäftigung mit psychoanalytisch-pädagogischen Fragestellungen in zusehends qualifiziertem Rahmen begann sich zu verbreiten und es wurden Planstellen an Hochschulen für psychoanalytisch versierte ErziehungswissenschaftlerInnen geschaffen (a.a.O., 76). Auch psychoanalytisch-pädagogische Schriften aus der Zwischenkriegszeit wurden neu aufgelegt und übersetzt. Weiters kam es zum Ansteigen psychoanalytisch-pädagogischer Publikationen und zur Gründung von Publikationsreihen⁹ und damit zu einem dichten Netz an Bezügen und Verweisen psychoanalytisch-pädagogischer AutorInnen aufeinander (a.a.O., 78).

⁹ 1989 Gründung des „Jahrbuches für Psychoanalytische Pädagogik von H.G. Trescher und Ch. Büttner

2.1.4 Resümee

Die geschichtliche Betrachtung der Auseinandersetzung von psychoanalytisch-pädagogische AutorInnen mit Gruppenphänomen und –prozessen zeigt, dass es durchaus einige VertreterInnen gab, die die in ihnen versuchten, Gruppenprozesse für ihre Perspektive auf Erziehung und Bildung nutzbar zu machen. August Aichhorn berücksichtigte beispielsweise die Gruppendynamik bei der Gruppenzusammensetzung der Zöglinge mit dem Ziel, auf diese Weise zur Herstellung des seelischen Gleichgewichtes beizutragen. Bei Siegfried Bernfeld sollte die Erziehung und Disziplinierung durch Gemeinschaftserziehung in Gruppen stattfinden und so zur Heilung seelischer Verletzungen beitragen. Oskar Spiel betrachtete die Gemeinschaft (der Schule) im Sinne der Vollendung des menschlichen Seins. Die Förderung des Gemeinschaftsgefühls und die Gemeinschaftserziehung in Gruppen sollte hier „Fehlhaltungen“ des Menschen entgegenwirken.

Alle drei genannten Autoren sahen dabei aber die Erziehung in Gruppen stets im Dienste des Individuums.

Wie bereits angekündigt, bringt der Blick auf psychoanalytisch-pädagogische Bestrebungen, Gruppenprozesse in die wissenschaftliche und professionelle Auseinandersetzung miteinzubeziehen, eine starke Einbeziehung der Gruppenanalyse hervor, auf die nun im Folgenden der Fokus gelegt wird.

2.2 Die Beschreibung von Gruppenprozessen in der Gruppenanalyse

Betrachtet man Texte psychoanalytisch-pädagogischer AutorInnen so fällt auf, dass sich darin verstärkt gruppenanalytische Autoren wie Bion oder Foulkes darin rezipiert finden. Wenn es in der vorliegenden Arbeit darum geht, in welcher Weise die Auseinandersetzung mit Gruppenprozessen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik zu charakterisieren ist, wirft dies die Frage auf, inwiefern diese und andere AutorInnen der Gruppenanalyse die Auseinandersetzung mit Gruppenprozessen innerhalb der Disziplin der Psychoanalytischen Pädagogik beeinflusst haben. Damit richtet sich der Fokus auch darauf, in welcher Weise gruppenanalytische AutorInnen innerhalb dieser Auseinandersetzung herangezogen werden. Um hier eine bessere Einordnung vornehmen zu können, welche Annahmen gruppenanalytischen AutorInnen in ihren Konzepten tätigen und in welcher Weise diese Gruppe verstehen soll nun im Folgenden eine kurze Umschau über die wesentlichsten rezipierten Vertreter gruppenanalytischer Konzepte gegeben werden. Als Ausgangspunkt dient Freuds Verständnis der Masse.

2.2.1 Sigmund Freud und die Mechanismen in der Masse

Schon Sigmund Freud, der Begründer der Psychoanalyse, setzte sich mit der Bedeutung von Gruppenprozessen auseinander. In seinem Werk „Massenpsychologie und Ich-Analyse“ (1921) beschreibt er wesentliche Mechanismen, die seiner Meinung nach in der Dynamik von Gruppen eine wesentliche Rolle spielen.

Bei seiner Untersuchung bezieht sich Freud auf den französischen Arzt und Psychologen Gustave Le Bon, der mit seinem Werk „Psychologie der Massen“ (1895) als einer der Begründer der Massenpsychologie gilt. Bei Freuds Auseinandersetzung mit der Thematik der Gruppen übernimmt er die von Le Bon (und davor schon anderen) beschriebenen Phänomene der

„(...) kollektiven Hemmung, der intellektuellen Leistung und (...) der Steigerung der Affektivität in der Masse“ (Freud 1921, 77),

und versucht den Ursachen dieser Gruppenmechanismen auf die Spur zu kommen. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass die Auslöser dieser Phänomene in den Gefühlsbindungen des Einzelnen zu den anderen Massenindividuen liegen (a.a.O., 86) und hebt dabei aber auch die Bedeutung einer solchen Gefühlsbindung an einen Führer der Masse hervor, was wiederum das Verständnis der einzelnen Persönlichkeit weiterzutragen vermag:

„Wenn für jeden Einzelnen eine so ausgiebige Gefühlsbindung nach zwei Richtungen besteht, so wird es uns nicht schwer werden, aus diesem Verhältnis die beobachteten Veränderungen und Einschränkungen seiner Persönlichkeit abzuleiten.“ (a.a.O., 90)

Das Wesen einer Masse besteht für Freud aus den in ihr vorhandenen libidinösen Bindungen, wobei er die Bindung an den Führer so bedeutsam hält, dass seines Erachtens die gegenseitigen Bindungen bedeutungslos werden oder gar verschwinden können.

Für Büttner (1995, 40f) wird die Bedeutung der Ausführungen Freuds zu kollektiven Beziehungsprozessen v.a. durch die Bindung an den Führer der Gruppe augenfällig, da pädagogische Gruppen ausnahmslos Gruppen mit definierten LeiterInnen sind. So stellt er fest:

„Die Person des Erziehers bzw. der Erzieherin und des Lehrers bzw. der Lehrerin für das einzelne Kind ist auch und gerade in Gruppen von zentraler Bedeutung, jedenfalls bedeutungsvoller als die Beziehung der Kinder untereinander.“ (a.a.O., 41)

Weiters beschreibt der Autor, dass die von Freud beschriebenen Mechanismen der *Affektsteigerung* und der *Intelligenzhemmung* durchaus im pädagogischen Alltag beobachtbar sind und diesen beeinträchtigen können (ebd.).

2.2.2 Wilfred Bion und die unbewusste Verbindung

Die Werke des britischen Psychoanalytikers Wilfred Bion zu Phänomenen in Gruppen finden ebenfalls häufig in der psychoanalytisch-pädagogischen Auseinandersetzung mit Gruppen Eingang (vgl. u.a. Finger-Trescher/Büttner 1987, Finger-Trescher 1993, Büttner 1995, Trescher 1993). Sie entstanden in der Kriegs- und Nachkriegszeit. Die darin

enthaltenen Erkenntnisse gewann der Autor aus der Gegenübertragung zu kleinen therapeutischen Gruppen.

Bion stellt, ähnlich wie Freud, der der Gruppe eine kollektive Hemmung der intellektuellen Leistung zuschrieb, ein herabgesetztes kritisches Denkvermögen und eine spontane Regression in Gruppen fest. Er hebt ebenfalls die Bedeutung des Führers einer Gruppe besonders hervor. Zur Bedeutung von Freuds Erkenntnissen stellt Bion fest:

„Freuds Auffassung von Dynamik der Gruppe scheint mir eher der Ergänzung zu bedürfen als der Berichtigung.“ (Bion 1971, 139)

Diese Ergänzung besteht im Wesentlichen in der Beschreibung von Gruppenverhalten und beinhaltet die Annahme, dass sich Mitglieder einer Gruppe unbewusst verbinden und nach drei bestimmten Grundannahmen handeln, wobei Bion dazu hervorhebt:

„Die Beteiligung am Handeln nach einer Grundannahme erfordert keine Ausbildung, Erfahrung oder psychische Entwicklung. Sie ist sofort da, automatisch und triebhaft“ (a.a.O., 112).

Diese drei Grundannahmen Bions stellen sich in der Rezeption durch Büttner und Finger-Trescher folgendermaßen dar:

1. Abhängigkeit (dependence)

In dieser Grundannahme herrscht die Phantasie von einem mächtigen guten Führer vor. Die Gruppe ist von diesem allmächtigen Führer abhängig und wird von diesem gleichermaßen geliebt. Ein vermeintlicher Rivale wird von den Gruppenmitgliedern bekämpft (vgl. Büttner/Finger-Trescher 1987, 137).

2. Kampf-Flucht (fight-flight)

Hier vereint sich die Gruppe in der Annahme eines gemeinsamen Feindes – dieser kann der Gruppenleiter sein, oder aber von außerhalb die Gruppe bedrohen. Die Gruppenmitglieder stürzen sich gemeinsam in die Auseinandersetzung oder flüchten vor dieser (a.a.O., 138).

3. Paarbildung (pairing)

Diese Grundannahme wird von der Phantasie getragen, das Fortleben der Gruppe durch den Zusammenschluss zweier Mitglieder aufrecht zu erhalten. Durch diesen Zusammenschluss gleichsam einer „Fortpflanzung“ phantasiert die Gruppe, das ein Weiterleben garantiert wird (ebd.).

Diese Grundannahmen sind nicht nur in therapeutischen Gruppen, sondern für alle Arten von Gruppen charakteristisch und ab sieben Mitgliedern deutlich erkennbar (vgl. Beland 2001).

Neben der Darstellung der Grundannahmen beschreibt Bion die angeborene Gruppenfähigkeit jedes Einzelnen zu sofortigem, gleichförmig-verbundenem Gefühlshandeln mit andern, um eine der drei emotionalen Annahmen zu teilen und danach zu Handeln. In anderen Worten geschieht hier eine spontane unbewusste gegenseitige Identifizierung

unter den Gruppenmitgliedern, was zu einem Zusammenschluss aller Mitglieder zu einer gemeinsamen Phantasie führt – Bion bezeichnet diese Fähigkeit mit dem Begriff der Valenz (vgl. Finger-Trescher 1993, 208).

Bion sieht die Gruppe im therapeutischen Setting stets als Einheit und behandelt sie wie ein Individuum in der klassischen psychoanalytischen Situation. Diese Sichtweise darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass bei seiner Gruppentherapie nicht die Gruppe selbst, sondern der einzelne Teilnehmer eigentlich im Vordergrund steht:

„Der Einzelmensch ist ein Gruppengeschöpf, das nicht einfach mit der Gruppe, sondern mit sich selbst und denjenigen Aspekten seiner Persönlichkeit, die seine „Vergrupptheit“ ausmachen, im Kampfe liegt.“ (Bion 1971, 96)

Die Beobachtungen Bions haben grundlegende Bedeutung für die konzeptionelle Entwicklung psychoanalytischer Gruppenpsychotherapie und sein Konzept hat einen wesentlichen Stellenwert als Instrument zur psychoanalytischen Erforschung regressiver Phänomene in Gruppen. Seine Überlegungen wurden vielfach überprüft, bestätigt und in mehreren gesellschaftlichen Feldern angewandt und erweitert (vgl. Beland 2001).

2.2.3 Sigmund H. Foulkes und die Gruppe als Netzwerk

Sigmund H. Foulkes¹⁰ entwickelte sein Konzept der psychoanalytisch orientierten Gruppenpsychologie in den vierziger Jahren des letzten Jahrhunderts und gilt als Gründervater der Gruppenanalyse. Ähnlich wie Bion sieht der Autor die soziale Natur des Menschen als eine „nicht mehr reduzierbare Grundtatsache“ (Foulkes 1974, 41) und versucht in seiner Konzeption der *Gruppe als Netzwerk* gerecht zu werden, indem die einzelnen Gruppenmitglieder die Knotenpunkte dieses Netzes darstellen. Auch der Gruppenleiter ist Bestandteil des Netzwerkes und damit auch des Interaktionsfeldes. Mit dem Begriff der *Matrix* bezeichnet Foulkes das hypothetische Gewebe von Kommunikation und Beziehung in diesem Netzwerk, das Gemeinsame der in der Gruppe vorhandenen Gefühle und Konflikte:

„Sie [die Matrix; Anm. d. Verf.] ist die Basis, die letzten Endes Sinn und Bedeutung aller Ereignisse bestimmt und auf die alle Kommunikationen, ob verbal oder nicht verbal, zurückgehen.“ (a.a.O., 33)

In seinen Werken beschreibt Foulkes *wesentliche gruppenspezifische Wirkfaktoren*, die Finger-Trescher (1993, 210f) auf Grund von, wie sie schreibt, „unscharfer Begrifflichkeiten“, in die psychoanalytische Terminologie zu übersetzen versucht:

Als einer dieser Wirkfaktoren gilt die *Sozialisation*. Sie beschreibt im Kontext von Gruppen die Auflösung von Gefühlen innerer und äußerer Isolation einzelner GruppenteilnehmerInnen dadurch, dass der/die einzelne in der Gruppe sich und andere in der gleichen Situation erfährt. Für Finger-Trescher entspricht das dem Prozess des

¹⁰ * 1898, †1976 - Sigmund Heinrich Fuchs. Fuchs flüchtete 1933 vor den Nazis nach Großbritannien und nahm dort 1938 die britische Staatsbürgerschaft an. Seither nannte er sich gleichklingend Sigmund H. Foulkes

Nachreifens und Nachentwickelns, im Sinne der Differenzierung und Entfaltung von Subjektstrukturen durch die Aneignung und Erfahrung des Eingebettetseins in einen sozialen Zusammenhang.

Weiters spricht Foulkes *Spiegel-Reaktionen* in Gruppen deutlichen Wert zu, indem er annimmt, dass jedes Gruppenmitglied sich selbst, seine Ängste, Konflikte, Wünsche und Symptome wie in einem Spiegel in den anderen Gruppenmitgliedern sieht. Dieses Gruppen-Phänomen umfasst nach Finger-Trescher (ebd.) Prozesse der Identifizierung, Projektion, Introjektion und projektiven Identifizierung.

Weitere gruppenspezifische Wirkfaktoren beschreibt der Autor mit der *Aktivierung unbewussten Materials* durch die von anderen eingebrachten Gefühle, Gedanken und Assoziationen. Der *Austausch* dieser Informationen auf gleicher Ebene, kann zu einer Veränderung der emotionalen Situation führen. Deutungen können innerhalb der Peer-Ebene besser akzeptiert werden als vom Gruppenleiter.

Außerdem symbolisiert bei Foulkes die *Gruppe als Forum* die Gemeinschaft als Ganzes, innerhalb derer Ich- und Überich-Strukturen durch Zurückweisung, Toleranz und Zustimmung modifiziert werden, und er hebt die *unterstützende Funktion der Gruppe* besonders durch die gruppenspezifische Art der Übertragung hervor. So wird die Gruppe vom einzelnen – projektiv – als Container für abgespaltene oder verdrängte Anteile des eigenen Erlebens genutzt.

„Unbewußte Prozesse können durch Personen vertreten werden (Personifikation). So lassen sich bestimmte Patiententypen, (...), z.B. als „Assistent des Leiters“, der „Schatten“, der „Günstling“, der „Sündenbock“ als ein Verhalten verstehen, das in typischer Weise unter den jeweiligen Bedingungen entsteht und an bestimmte Mitglieder delegiert wird.“ (Foulkes 1974, 30).

Bei Foulkes' Konzeption der Gruppenanalyse ist Kommunikation von besonderer Bedeutung. Sie gilt für ihn als therapeutisches Mittel der Gruppenanalyse schlechthin und bildet mit dem Begriff des Netzwerkes den zentralen Wert seiner Theorie (a.a.O., 33). Den sozialen Prozess der Kommunikation im engeren und gruppenspezifischen Sinne verdeutlicht Foulkes mit dem Begriff der Resonanz.

„Es ist als ob durch das Anschlagen einer Seite oder eines ganz bestimmten Tones eine spezifische Resonanz im aufnehmenden Individuum, dem Rezipienten, ausgelöst wurde.“ (a.a.O.,31)

Dadurch macht der Autor deutlich, dass die Kommunikation zwischen Individuen nicht nur unbewusst, sondern auch selektiv und spezifisch ist, da jede/r GruppenteilnehmerIn einer/einem anderen und dessen Kommunikation in Verhalten und Worten ausgesetzt ist und aus derselben Richtung heraus zu antworten scheint (vgl. Finger-Trescher 1993, 212).

„Gruppenanalytische Beobachtungen und Konzepte sind natürlich in jeder beliebigen Gruppe von Bedeutung“ (Foulkes 1974, 37)

In seinen Schriften nimmt Foulkes auch Bezug zu Freud und stellt fest, dass dessen Beitrag zur Gruppenpsychologie auf den Erkenntnissen der Individualpsychologie basiert, aber

trotzdem „gelegentlich überraschende Einsichten“ erzielt. Außerdem hebt Foulkes hervor, dass Freud auf Gruppen völlig anderer Natur Bezug nimmt und nicht versucht, die dynamischen Prozesse in Gruppen als etwas spezifisches, sondern als Äußerung der Psychodynamik des Einzelnen im Medium der Gruppe zu deuten (a.a.O., 164).

Foulkes äußert sich auch zu Bion und gibt an, bei seinen Ausführungen zu anderen Schlussfolgerungen zu kommen. Besonders die Wirkfaktoren der gruppenanalytischen Gruppe werden unterschiedlich beschrieben, denn anders als Bion sieht der Autor Katharsis, Übertragung und Bewusstwerden des Verdrängten nicht als gruppenspezifische Heilfaktoren, jene hingegen ausschließlich in Sozialisation, Spiegel-Reaktion, Aktivierung, Austausch, Gruppe als Forum und Gruppe als Unterstützung (a.a.O., 43).

Das Gruppenkonzept von Foulkes hat weitreichende Anerkennung und Verbreitung als psychotherapeutisches Verfahren innerhalb der psychoanalytischen Gruppentherapie und große Bedeutung innerhalb der psychoanalytischen Kleingruppenforschung gefunden (vgl. Finger-Trescher 1993, 209).

2.2.4 Argelander - Grinberg, Langer & Rodriguè - Heigl-Evers & Heigl

Nicht nur Freud, Bion und Foulkes setzten sich mit Gruppenprozessen auseinander. Auch nach ihnen gab und gibt es AutorInnen, die versuchen gruppenspezifischen Wirkfaktoren an Hand psychoanalytischer Theorien auf den Grund zu gehen. Einige dieser AutorInnen sollen hier nun kurz beschrieben werden. Einerseits um einen Überblick über das Feld der Gruppenanalyse zu schaffen und andererseits um die Bedeutung der Werke Freuds, Bions und Foulkes noch besser herauszustreichen.

So versuchte Hermann Argelander in seinem Werk „Gruppenprozesse“ (1972) das psychoanalytische *Strukturmodell* auf die Gruppe zu übertragen und spricht von einer Gruppe als „Quasi-Individuum“, das diese entsprechende Struktur von Es, Ich und Über-Ich besitzt:

„Wir versuchen, mit Hilfe unserer Überlegungen dem Phänomen Gruppe näherzukommen und gewisse Behauptungen, daß eine Gruppe im Grunde genommen in ihrem Verband dem psychoanalytischen Begriff des Ich entspricht, verständlich zu machen.“ (Argelander 1972, 55)

Bei seinen Betrachtungen richtet Argelander seine Aufmerksamkeit also auf die Gruppenstruktur und knüpft dabei an Bions Beschreibungen der Grundeinstellungen an. Der Autor versteht diese als gruppenspezifische Abwehrmechanismen, die zu einer „Gleichschaltung“ der unbewussten Gefühle, Wünsche und Phantasien der Gruppenteilnehmer führen (vgl. Büttner 1995, 44). So kommt es dazu, dass sich die Gruppe zu einem gemeinsamen Verhalten vereinigt, das von einer unbewussten Phantasie gesteuert wird. (Argelander 1972, 51). Bei diesem Prozess wird der einzelne als Repräsentant einer unbewussten Phantasie angesehen. Das zeigt die besondere Bedeutung von Übertragung, Gegenübertragung und Identifikation in Argelanders Modell. Auch die Beziehung zwischen Gruppe und GruppenleiterIn wird thematisiert, indem der Autor drei

Gesichtspunkte, die ebenfalls in Anlehnung an die von Bion beschriebenen Grundeinstellungen stehen, zur Erkennung von Abwehrmechanismen nennt:

- Welche Beziehung will die Gruppe mit der/dem GruppenleiterIn herstellen?
- Welche Beziehung will sie vermeiden?
- Welche Katastrophe fürchtet sie, falls sich die vermiedene Beziehung dennoch herstellen sollte? (ebd.)

Ein weiteres Konzept zu Gruppenprozessen, das psychoanalytische und gruppendynamische Elemente vereinigt, ist das Modell der *dynamischen Kollektivkonstellation* der argentinischen AutorInnen *Grinberg, Langer* und *Rodrigué* (1960). Hauptsächlich gehen diese AutorInnen davon aus, dass sich wesentliche Erfahrungen von GruppenteilnehmerInnen mit ihrer jeweiligen Familienkonstellation im Hier und Jetzt des Gruppenprozesses wiederholen. Dabei kommt es zu Rollenzuweisungen an verschiedene Gruppenmitglieder. Als Mechanismen, die diesen Zuschreibungen zu Grunde liegen, gelten Übertragung, Projektion und projektive Identifizierung welche jeweils „dem „Wiederholungszwang“ unterliegen(vgl. Büttner 1995, 43).

Die *dynamische Kollektivkonstellation* kommt durch die emotionale Gruppenstruktur bestehend aus den wechselseitigen Gefühlsbindungen untereinander und entsprechenden Grundeinstellungen zustande (ebd.)

„Dabei kann die Gruppe von dem einzelnen wie ein intrapsychisches System genutzt werden: Die Gruppe bietet ihm die Möglichkeit, konflikthafte Beziehungen aus der lebensgeschichtlichen Vergangenheit und unerträglichen Selbstanteile nach außen (auf andere Mitglieder) zu projizieren, sie in der unmittelbaren Interaktion und unter dem Schutz des Gruppensettings zu bearbeiten und sie so „verändert“ zu reintrojizieren.“(a.a.O., 43)

Im deutschsprachigen Raum haben sich vor allem *Heigl-Evers* und *Heigl* mit Gruppenprozessen auseinandergesetzt und das sogenannte „*Göttinger Modell*“ entwickelt. Dabei wird Psychoanalyse „mit Hilfe des Mediums Gruppe“ angewendet (Heigl-Evers 1972, 66).

2.2.5 Resümee

Im vorangegangenen Kapitels wurden führende VertreterInnen der Gruppenanalyse vorgestellt, auf deren Einflüsse weitere Konzeptionen zu Gruppenanalyse aufbauen. Im Unterschied zu den historischen Konzepten zur Gruppe in der Psychoanalytischen Pädagogik *beziehen* sich die AutorInnen in diesem Feld aufeinander. Gemeinsam ist der Auseinandersetzung mit Gruppen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik und bei den gruppenanalytischen AutorInnen, dass ´durchwegs das Individuum im Zentrum der Überlegungen steht. Das Individuum in seinem Gruppen-Verhalten möchte verstanden werden. Der Gruppe werden Eigenschaften zugeschrieben, die sich positiv auf die Entwicklung des Einzelnen auswirken können.

In welcher Weise gruppenanalytische AutorInnen von psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen nun in den Auseinandersetzungen mit Gruppenphänomenen herangezogen werden, bleibt im Verlauf der Untersuchung zu klären.

3 Das Verstehen von Gruppen in Gruppen

Die Untersuchung, die im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit durchgeführt wurde, widmet sich der wissenschaftlichen psychoanalytisch-pädagogischen Auseinandersetzung mit Bildungs- bzw. Erziehungssituationen. AutorInnen aus dem Feld der psychoanalytisch-pädagogischen Gruppenforschung thematisieren meist in Erziehungs- und Bildungssituationen nicht nur Gruppenphänomene und deren Wirkungszusammenhänge im engeren Sinne, sondern beleuchten auch Gruppen von ProfessionistInnen oder Auszubildende. Beispiele dafür sind etwa die Vorgänge in Supervisions- oder Ausbildungsgruppen und Phänomene innerhalb von ErzieherInnen- oder PädagogInnengruppen. Dies zeigt, dass der Versuch psychoanalytisch-pädagogischen Verstehens nicht allein im Blick auf das Kind bzw. den Klienten selbst verbleibt, sondern dass auch die Rolle und das Verhalten der PädagogInnen ein zentraler Punkt der Ausführungen ist.

Dieser erweiterte Zugang wird im folgenden Kapitel thematisiert.

Unter Supervision versteht man die Reflexion beruflichen Handelns, die durch spezielle ProfessionistInnen angeleitet und unterstützt wird. Dies kann sowohl mit einzelnen Personen als auch in Gruppen stattfinden.

Blickt man auf den historischen Ursprung von Supervision¹¹, so wird dieser oft mit dem Psychoanalytiker Michael Balint verbunden. Dieser initiierte um 1950 an der Tavistock Clinic in London eine spezifische Arbeitsform in Gruppen im Rahmen von Seminaren für praktische Ärzte (vgl. Neidhardt 1989, 806f). Balint rief zuvor auch Arbeitsgruppen mit SozialarbeiterInnen ins Leben, hier setzte er

„(...) das Studium der Gegenübertragung in einer Gruppe, die über Ereignisse mit ihren KlientInnen frei erzählen, als bestimmende Methode ein.“ (Steinhardt 1991, 192).

In der Geschichte der Psychoanalyse und der Psychoanalytischen Pädagogik gibt es mehrere Hinweise auf supervisionsähnliche Settings, die als Anfänge einer psychoanalytisch orientierten Supervision interpretiert werden können. Dabei wurde stets das berufliche Handeln angeleitet von psychoanalytisch orientierten ProfessionistInnen reflektiert. Beispiele dafür sind etwa die „Mittwoch-Gesellschaft“ im Hause Freud oder die von August Aichhorn und Anna Freud initiierten Erzieherkurse (a.a.O. 193).

Im aktuelleren Diskurs zu Supervision und Psychoanalytischer Pädagogik ist vor allem die Autorin Kornelia Steinhardt zu nennen. In mehreren Publikationen setzt sie sich mit Supervision auseinander. Im Jahr 2005 erschien in der Buchreihe „Psychoanalytische

¹¹Der Ursprung des heutigen Supervisionsbegriffes geht in die USA zurück und wurde dort anfänglich als Möglichkeit zur Hilfe und Beratung in der Sozialarbeit genutzt. (Steinhardt 1991, 193)

Pädagogik“ ihr Werk „Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession? Zur historischen, professionstheoretischen und empirischen Fundierung von psychoanalytisch orientierter Supervision“. Doch bereits im Jahr 1991 befasste sich die Autorin im Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 3 mit der Frage der Supervision als Anwendungsgebiet Psychoanalytischer Pädagogik und versuchte dabei die methodischen Ansätzen und Konzepten von Balintgruppenarbeit und Supervision zu beleuchten. Sie stellte dabei u.a. fest, dass bei Methodik und Technik „primär auf die Erkenntnisse psychoanalytischer Therapie Bezug genommen“ (a.a.O., 195) wird, und dass alle AutorInnen, die sich mit Methode und Technik auseinandersetzen, die Einsicht in die im Prozess der Supervision ablaufenden unbewussten Übertragungs- und Gegenübertragungsbeziehungen als bestimmendes Element nennen (ebd.). Weiters bemerkt die Autorin, dass die wesentliche Bedeutung von Übertragung und Gegenübertragung im Erkenntnisprozess von Speerls weiterentwickelt wurde und als „Spiegelungsphänomen“ bezeichnet wird. Dabei wird die Beziehung zwischen TeilnehmerIn und SupervisorIn betont, denn dort spiegelt sich nach Speerls besonders deren konflikthafter, unbewusster Anteil wider (vgl. Roth 1984, 125; zitiert nach Steinhardt 1991, 195).

Steinhardt nennt in ihrem Beitrag auch den Versuch, die gruppenanalytische Methode Foulkes für die Supervision zu adaptieren (vgl. Gfäller 1986, 1990) und spricht dabei von einem brauchbaren Versuch, Gruppensupervision neu zu interpretieren (Steinhardt 1991, 197).

Des Weiteren geht die Autorin auch der Frage nach, inwiefern Supervision im pädagogischen Bereich Einsatz findet und inwiefern Supervision zur Vermittlung pädagogischer Kompetenzen genutzt wird. Für Münch (1984) etwa hat Supervision die Funktion, das eigene beruflicher Denken und Handeln von PädagogInnen zu sensibilisieren. Bei Figdor (1987) soll die Gruppe das Verstehen der TeilnehmerInnen fördern und bei der Entwicklung beruflicher Handlungsperspektiven unterstützen. Auch bei Lehmenkühler-Leuschner (1984) soll die Entwicklung pädagogischer Handlungspläne unterstützt werden.

4 Resümee

Soll hier nach einer Charakteristik und Ausprägung von Befassungen mit Gruppen im Rahmen der Psychoanalytischen Pädagogik, und unter Einbeziehung des Konzepts des Szenischen Verstehens gefragt werden, bedurfte es im ersten Schritt einer Rahmenlegung und Zusammenschau des Themengebiets. Dabei führte der erste Schritt zu einem Blick auf das Konzept des Szenischen Verstehens. Hier wurden nach der Darstellung der Ursprünge des Begriffes, die dahinterstehenden Annahmen erläutert und konstitutive Elemente dieser „besonderen Verstehensart“ (Trescher 1995, 75) dargelegt. Anschließend wurde das Konzept und seine reflexive Rezeption innerhalb der Disziplin mit Bezug auf die Bedeutung von Gruppen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik untersucht. Dabei

konnte festgestellt werden, dass diese in geringem Maße zwar vorhanden ist aber wenig Beachtung findet.

Der zweite Schritt führte zu einer Darstellung der aktuellen Ausgangslage der Auseinandersetzung mit Gruppen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik. Hier musste festgestellt werden, dass schon Zulliger 1936 auf eine diesbezügliche Lücke, im psychoanalytisch-pädagogischen Diskurs aufmerksam gemacht hat und sich diese aber auch für aktuelle AutorInnen, die sich dem Themengebiet auf reflexive Weise nähern, immer noch zeigt (Trescher 1990, Finger-Trescher 1993, Büttner 1995). Demensprechen stellen sie hier die gleiche Diagnose: der Tatsache, dass sich Pädagogik in vielen Praxisfeldern in Gruppen vollzieht, wird kaum Beachtung geschenkt. Darüber hinaus reklamieren die drei maßgeblichsten VertreterInnen, dass Erkenntnisse der psychoanalytischen Kleingruppenforschung wenig Einzug in psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen halten, obwohl diese für die pädagogische Praxis laut Meinung der AutorInnen von großem Wert sein könnte. Die Ursache dieser „Ignoranz“ sehen insbesondere die AutorInnen Trescher und Finger-Trescher in der Orientierung der Psychoanalytischen Pädagogik an der klassischen psychoanalytischen – und somit dyadisch orientierten – Kur.

Um der gestellten Diagnose genauer auf den Grund zu gehen, wurde in einem anschließenden Kapitel in der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik nach der Auseinandersetzung mit Gruppen gesucht. Die Befassung mit pädagogischen Themen und Fragen brachte bereits in den Anfängen Versuche, das Individuum in Bezug auf seine Gruppe und die Gruppe in seiner Bedeutung für das Individuum und seine Entwicklungsprozesse zu verstehen. Hier wurde vor allem die Arbeit von Aichhorn, Bernfeld und Spiel in den Blick genommen wurden.

Versteht man die Psychoanalytische Pädagogik als spezifische Ausprägung von Pädagogik, die v.a. durch Grundannahmen, aber ebenso durch Theorien und Konzepte der Psychoanalyse geprägt ist, bzw. ihre AutorInnen auch spezifische Betrachtungsweisen, Erklärungszusammenhänge, und Methodenansätze der Psychoanalyse für den bildungswissenschaftlichen und pädagogischen Kontext heranzuziehen und zu bearbeiten vermögen, legte sich ein Blick auf rezipierte Befassungen mit Gruppen in der Psychoanalyse nahe. Auch die Feststellung der AutorInnen, dass Erkenntnisse der Gruppenanalyse innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik wenig beachtet werden, und der gleichzeitigen starken Bezugnahmen auf diese ließen es wesentlich erscheinen, führende Vertreter und Theorien für eine inhaltliche Orientierung kurz darzustellen.

Die Befassung mit der Gruppenanalyse brachte dabei einen dritten Fokus in den Blick: Das Verstehen von Gruppen in (Professions-)Gruppen: Als spezifisches methodisches Setting, zeigte die (Gruppen)Supervision als besondere Ausprägungsform der psychoanalytischen Befassung mit Gruppen, die gleichermaßen für die Pädagogik, bzw. die Frage von reflexiven (Aus/Fort)Bildungsprozessen hinsichtlich des Verstehens der Einzel- und Gruppenprozesse in der pädagogischen Praxis bedeutsam ist.

In der folgenden Untersuchung soll das Konzept des Szenischen Verstehens in seiner Bedeutung für die Auseinandersetzung mit Gruppenprozessen in der Psychoanalytischen Pädagogik untersucht weiter durchdrungen werden. Genauer wird angestrebt, vier Fragen zu beantworten:

1. In welcher Weise ist die Auseinandersetzung mit Gruppen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik zu charakterisieren?
2. Inwiefern ziehen psychoanalytisch-pädagogische AutorInnen Konzepte der Gruppenanalyse bei ihren Betrachtungen heran?
3. Inwiefern handelt es sich bei den Beschreibungen der AutorInnen um ein Funktionalisieren von Gruppe?

Hinsichtlich des Fokus' auf die Bezugnahme auf das Szenische Verstehen bzw. den Szeniebegriff steht die Frage offen, inwiefern Gruppenphänomene beschrieben und in Verbindung mit dem Szenischem Verstehen bzw. dem Szeniebegriff gebracht werden, inwiefern die AutorInnen Szenisches Verstehen durch eine multipersonale Perspektive zu ergänzen versuchen und auch danach welche Bedeutung die AutorInnen der Gruppe zuschreiben.

4. Inwiefern wird von AutorInnen der Psychoanalytischen Pädagogik in ihrer Auseinandersetzung mit Gruppenphänomenen bei der Betrachtung von Bildungswirklichkeit auf das Konzept des Szenischen Verstehens Bezug genommen und in welcher Weise ist dies charakterisierbar?

Mit der beschriebenen Ausgangslage gerüstet und den ersten Fragestellungen im Gepäck können wir uns nun im nächsten Teil dieser Arbeit der Untersuchung widmen.

III DIE UNTERSUCHUNG

Soll hier der Eingang des Konzepts des Szenischen Verstehens im Zuge psychoanalytisch-pädagogischer Befassung mit Gruppen untersucht werden, gilt es in einem ersten Schritt, die Auseinandersetzung der Disziplin mit Gruppenphänomenen auszumachen, um jenen Eingang verorten zu können.

Wie das vorangegangene Kapitel gezeigt hat, scheint diese Aufgabe leicht und eine große Herausforderung zugleich. So erscheint Auseinandersetzung mit Gruppen in der Psychoanalytischen Pädagogik eine – fast merkmalfhafte – Forschungslücke, wie sich mit der Reklamation bereits von Zulliger (1936), über Trescher (1985) bis hin zu Finger-Trescher (1993) und Büttner (1995) aufzeigen ließ. Die Ursachen wurden dabei von den AutorInnen auch in der Beziehungsentwicklung zwischen den Disziplinen Psychoanalyse und Psychoanalytischer Pädagogik ausgemacht. Dem entsprechend blieb auch die diesbezügliche Befassung mit der Bedeutung von Gruppen als pädagogische Spezifität lange Zeit außen vor.

Das Schicksal der Geringschätzung durch die Psychoanalyse teilte aber, aus ähnlichen Gründen auch noch eine weitere Ausprägungsform der Disziplin: die Gruppenanalyse. Und diese Gegebenheit findet sich schließlich auch bei den relevantesten AutorInnen der Gegenwart: Zwei „ungeliebte Kinder“ der Psychoanalyse (vgl. Finger-Trescher 1993, 205), denen es aber das „Königskinderschicksal, einander nicht zu finden“ zu ersparen gilt, weil die Rezeption der Gruppenanalyse für die Psychoanalytische Pädagogik fruchtbar zu sein verspricht, wenn es um das Erkennen und Verstehen von Gruppenphänomen, sowie die Entwicklung daraus resultierender Handlungskonzepte geht.

Trescher und Finger-Trescher zählen also zu den aktuellen AutorInnen, die den Fokus auf das pädagogische Setting der Gruppe legen (an dieser Stelle sei daran erinnert, dass diese beiden sowohl dem Denkraum der Psychoanalytischen Pädagogik, als auch der Gruppenanalyse zugehörig sind). Darüber hinaus erscheinen beide, insbesondere jedoch H.G. Trescher, der den Eingang des Szenischen Verstehens in den Diskurs der Psychoanalytischen Pädagogik maßgeblich verursacht hat, für das Anliegen in dieser Arbeit markant. Auch Texte Finger-Trescher zeichnet sich durch die Rezeption und Bearbeitung des Szenebegriffes aus.

1 Vorgehensweise und Methode der Untersuchung

Welcher Art die Auseinandersetzungen sind, die sowohl das Phänomen der Gruppe im pädagogischen Kontext aktiv und explizit ins Zentrum ihrer Befassung stellen, als auch eine szenische Ausgestaltung von Persönlichkeitsstrukturen v.a. in Hinblick auf gruppenbezogene Interaktionsprozesse ihren Auseinandersetzungen zugrunde legen, dem soll nun im folgenden Kapitel nachgegangen werden.

Die Frage nach der Bedeutung und Ausprägung des Konzepts des Szenischen Verstehens im Kontext der Befassung mit Gruppen bringt dabei auch die Frage mit sich, worauf sich dieses Verstehen nun bezieht. In der Darstellung der Gruppenanalyse wurde deutlich, dass der letztendliche Bezugspunkt immer das Individuum darstellte, das es in seiner Bearbeitung von Konflikten, seiner Weiterentwicklung zu befördern gilt, wobei die Gruppe als hilfreiches Medium erscheint.

Wurden jene Auseinandersetzungen auch als spärlich bezeichnet, so gilt es sie doch zu erfassen – so wird sich das erste Kapitel dieses Abschnitts der Blick auf psychoanalytisch-pädagogischen Texten gerichtet, die sich die Befassung mit Gruppen zum Thema stellen.

In einem ersten Schritt der Untersuchung erfolgt dabei eine Zusammenschau psychoanalytisch-pädagogischer Literatur, die in einem zweiten Schritt in einer Charakterisierung einer psychoanalytisch-pädagogischen Gruppenperspektive mündet. Die Texte und Werke von AutorInnen der Disziplin werden unter bestimmten Kriterien zusammengetragen, geordnet und beschrieben. Die daraus generierten ersten Ergebnisse dienen als Grundlage der weiteren Untersuchung.

Das zweite Kapitel dient der Herausarbeitung spezifischer Charakteristika jener Texte, in denen sich Gruppenbetrachtungen im Kontext Szenischen Verstehens ausmachen ließen. Diese Charakterisierung wird vor dem Hintergrund des wissenschaftsanalytischen Modells des Empirischen Zirkels (EZ) nach Stephenson durchgeführt, das für die systematische Erfassung und Untersuchung von wissenschaftlichen Texten in Bezug auf bestimmte Fragestellungen zu Art und Weise ihrer Ausgestaltung und -prägung 12 Dimensionen zur Kategorisierung und damit Vergleichbarkeit der Texte in Bezug auf diese Kategorien anbietet.

Das Wissenschaftsmodell des Empirischen Zirkels im Kontext der vorliegenden Arbeit

Die vorliegende Arbeit zeigt sich als wissenschaftsanalytische Untersuchung, da die wissenschaftlichen Tätigkeiten psychoanalytisch-pädagogischer AutorInnen untersucht und zum Forschungsgegenstand werden. Als Grundlage dafür dient das Modell des Empirischen Zirkels (EZ), das ein spezifisches Verständnis von Wissenschaft voraussetzt. Stephenson schreibt, dass Wissenschaft

„ihre vielleicht höchste Erfüllung im Erschaffen von Instrumenten, die Ordnung ermöglichen“ findet und er vermutet „ihre ureigenste Bestimmung“ im

„Erarbeiten von begrifflichen und theoretischen Strukturen, mit denen sie empirische Wirklichkeit zu erfassen sucht“ (ebd., 63).

Versuchen nun WissenschaftlerInnen „empirische Wirklichkeit zu erfassen“, so bleibt sie nicht unmittelbar in ihr verhaftet. Der Schritt zurück ist notwendig, um Phänomene beobachten bzw. erforschen zu können.

Des Weiteren zeichnet sich ein wissenschaftlicher Blickwinkel durch seine „Konzentration auf Teile des Gegenstandes“ (ebd., 61) aus. Bestimmte Aspekte rücken ins Zentrum der Aufmerksamkeit, wodurch anderes in den Hintergrund gerät. So entsteht bei jedem Versuch, ein Phänomen zu erforschen, eine Verzerrung ohne der Erkenntnisfortschritt jedoch nicht möglich wäre (vgl. ebd.).

Solcherart verstandene Versuche, Wirklichkeit zu erfassen, schlagen sich in Texten nieder. In anderen Worten, das Produkt von wissenschaftlichen Handlungen sind Texte. Diese bestehen aus Zeichen, denen der Autor bestimmte Bedeutung zuweist. Durch das Lesen der Texte, wird von der lesenden Person wiederum Bedeutung verliehen. So erwächst aus Buchstaben auf einem Blatt Papier wieder Erlebtes.

Die hier dargestellten unterschiedlichen Bedeutungszuweisungen von AutorInnen und LeserInnen eines Textes führen zu einem weiteren Aspekt des Wissenschaftsverständnisses innerhalb des EZ, denn dabei wird das Verständnis einer Subjektivität, die wissenschaftlichen Texten zugrunde liegt, deutlich, welche über (Re-)Personalisierung von Wissenschaft“ zum Ausdruck kommt. Für Stephenson sehen wir in jedem (wissenschaftlichen) Text

„das Endergebnis eines Denkvorganges, der in einem Menschen stattgefunden hat, der in seiner persönlichen Art Dinge sieht, sie in seiner persönlichen Art in verschiedene Verbindungen zueinander bringt, sie aus seinen verschiedenen Perspektiven in den Blick genommen hat – und dem, was er sieht, seinen persönlichen Ausdruck verleiht.“ (ebd., 42).

Unter einer wissenschaftlichen Tätigkeit können daher primär die „Denkbewegungen einer konkreten Person“ (Kreipner 2004, 26) verstanden werden und Wissenschaft wird so als Leistung konkreter Personen deklariert. Die entstehende Wissensproduktion unterliegt einem zirkulären Vorgang, denn durch wissenschaftliche Tätigkeit erbrachte Erkenntnisse einer konkreten Person

„(...) bilden in gewissem Sinne (...) die Basis weiterer Erkenntnisse, die sie einschließen und überschreiten“ (Stephenson 2005).

So befindet sich Wissenschaft immer auf der Suche nach vorläufigen Erkenntnissen, welche in zirkelähnlichem Verlauf wissenschaftlicher Prozesse immer wieder erweitert werden (vgl. Stephenson 2003, 53). Der Weg zu wissenschaftlichen Erkenntnissen beginnt also zunächst mit einer Behauptung, welche in weiterer Folge entsprechender Argumentation bedarf. Die Bedeutung der Argumentation ist deshalb von essentieller Wichtigkeit, weil Wissenschaft aufgrund personal getroffener Entscheidungen einer bestimmten vorausgesetzten „Beliebigkeit“ in ihrem Ausgang unterliegt. Erst die Plausibilität, als systematische, logische Nachvollziehbarkeit für andere, die sich der Betrachtungsweise anschließen, im Nachdenken, Vertiefen und Anwenden mitwirken, eröffnet einen wissenschaftlichen Diskurs, und damit die Entwicklung einer Wissenschaftsgemeinschaft. So werden Dialog und Diskurs bei wissenschaftlichen Auseinandersetzungen unausweichlich. Das „Anbieten zum Diskurs“ (durch das Offerieren der argumentierten Meinung), das

„Offenlegen der Argumente“ und das „Deklarieren der AutorInnenenschaft“ für jede Aussage sieht Stephenson als die drei Tätigkeiten, die als „Zeichen seriöser Wissenschaft“ gelten. Darüber hinaus bezeichnet der Autor sie als „oberste Werte für Wissenschaftstreibende“ (Stephenson 2003, 43).

Zur „systematischen Handlungsorientierung für die Analyse von Texten“ dienen innerhalb des EZ dreizehn sog. Dimensionen. Als „Verbund von Reduktions- und Kontextualisierungsmöglichkeiten“ (Stephenson 2003, 113) ermöglichen sie, dem Text zugrunde liegende Strukturen sichtbar zu machen (vgl. Kreipner 2004, 46), sie auf spezifische Aspekte hin zu ‚reduzieren‘ und durch die systematische Aufbereitung Vergleichbarkeit, hinsichtlich bestimmter Fragestellungen herzustellen. Für die Bearbeitung der oben genannten Fragenkomplexe im 5. Abschnitt dieses Kapitels werden einige Dimensionen zur Aufbereitung der Texte hinsichtlich der einzelnen Fragen herangezogen und an den entsprechenden Stellen erläutert.

Zuvor soll jedoch der bereits angekündigte Schritt der Zusammenschau und Charakterisierung der Auseinandersetzung psychoanalytisch-pädagogischer AutorInnen mit Gruppenprozessen erfolgen.

2 Gruppenspezifischer Texte in der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur

Das folgende Kapitel hat die Aufbereitung der Auseinandersetzung psychoanalytisch-pädagogischer AutorInnen mit der Thematik der Gruppe zum Ziel. So wird in diesem Kapitel aufgezeigt, inwiefern Auseinandersetzungen mit Gruppenprozessen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik zu finden sind und sich die AutorInnen dieser Thematik annähern.

2.1 Quantitative Erfassung der Auseinandersetzung mit Gruppen

In einem ersten Schritt wurde versucht, Werke psychoanalytisch-pädagogischer AutorInnen, die sich mit Gruppen wissenschaftlich befassen, auszumachen.

Um das Feld abzustecken wurden die Recherche zunächst auf die vorrangigen Publikationsreihen der Disziplin („Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“ und „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“ des Psychosozialverlages) begrenzt und jenen Werken nähere Beachtung geschenkt, deren Titel und/oder Abstract auf eine explizite Auseinandersetzung mit Gruppen hinweisen. Darüber hinaus wurden auch jene Beiträge in den Blick genommen, die im Rahmen von Literaturumschauen in den Jahrbüchern für Psychoanalytische Pädagogik besprochen wurden und daraus hervorging, dass hier ebenfalls eine Auseinandersetzung mit Gruppen vorliegt.

Im Zuge dieser Recherche stellte sich heraus, dass einige der ausgemachten AutorInnen mehrere Beiträge zur Thematik der Gruppe verfasst haben - sofern diese beim bisherigen

Vorgehen im Pool der ausgemachten Texte noch nicht erfasst fanden, wurden sie ebenfalls dort aufgenommen.

Aufgrund der leitenden Fragestellung dieses Forschungsunternehmens wurden in einem weiteren Schritt jene Beiträge aus der Jahrbuchreihe erfasst, welche aufgrund ihrer Bezugnahme auf „Szene“/„szenisches Verstehen“ für eine genauere Durchsicht hinsichtlich potentieller gruppenspezifischer Befassungen maßgeblich erschienen. Schlussendlich wurde der entstandene Pool der Texte durch Werke ergänzt, die sich besonders augenscheinlich in den bisher ausgemachten Texten rezipiert fanden, bzw. auf die verwiesen wurden und die auf eine gruppenspezifische Befassung hinweisen.

Ziel des nun folgenden Kapitels ist es nun, jenen Pool an Texten, der an Hand der eben ausgeführten Recherche erhoben werden konnte systematisch darzustellen.

Bei der näheren Betrachtung der ausgemachten Texte stellte sich heraus, dass sich diese für die weiter Untersuchung weniger wertvoll darstellen, da die inhaltliche Auseinandersetzung (trotz Hinweis in Abstract und/oder Titel) über dyadische Betrachtungen nicht hinausgehen bzw. die Betrachtung von Gruppen nicht explizit im pädagogische Setting stattfindet.

So konnten insgesamt 47 Beiträge erfasst werden, die nun, anschließend an Hand der hier dargestellten Vorgangsweise für die quantitative Erfassung strukturiert, dargestellt werden können:

- 1) *Beiträge aus dem „Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik“* des Psychosozial-Verlags
 - deren Titel und/oder Abstract auf eine explizite Auseinandersetzung mit Gruppen hinwiesen (Kap.2.1.1. a).
 - die im Rahmen einer *Literaturumschau* besprochen wurden und auf eine spezifische Relevanz von Gruppen hinwiesen. (Kap. 2.1.1. b)).
- 2) Beiträge in der *„Reihe Psychoanalytische Pädagogik“* ebenfalls nach gruppenspezifischen Befassungen nach dem Organisationselement Titel und Abstract durchgesehen. (Kap. 2.1.2).
- 3) *Beiträge von AutorInnen*, welche sich im Zuge der Recherche als maßgeblich in der Auseinandersetzung mit Gruppen erwiesen haben (Kap. 2.1.3).
- 4) Beiträge mit Bezugnahme auf „Szene“, „szenisches Verstehen“ und potentieller gruppenspezifischer Befassungen (Kap. 2.1.4).
- 5) *Beiträge, die rezipierte bzw. auf die verwiesen* wurden (Kap. 2.1.5).

Die Darstellung der Beiträge erfolgt innerhalb der Unterkapitel an Hand von Tabellen, im Anschluss daran erfolgen jeweils Argumentationen, aus welchen Gründen einzelne Texte

aus der näheren Betrachtung ausgeschlossen werden (diese Texte werden in den Tabellen grau markiert dargestellt).

2.1.1. Jahrbuch Psychoanalytische Pädagogik: Fachartikel und Umschauartikel

a) *Fachartikel*

Der erste Blick in der Recherche galt den Fachartikeln innerhalb der Jahrbücher für Psychoanalytische Pädagogik (1-19). Von insgesamt 175 Artikeln in den Jahrbüchern entsprachen nur 10 den genannten Kriterien:

	Titel	AutorIn	Jahr	JPP
1	Zwischen Heim und Familie (A ¹²)	Datler W./Bogyi G.	1989	1
2	Supervision – ein Anwendungsgebiet Psychoanalytischer Pädagogik? Eine Literaturumschau zu Balintgruppenarbeit, Supervision und Psychoanalytischer Pädagogik seit 1983	Steinhart, K.	1991	3
3	Gruppenanalytisch orientierte Arbeit mit geistig behinderten Männern und Frauen.	Hofmann, Ch.	1993	5
4	Heilpädagogische Arbeit mit Pferden (A)	Kupper-Heimann, S./ Kleemann, Ch.	1997	8
5	Das Psychodramaspiel mit Kindern an einer Schule für Erziehungshilfe (A)	Neuhaus, B.	1997	8
6	Die „Offene Klassenrunde“ – ein gruppenanalytisches Setting in der Schule. „Meine Mutter sagt, ich bin genau wie mein Vater“.	Schubert, I.	2004	14
7	<i>Gruppenanalyse in der Schule? Einige Anmerkungen zum Beitrag von Inge Schubert.</i>	<i>Finger-Trescher, U./ Datler W.</i>	2004	14
8	Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe.	Figdor, H.	2006	15
9	Differenzen aushalten lernen. Grundsätzliches und Kasuistisches zur Entwicklung von interkultureller Sensibilität (A)	Büttner, Ch.	2008	16
10	Die Regulationsstörungen der Zwillinge Jelena und Stephan. Der Umgang mit Regulationsstörungen in einem psychoanalytisch-pädagogischen Setting einer Babygruppe	Niedergesäß, B.	2009	17

Tabelle 1 JPP Beiträge: Fachartikel

In drei der Beiträge, die in der Tabelle grau markiert wurden fand sich jedoch keine Befassung mit Gruppen im gesuchten Sinn. Kupper-Heimann/Kleemann 1997, Neuhaus 1997, Niedergesäß 2009 ließen in Titel und/oder Abstract die Einbeziehung der Gruppenkonstellation annehmen. Im Beitrag selbst verbleiben ihre Darstellungen jedoch bei der Betrachtung des Individuums, ohne Bezugnahme auf die anderen Gruppenmitglieder oder die Bedeutung des über das Dyadische hinausgehenden Settings.

b) *Literaturumschauen*

Ein weiterer Schritt erfolgte durch die Durchsicht der regelmäßigen Literaturumschauen in den Jahrbüchern.

¹² Bei jenen Artikeln, die mit (A) gekennzeichnet sind, wurde der Verweis auf „Gruppe“ im Abstract gefunden.

- (1) Im Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4 konnte innerhalb der Literaturumschau (Steinhardt/Spindler 1992) ein Kapitel mit folgendem Titel ausgemacht werden:

„Zum Verstehen interaktioneller Prozesse, die Dyadisches überschreiten und neue Handlungsperspektiven eröffnen“ (a.a.O., 244)

Dabei kommen die AutorInnen ebenfalls auf den Umstand zu sprechen, dass das Praxisfeld der Psychoanalytischen Pädagogik, v.a. das in der Schule, von Gruppen geprägt ist und hier die Beteiligten

„(...) in einem vielschichtigen Netz von bewußten wie unbewußten Beziehungen verflochten“ (a.a.O., 244)

sind. Innerhalb der diesbezüglichen Literaturumschau wird im Bezug auf die Bedeutsamkeit von Beziehungen im Klassengeschehen auf Muck 1991 und in Bezug auf Gruppenphantasien auf die Werke von Leber 1986, Trescher 1990 und Wellendorf 1992 verwiesen. Gstach u.a. 1992 und Trescher 1983 und 1987 werden im Zusammenhang mit Fallbeispielen genannt, in denen einander bedingende, unterschiedliche Ebenen einer Klasse dargestellt werden. Weiters sind der Umschau zu Folge relevante Fallanalysen bei Reich-Büttner 1987 und Warzecha 1990 zu finden. Als nicht gruppenspezifische Texte wurden die in diesem Kapitel genannten Beiträge zu „integrierter Selbsterfahrung im Unterricht“ (Imhof 1984, Garlichs 1985 und Fuest 1990) identifiziert und jene Beiträge die von Schwierigkeiten berichten, die auftreten, wenn sich LehrerInnen einzelnen schwierigen Schülerinnen annehmen (Büttner 1991, Clos 1987).

- (2) Weiters konnte im Jahrbuch 8 (1997) innerhalb der Literaturumschau ein Kapitel von Natschläger ausgemacht werden, das den Titel

„Arbeit mit und in Gruppen, Beiträge zu Balint- oder Supervisionsgruppen“

trägt. Hier schreibt der Autor:

„Aus der Mehrzahl psychoanalytisch-pädagogischer Publikationen geht zumindest implizit hervor, daß sich pädagogische Beziehungen so gut wie nie in einem insolierten, quasyadischen Verhältnis entfalten, sondern immer auch in eine Vielzahl sozialer Bezüge eingebettet sind. Die Reflexion methodischen Arbeitens an pädagogischen Beziehungen legt insofern die Berücksichtigung einer Gruppenperspektive nahe.“ (a.a.O., 188)

Im Bezug auf die Betrachtung von Gruppenphänomen im Zentrum psychoanalytisch-pädagogischer Überlegungen werden die Werke von Büttner 1995, Finger-Trescher /Büttner 1987 und Finger-Trescher 1993 genannt. Als wenig relevante Texte für die Repräsentanz gruppenspezifischer Befassung wurden jene identifiziert, die sich explizit nur mit Supervision beschäftigen (Ahrbeck/Scobel 1995, Schaub/Schwall 1995, Scala 1995), sowie Warzecha 1995, die zwar als psychoanalytisch-pädagogische Gruppenkonzeption mit Verweis auf Foulkes besprochen wird, aber rein im Kontext der Therapie verbleibt.

Im Jahrbuch 12 (2002) wird innerhalb der Literaturumschau von den AutorInnen Almeder/Dersch auf das Werk von Heiner Hirblinger „Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik der Schule“ (2001) verwiesen, indem er als ein Autor genannt wird, der versucht eine psychoanalytische Pädagogik zu konzipieren, die sich auf die Theoreme Bions stützt. Bei genauerem Hinsehen zeigt der Beitrag nur eine bloße Anführung „szenische[r] Konstellation von Gruppe“: So versucht Hirblinger in seinem Werk unter dem Titel „Was heißt in der Schule „unbewusst?“, dem Doppelcharakter des Unbewussten im Setting der Schule nachzugehen (Hirblinger 2001, 53) und nennt hier „Materialien“, die Aspekte des Unbewussten innerhalb des Unterrichts repräsentieren können, u.a.

„Beziehungsmuster und szenische Konstellationen in der Gruppe, die sich wiederholen.“ (a.a.O., 55).

In Bezug auf defizitäre Strukturbedingungen des Unterrichts spricht Hirblinger davon, dass die genannten Fallbeispiele (in denen ein adoleszente Entwicklungsthemen sichtbar wurden) durch das „szenische Verstehen“ (Trescher 1985) zur Entfaltung gebracht werden können (a.a.O., 77). Er lässt dies aber ohne nähere Ausführungen stehen und wird demnach auch nicht für die weitere Aufbereitung der Charakterisierung der Texte mit Gruppenbetrachtung aufgenommen.

- (3) Im Jahrbuch 13 (2002) findet sich wieder ein wertvoller Hinweis. Die AutorInnen Almeder/Dersch verweisen hier auf den Beitrag von Matschiner-Zollner 2001, in dem die Gefühle des Lehrers als Schlüssel zum Verstehen von Konflikten in der Klasse beschrieben werden (a.a.O., 181) und auch der Artikel von Reich-Büttner 2000 wird im Zusammenhang mit schulischen Gruppenprozessen genannt.

Die Recherche nach Literatur mit gruppenspezifischer Auseinandersetzung ergab so 15 Texte. Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse dieses Untersuchungsganges auf einen Blick, wobei hier ggf. auch das Erscheinen der Artikel in einem Sammelband angeführt wird:

	Titel	AutorIn	Jahr	Erscheinungsband
1.	Psychoanalyse und Schule.	Muck, M.	1991	Büttner, Ch; Finger-Trescher U.: Psychoanalyse und schulische Konflikte.
2.	Psychoanalyse im pädagogischen Alltag. Vom szenischen Handeln im Unterricht. ¹³	Leber, A.	1986	Westermanns pädagogische Beiträge 11, 14-19
3.	Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik	Trescher, H.-G.	1990	
4.	Eine Expedition an die Grenzen der Erziehung – 66 Jahre nach Siefried Bernfelds „Sisyphos“	Wellendorf, F.	1992	Hörster/Müller 1992 181-196

¹³ Dieser Text konnte für die vorliegende Arbeit in einschlägigen Bibliotheken leider nicht gefunden werden.

5.	Psychoanalytische Pädagogik in der Schule	Gstach J./ Sieber.Mayr B./ Datler W.	1992 ¹⁴	Gangl/Kurz/Scheipl: Brennpunkt Schule. Ein psychohygienischer Leitfaden
6.	Wer versteht, kann (manchmal) zaubern oder: Spielelemente in der Pädagogik	Trescher,H.-G.	1983	Leber, A., Trescher, H.-G., Ettl, Th. u. a. (Hrsg.): Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen.
7.	Die Bedeutung und Wirkung szenischer Auslösereize in Gruppen.	Trescher, H.-G.	1987	Büttner, Ch.; Trescher H.-G.: Chancen der Gruppe
8.	Du bist schuld. Einblicke in schulische Gruppenprozesse ¹⁵	Reich-Büttner U.	1987	Büttner, Ch.; Trescher H.-G.: Chancen der Gruppe
9.	Gruppenarbeit. Eine psychoanalytisch-pädagogische Einführung.	Büttner, Ch	1995	
10.	Ergebnisse der psychoanalytischen Kleingruppenforschung und ihre Übertragbarkeit auf die pädagogische Praxis	Finger-Trescher U./ Büttner Ch.	1987	Büttner, Ch.; Trescher H.-G.: Chancen der Gruppe
11.	Grundlagen der Arbeit mit Gruppen. Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe. ¹⁶	Finger-Trescher, U.	1993	Muck, M.; Trescher, H.-G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. PaP-Reihe!
12.	Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik der Schule	Hirblinger	2001	
13.	Die Gefühle des Lehrers als Schlüssel zu den Konflikten in der Klasse. ¹⁷	Matschiner-Zollner, M	2001	Wiener Psychoanalytische Vereinigung (Hg.): Psychoanalyse für Pädagogen.
14.	Du bist schuld. Einblicke in schulische Gruppenprozesse	Reich-Büttner, U	2000	Büttner, Ch., Schwichtenberg, E. (Hrsg.): Brutal und unkontrolliert. Schülergewalt und Interventionsmöglichkeiten in der Grundschule.

Tabelle 2: Verweise in den Literaturumschauen der JPPs

2.1.2 Reihe Psychoanalytische Pädagogik

Als nächstes wurde die „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“ im Psychosozialverlag nach der expliziten Auseinandersetzung mit Gruppen unter die Lupe genommen, folgende drei Werke ließen sich dabei anhand oben definierter Kriterien identifizieren:

	Titel	AutorIn	Jahr	Erscheinungsband
1.	Aggression und Schule. Mikroszenen im Schulalltag aus gruppenanalytischer Sicht. 1992, S.158-170	Büttner, Ch./ Hofmann Ch.	1992	Finger-Trescher, Urte/ Trescher Hans-Georg: Aggression und Wachstum. Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen.
2.	Wege zum schwierigen Kind. Die Balint-Gruppe im Schulalltag.	Garz, H.-G.	1996	
3.	Die Gruppe - eine Ressource schulischer Bildung.	Rauh, B.	2003	Fröhlich, V., Göppel, R. (Hrsg.): Was macht die Schule mit den Kindern? - Was machen die Kinder mit der Schule?

Tabelle 3: Reihe Psychoanalytische Pädagogik

¹⁴ Mit 1992 im JPP4 zitierst, sonst mit 1993

¹⁵ siehe auch Reich-Büttner 2000

¹⁶ siehe auch Finger-Trescher 1994

¹⁷ siehe auch Matschiner-Zollner 2000

Innerhalb der weiteren Ausführungen dieser Arbeit wird der Beitrag von Garz (1996) als nicht für die Fragestellung relevant außer Acht gelassen. Die Arbeit behandelt lediglich Protokolle und Beschreibungen von Praxisbeispielen, die die Arbeit mit Balint-Supervisionsgruppen veranschaulichen.

2.1.3 Maßgebliche AutorInnen und ihre Herausgeberbände

Weiters wurde bei bis jetzt maßgeblichen AutorInnen (Trescher, Büttner, Finger-Trescher) und ihren Herausgeberbänden nach der Auseinandersetzung mit Gruppen gesucht und 13 Beiträge wurden so gefunden:

	Titel	AutorIn	Jahr	
1.	Opa macht das Haus kaputt. Gruppenprozesse in der Krabbelstube	Niedergesäß B.	1987	Büttner, Ch.; Trescher H.-G. (1987): Chancen der Gruppe
2.	Gruppenprozesse in der offenen Jugendarbeit	Günther G.	1987	Büttner, Ch.; Trescher H.-G. (1987): Chancen der Gruppe
3.	Selbstbildnis mit abgeschnittenem Haar. Zur Balance der Geschlechtsrollen in Arbeitslosengruppen	Eggert A.		Büttner, Ch.; Trescher H.-G. (1987): Chancen der Gruppe
4.	Eine Supervisionsgruppe mit Hort-Erzieherinnen	Lütznier-Lay, E./ Lohmann-Pabst G.	1987	Büttner, Ch.; Trescher H.-G. (1987): Chancen der Gruppe
5.	Psychoanalyse in der Ausbildung von Pädagogen	Trescher H.-G./ Leber A.	1987	Büttner, Ch.; Trescher H.-G. (1987): Chancen der Gruppe
6.	Zahlenspiele. Bild- und Zahlensymbolik in Gruppen	Büttner, Ch.	1987	Büttner, Ch.; Trescher H.-G. (1987): Chancen der Gruppe
7.	Leitung in einer (sozial-) pädagogischen Einrichtung. Das Prinzip der „offenen Tür“.	Finger-Trescher, U	2009 JPP 17	
8.	Narzißmus, Persönlichkeitsstruktur und Gruppe	Finger, U.	1983	Leber, Aloys, Trescher, H.-G., Ettl, Th. u. a. (Hrsg.): Reproduktion der frühen Erfahrung: psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen. -
9.	Wirkfaktoren der Einzel- und Gruppenanalyse	Finger-Trescher, U.	1991	
10.	Krisen im Kindergarten. Psychoanalytische Beratung in pädagogischen Institutionen.	Leber A., Trescher H.-G., Weiss-Zimmer E	1989	
11.	Beziehung und Technik in der psychoanalytisch orientierten themenzentrierten Gruppenarbeit.	Reiser, H.	1987	Reiser, H. u. Trescher, H. G. (Hrsg.): Wer braucht Erziehung?
12.	Szenen in Musik und Bewegung.	Friedrich-Bathel, M.	1987	Reiser, H. u. Trescher, H. G. (Hrsg.): Wer braucht Erziehung?
13.	Die Bedeutung der Gruppe für die Sozialisation. Teil 1: Kindheit und Familie.	Leber, A.; Trescher, H.-G.; Büttner, Ch. (Hrsg.):	1985	

Tabelle 4: weitere Texte maßgeblicher AutorInnen bzw. aus deren Herausgeberbänden

An Hand der oben genannten Kriterien mussten auch hier einige Texte aus der weiteren Untersuchung ausgeschlossen werden. Zum einen wurde der Beitrag von Günther (1987)

ausgeschlossen. Günther beschreibt in seinem Beitrag die Arbeit in einem offenen Jugendhaus und stellt diese im Vergleich zur Gruppenpädagogik dar. Er beschreibt die vielfältigen Beziehungsebenen im Milieu der offenen Jugendarbeit, die sich vor allem dadurch auszeichnet, dass es keine fest umrissenen Grenzen in Bezug auf Gruppengröße und Kontinuität gibt. Dabei vertritt der Autor keinen psychoanalytischen sondern einen gruppenpädagogischen Ansatz, der sich auf die Bildungsarbeit mit Jugendlichen stützt (vgl. Trescher/Büttner 1987, 9).

Weiters wurden auch jene Texte von Finger-Trescher ausgeschlossen, die sich ausschließlich auf das Setting der Gruppenanalyse beziehen (1991, 1983).

Auch das Werk von Leber, Trescher und Büttner (1985) wird aus der näheren Beschreibung ausgenommen, da sich die Beiträge in diesem Sammelband der Analyse familiärer Sozialisation und Berichte zu Ansätzen der therapeutischen Gruppenarbeit mit Kindern widmen.

2.1.4 Beiträge zum Szenisches Verstehen

Bei der Durchsicht der Publikationen wurden auch folgende Texte zum Szenischen Verstehen gefunden:

	Titel	AutorIn	Jahr	
1.	Szenisches Verstehen und fördernder Dialog im Unterricht der Sonderschule für Erziehungshilfe	Heinemann E.	1991	JPP 3
2.	Lehrerinnen und Lehrer im Beziehungsgeflecht des Unterrichts. Überlegungen zu Angaben und Perspektiven der Lehrerausbildung	Steitz-Kallenbach, J.	1992	JPP4 Unter Themenschwerpunkt: „Über Grenzen und Möglichkeiten des psychoanalytisch-pädagogischen Verstehens und Arbeitens in unterschiedlichen Praxisfeldern“
3.	Aspekte einer psychoanalytisch orientierten Pädagogik für Personen mit einer geistigen Behinderung. Geistige Behinderung als Ich-Schwäche	Schnoor, H. C.	1992	JPP4 Unter Themenschwerpunkt: „Über Grenzen und Möglichkeiten des psychoanalytisch-pädagogischen Verstehens und Arbeitens in unterschiedlichen Praxisfeldern“
4.	Aggressivität als pädagogisches Problem. Ich-psychologische und objektbeziehungstheoretische Beiträge	Ahrbeck, B.	1992	JPP4 Unter Themenschwerpunkt: „Über Grenzen und Möglichkeiten des psychoanalytisch-pädagogischen Verstehens und Arbeitens in unterschiedlichen Praxisfeldern“
5.	Szenisches Verstehen – Forschungsinstrument und/oder Handlungskonzept Psychoanalytischer Pädagogik?	Petrik, R.	1992	JPP 4 Unter Themenschwerpunkt: „Über Grenzen und Möglichkeiten des psychoanalytisch-pädagogischen Verstehens und Arbeitens in unterschiedlichen Praxisfeldern“

Tabelle 5: Texte zu Szenischem bzw. psychoanalytischem Verstehen

Auch hier konnten drei Beiträge von der genaueren Beschreibung ausgenommen werden. Heinemann (1991) bleibt in ihren Ausführungen bei der Dyade und die Beiträge von Schnoor (1992) und Ahrbeck (1992) erscheinen in Bezug auf Gruppen ebenfalls nicht relevant. Der Beitrag von Petrik wurde innerhalb dieser Arbeit bereits bei der Beschreibung des Forschungsstandes zum Szenischen Verstehen erwähnt. Wie bereits beschrieben (s.S. 15) werden Gruppen hier insofern thematisiert, dass die Autorin innerhalb ihrer wissenschaftsanalytischen Auseinandersetzung offene Fragen formuliert. Eine davon beinhaltet die Bedeutung der Gruppe als Ganzes. Da die Autorin hier aber nicht näher auf die Bedeutung von Gruppen eingeht wird dieser Beitrag ebenso von der weiteren Beschreibung und Untersuchung ausgeschlossen.

2.1.5 weitere rezipierte Beiträge

Zwei Werke rückten sich im Zuge der Recherche der oben angeführter Texte über die Bezugnahme der Autorin/des Autors für eine gruppenspezifische Befassung in den Blick. Zum einen handelt es sich hier um den Beitrag von Hans Zulliger für die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik (1936). Dieser Text wurde innerhalb der vorliegenden Arbeit schon öfter herangezogen und wird wie bereits beschrieben von AutorInnen vor allem dann zitiert, wenn auf die Lücke in der Auseinandersetzung mit Gruppen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik hingewiesen wird. Dieser Text wurde innerhalb dieser Arbeit bereits in Kapitel 2 der Ausgangslage inhaltlich erschlossen und wird für die nähere Untersuchung nicht mehr herangezogen. Beim zweiten Werk handelt es sich um einen Beitrag von Helmut Reiser und Walter Lotz zur Themenzentrierten Interaktion. Reiser 1987 zeigte die Bedeutung dieses pädagogischen Ansatzes im Bezug auf Gruppen und Psychoanalytische Pädagogik , weshalb Reiser und Lotz (1995)Einzug in diese Arbeit finden.

	Titel	AutorIn	Jahr	
1	Über eine Lücke in der Psychoanalytischen Pädagogik	Zulliger, H.	1936	Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik 10
2	Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik	Reiser, H./ Lotz, W.	1995	

Tabelle 6: auf diese Werke wurde in den Texten verwiesen

Zusammenfassend lassen sich nun mit den 7 Fachartikeln aus der Jahrbuchreihe, 14 Artikel aus den Literaturumschauen, 2 Artikeln aus der Reihe Psychoanalytische Pädagogik ,9 Texten maßgeblicher AutorInnen, ein Beitrag zum Szenischen Verstehen und einem rezipiertem Werk 34 Artikel für die weitere Untersuchung festmachen.

Von den angeführten 47 Texten wurde nun 13 von der näheren Beschreibung ausgeschlossen, weil diese bei näherem Hinsehen den angeführten Auswahlkriterien nicht entsprochen haben. Mit den verbleibenden 34 Texten gehen wir den nächsten Schritt der thematischen Charakterisierung in Bezug auf ihre gruppenspezifische Befassung.

2.2 Thematische Charakterisierung der Texte

Der Blick auf die gruppenspezifische Befassung zeigt, dass die AutorInnen sich auf unterschiedlicher Weise und mit verschiedenen Blickwinkeln der Thematik annehmen. So werden bei einem ersten Überblicken sehr unterschiedliche Herangehensweisen der AutorInnen in ihrer Auseinandersetzung mit Gruppen deutlich.

Als Beispiel für die unterschiedlichen „Ausgangslagen“ und Herangehensweisen der verschiedenen AutorInnen kann hier der Herausgeberband „Chancen der Gruppe“ (1987) von Christian Büttner und Hans-Georg Trescher genannt werden. Der Untertitel dieser Publikation lautet „Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag“ und schon beim Lesen des Inhaltsverzeichnisses werden zum einen verschiedene Praxisbereiche und Kontexte, Themenstellungen und Herangehensweisen deutlich: So sind beispielsweise Texte zu Gruppenprozessen in der Krabbelstube, der Jugendarbeit, im schulischen und therapeutischen Milieu und auch in der Supervision und Ausbildung von PädagogInnen zu finden. Vor dem Hintergrund verschiedener Themenbezüge ergaben sich auch in diesem Herausgeberband Artikel, in denen „Gruppe“, bzw. Gruppenspezifisches lediglich angeführt wird, ohne inhaltlicher Befassung. Darüber hinaus sind die Herausgeber Büttner und Trescher dem Denkraum der Psychoanalytischen Pädagogik zuzuordnen, die Verfasser der darin erscheinenden Artikel zeigen aber auch andere disziplinäre Verankerungen. So beschreiben die Herausgeber des Werkes die Bekanntmachung der Besonderheiten der Arbeit mit Gruppen im Rahmen der Psychoanalytischen Pädagogik als Ziel ihrer Publikation (Büttner/Trescher 1987), es wurden hier dennoch einige, aus den eben genannten Gründen für die weitere Analyse nicht berücksichtigt.

Da sich die AutorInnen der Thematik nun auf vielfältige Weise nähern, die Befassung mit Gruppen sich über vielfältige Textsorten (Periodika, thematische Herausgeberbände, Artikel in Fachzeitschriften der Disziplin) und hinsichtlich ebensolcher Fragestellungen sowie mit Bezug auf die verschiedensten psychoanalytisch-pädagogischen Praxisfelder aufscheinen, ist es in einem nächsten Schritt nun notwendig, für den gefundenen Pool an Texten einen Ordnungsrahmen zu finden, in dem diese inhaltlich erfasst werden können.

Dafür wurde die Frage an die Texte herangetragen, welche Inhalte die jeweiligen VerfasserInnen in ihrer Auseinandersetzung mit Gruppen thematisieren. Daraus ergab sich folgende Strukturierung für das vorliegende Kapitel:

1. Die Übertragbarkeit psychoanalytischer Konzepte in die Psychoanalytische Pädagogik
 - a) aus wissenschaftsreflexiver Sicht
 - b) gruppenanalytische Anwendungen aus wissenschaftlicher Sicht
2. Gruppe an sich als Phänomen der Betrachtung
3. Das Phänomen der Gruppenphantasie
4. Blick auf pädagogische Handlungskonzepte

- a) Strukturell-initiierte Gruppenpädagogik nach H. Figdor
- b) Psychoanalytische Themenzentrierte Interaktion
- c) Die Gruppe als Methode in der psychoanalytisch-pädagogischen Aus- und Fortbildung

5. Szenisches Verstehen in Gruppen

Bei der folgenden inhaltlichen Charakterisierung der einzelnen Beiträge wird neben der Darstellung des Inhalts, die Relevanz des Textes im Bezug auf die diplomarbeitsleitende Fragestellung angemerkt und dargelegt, inwiefern bei den einzelnen Texten ein „Szenisches Verstehen“ vorzufinden ist.

2.2.1 Die Übertragbarkeit gruppenanalytischer Konzepte

Bei dieser Textgruppe fällt auf, dass einige Autorinnen gruppenanalytischer Theorien und Methoden darauf reflektieren, ob und inwiefern diese in verschiedenen Praxisbereichen der Psychoanalytischen Pädagogik umzusetzen sind, bzw. inwiefern es diese Einbeziehung zu erproben gilt. Im Zuge dessen gilt es Urte Finger-Trescher hervorzuheben, die sich als maßgeblichste Autorin in diesem Themenfeld auszeichnet, den Diskurs um die Einbeziehung gruppenanalytischer Ansätze und Zugänge von Beginn an maßgeblich bestimmt. Von ihr finden sich, teilweise in Co-AutorInnenschaft mit Wilfried Datler und Christian Büttner Beiträge, die sich dieser Auseinandersetzung zuordnen lassen (a.). Darüber hinausgehend, zeigten sich weiter drei Beiträge, die sich mit der Nutzbarkeit der Gruppenanalyse für die Psychoanalytische Pädagogik in Anwendung aus wissenschaftlicher Sicht befassen (b.).

a) Beschäftigung mit der Nutzbarkeit der Gruppenanalyse für die Psychoanalytische Pädagogik aus wissenschaftsreflexiver Sicht¹⁸

(1) U. Finger-Trescher, Ch. Büttner (1987): „Ergebnisse der psychoanalytischen Kleingruppenforschung in ihrer Übertragbarkeit auf die pädagogische Praxis“.

Vorausgeschickt und ergänzend wird an dieser Stelle, dass U. Finger-Trescher bereits 1983 und auch 1991 wissenschaftliche, theoretische Befassungen in der Disziplin der Gruppenanalyse leistet - In diesen beiden Werken bleibt die Autorin jedoch innerhalb der Disziplin der Gruppenanalyse und stellt keinen Bezug in Hinblick auf die Psychoanalytische Pädagogik her.

In ihrem Beitrag 1987 zum Sammelband „Chancen der Gruppe“ (Büttner/Trescher 1987) widmet sie sich gemeinsam mit Ch. Büttner den „Ergebnissen der psychoanalytischen Kleingruppenforschung in ihrer Übertragbarkeit auf die pädagogische Praxis“ (Finger-Trescher/Büttner 1987). Die beiden AutorInnen verfolgen mit ihrem Beitrag das Ziel, begriffliche Bezugspunkte für

¹⁸ Um innerhalb der vorliegenden Kapitel bessere Übersicht zu schaffen, wurden Textelemente, die die Beschreibung des Inhalts eines Werkes beinhalten durch eine einzeilige Formatierung hervorgehoben.

Phänomene in Gruppen aus psychoanalytischen Gruppenkonzepten zu erhalten und mögliche pädagogische Interventionen (für Kindergarten und Schule) daraus abzuleiten (a.a.O., 134). Über die Darstellung der Konzepte von Freud, Bion, Grinberg/Langer/Rodriguè, Argelander, Foulkes, Heigl-Evers/Heigl, Kutter und deren anschließenden Betrachtung hinsichtlich ihrer pädagogischen Bedeutung gehen die AutorInnen die Frage nach, welche Aspekte von gruppenanalytischen Konzepten für die pädagogische Praxis nutzbar gemacht werden können. Im Zuge dessen problematisieren die AutorInnen die unterschiedlichen Rahmenbedingungen von Gruppentherapie und pädagogischer Gruppenpraxis: So handelt es sich bei einem therapeutischen Setting um ca. acht bis zwölf Gruppenteilnehmer, die sich weitgehend motiviert und freiwillig – mit der Erwartung einer Besserung ihres Leidensdrucks – auf eine relativ kurz begrenzte Zeit ein- bis zweimal pro Woche treffen. In pädagogischen Gruppen hingegen treffen deutlich mehr Teilnehmer aufeinander, die Motivation der Teilnehmer und oft sogar der GruppenleiterInnen wird meist nicht thematisiert, es gibt weniger klar formulierte Ziele und die Zusammenkunft findet meist täglich über mehrere Stunden statt. Diese unterschiedlichen Bedingungen gilt es den AutorInnen nach in der Einbeziehung Gruppenanalyse zu beachten. Weiters erscheint es den AutorInnen wichtig, zu bemerken, dass pädagogische Gruppen häufig in Abhängigkeit und Hierarchieverhältnissen innerhalb von Institutionen eingebunden sind. Vergleichbar erscheint den therapeutischen und pädagogischen Rahmenbedingungen lediglich zu sein,

„(...) daß eine Gruppe von Menschen in einem gewissen Autoritätsverhältnis meist zu einem einzelnen (dem Gruppenleiter) eine gewisse Zeit miteinander verbringt.“ (a.a.O., 135)

Aus wissenschaftsreflexiver Sicht zeigen die AutorInnen, dass Gruppenkonzepte aus der therapeutischen Gruppenarbeit nicht problemlos auf die pädagogische Praxis übertragen werden können, Finger-Trescher und Büttner halten aber deutlich fest, dass viele Irritationen in der pädagogischen Arbeit aus der Nichtberücksichtigung von Gruppenphänomenen erklärbar seien (ebd.) und versuchen, die pädagogische Nutzbarkeit gruppenanalytischer Ansätze in ihrem Beitrag aufzuzeigen.

Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine vornehmlich theoretische, wissenschaftsreflexive Auseinandersetzung, die ohne die Darstellung von Fallbeispielen auskommt. Weiters findet auch das Konzept des Szenischen Verstehens keinerlei Beachtung.

(2) U. Finger-Trescher (1993): „Grundlagen der Arbeit mit Gruppen. Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe“

Auch in diesem Text, der im Herausgeberband „Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik“ von M. Muck und H.G. Trescher erschienen ist, widmet sich die Autorin der wissenschaftsreflexiven Fragestellung:

„Welchen Wert kann die psychoanalytische Kleingruppenforschung, können die in der Gruppenanalyse gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse für die Psychoanalytische Pädagogik haben?“ (a.a.O., 206)

Sie bietet dazu zunächst einen historischen Überblick über die Ergebnisse der psychoanalytischen Kleingruppenforschung (u.a. Bion, Heigl-Heigl-Evers, Foulkes), merkt aber dann an, dass sich diese bis dato ausschließlich auf den therapeutischen Bereich beziehen. Ihren nachfolgenden Überlegungen und Ausführungen haben zum Ziel

„(...) einen ersten Schritt zur Überwindung der scheinbaren Kluft zwischen Gruppenanalyse als therapeutischem Verfahren einerseits und der Psychoanalytischen Pädagogik und sozialen Arbeit andererseits tun.“ (a.a.O., 212)¹⁹

¹⁹ Über diese Aussage ließe sich auch der Frage nach der paradigmatischen Bedeutung der Gruppenanalyse für die Psychoanalytische Pädagogik ein Stück weit nachgehen – so findet sich mit Stephenson (2003) in „Paradigma und Pädagogik“ der Aspekt der Übergänge, die AutorInnen setzen, um ‚zuvor noch nicht da

Dieser Artikel zeigt sich nun in mehrfacher Hinsicht für die Frage nach dem Eingang des Konzepts des Szenischen Verstehens als differenziert zu betrachten:

So zieht die Autorin zur Verdeutlichung ihres Anliegen in der Folge ein Beispiel der Anwendung des Verstehens von Gruppenphänomenen in der pädagogischen Praxis vor dem Hintergrund gruppenanalytischer Theorie heran, welches sie wiederum mit einem Beispiel – einem konkreten Fallbeispiel aus der pädagogischen Praxis – ausführt:

Finger-Trescher gibt diesen Überlegungen zur Anwendung von Erkenntnissen der Gruppenanalyse im pädagogischen Kontext den Titel „Multipersonale Förderung. Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe“ und beschreibt darin ein Fallbeispiel in dem sie ein typisches Gruppenphänomen aufgreift und anschließend versucht, Dimensionen einer gruppenanalytischen Perspektive zu entwickeln. Dabei fokussiert die Autorin das Gruppenphänomen des „Sündenbocks“.

Finger-Trescher beschreibt in der Falldarstellung zunächst das auffällige Verhalten eines Kindes in einer Kindertagesstätte (Moritz) und versucht das Verhalten des Kindes an Hand seiner individuellen Geschichte zu verstehen. Dazu schreibt sie:

„Wir können nun mit den uns vertrauten Instrumentarien versuchen, einen Zugang zu diesem ‚schwierigen‘ Kind zu finden. So werden wir, die familiäre und soziale Situation des Kindes berücksichtigend, seine verborgenen Konflikte zu verstehen suchen, uns ein Bild von seiner psychischen und kognitiven Entwicklung machen, das Geschehen als konflikttypische Szene zu entschlüsseln suchen, uns didaktische oder erzieherisch wirksame Interventionen überlegen und umzusetzen suchen.“ (a.a.O., 215)

Der Zugang, das Kind auf dem Hintergrund seiner spezifischen Biographie zu verstehen scheint für die Autorin „aus psychoanalytischer Sicht hinlänglich vertraut“ (a.a.O., 216), ebenso bemerkt die Autorin, dass es sich bei dem Verhalten des Kindes aus diesem Blickwinkel um eine Reinszenierung eines frühkindlichen Traumas handle (ebd.). Diese Aussagen der Autorin geben Hinweis darauf, dass der Szenebegriff hier angewendet wird, wenngleich er nicht als solcher benannt wird.

Im Versuch, das Verhalten des Kindes zu verstehen, geht Finger-Trescher aber nun einen Schritt weiter, indem sie die Frage danach stellt, welche Anteile an der „Szene“ die Erzieherinnen und die anderen Kinder haben.

„Fügen sie sich tatsächlich bereitwillig in das von Moritz induzierte Szenario und spielen die ihnen angetragenen Rollen widerspruchslos?“ (a.a.O., 218)

In ihren anschließenden Ausführungen macht die Autorin deutlich, inwiefern das Kind für die Gruppe Funktion übernommen hat und welches „Gruppenproblem“ sich hinter dem auffälligen Verhalten verbirgt.

In dieser Weise stellt Finger-Trescher über das Aufzeigen der Begrenztheit des Konzepts des Szenischen Verstehens i.S. eines individuellen Verstehensansatz einen „gruppenspezifischen Verstehensansatz“ dar, der sich für die Lösung der von ihr vorgelegten Problemstellung besser zu eignen scheint. Schlussfolgernd stellt die Autorin sechs Dimensionen einer gruppenanalytischen Perspektive für die Pädagogik dar.

Die Autorin führt so vor dem Hintergrund ihres wissenschaftsreflexiven Anliegen, gruppenanalytische Ansätze für die Psychoanalytische Pädagogik fruchtbar zu machen, ein Konzept „gruppenpsychanalytisch-pädagogischen Verstehens“ ein, in Anbindung an den Verstehenszugang der Gruppenanalyse einerseits, und das Konzept des pädagogischen

gewesenenes’ an Betrachtungs- und Verstehensweisen in die Theoriebildung hereinzubringen. Die Untersuchung, inwiefern sich die Paradigmenbildung in der Psychoanalytischen Pädagogik erfassen lässt, entspräche jedoch einem eigenen Forschungsprojekt.

Szenischen Verstehens andererseits. Dieser Artikel kann in diesem Sinn als zentral für die vorliegende Arbeit betrachtet werden und wird auch hinsichtlich der nachfolgenden Analyse in Kapitel 4 angeführt.

(3) U. Finger-Trescher (1994): „Die Gruppe als schulisches Lernfeld. Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe“

Im Artikel „*Die Gruppe als schulisches Lernfeld*“ (1994) bezieht sich die Autorin ebenfalls auf die Gruppenanalyse und versucht den psychoanalytischen Blickwinkel vom Verstehen unbewusster Anteile und Konflikte des Individuums, um die multipersonale Perspektive zu erweitern (a.a.O., 93).

Zu diesem Beitrag muss bemerkt werden, dass dieser zu weiten Teilen dem Text von 1993 entspricht – der Unterschied besteht lediglich darin, dass theoretische Ausführungen zu gruppenanalytischen Konzepten und Theorien sehr viel kürzer ausfallen, die Darstellung der „gruppenanalytischen Perspektive“ (nicht bei der Beschreibung des Falles erarbeitet wird, sondern) vor dem Fallbeispiel erfolgt und die Protagonisten (mit gleichem Fallverlauf) im Praxisbereich der Schule agieren - aus dem vierjährigen Kindergartenkind Moritz wird der siebenjährige Schüler Sven. Finger-Trescher zeigt hier also, dass das von ihr konzipierte „gruppenpsychoanalytisch-pädagogische Verstehen“ auch innerhalb des Praxisbereiches Schule Anwendung findet und versucht erneut ein Musterbeispiel für die Anwendung ihres Konzeptes darzustellen.

(4) U. Finger-Trescher (2009): „Leitung in einer (sozial-)pädagogischen Einrichtung. Das Prinzip der offenen Tür“

Der jüngste hier angeführte Artikel der Autorin ist 2009 im Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik erschienen und trägt den Titel „*Leitung in einer (sozial-)pädagogischen Einrichtung. Das Prinzip der offenen Tür*“.

Hier thematisiert die Autorin die Aufgaben und Bedeutung der Leitung einer (sozial-)pädagogischen Einrichtung und stellt Überlegungen zur fachlichen Qualität von Erziehungsberatung an. Dabei widmet sich Finger-Trescher zunächst den gesetzlichen Rahmenbedingungen im Sinne des Handelns bei vermuteter und tatsächlicher Kindeswohlgefährdung, beschreibt anschließend detailliert ein Fallbeispiel, um das Spannungsfeld von Erziehungsberatung zu verdeutlichen und argumentiert in welcher Weise Erziehungsberatung bei vermuteter Kindeswohlgefährdung einem fachlichen psychoanalytisch-pädagogisches Selbstverständnis gerecht werden kann (a.a.O., 113). Neben der Beschreibung der Aufgaben der Leitung solcher Einrichtungen hebt Finger-Trescher die Bedeutung des Arbeitens im Team bzw. wichtige Funktionen der Teamgruppe in besonderer Weise hervor:

„Die Zusammenarbeit im Team ist die *conditio sine qua non* guter professioneller Arbeit in einer Erziehungsberatungsstelle oder einer anderen psychosozialen Einrichtung.“
(a.a.O., 117)

In ihren nachfolgenden Ausführungen wendet die Autorin, die von ihr bereits in früheren Artikeln (1993, 1994) beschriebene gruppenanalytische Perspektive an:

„Aus gruppenanalytischer Perspektive kann das Team als eine Gruppe definiert werden, in der die unterschiedlichen Denk- und Handlungsansätze der einzelnen Teile (Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) als Facetten eines Ganzen, eines gemeinsamen Prozesses zu verstehen und

nach Möglichkeit zu integrieren sind und konsequent fachbezogen auf dem Hintergrund des gemeinsamen Prozesses, des institutionellen Rahmens und des fachlichen Auftrags betrachtet und gehandhabt werden.“ (ebd.)

Aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht ist nach Meinung der Autorin die Zusammenarbeit im Team ein wesentliches Element der strukturellen und fachlichen Qualitätssicherung (ebd.). Weiters spricht Finger-Trescher von der unschätzbaren Bedeutung der Nutzung des Gruppenprozesses für das Verständnis einzelner Fälle (a.a.O., 107) und misst dem Verstehensprozess in der Team-Gruppe besonders bei schwierigen Fällen unschätzbare Bedeutung zu (a.a.O., 118). Durch eine weitere Falldarstellung macht die Autorin deutlich, in welcher Weise sich in den Interaktionsprozessen im Team, wesentliche intrapsychische, interpersonelle und institutionelle Konfliktverarbeitungsmuster der Klienten spiegeln.

Auch in dieser Publikation bringt Finger-Trescher ihre Ausführungen zu einem Fallbeispiel in Verbindung mit gruppenanalytischen Theorien (Bion, Foulkes) und auch hier ist zu bemerken, dass das Verständnis der Autorin von szenischem Verstehen getragen wird.

Die drei Publikationen Finger-Treschers (1993, 1994, 2009) zeigen alle einen Bezug auf das Verständnis von Szenen und Szenischem Verstehen. Auf sie wird an späterer Stelle noch einmal Bezug genommen, wenn es darum geht, psychoanalytisch-pädagogische Gruppenbetrachtungen im szenischen Kontext zu erläutern (Kap. 2.2.5).

(5) U. Finger Trescher, W. Datler (2004): „Gruppenanalyse in der Schule? Einige Anmerkungen zum Beitrag von Inge Schubert“

Abermals an der Reflexion von Rahmenbedingungen des Settings für die analytische Gruppe setzt Finger-Trescher, diesmal gemeinsam mit Datler an. In Bezug auf den Beitrag von Schubert, der nachfolgend noch angeführt wird,

hinterfragen die AutorInnen, ob es eine „analytische Gruppe“ als autonomen Bereich im Rahmen von Schule geben kann, inwiefern die Teilnahmeverpflichtung der Schüler, die Umsetzung von Gruppenregeln (wie etwa das Nach-Außen-Tragen von Inhalten) und das Zusammenfallen von Lehrerin und Leiterin in einer Person sich auf die Umsetzung der Gruppe auswirkt. Weiters betonen Finger-Trescher und Datler, dass es sich bei der Gruppenanalyse um

„ein mächtiges Instrument zur regressiven Wiederbelebung früher Erlebnisformen“ (a.a.O., 130)

handelt, das unter Umständen auch Gefahren in sich birgt und das es behutsam und sogfältig handzuhaben gilt. Die *theoretische Konzeptualisierung angewandter analytischer Gruppen* stecke „nach wie vor in den Kinderschuhen“ (a.a.O., 123) und gerade deshalb appellieren die AutorInnen, dass es wünschenswert ist, *verschiedene Formen der „angewandten analytischen Gruppenarbeit“ unter Einbeziehung von kasuistischem Material zu veröffentlichen, um als Basis von eingehender Diskussion zur Konzeptualisierung und zur theoretischen Fundierung zu dienen* (ebd.).

b) Beschäftigung mit der Nutzbarkeit der Gruppenanalyse für die Psychoanalytische Pädagogik in Anwendung aus wissenschaftlicher Sicht

- (1) A. Eggert (1989): „Selbstbildnis mit abgeschnittenem Haar. Zur Balance der Geschlechtsrollen in Arbeitslosengruppen“

Ein Beitrag mit ganz anderer Intention liegt mit dem Artikel von Adeline Eggert (1989) vor, der im Sammelband „Chancen der Gruppe“ (Büttner/Trescher 1989) erschienen ist. Dabei versucht die Autorin zwar ebenfalls ein gruppenanalytisches Setting darzustellen – in diesem Fall in einer Selbsthilfegruppe von längerfristig Arbeitslosen – bleibt aber mit ihren Ausführungen weniger bei den möglichen Chancen, die diese Gruppe für die einzelnen Teilnehmer birgt, sondern bei ihren *Beobachtungen zum stattfindenden Gruppenprozess*. Aber sehen wir genauer hin:

Die Gruppe, von der die Autorin berichtet kam im Zuge eines gesetzlichen Seminars zustande und hatte zum Ziel,

„(...) Arbeitslose über ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu informieren und sie in der realitätsgerechten Einschätzung der ihnen verbleibenden Möglichkeiten sowie der Wahrnehmung ihrer Interessen zu unterstützen.“ (a.a.O., 71)

Das kasuistische Material im Beitrag der Autorin ist dem Selbsterfahrungsblock dieses Seminars entnommen, bei dem die Autorin auch gleichzeitig als Gruppenleiterin fungierte.

Bei ihren Ausführungen stellt sich die Autorin den Fragen, welche inneren Bilder, Gefühle und Vorstellungen bei den Betroffenen entstehen, wie sich diese thematisch und atmosphärisch auf den Kontext der Gruppe auswirken, unter welchen Bedingungen sich wechselseitiges Verstehen, Solidarität sowie Abgrenzungs- und Verleugnungsstrategien bilden und wie die Unterschiede im Erleben von Männern und Frauen zu deuten sind. Diesen Fragen versucht die Autorin anhand von Material aus den Gruppensitzungen auf den Grund zu gehen und geht dabei so vor, dass nach der Darstellung einer Gruppensitzung jeweils die Interpretation der Gruppenleiterin (und in diesem Fall der Autorin selbst) folgt.

Bevor die Autorin mit der Beschreibung der Gruppensituationen beginnt, versucht sie die stattfindende Selbsterfahrung in der Gruppe bzw. die dabei *angewendete Methode nach gruppenanalytischen Prinzipien* zu verorten. Sie orientiert sich in ihren *theoretischen Ausführungen an Foulkes* (a.a.O. 72) und beschreibt die Auswirkungen des Gruppenprozesses auf das Verhalten der Teilnehmer.

Dabei geht sie zunächst vom Begriff der Matrix aus

„Die Gruppenanalyse versteht den Gruppenprozeß als ein Gewebe von individuellen und kollektiven Beziehungsfiguren, die sich im Laufe der Geschichte einer Gruppe immer mehr zu einer „Matrix“ verdichten.“ (ebd.)

So haben die Beiträge der einzelnen Teilnehmer nicht nur individuelle Bedeutung, sondern sind auch Ausdruck des Gruppenprozesses, bei dem nicht nur bewusste Themen, sondern auch gemeinsame unbewusste Phantasien bedeutsam und sichtbar werden.

„Zwar kann nur ein Individuum fühlen oder phantasieren. Doch steuern in einer Gruppe feinste Wahrnehmungsprozesse die Reaktion der Mitglieder aufeinander derart, daß der Assoziationsverlauf Aufschluß über verdeckte und nicht besprechbare Gefühle, über gemeinsame Wünsche, Ängste und Abwehrbewegungen geben kann.“ (ebd.)

Den Ausgangspunkt zur Deutung des Gruppenprozesses bilden die Wahrnehmungen der Gruppenleiterin bzw. die stattfindende Gegenübertragung. Der jeweilige Umgang mit der sozialen Realität der Arbeit und der Arbeitslosigkeit spiegelt sich im Umgang mit den andern Gruppenmitgliedern.

„Der Gruppenprozess ist in dem Maße erfolgreich, in dem dieses Spiegelbild sichtbar wird.“ (a.a.O., 73)

In den Schlussbemerkungen nennt die Autorin vier Aspekte, die sie bei ihrer Arbeit im Gruppenprozess immer wieder beobachten konnte. Sie nennt dabei Polarisierungen, den Zusammenhalt gegen Außenfeinde, eine verstärkte Gruppenkohäsion und die Starrheit der Geschlechterrollen.

In den Ausführungen der Autorin sind *Hinweise auf ein szenisches Verstehen von Gruppenphänomenen* vorzufinden. Beispielsweise spricht die Autorin davon, dass die Gruppe den Konflikt, in dem sich jeder einzelne befindet in verteilten Rollen inszeniert (a.a.O., 88) und dass es bestimmte wiederkehrende Szenen in den Gruppen stattfinden (ebd.). Bei der Interpretation der Falldarstellung bleibt die Autorin mit ihrem Verständnis bei den Vorgängen in der gesamten Gruppe.

(2) Ch. Hofmann (1993): „Gruppenanalytisch orientierte Arbeit mit geistig behinderten Männern und Frauen“

Beim nächsten Beitrag handelt es sich um den Artikel „Gruppenanalytisch orientierte Arbeit mit geistig behinderten Männern und Frauen“ von Christiane Hofmann für das Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 5 (1993).

Im Zuge eines Forschungsprojektes zur „psychoanalytisch orientierten Entwicklungsförderung bei Menschen mit geistiger Behinderung“ (a.a.O., 146) versucht die Autorin festzustellen, ob *gruppenanalytisches Arbeiten* mit Menschen mit geistiger Behinderung möglich ist. Dabei stellt sie kurz *Annahmen der Gruppenanalyse nach Foulkes als Grundlage* für eine Gesprächsgruppe mit geistig behinderten Erwachsenen dar und beschreibt anschließend den Verlauf dieser Zusammenkünfte.

Mit dem *Angebot des gruppenanalytischen Settings* versucht die Autorin einen geeigneten Rahmen zu schaffen, um den Teilnehmern eine Möglichkeit zur Thematisierung von Inhalten zu bieten, die sonst in der Arbeit mit geistig behinderten Erwachsenen nach Meinung der Autorin vernachlässigt werden (beispielsweise Isolation, Einsamkeit,...).

So ist zu bemerken, dass für die Autorin die Entwicklung bzw. *Entwicklungschancen für die einzelnen Teilnehmer - also für das Individuum* - im Zentrum ihrer Intention stehen. Das kasuistische Material nimmt innerhalb des Textes großen Raum ein – Elemente eines Szenischen Verstehens von Gruppenprozesse und –Phänomenen sind hier nicht zu verorten.

(3) I. Schubert (2004): „Die „Offene Klassenrunde“ – ein gruppenanalytisches Setting in der Schule.“

Mit dem Artikel, der im Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14 erschienen ist, stellt die Autorin gruppenanalytisch orientiertes Arbeiten im Rahmen der Schule vor. Unter dem Titel „Die „Offene Klassenrunde“ – ein gruppenanalytisches Setting in der Schule.“, weist die Autorin auf die Bedeutung der Schule als Ort zentraler Gruppenerfahrungen hin

und beschreibt die Umsetzung eines gruppenanalytischen Settings mit adolescenten Schülern:

„Die Tragweite der schulischen Gruppenerfahrung ist Ausgangspunkt meiner Überlegungen, die dahin gehen, die professionell geleiteten analytischen Gruppen mit Adolescenten als relevanter life-group in der Schule Chancen und Entwicklungspotenziale zuzuschreiben, die – unter bestimmten Voraussetzungen – innerhalb der Institution genutzt werden können und sollten.“ (a.a.O., 99)

Wie die Autorin selbst formuliert, geht sie von der These aus,

„dass eine begleitende und dennoch außerhalb des schulischen Unterrichtskontextes stehende gruppenanalytische Arbeit in der Institution Schule die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten erweitert, weil dort Gruppenbeziehungen geklärt werden können und Adolescenten sich auch in ihren Potentialen und Größenphantasien, nicht nur in ihren Defiziten erleben“ (a.a.O., 101)

Im Zentrum ihrer Überlegungen steht also nicht die Gruppe als Ganzes, sondern die Entwicklungschance, die die Gruppe bzw. das genannte gruppenanalytische Setting *für die einzelnen (adoleszenten) Teilnehmer* – also wieder *für das Individuum* – in sich birgt. So schreibt Schubert der Gruppe förderliche Eigenschaften zu beispielsweise die Beziehungsfähigkeit zu fördern und Ich-stärkend zu wirken (a.a.O., 116).

In Bezug auf die Erforschung des Konzeptes des Szenischen Verstehens bei Gruppenbetrachtungen, soll an dieser Stelle vorausgeschickt werden, dass bei den Ausführungen der Autorin Hinweise auf dieses Konzept zu finden sind. So spricht sie beispielsweise davon,

„(...) hinter die Szenen zu schauen, um den Adolescenten einen Klärungs- und Selbstfindungsprozess zu ermöglichen, der sich im Verlauf der Gruppensitzung mehr konturieren wird“ (a.a.O., 111),

und dass in

„(...) den Konflikten der Adolescenten die Beziehungsmuster als Übertragung- und Gegenübertragungsszenen der Gruppenmitglieder erlebbar [werden]. Es kommt zu einer gemeinsamen Gestalt und zu *Neuschöpfungen* innerhalb der Gruppe.“ (a.a.O., 115)

Inge Schubert liefert einen Beitrag zu angewandten analytischen Gruppen, in dem sie versucht die *Entwicklungschancen für einzelnen Teilnehmer*, die solche Gruppen in sich bergen, darzustellen. Die Ausführungen der Autorin in Bezug auf die Umsetzung einer analytischen Gruppe beinhalten die Beschreibung des Settings, wonach die Gruppe innerhalb der Institution Schule stattfindet, die Gruppenleiterin auch während des Unterrichts (außerhalb der analytischen Gruppe) als Lehrerin Kontakt zu den Schülern hat und die Teilnahme für Gruppenmitglieder verpflichtend ist. Der Beitrag von U. Finger-Trescher und W. Datler setzt, wie zuvor erläutert, mit der Problematisierung dieses Setting an.

Schubert stellt in ihren Ausführungen das gruppenanalytische Setting an Hand eines Fallbeispiels vor und beruft sich innerhalb ihrer Ausführungen auf Foulkes, der

„(...) immer betont, dass das Wissen, die Erfahrungen und die Methode der Gruppenanalyse auch in anderen Arbeitsfeldern als der klassisch-analytischen Therapiegruppe eingesetzt werden können. Als mögliche Felder für angewandte Gruppen nannte er beispielsweise das Bildungssystem, die Industrie, die Armee und das Feld des sozialen Lebens mit all seinen Manifestationen“ (Schubert 2004, 101).

Zusammenfassung und Interpretation

Werden nun Gemeinsamkeiten und Charakteristika der angeführten Texte zusammengetragen, so kann an dieser Stelle angemerkt werden, dass

- ... es sich bei den Verfasserinnen der Texte (die Autorinnen sind alle weiblich – mit Ausnahme von Ch. Büttner, W. Datler, die als Co-Autoren fungieren) zu einem großen Teil auch um die Gruppenleiterinnen der dargestellten Fallbeispiele handelt.
- ... Entwicklungschancen aufgezeigt werden, die die Gruppe für die einzelnen Teilnehmer – also für das Individuum - in sich birgt.
- ... die Darstellung von Gruppensituationen bzw. das kasuistische Material in den einzelnen Beiträgen großen Raum einnimmt.
- ... Versuche eines szenischen Verstehens von Gruppenprozessen „durchklingen“ bzw. angedeutet werden. So haben wir beispielsweise davon gelesen, dass *eine Gruppe* einen Konflikt in verteilten Rollen inszeniert, dass es bestimmte wiederkehrende Szenen gibt (Eggert) und dass Übertragungs- und Gegenübertragungsszenen *der Gruppenmitglieder* zu einer *gemeinsamen* Gestalt führen (Schubert).

Im folgenden Kapitel sollen nun jene Texte näher beleuchtet werden, die sich Gruppen an sich als Phänomen ihrer Betrachtung wählen.

2.2.2 Die Gruppe an sich als Phänomen

- (1) W. Datler, G. Bogyi (1989): „Zwischen Heim und Familie. Über Arbeitsmöglichkeiten und Arbeitsprobleme in heilpädagogischen und sozialtherapeutischen Wohngemeinschaften“

Die AutorInnen W. Datler und G. Bogyi thematisieren in ihrem Beitrag für das Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 1 die Bedeutung der Berücksichtigung von Gruppenphänomen im Praxisbereich einer heilpädagogischen und sozialtherapeutischen Einrichtung einer Wohngemeinschaft.

Dabei beschreiben sie, welche förderlichen Arbeitsbedingungen und Arbeitsmöglichkeiten ErzieherInnen in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften vorfinden und welche „typischen Arbeitsprobleme und Arbeitsschwierigkeiten“ sich in diesem Arbeitsfeld darstellen. Hier gehen die AutorInnen besonders auf vier Punkte ein, u.a. auf *Schwierigkeiten, die sich ergeben, wenn Gruppenprozesse zu wenig beachtet werden*:

„Der Anspruch, Klienten innerhalb einer WG besonders intensiv fördern zu können, verstärkt die Tendenz, sich auf die Problematik einzelner WG-Bewohner und der Beziehung zwischen Erziehern und einzelnen Klienten zu konzentrieren. Wenig beachtet wird dann, daß jede Förderarbeit in engstem Zusammenhang mit Gruppenprozessen steht, die sich innerhalb einer WG entfalten“. (a.a.O., 25)

In diesem Zusammenhang bezeichnen die AutorInnen die Beachtung von Gruppenprozessen innerhalb der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur als gering und verweisen dabei auf Trescher 1985 (siehe Kap. I.2). Die AutorInnen sprechen weiters von „bedenklichen Folgen“ (ebd.), die das Außer-acht-Lassen solcher Gruppenprozesse nach

sich ziehen kann und beschreiben dies in einem Fallbeispiel. Elemente eines Szenischen Verstehens sind in diesem Text nicht zu verorten.

(2) H. Hirblinger (1990): „Die Gegenübertragungsreaktion im Unterricht“

Heiner Hirblinger, unternimmt in seinem Beitrag im Jahrbuch der Psychoanalytischen Pädagogik 2 (1990) den Versuch, die Relevanz der *Gegenübertragungsreaktion* für ein umfassendes Verständnis von pädagogischen Beziehungen, ein Stück weit zu klären (a.a.O., 9). Dabei schildert er Szenen aus dem Schulalltag und reflektiert seine Gegenübertragungsgefühle.

Das Besondere in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Gruppen ist in diesem Werk, dass der Autor fast durchgängig *Beispiele und Reflexionen in Bezug auf eine gesamte Klasse bzw. eine bestimmte Gruppe* formuliert. Wie bei Bion (wie oben schon erwähnt) behandelt er *die Klasse als Einheit, als Individuum*.

Weiters fällt auf, dass Hirblinger teilweise versucht, die beschriebenen Fallbeispiele *szenisch zu erfassen*. So sind im Text beispielsweise Hinweise auf Rollenzuweisungen zu finden:

„Ich geriet mehr und mehr durch das Verhalten der Schüler in jene Rolle, die man mir zuschrieb.“ (a.a.O., 14)

(3) A. Leber, H.G. Trescher und E. Weiss-Zimmer (1989), „Krisen im Kindergarten. Psychoanalytische Beratung in pädagogischen Institutionen“

Ein Beispiel für die Übertragung eines psychoanalytisch-pädagogische Verständnisses auf Gruppen ist bei den AutorInnen Leber, Trescher und Weiss-Zimmer, in ihrem Werk *„Krisen im Kindergarten. Psychoanalytische Beratung in pädagogischen Institutionen“* (1989) zu finden.

Die AutorInnen möchten mit ihren Fallstudien, der Beschreibung der Lernprozesse in psychoanalytischer Supervision und nachträglichen Überlegungen u.a. deutlich machen,

„wie auffälliges Verhalten im Kindergarten aus psychoanalytischer Sicht verstanden und angegangen werden kann“ (a.a.O., 10)

Ein einführendes Kapitel widmen die AutorInnen mit dem Titel „Unser Verständnis von Beziehungsproblemen“ der Beschreibung der Bedeutung der Psychoanalyse für die pädagogische Praxis und der wissenschaftlichen Reflexion. Dabei formulieren sie:

„Psychoanalytisch vorgehen heißt, *den spontanen Äußerungen einer Person oder einer Gruppe* nachzugehen, sie dabei zu unterstützen, chronifizierte oder im Augenblick unlösbar erscheinende, schwer zugängliche psychische Probleme, die die Erlebnisfähigkeit einschränken, die Weiterentwicklung blockieren und die (künftige) Lebensmeisterung behindern, jetzt anzugehen.“ (a.a.O., 26 – Herv. d. Verf.)

Hier beschränken sich die AutorInnen nicht auf die Bedeutung der Psychoanalytischen Pädagogik für die Reflexion dyadischer Beziehungen, sondern machen deren Bedeutung auch in anderen Zusammenhängen deutlich:

„Das Eigentümliche psychoanalytischer Hermeneutik ist, daß der Untersucher selbst zu der Person, *der Gruppe*, der Institution, die er „analysiert“, in unmittelbarer oder mittelbarer Beziehung steht. Er nimmt an ihrer psychosozialen Situation emotional teil, ist aber darauf bedacht, sich nicht „blind“ in

sie hineinziehen und verwickeln zu lassen. Er versucht vielmehr herauszufinden, welche Funktion, welche Rolle ihm in der jeweiligen „Szene“ zugeschoben wird.“ (a.a.O., 26 –)

Im weiteren Verlauf der genannten Einführung beschreiben die AutorInnen das Verstehen szenischen Geschehens bzw. das Verstehen von Interaktionsverläufe als Reproduktion früher unbewältigter Erfahrungen (a.a.O., 29). Auch hier beschränken die AutorInnen ihre Ausführungen nicht auf dyadische Beziehungen, sondern schreiben in Bezug auf die infantile Darstellung unbewältigter Probleme, dass die ErzieherInnen im Kindergarten

„von einzelnen Kindern *oder von der gesamten Gruppe* in „Szenen“ verwickelt werden, in denen sie gemäß unbewußter Regieanweisungen die Rolle familiäre Bezugspersonen spielen sollen.“ (a.a.O., 29 – Herv. d. Verf.)

Das Verstehen des szenischen Geschehens beschreiben die AutorInnen als „Sicht- und Verfahrensweise“, die auch auf Interaktionen in Gruppen und Institutionen angewendet werden kann (ebd.).

In weiteren Ausführungen beschreiben die AutorInnen Fallbeispiele, wobei es sich hier immer um die Darstellung der individuellen Entwicklungsgeschichte, des familiären bzw. sozialen Lebensumfeldes handelt. Die Beschreibung von Gruppenphänomenen bzw. Gruppenprozessen ist in dem Werk bei der Beschreibung eines Prozessverlaufes einer Supervisionsgruppe mit Erzieherinnen zu finden.

„Die Supervision erfolgte in der Annahme, daß über Fallbesprechungen Beziehungsprobleme, wie sie Kinder in den Kindergarten einbringen und wie sie dort in Erscheinung treten, genauer erfaßt und in ihrer Bedeutung für das jeweilige Kind und dessen weitere Entwicklung begriffen werden können. Aus vergleichbaren Erfahrungen war zu erwarten, daß mit dem hier angewandten Gruppenerfahrungen bei den Erzieherinnen ein besonderer Lernprozeß in Gang kommt, der ihre Sensibilität erhöht, die in den Verhaltensweisen der Kinder zum Ausdruck kommenden spezifischen Bedürfnisse und Probleme besser zu verstehen.“ (a.a.O., 119)

Die AutorInnen nehmen auch *Bezug auf die Ergebnisse der psychoanalytischen Kleingruppenforschung* und gehen davon aus, dass aus der Beobachtung der Gruppendynamik Einsichten über besprochene Inhalte gewinnen lassen und dass

„die Reflexion des Gruppenprozesses das Verständnis der Teilnehmerinnen für Vorgänge in den von ihnen betreuten Kindergruppen vertiefen würde.“ (a.a.O., 120)

Dieses Werk beinhaltet sehr umfangreiche Falldarstellungen und wie oben bereits beschrieben scheint ein szenisches Verständnis in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Gruppen „durchzuklingen“ – es bleibt aber vage und sehr allgemein formuliert.

(4) M. Muck (1991): „Psychoanalyse und Schule“

Der Beitrag stellt ebenfalls ein Beispiel der Übertragung (in diesem Fall) psychoanalytischer Konzepte auf Gruppen dar.

Muck beschäftigt sich in seinem Artikel mit der Frage nach dem Verhältnis von Psychoanalyse und Schule. Dazu nennt er relevante Grundannahmen der Psychoanalyse und beschreibt die sogenannte „Infantilszene“. Er erläutert die Entstehung von Selbstrepräsentanzen (Die Summe der szenischen Erfahrungen über sich selbst), Objektrepräsentanzen (die Summe der szenischen Erfahrungen über die Mutter – und weitere Personen) und Beziehungsrepräsentanzen (die Summe der szenischen Erfahrungen über die Art und Weise des Umgangs miteinander) (a.a.O., 26f).

Der Autor selbst schreibt, dass die Darstellung der psychoanalytischen Kommunikationstheorie in seinem Text der Einfachheit halber am Beispiel der Zweierbeziehung von Mutter und Kind erfolgt, dass aber das dabei Genannte „natürlich in gleicher Weise...“ (a.a.O., 31) auch für komplexere Zusammenhänge gelte und nennt dazu unterschiedliche bewusste

und unbewusste Beziehungen zwischen LehrerInnen, einzelnen SchülerInnen und der Gesamtgruppe im schulischen Alltag (ebd.).

An Hand eines Fallbeispiels macht Muck anschließend diese Zusammenhänge deutlich.

Abschließend widmet sich Muck wieder seiner expliziten Fragestellung, was die Psychoanalyse der Schule anzubieten vermag und kommt dabei zu dem Schluss, dass dies in der Vermittlung psychoanalytischen Wissens, aber vor allem in der Aneignung und Anwendung einer gewissen pädagogischen Haltung bestehen könnte und er plädiert dafür, dies in der Lehrerbildung zu berücksichtigen und dass sich *Balintgruppen* am besten bewährt hätten, dieses Ziel zu erreichen (a.a.O. 35).

(5) F. Wellendorf (1992): „Eine Expedition an die Grenzen der Erziehung – 66 Jahre nach Siegfried Bernfelds „Sisyphos“.“

Franz Wellendorf setzt sich in seinem Beitrag mit einer Grenze der Erziehung auseinander, die Bernfeld in dieser Weise seines Erachtens nach nicht in den Blick genommen hat. Diese formuliert der Autor als die Grenze, die die Dynamik großer Gruppen den Intentionen der PädagogInnen zieht (a.a.O., 182). So werden in dem Beitrag psychosoziale Konsequenzen der Dynamik großer Gruppen beschrieben (a.a.O. 190f).

(6) Ch. Büttner (1995): „Gruppenarbeit. Eine psychoanalytisch-pädagogische Einführung“

Mit diesem Werk unternimmt der Autor den Versuch, das Medium Gruppe an sich und das Spektrum, in dessen Rahmen Probleme mit Gruppen in Erscheinung treten können zu beschreiben (a.a.O., 20).

Dabei beleuchtet Büttner die Gruppe in den einzelnen Kapiteln des Buches aus verschiedenen thematischen Perspektiven (wie der Beschreibung gruppenanalytischer Konzepte²⁰, Prozesse, Leitung, Geschlecht, Aggression und Institution) und reichert seine Ausführungen mit zahlreichen Beispielen aus pädagogischen Praxisfeldern an.

Hinweise auf ein Szenisches Verstehen von Gruppenprozessen sind nur am Rande sichtbar, wenn der Autor zur Untermauerung des beschriebenen Inhalts auf Trescher verweist. So geht Büttner in Bezug auf die Bedeutung der Leitung einer Gruppe auf Übertragungs- und Gegenübertragungsgefühle ein und zieht hier kurz Trescher heran, um aufzuzeigen in welcher Weise diese Mechanismen zum Scheitern der pädagogischen Beziehung führen können, wenn sich professionell Beteiligten den Reinszenierungsdruck „konflikt- und belastungstypischer Szenen“ durch Bewusstwerdung nicht entziehen (a.a.O., 111). Weiters nimmt der Autor im Kapitel zu Aggression auf „szenische Auslösereize“ nach Trescher (1987) Bezug, und beschreibt, dass Trennungssituationen in Gruppen in diesem Sinne Initiatoren für Aggressivität darstellen können (a.a.O., 163).

²⁰ Büttner orientiert sich hier explizit weitgehend an Finger-Trescher 1987

(7) B. Rauh (2003): „Die Gruppe – eine Ressource schulischer Bildung“

Eine Auseinandersetzung mit Gruppen in ganz anderer Weise findet sich bei Bernhard Rauh mit seinem Beitrag im Herausgeberband „Was macht die Schule mit den Kindern? - Was machen die Kinder mit der Schule?“ innerhalb der „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“ (Fröhlich/ Göppel).

Der Autor widmet sich hier der Frage, was Kinder, die in der Klassensituation nicht zurechtkommen, von der Schule fordern bzw. wie die Schule diese Kinder fördern kann.

„Gruppenkonstellationen, so lautet die Grundthese des Beitrages, scheinen dabei eine zentrale Rolle zu spielen.“ (a.a.O., 77)

Der Autor stellt die These auf, dass durch die gewandelte Erziehungssituationen Erfahrungen in Gruppen für Kinder wichtig sind. Er spricht von „kompensatorischen Erfahrungen“, die in organisierten Gruppen gemacht werden können und beschreibt in diesem Sinne Schule als Ort kontinuierlicher Gruppenerfahrungen.

Die Ausführungen des Autors bleiben dabei im theoretischen Rahmen, Falldarstellungen, Beispiele und auch Bezug auf Elemente des Szenischen Verstehens sind hier nicht vorzufinden.

(8) Ch. Büttner (2008): „Differenzen aushalten lernen. Grundsätzliches und Kasuistisches zur Entwicklung interkultureller Sensibilität“

In seinem Beitrag zum Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 16 (2008) widmet sich Ch. Büttner der Thematik der Gruppe im Zuge seiner Auseinandersetzung mit der Entwicklung von interkultureller Sensibilität.

Der Autor geht dabei der Frage nach, welche Elemente pädagogischer Beziehungen helfen, die Differenz des Eigenen zum Fremden nicht nur auszuhalten, sondern produktiv zu nutzen und damit Konzepte von Integration zu leben, die über Anpassung hinausgehen. (a.a.O., 72). Er kommt dabei auf die Bedeutung von Gruppen zu sprechen und wendet sich in seiner Auseinandersetzung pädagogischen Gruppen zu (a.a.O., 80). Diese bezeichnet er als „Zwangsgruppen“, die sich durch „Themen“ zusammenfassen, d.h. das bindende Element in pädagogischen Gruppen ist nicht in erster Linie die persönliche Beziehung der Gruppenmitglieder zueinander, sondern ein Gruppenthema. Weiters schreibt der Autor:

„Die Abhängigkeit Einzelner von dem Netzwerk der Gruppe ist vielleicht eine der am meisten verkannten Eigenschaften des Mediums Gruppe überhaupt.“ (a.a.O., 81)

Der Autor beschreibt in diesem Zusammenhang auch, dass das Verhalten einzelner Gruppenmitglieder nicht von den übrigen Teilen der Gruppe isolierbar ist, sondern in „unterschiedlicher Qualität“ im Netzwerk der Gruppe gesehen werden kann. Als Beispiele nennt Büttner, dass ein Gruppenmitglied den Widerstand der ganzen Gruppe agiert oder dass die Gruppe in Form von zwei sich bekämpfenden Gruppenmitgliedern Ambivalenz bzw. Probleme im Netzwerk der Gruppe zum Ausdruck bringt (ebd.).

In Bezug auf den Gruppenleiter schreibt der Autor:

„Alles, was ein Gruppenleiter im Hinblick auf ein einzelnen Gruppenmitglied tut oder sagt, ist auch von Bedeutung für die übrigen Gruppenmitglieder, und umgekehrt steht alles, was ein einzelnes Gruppenmitglied in der Gruppe sagt oder tut, in einem Zusammenhang mit einem Zustand in der Gruppe, der alle Gruppenmitglieder einschließlich der Leitung betrifft.“ (ebd.)

Auf diesen Ausführungen aufbauend, stellt der Autor Überlegungen zur Integration von Fremdem in die Gruppe an.

Ebenso wie im Beitrag von B. Rauh sind die Ausführungen Büttners in seinem Beitrag theoretisch gehalten, Fallbeispiele und auch Bezugnahme auf Szenisches Verstehen finden in diesem Beitrag keinen Niederschlag.

Zusammenfassung und Interpretation

Werden nun Charakteristika und Gemeinsamkeiten jener Texte zusammengefasst, die sich mit Gruppe an sich als Phänomen der Betrachtung auseinandersetzen, so kann festgestellt werden, dass...

- ...sich die Auseinandersetzung der AutorInnen in sehr mannigfaltiger Weise gestaltet - von der Betonung der Betrachtung von Gruppenprozessen im pädagogischen Setting (Datler/Bogyi,) über das Umlegen psychoanalytischer bzw. psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte auf die Bildungswirklichkeit (Hirblinger, Muck) und das Aufzeigen von Sichtweisen auf auffälliges Verhalten aus psychoanalytischer Sicht (Leber/Trescher/Weiss-Zimmer).
- ...hier von einigen AutorInnen der Versuch unternommen wird, psychoanalytische bzw. psychoanalytisch-pädagogische Konzepte auf Gruppen zu übertragen (Hirblinger 1990, Leber/Trescher/Weiss-Zimmer 1989, Muck 1991).
- ...einige AutorInnen die Reflexion von Gruppenprozessen in Gruppen innerhalb der Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen zur Sprache bringen (Leber/ Trescher/ Weiß-Zimmer 1989, Muck 1991). Innerhalb der noch kommenden Vorstellung von Texten wird dieser Aspekt noch explizit hervorgehoben (siehe Kap. 2.2.4 c).
- ...auch bei diesen Texten (so wie in Kap. 2.2.1) die AutorInnen fast durchgängig (mit Ausnahme von Rauh 2003 und Büttner 2008) Fallbeispiele zur Verdeutlichung ihrer Überlegungen und Ausführungen heranziehen.
- ...bei einigen Texten (so wie in Kap. 2.2.1) Hinweise auf Elemente Szenischen Verstehens von Gruppenprozessen vorzufinden sind (Hirblinger 1990, Büttner 1995).

Als nächstes wird im Zusammenhang mit der Betrachtung von Gruppenprozessen auf eine Gruppe von Texten hingewiesen, die auf ein in der Bildungswirklichkeit beobachtetes Gruppenphänomen aufmerksam macht:

2.2.3. Das Phänomenen Gruppenphantasien

(1) U. Reich-Büttner (1987²¹): „Du bist schuld. Einblicke in schulische Gruppenprozesse“

Die Autorin versucht hier mit ihrem Beitrag zum Sammelband „Chancen der Gruppe“ (Büttner/Trescher 1987) der Frage auf den Grund zu gehen, welche Hintergründe zum

²¹ siehe auch Reich-Büttner 2000

„Fehlverhalten“ eines Schülers führen können, der schlussendlich von der Schule verwiesen wird.

Nach einer ausführlichen Falldarstellung, bei der auch die familiäre Situation des Schülers beschrieben wird, widmet sich die Autorin der Frage nach den Zusammenhängen des auftretenden problematischen Verhaltens des Schüler und den Gruppenprozessen der Beteiligten bzw. der Schule und beschreibt so die Überlegungen der Lehrkräfte der betreffenden Schule:

„Je eingehender und genauer wir die genannten Vorfälle rekonstruierten, desto mehr wurde deutlich, daß Murat nicht nur ein verhaltensauffälliges, gestörtes Kind war, sondern daß er für die ganze Schule eine wichtige Bedeutung hatte. Immer mehr hatten wir den Eindruck, daß Murat inzwischen in eine Sündenbockrolle gedrängt, in einen Teufelskreis geraten war.“ (a.a.O., 26)

Die Autorin kommt dabei zu dem Schluss, dass die Rolle des Sündenbocks zu einer Entlastung aller Gruppenteilnehmer führte, und damit das Problem, das vermeintlich an dem einzelnen Schüler lag, in einer wechselseitig determinierten Dynamik der ganzen Gruppe steht:

„Es ist auch dieses System Schule, vielleicht sogar einfach das System „Gruppe“ das bereitwillig auf das reagiert, was ein einzelner in sie hineinträgt, was er für die ganze Gruppe repräsentiert. So als warte eine Gruppe, dieses System, darauf ihre gemeinsamen Anteile auf einen, z.B. den Sündenbock, draufzupacken.“ (a.a.O., 34)

Der Beitrag von Reich-Büttner schildert an Hand des Fallbeispiels sehr anschaulich die Verhaltensauffälligkeit des Jungen und dessen Folgen. Gruppenprozesse in der gesamten Institution Schule werden thematisiert, Szenisches Verstehen bleibt dabei aber außen vor.

(2) Ch. Büttner und Ch. Hofmann (1992): „Aggression und Schule. Mikroszenen im Schulalltag aus gruppenanalytischer Sicht“

Auch Büttner und Hofmann thematisieren in ihrem Artikel im Werk „Aggression und Wachstum. Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ (Finger-Trescher/Trescher 1992) die Thematik des „Sündenbocks“.

Die AutorInnen beleuchten zunächst das Themenfeld Aggression und Institution Schule und möchten anschließend aufzeigen, dass die erwähnte Dämonisierung von Tätern bereist das Ergebnis eines Prozesses ist. Die Ausgrenzung schützt nicht nur Opfer, sondern auch die Institution selbst. Um die Tatsache zu verdeutlichen, dass Entstehungsmomente aggressiver Eskalation nicht ins Blickfeld pädagogischer Handlungsmöglichkeiten genommen werden, beschreiben die AutorInnen Mikroszenen. Sie betrachten dadurch Konflikte im „Zustand des Entstehens“, bezogen auf den Schulischen Zusammenhang. So werden Szenen einer Fernsehsendung beschreiben. Dadurch soll deutlich werden, dass das was als Gewaltanwendung einzelner Schüler erscheint, meist sinnfällig in Handlungsmotive einer Gruppe eingebunden ist. Auch die Person des Lehrers/der Lehrerin und deren Funktion in der Institution sind darin eingebunden.

„Die Etikettierung von Schülern, Klassen oder gar Schulen als „gute“, „chaotische“, „verhaltensgestörte“ einzelne oder Gruppen sind Ausdruck für Gruppenphantasien, in denen sich Schüler und Lehrer entsprechend den damit verbundenen Spannungen begegnen.“ (a.a.O., 169)

Im Beitrag der AutorInnen ist zwar die Rede von der Darstellung von Szenen bzw. Mikroszenen, szenisches Verstehen im Sinne Treschers wird hier aber bei den Falldarstellungen nicht angewendet bzw. aufgezeigt.

(3) B. Niedergesäß (1987): „Opa macht das Haus kaputt. Gruppenprozesse in der Krabbelstube“

Ein weiteren Beitrag, der sich mit dem Thema der Gruppenphantasien und deren Auswirkungen beschäftigt ist jener von B. Niedergesäß (1987). Der Autor betrachtet hier die Gruppenprozesse in einer Krabbelstube und geht der Frage nach, ob es für das unterschiedliche Spiel der Kinder,

„aber auch für das unterschiedliche Verhalten der Erwachsenen in der Gruppe, eine gemeinsame, mehr oder minder bewußte Phantasie gibt, wie bei der Bewältigung eines gemeinsamen Themas, eines gemeinsamen Problems, antreibt.“ (a.a.O., 12)

Bei der Beschreibung des Fallbeispiels wird deutlich, dass die dominierende Gruppenphantasie und die daraus entstandene festgefahrene Konflikte erst durch eine Änderung einer inneren Haltung gelöst werden konnten – Elemente eines szenischen Verstehens des Gruppenprozesses können hier nicht ausgemacht werden.

(4) J. Gstach, B. Sieber-Mayr und W. Datler (1993): „Psychoanalytische Pädagogik in der Schule“

In ihrem Beitrag möchten die AutorInnen einige Charakteristika tiefenpsychologisch orientierten Denkens und Handelns im Bereich der Schule umreißen (a.a.O., 148).

In ihren Ausführungen wird das Verhalten eines Kindes und der Lehrerin in Verbindung mit Gefühlen gebracht, die dadurch bei den anderen Gruppenmitgliedern geweckt wurden (a.a.O., 151). So wird beispielsweise beschrieben, wie ein Kind Eigenschaften zeigen durfte, die andere Schüler bei sich selbst unbewusst nicht akzeptieren wollten und die Wutanfälle des Kindes einerseits als Ausleben der Gefühle als anziehend empfanden, andererseits, aber auch Wut aufkam, weil sie sich selbst das hemmungslose Ausleben der Gefühle verbat. – Die AutorInnen verweisen bei der Rolle, die das Kind für die Gruppe einnimmt auf die Bezeichnung des „negativen Selbst“ (aus der Psychoanalyse):

„Damit wird zum Ausdruck gebracht, daß in einer oder mehreren Personen Eigenschaften erblickt werden, die man an sich selbst nicht akzeptieren kann. Auf diese Weise wird diese andere Person oder Personengruppe mit Attributen bekleidet, die man an sich selbst nicht wahrnehmen möchte, wodurch der Blick auf alle anderen Eigenschaften dieser Person/Personengruppe bzw. auf die eigene dergestalt „abgedunkelte“ Seite verstellt wird.“ (a.a.O., 156)

Weiters ist bei den Ausführungen der AutorInnen folgendes über psychoanalytisch-pädagogisches Handeln zu finden:

„Man kann psychoanalytisch-pädagogisches Handeln demnach so charakterisieren, daß auf der Basis des Versuches, psychische Prozesse in ihrer bewußten wie unbewußten Dimension ebenso wie in ihrer aktuellen und lebensgeschichtlich ausmachbaren Bedeutung nachvollziehend zu verstehen, Situationen geschaffen werden, die einzelne wie Gruppen die Möglichkeit eröffnen, neue Erfahrungen zu machen und in Zusammenhang damit neue bewußte und unbewußte Weisen des Einschätzens, Erlebens, Fürchtens, Sich-wünschens, Reflektierens, Wahrnehmens etc. auszubilden, in denen dann oft auch neue weiter „Verhaltenseisen“ wurzeln. Die einzelnen Schritte dieses psychoanalytisch-pädagogischen Handelns werden in der Regeln nicht „planmäßig durchgezogen“, sondern im Rahmen ihrer eigenen Beziehung zum kontinuierlichen Ringen um Verstehen immer wieder überdacht und weiterentwickelt.“ (a.a.O., 152)

Die AutorInnen erwähnen in ihrem Beitrag auch eine Falldarstellung von Trescher (1983) als Beispiel dafür, wie durch das Verstehen der Klasse bzw. Gruppe weitere Aktivitäten

gesetzt wurden, die ein gemeinsames schulische Weiterarbeiten ermöglicht haben (a.a.O., 152). Dieser Beitrag Treschers wird im innerhalb dieser Arbeit im Kapitel 2.2.5. näher behandelt.

Zusammenfassung und Interpretation

Betrachtet man die Texte nach ihren charakteristischen Merkmalen und Gemeinsamkeiten, so wird bei der Beschreibung von Gruppenphantasien, der Dämonisierung Einzelnen bzw. der Zuschreibung der Rolle des „Sündenbocks“²² deutlich, dass...

...hier wiederum bei allen Beiträgen Fallbeispiele herangezogen werden.

...die AutorInnen (mit Ausnahme von Niedergesäß 1987) vom auffälligen Verhalten eines Individuums ausgehen, und dieses im Laufe ihrer Ausführungen im Kontext der Bedeutung für die Gruppe bringen (Reich-Büttner 1987, Büttner/Hofmann 1992, Gstach/Sieber-Mayr/Datler 1993).

Im folgenden Kapitel fällt nun der Blick auf pädagogische Handlungskonzepte, die in Verbindung mit Gruppen stehen. Dabei kommen die Texte in folgender Struktur zur Beschreibung: Zunächst werden Texte zur strukturell-initiierte Gruppenpädagogik nach H. Figdor thematisiert, anschließend Beiträge zu psychoanalytischen Themenzentrierten Interaktion und abschließen werden jene Werke zusammengefasst, die sich mit Gruppen als Methode in der Aus- und Weiterbildung psychoanalytischer Pädagogen auseinandersetzen.

2.2.4 Pädagogische Handlungskonzepte in Gruppen

a) *Strukturell-initiierte Gruppenpädagogik nach H. Figdor*

(1) *H. Figdor (2006): „Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten. Die Arbeit mit der ganzen Gruppe“*

Mit seinem Beitrag zum Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15 unternimmt H. Figdor den Versuch der Konzeptionierung einer psychoanalytischen Gruppenpädagogik im Praxisbereich des Kindergartens.

Der Autor entwirft innerhalb seines Beitrages psychoanalytische Gestaltungsmöglichkeiten des Kindergartenalltags. Dabei sieht er die *Kindergarten-Gruppe als repressive Umgebung*, die den meisten Kindern die Bewältigung der typisch ödipalen Entwicklungsaufgaben erschwert (a.a.O., 105). Die Ursache dafür liegt für den Autor in den, die aktuelle pädagogischen Praxis im Kindergarten beherrschenden, theoretischen Konzepten und deren Niederschlag in der in der verinnerlichten Vorstellung vom Kind, von seiner Entwicklung und der pädagogischen Aufgabe, die sich im spontanen Handeln der PädagogInnen offenbart (ebd.)

²² Urte Finger-Trescher und Christian Büttner (1987) sehen im „Sündenbock-Phänomen“, das nach Meinung der AutorInnen in der pädagogischen Praxis regelmäßig beobachtet werden kann, ein Beispiel für die von Bion beschriebene Grundeinstellung von Kampf-Flucht (a.a.O., 138) und stellen somit eine Verbindung des beschriebenen Phänomens zu Gruppenanalyse her.

Für den Autor steht hier weniger im Vordergrund, konkrete Möglichkeiten des Verstehens zu initiieren, sondern es geht ihm vielmehr um die *Herstellung einer Art normativen Rahmens*, der die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen vermag, dass alle Kinder *entwicklungsfördernde Erfahrungen* machen können.

Figdor selbst schreibt

„es geht um Gruppenpädagogik, was im vorliegenden Zusammenhang heißt, dass für die Leitung der Gruppenprozesse keinerlei besondere (gruppen-)therapeutische Kompetenzen vorausgesetzt werden.“ (a.a.O., 102 – Herv. i. Orig.)

Bei seiner Konzeption einer psychoanalytisch-pädagogischen Gruppenpädagogik geht es dem Autor nicht um einzelne Kinder, sondern um *psychoanalytisch-pädagogisch geleitete Handlungen* der ErzieherInnen, die die ganze Gruppe im Auge haben.

„Das Verstehen des individuellen Kindes bzw. der Beziehungen zum individuellen Kind tritt hinter die Gestaltung von kollektiven Aktivitäten und Erlebnissen zurück.“ (ebd.)

Figdor geht im Folgendem der Frage nach, unter welchen Voraussetzungen gruppenpädagogische Konzepte noch das Attribut „psychoanalytisch“ zukommen kann, wenn es nicht um die Übernahme oder Adaption gruppenanalytischer Methoden gehen soll. Er kommt zu dem Schluss, dass dies offenbar nur dann der Fall sein kann, wenn diese Praxiskonzepte phänomenologisch oder methodisch mit der (therapeutischen) Psychoanalyse nichts zu tun haben, jedoch auf der Basis psychoanalytischer Überlegungen entworfen wurden und er plädiert somit für eine „strukturell initiierte psychoanalytische Gruppenpädagogik“ (a.a.O., 115). Er geht dabei davon aus, dass die wirksamen Gruppenprozesse nicht durch besondere Verstehensakte der ErzieherInnen begründet sind, sondern dass an der Stelle einer besonderen psychoanalytisch-pädagogischen Qualifikation der ErzieherInnen psychoanalytisch- pädagogisch begründete Regeln treten können (a.a.O., 113). An Hand von Ritualen und Regeln, die affektive Entwicklungsbedürfnisse und die ödipalen innerpsychischen Konflikte des Lebensabschnittes eines Kindergartenkindes berücksichtigen, können „Bildungsprozesse in Richtung psychische Gesundheit“ unterstützt und auch strukturell gesichert werden (a.a.O., 118). Abschließend weist Figdor darauf hin, dass die Umsetzung eines vorgestellten, psychoanalytisch-pädagogischen Gruppenkonzeptes darauf angewiesen ist, dass die Kindergarten-ErzieherInnen in der Lage sind, die *Haltung der verantworteten Schuld* einzunehmen. (a.a.O., 120)

Diese Haltung beruht darauf, dass sich PädagogInnen eines grundsätzlichen Generationskonfliktes zwischen Erwachsenen und Kindern bewusst sind und so nicht der Illusion nachgeben, dass es Kindern in Erziehungssituationen stets gut gehen müsse und Kinder von sich aus das tun, was Erwachsene von ihnen erwarten. Dadurch

„weiß sich der Pädagoge immer wieder *schuldig*, dem Kind Wünsche und Hoffnungen nicht erfüllen zu können, Befriedigungen versagen, triebbesetzte Handlungen verhindern, unlustvolle Anpassungen vom Kind fordern zu müssen“ (ebd. – Herv. i. Orig.)

Dabei kommt es laut Figdor aber darauf an, diese Schuld nicht mit einer Schädigung des Kindes zu verwechseln, denn viele für das Kind frustrierende Forderungen und Grenzen sind beispielsweise für die körperliche Gesundheit und Sicherheit unverzichtbar bzw. für die Entwicklung des Kindes notwendig und sinnvoll. Diese Unterscheidung zwischen Schädigung und Schuld an „notwendiger“ Einschränkung, Enttäuschung und Missbehagen des Kindes macht es den PädagogInnen möglich Versagungen und Kränkungen zu verantworten und ruft eine Haltung hervor, in der Erwachsene den Kindern innerlich freundlich zugewandt bleiben, anstatt das Kind in diesem Augenblick zum Feind zu machen (a.a.O., 120f).

In seinem Beitrag versucht Figdor also eine *strukturell initiierte psychoanalytische Gruppenpädagogik* zu entwerfen, die der (Kindergarten-)Gruppe als repressive Umgebung durch die Herstellung von bestimmten Rahmenbedingungen, die durch psychoanalytisch begründete Regeln und Rituale bestimmt sind, den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder

gerecht wird. Dabei illustriert der Autor seine Überlegungen an Hand eines Beispiels. Bei seinen Ausführungen geht es dem Autor nicht um das Verstehen des Individuums oder der ganzen Gruppe, sondern um die Ermöglichung *entwicklungsfördernder Erfahrungen der einzelnen Gruppenmitglieder*.

(2) **Thomas Feurle²³ (2008): „Das Projekt „Psychoanalytische Gruppenpädagogik im Kindergarten“**

Ein weiterer Artikel, der hier im Zusammenhang mit Figdors Ausführungen genannt werden muss ist jener von Thomas Feurle (2008): *„Das Projekt „Psychoanalytische Gruppenpädagogik im Kindergarten“*. In seinem Beitrag zur Festschrift zum 10jährigen Bestehen der Arbeitsgemeinschaft für Psychoanalytische Pädagogik, führt Feurle die Überlegungen Figdors zu einer Gruppenpädagogik im Kindergarten weiter aus.

So nennt er, die vom *Leitziel psychischer Gesundheit* abgeleiteten, sechs *Bildungsziele* für den Kindergarten (Liebesfähigkeit, Trennungsfähigkeit, Fähigkeit zur Aggressionsbewältigung, gutes Selbstwertgefühl, freundliches Über-Ich und Sozialkompetenz) und geht anschließend darauf ein, inwiefern der Kindergarten als prinzipiell „repressive Institution“ (Figdor 2002, 181 zitiert nach Feurle 2008, 115) diesen Zielen gerecht werden kann. Auch hier ist die Grundhaltung der „verantworteten Schuld“ (s. Figdor) Teil einer umfassenden pädagogischen Haltung:

„Entscheidend für die Praxis der psychoanalytischen Gruppenpädagogik ist, dass diese psychoanalytische Grundhaltungen und das Wissen um die psychoanalytisch-pädagogischen Bildungsziele die PädagogInnen dazu befähigen, dass ihnen aus der Identifizierung mit den Kindern hilfreiche Methoden einfallen, um die strukturellen Defizite des Kindergarten zu verringern“ (Feurle 2008, 116).

Auch im Beitrag von Feurle zieht der Autor ein Beispiel zur Veranschaulichung seiner Ausführungen heran.

In der von Figdor und Feurle konzipierten psychoanalytisch-pädagogischen Gruppenpädagogik für den Kindergarten geht es also *nicht um das Verstehen von Gruppen oder einzelner Individuen*. Die Sicherung von *fördernden Entwicklungserfahrungen* in einer über weite Strecken konzeptionell unvermeidlich repressiven Umgebung für das einzelne Kind steht im Vordergrund und es werden *klare Bildungsziele für das Individuum* formuliert.

b) Psychoanalytische Themenzentrierte Interaktion

In Bezug auf psychoanalytisch-pädagogische Handlungskonzepte fällt nun der Blick auf das Konzept der themenzentrierten Interaktion (TZI). Vor allem H. Reiser setzt sich mit zwei Werken (1987, 1995) mit TZI auseinander.

Vorausgeschickt sei an dieser Stelle, dass es sich bei TZI um ein Konzept bzw. um eine Methode zur Arbeit in Gruppen handelt. Es wurde um 1950 u.a. von der Psychoanalytikerin und Psychologin Ruth Cohn in den USA entwickelt. Als theoretischen Hinter-

²³ Diese Beitrag von Thomas Feurle ist nicht in den Jahrbüchern für Psychoanalytische Pädagogik zu finden, er wurde in der Festschrift des Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik 2008 publiziert und stellt ein Ergänzung zu Figdors Ausführungen dar.

grund werden in der Literatur u.a. Gruppentherapie, Humanistische Psychologie, Gruppendynamik und auch Psychoanalyse genannt.

- (1) H. Reiser (1987): „Beziehung und Technik in der psychoanalytisch orientierten themenzentrierten Gruppenarbeit“

Der Autor nennt in seinem Beitrag zu dem Band „Wer braucht Erziehung? Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik.“ (Reiser/Trescher 1987) TZI als pädagogisches System und schreibt, dass dessen Entwicklungsprozess

„(...) schrittweise den Weg von einem psychoanalytischen Therapieverständnis zu einer Wiederentdeckung der Grundelemente der Pädagogik vollzogen hat.“ (a.a.O., 189).

Für Reiser stellt sich dieser Weg als eine Neuformulierung der Pädagogik aus den Erfahrungen der Psychoanalyse dar – wenngleich sich die TZI stärker auf „humanistische“ Therapievorstellungen stützt, ist sie für Reiser ohne psychoanalytische Fundierung nicht denkbar (ebd.). Bei seinen Überlegungen führt der Autor auch aus, dass Psychoanalytische Therapie und psychoanalytische Pädagogik seiner Ansicht nach dieselben Zielsetzungen haben:

„Entfaltung, Wachstum, Befreiung, Selbstfindung“ (a.a.O., 195)

und dass weitere Gemeinsamkeiten in der Reflexion des Übertragungs- und Gegenübertragungsgeflechts, der wechselseitigen projektiven Identifizierung und der Gruppenprozesse besteht (ebd.). Besonders den psychoanalytischen Reflexionsprozess beschreibt Reiser als „unverzichtbar“, da dadurch den PädagogInnen die eigenen unbewussten Anteile seines Handelns deutlich werden können (a.a.O., 189). Für Reiser liegt hier die Bedeutung der TZI, da diese „das Gesamt der interdependenten Einflussgrößen“ abgebildet werden (ebd.).

Besonders erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass Reiser auch auf das Konzept des Szenischen Verstehens kurz Bezug nimmt, indem er es in Bezug auf die Entschlüsselung pädagogischer Situationen nennt:

„Die Entschlüsselung solcher Situationen wird in Anlehnung an Lorenzer von Leber als Szenisches Verstehen bezeichnet.“ (a.a.O., 192)

- (2) H. Reiser, W. Lotz (1995): „Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik“

In dem Werk versucht Helmut Reiser gemeinsam mit Walter Lotz herauszuarbeiten, inwiefern TZI als Pädagogik gesehen werden kann. Als Argument dafür, TZI als Pädagogik zu untersuchen, nennen die Autoren, dass dieses Konzept die Grundelemente jeder Pädagogik ausführt:

„Eine Vision von Werten, die im Erziehungsprozeß realisiert werden; ein Modell, wie Beziehungen im Prozeß entwickelt werden; eine Vorstellung von Kooperation an einer gemeinsamen Sache, die persönlich und gesellschaftlich bedeutungsvoll ist.“ (a.a.O., 8)

Für die Fragestellung dieser Arbeit ist es sinnvoll, das genannte Werk im Fokus seiner expliziten Auseinandersetzung mit Gruppenprozessen zu beleuchten.

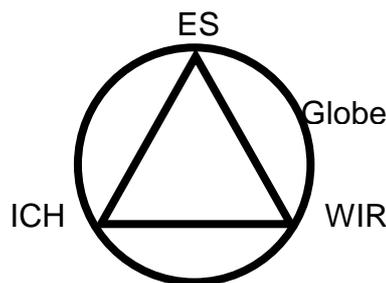
Für die erziehungswissenschaftliche Diskussion erscheint es Reiser angemessen, TZI als ein *System pädagogisch-therapeutischer Gruppenarbeit* zu rezipieren, das den Grundlinien der dialogischen Philosophie folgt und eine psychoanalytisch-systematischer Interaktionstheorie in der Gruppenpädagogik umsetzt (a.a.O., 53).

Weiters ist bei Lotzs Ausführungen zum Lernbegriff der TZI die Bezugnahme auf die Bedeutung von Gruppenprozessen aufzufinden:

„Wichtige Merkmale dieses Lernbegriffs sind die selbstbestimmte Aktivität des Lernenden, seine subjektive Bezugnahme zum Lerngegenstand, seine innere Beteiligung am Lernprozeß sowie der soziale Kontext, in dem der Lernvorgang einbezogen ist.“ (a.a.O., 69f)

Bei den Beschreibungen des Autors zum Modell des „Lebendigen Lernens“ wird die Bedeutung der Gruppe deutlich. Dieses Modell bzw. die Grafik stellt ein gleichseitiges Dreieck in einem Kreis dar, dessen Eckpunkte eine personale, eine soziale und eine sachbezogene Dimension veranschaulichen. Der Kreis symbolisiert

„das Einbezogensein der drei Dimensionen in die Metadimension des GLOBE; die den Bezug des aktuellen Geschehens in der Gruppe zum engeren und weiteren Umfeld andeutet.“ (a.a.O., 70)



Grafik 1: TZI Globe

Lotz weist weiter darauf hin, dass auch die Reflexion in der TZI eine bedeutende Rolle spielt. Nicht nur die subjektiven Gefühle und Einstellungen, sondern auch die Dynamik der Gruppeninteraktion wird unter die Lupe genommen, um dadurch „Bedeutungshorizonte“ zu entschlüsseln, die durch die Bearbeitung eines Sachthemas in der Gruppe von den Teilnehmern erschlossen wurden. (a.a.O., 74)

Für die Fragestellung dieser Arbeit muss hier besonders erwähnt werden, dass Lotz die Methode der TZI theoretisch an Lorenzers psychoanalytisches Konzept des „szenischen Verstehens“ orientiert sieht. (ebd.). Dieser Tatbestand wird von Lotz aber nur kurz erwähnt und nicht näher argumentiert.

(3) E. Lützner-Lay, G. Lohmann-Pabst (1987): „Eine Supervisionsgruppe mit Hort-erzieherinnen“

Die Auseinandersetzung mit der TZI in Bezug auf Gruppenprozesse bleibt aber nicht bei Reiser und Lotz. Ein weiterer Beitrag psychoanalytisch-pädagogischer Autorinnen ist hier zu nennen: Dieser ist im Sammelband „Chancen der Gruppe“ (Büttner/Trescher 1987) erschienen und verdeutlicht die Bedeutung der TZI als Grundlage für Gruppen- und Teamsupervision.

So beschreiben die Autorinnen den Ablauf einzelner Supervisionssitzungen und erläutern die darin geltenden Regeln. Bei ihrer Beschreibung widmen sie sich auch dem Entwicklungsprozess der Gruppe, der abschließend nochmals beleuchtet wird. In ihrem Beitrag beziehen sich die Autorinnen immer wieder auf den theoretischen Hintergrund der TZI, Elemente von Szenischem Verstehen sind innerhalb der Ausführungen nicht anzutreffen.

c) Die Gruppe als Methode in der psychoanalytisch-pädagogischen Aus- und Fortbildung

(1) G. Bovensiepen (1987): „Zur Psychodynamik im therapeutischen Milieu“

Einen weiteren Hinweis auf die Wichtigkeit der Beachtung von Gruppenprozessen liefert G. Bovensiepen mit seinem Beitrag im Sammelband „Chancen der Gruppen“ (Büttner/Trescher 1987).

Bovensiepen berichtet darin von der Arbeit in einer Klinik zur psychotherapeutischen und heilpädagogischen Langzeitbehandlung von psychisch schwer gestörten Kindern und Jugendlichen. Der Autor thematisiert neben der Zweierbeziehung von Erzieher und Kind auch zwei Perspektiven, die seines Erachtens bei Fall-Konferenzen und Team-Sitzungen „nie aus den Augen“ verloren werden sollen:

- „1. Inwieweit reflektiert das Verhalten oder Fehlverhalten der Kinder die gruppenspezifischen Prozesse und Konflikte innerhalb des Betreuer-Teams?
2. Wie spiegelt sich die Störung der Kinder in den Reaktionen, Phantasien und Erlebnisweisen der Erwachsenen wider?“ (ebd.)

Bei seinen weiteren Ausführungen geht Bovensiepen nicht weiter auf Gruppenprozesse bzw. die von ihm genannten Punkte ein. Diese Tatsache thematisieren auch die Autoren des Sammelbandes (Büttner/Trescher, 9) und führen sie auf dies zurück,

„(...) daß es sich bei den Klienten, die der Autor beschreibt, um Menschen handelt, deren Sozialisationsbedingungen schon sehr früh, oft von Lebensbeginn an, äußerst belastend waren. Vielleicht konnten sie u.a. aus diesem Grund ihre Gruppenfähigkeit nur unzureichend entwickeln“ (ebd.).

Dennoch wird im Beitrag des Autors deutlich, dass das Verstehen der Beziehungsdynamik zwischen Klienten und ProfessionistInnen (in diesem Fall PädagogInnen und TherapeutInnen) und der ProfessionistInnen untereinander von Bedeutung ist.

(2) Ch. Büttner (1987): „Zahlenspiele. Bild- und Zahlensymbolik in Gruppen. Über Erfahrungen mit darstellenden Methoden in der Gruppenarbeit.“

Eine kasuistische Darstellung Ch. Büttners begegnet uns im Sammelband „Chancen der Gruppe“ (Büttner/Trescher 1987). Hier berichtet der Autor über Erfahrungen mit darstellenden Methoden in der Gruppenarbeit.

Er beschreibt darin, die in Seminaren zur Lehrerfortbildung beobachteten aufgetretenen Gruppenphänomene und wie diese durch entsprechende Interpretation in der Gruppe selbst, Reflexionsprozesse über Gruppenphantasien in Gang gesetzt haben und für die Gruppe hilfreich wurden. Die darstellende Methode, die in diesen Seminaren angewandt wurde ist die Gestaltung gemeinsamer Produkte und die darin auffindbaren, thematisierten und gestalterischen Analogien zum Gruppenprozess. Ein kurzes Beispiel aus dem Text macht dies deutlich:

„Aufgefordert, eine typische Konfliktsituation aus dem Schulalltag zu zeichnen, gibt es in einer Lehrergemeinschaft fast immer einen Teilnehmer, der „zufällig“ ein Klassenzimmer mit so vielen Köpfen zeichnet, wie Gruppenmitglieder vorhanden sind (...). Meist ist auf dem Bild auch ein wesentlicher Aspekt des aktuellen Gruppenthemas dargestellt, und die Gruppe beschäftigt sich auch erfahrungsgemäß dann mit dem Thema, wenn sie in der Lage ist, den dort ausgebreiteten und verschlüsselten Konflikt auszutragen.“ (a.a.O., 124)

Der Autor selbst begreift seine Ausführungen zwar als spielerisch, möchte aber darauf hinweisen, dass „Zahlenspielerereien“ auch ein hilfreiches Arbeitsmedium im Gruppenprozess darstellen können. Hinweise auf ein Szenisches Verständnis des Gruppenprozessen sind hier nicht zu verorten.

(3) H.-G. Trescher und A. Leber (1987): „Psychoanalyse in der Ausbildung von Pädagogen“

Ebenfalls im Sammelband „Chancen der Gruppe“ (Büttner/Trescher 1987) findet sich diese Auseinandersetzung mit Gruppenprozessen und deren Wirkungszusammenhängen. Die Autoren widmen sich hier der Vermittlung professioneller Kompetenzen im Sinne der Psychoanalytischen Pädagogik.

Dabei geht es Trescher und Leber nicht nur um die Vermittlung theoretischer Modelle und psychoanalytischer Erkenntnisse, vielmehr betonen sie die Notwendigkeit des Praxisbezuges, um zur Professionalisierung in der Ausbildung von PädagogInnen beizutragen (a.a.O., 113) und stellen die Frage:

„Wie können sich künftige Pädagogen auf den Umgang mit Klienten, insbesondere mit psychisch gestörten, sozial benachteiligten und behinderten Kindern und Jugendlichen angemessen vorbereiten?“ (a.a.O., 117)

Der Schlüssel dazu steckt für die Autoren in *psychoanalytischen Gruppen- und Supervisionsmethoden*, die künftigen PädagogInnen „ein von psychoanalytischer Reflexion bestimmtes spezifisches Lernfeld“ bieten können. Dieses Lernfeld ist beispielsweise in psychoanalytischen praxisbezogenen Projektseminaren mit Studierenden zu finden. Durch das Gruppensetting kommt es zu einem *Lern- und Erkenntnisprozessen*, in denen die Studierenden den Umgang mit Widerstand, Übertragung und Gegenübertragung „trainieren“ (a.a.O., 118). Die *Gruppe als Lernfeld* ist laut Trescher und Leber u.a. von entscheidender Bedeutung, da PädagogInnen auch häufig in Gruppen arbeiten. Die Autoren beschreiben in ihrem Beitrag auch vier Ebenen auf denen der Erwerb von psychoanalytisch-pädagogischen Basiskompetenzen innerhalb der Gruppe Gestalt annimmt.

Neben der „Aneignung theoretischer Konzepte“ nennen die Autoren den „Bereich der unbewussten Konfliktneigung“ in dem Studierende eigene Konfliktneigungen besser kennen und beherrschen lernen und belastende Beziehungen und Konflikte als Erkenntnisinstrument im Sinne des psychoanalytischen Verstehens erfahren. Weiters benennen die Autoren auch

„das Feld der Neuauflage infantiler Beziehungsstrukturen im Hier und jetzt der Gruppe“ (a.a.O., 119).

Damit meinen die Autoren, dass innerhalb der Arbeitsgruppe ein *gemeinsames Wirkungs- und Beziehungsgeflecht* besteht, in dem eine *Neuauflage infantiler Szenen* deutlich wahrzunehmen sind. Konflikträchtige unbewusste Verhaltens- und Erlebnismuster gewinnen soziale Realität in der Gruppe und können durch psychoanalytische Verfahren deutlich gemacht werden – *handlungs- und erlebnisbestimmende Gruppenphantasien* werden bearbeitet. Der Lernprozess realisiert sich durch die Bearbeitung dieser handlungs- und erlebnisbestimmender Gruppenphantasien. Mit der „Ebene der psychosozialen Realität“ beschreiben die Autoren den Bezug zur erlebten pädagogischen Praxis der Studierenden. Die dort entstandenen konflikthaften und belastenden „Szenen“ werden aufgearbeitet, gelangen zur Bearbeitung in der Gruppe und beeinflussen deren aktuelle Befindlichkeit. So kann durch die Supervision der Praxis und durch die Reflexion des aktuellen Gruppengeschehens die Förderung pädagogischer Kompetenzen im Sinne der Psychoanalytischen Pädagogik gelingen (a.a.O., 120).

(4) J. Steitz-Kallenbach (1992): „Lehrerinnen und Lehrer im Beziehungsgeflecht des Unterrichts. Überlegungen zu Angaben und Perspektiven der Lehrerausbildung“

Ein weiterer Artikel, der sich mit der Ausbildung von PädagogInnen mit Bezug auf die Berücksichtigung von Gruppenprozessen auseinandersetzt ist jener von Jörg Steitz-Kallenbach im Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4.

Der Autor thematisiert hier den Erwerb von Beziehungskompetenz im Bereich der Ausbildung von PädagogInnen in Grund-, Haupt- und vor allem Realschulen und Gymnasien. Seine Ausführungen sollen zeigen,

„(...) daß schulbezogene Phantasien von Lehrern und Schülern ein beredtes Zeugnis für das sind, was im Arbeitsfeld Schule neben Curricula, Lern- und Lehrzielen, Richtlinien, didaktischen und methodischen Überlegungen etc. entscheidend wirkt: Gefühle und Wünsche, die weitgehend unbewußt ihre Dynamik in der Beziehung zwischen den an Schule Beteiligten entfalten.“ (a.a.O., 190)

Der Autor unterscheidet weiters vier Elemente, die ihm für die Professionalisierung von PädagogInnen als wichtig erscheinen: Neben den *Lehrern und ihren Wünschen*, den *Schülern* und der *Dynamik der Unterrichtsgegenstände*, nennt er die *Dynamik des Unterrichts*. Hier thematisiert der Autor Gegenübertragungsgefühle bzw. die Reflexion dieser in Bezug auf die gesamte Klasse (ebd.). In den seinen abschließenden Bemerkungen betont der Autor folgendes:

„Insitutsanalyse, Psychoanalyse und Gruppendynamik gehen in der Psychoanalytischen Pädagogik eine wissenschaftliche Verbindung ein, deren Ergebnisse Teil der Lehrerausbildung sein müssen.“ (a.a.O., 192)

Zur Illustration seiner Überlegungen und Ausführungen zieht der Autor keine Fallbeispiele heran – auch Elemente Szenischen Verstehens sind in diesem Beitrag nicht vorzufinden.

Zusammenfassung und Interpretation

Betrachtet man nun die beschriebenen Texte nach charakteristischen Merkmalen, so kann hier festgestellt werden, dass...

- ...sich auch in diesem Kapitel AutorInnen finden lassen, die Fallbeispiele zur Illustration ihrer Ausführungen heranziehen (Figdor 2006, Feurle 2008, Büttner 1987, Graz 1996).
- ...von einigen AutorInnen die Bedeutung der Reflexion der Dynamik von Gruppenprozessen als bedeutend hervorgehoben wird (Reiser/Lotz 1995, Lützner-Lay /Lohmann-Pabst 1987, Bovensiepen 1987, Trescher/Leber 1987).
- ...Szenisches Verstehen auch hier bei der Betrachtung von Gruppen bei einigen AutorInnen zum Tragen kommt. So sprechen Trescher und Leber (1987) von einer Neuauflage infantiler Szenen im Hier und Jetzt – im Wirkungs- und Beziehungsgeflecht - *der Gruppe* und beschreiben, dass handlungs- und erlebnisbestimmende Gruppenphantasien in der Gruppe zur Bearbeitung gebracht werden. Reiser nennt Szenisches Verstehen als Methode zum Verstehen pädagogischer Situationen und Lotz sieht TZI an Szenischem Verstehen (n. Lorenzer) orientiert.

Anhand der bisherigen Darstellung der Texte kann festgestellt werden, dass bei der Betrachtung von Gruppenprozessen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik Szenisches Verstehen immer wieder durchklingt. Das nächste Kapitel widmet sich nun den Texten psychoanalytisch-pädagogischer AutorInnen, die sich explizit mit Szenischem Verstehen und Gruppenprozessen auseinander setzen.

2.2.5 Szenisches Verstehen in Gruppen

Ziel des vorliegenden Kapitels ist es nun jene Texte psychoanalytisch-pädagogischer AutorInnen vorzustellen, die Gruppenphänomene zum Inhalt ihrer Betrachtung machen und gleichsam auch auf das Konzept des Szenischen Verstehens eingehen. Dabei soll jeder Text hinsichtlich seiner zu Grunde liegenden Fragestellung und deren Behandlung dargelegt werden und herausgearbeitet werden, inwiefern es sich bei den jeweiligen Texten um eine Auseinandersetzung mit Gruppenphänomenen und Szenischem Verstehen handelt.

Bei einem maßgeblichen psychoanalytisch-pädagogischen Autor, der mit einigen seiner Texte hier zu nennen ist, handelt es sich um Hans-Georg Trescher. Auf Trescher sind wir im Laufe dieser Arbeit schon in Bezug auf die Konzeption des Szenischen Verstehens aufmerksam geworden. Er war maßgeblich daran beteiligt, dass diese Konzeption in den Diskurs der Psychoanalytischen Pädagogik eingebracht wurde. Daher ist es besonders interessant, dass sich dieser Autor in einigen seiner Texte (1983, 1987, 1993) auch auf Gruppenphänomene und das Szenische Verstehen gleichsam bezieht. Dabei scheint es nicht unwesentlich, dass Hans-Georg Trescher auch Gruppenanalytiker und Supervisor war. Doch blicken wir nun auf diese Texte²⁴.

- (1) H.-G. Trescher (1983): „Wer versteht, kann (manchmal) zaubern oder: Spielelemente in der Pädagogik“

In seinem Beitrag widmet Trescher seine Ausführungen den Möglichkeiten der pädagogischen Umsetzung psychoanalytischer Erkenntnisse und versucht damit Praxisperspektiven der Psychoanalytischen Pädagogik sichtbar zu machen. Ziel seiner Darstellung ist es auch, einen Nachweis der Hypothese zu erbringen, dass Elemente des Kinderspieles – in pädagogische Interventionsverläufe integriert – konfliktlösend bzw. konfliktverarbeitend wirken (a.a.O., 197).

Um dies zu verdeutlichen schildert der Autor ein Fallbeispiel: Schüler der Klasse einer Sonderschule werden von einer Klassenlehrerin und einer Referendarin unterrichtet. Die Schüler der Klasse erfahren, dass sie in kurzer Zeit ganz von der Referendarin übernommen werden und ändern daraufhin ihr Verhalten den beiden Lehrerinnen gegenüber. Mit Hilfe von Supervision kann die neue Klassenlehrerin das Verhalten der Schüler als Austragung eines Trennungsthemas interpretieren, bei dem die Klasse die beiden Lehrerinnen in ein gutes und ein böses Objekt spaltet.

„Dadurch entziehen sich die Kinder der Trauer um den bevorstehenden Objektverlust und den Gefühlen der Wut und Enttäuschung aufgrund des Verlassenwerdens.“ (a.a.O., 198)

Um diese Hypothese zum Verhalten der Klasse zu überprüfen, greift die Lehrerin ein Märchen auf, das ebenfalls das Trennungsthema zum Inhalt hat und bringt es in den Unterricht der Klasse ein. Dadurch konnte der Konflikt mit der Klasse gelöst werden bzw. konnten psychoanalytisches Verstehen durch das Einbringen von Elementen des Kinderspieles – in diesem Fall das Vorlesen des Märchens und das Anlegen eines „Hexenbuchs“ - pädagogisch sinnvoll umgesetzt werden (a.a.O., 201). Anschließende Ausführungen an widmet Trescher der Bedeutung des Kinderspieles in allgemeiner und theoretischer Form.

²⁴ Die Darstellung dieser erfolgt chronologisch nach den Publikationsjahren

Die Auseinandersetzung mit der Gruppe an sich wird bei Trescher vor allem dadurch deutlich, dass er in der Beschreibung des Fallbeispiels immer von „der Klasse“ an sich spricht und nicht auf einzelne Gruppenmitglieder eingeht. Hier steht eine Gruppe – kein Individuum – den PädagogInnen gegenüber. Weiters spricht der Autor von handlungsleitenden und konflikträchtigen Gruppenphantasien, die das Verhalten der gesamten Klasse beeinflussen und schreibt, dass für das Verstehen im pädagogischen Gruppenkontext die Erfassung dieser Gruppenphantasien von Bedeutung sind (a.a.O., 200).

Hinweise auf das Konzept des Szenischen Verstehens sind vor allem dann zu finden, wenn Trescher von psychoanalytischem Verstehen spricht und die Ankündigung der bevorstehenden Trennung als „szenischen Auslösereiz“ im Sinne Lorenzers definiert, der zur Aktualisierung früherer Trennungserfahrungen führt (a.a.O., 199).

(2) H.-G. Trescher (1987): „Die Bedeutung und Wirkung szenischer Auslösereize in Gruppen“

Der expliziten Auseinandersetzung mit der Bedeutung und Wirkung szenischer Auslösereize in Gruppen widmet sich Trescher in seinem Beitrag im Sammelband „Chancen der Gruppe“ (1987) und möchte damit

„Überlegungen zur Bedeutung und zur Auswirkung von besonderen Ereignissen auf die Psychodynamik von Gruppen und die pädagogische Arbeit mit ihnen“ (a.a.O., 150)

zur Diskussion stellen. Zu Beginn seines Artikels definiert Trescher was unter „besonderen Ereignissen“ zu verstehen ist:

„Mit besonderen Ereignissen umschreibe ich Situationen, die außerhalb der alltäglichen Interaktion liegen. Bei einer Kindergruppe wäre dies etwa der Geburtstag eines Kindes oder andere Festtage, aber auch institutionalisierte Trennungserfahrungen wie der Lehrerwechsel, der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule usw., ebenso nicht-institutionalisierte, bedeutungsvolle Ereignisse in Gruppen, wie z.B. Krankheit und Urlaub von Erziehern oder auch Krankheiten von Kindern.“ (ebd.)

Von „szenischen Auslösereizen“ spricht Trescher, wenn solche

„besondere Ereignisse geeignet sind, bei einer Gruppe und den Gruppenmitgliedern unbewältigte Konflikte aus der aktuellen Lebenssituation oder der Lebensgeschichte zu mobilisieren“ (ebd.)

Im Hier und Jetzt der Gruppe werden dadurch „unbewältigte und deshalb belastende Erfahrungen“ (ebd.) wieder lebendig und wirken wie ein Startsignal für Reproduktionsversuche von belastenden Erfahrungen und deren gescheiterte Verarbeitungsversuche. Diese Mechanismen wirken unbewusst und sind für die Beteiligten nicht unmittelbar zugänglich.

An Hand von zwei Fallbeispielen versucht Trescher seine Ausführungen zu verdeutlichen. Eines davon wurde bereits im 1983 publizierten Text hier beschrieben und handelt von der Trennungserfahrung der Schulkasse von ihrer Lehrerin (Märchen-Beispiel). Die Ausführungen zu dieser Falldarstellung sind jedoch nicht so ausführlich, wie 1983 publiziert, und dienen für Trescher der Veranschaulichung,

„daß pädagogische Probleme in der Regel dann auftreten, wenn bestimmte Ereignisse unbearbeitete oder noch nicht zureichend bewältigte schmerzhaft Erfahrungen wieder beleben“.(a.a.O., 157)

Die zweite Falldarstellung entnimmt Trescher dem Supervisionsbereich und beschreibt darin, wie die Geburt des Kindes des Supervisors zum szenischen Auslösereiz für die Gruppe wird (a.a.O., 152). Trescher geht in seinen weiteren Ausführungen auf das „Konzept der unbewussten Gruppenphantasie“ und das „Konzept der Szene“ ein, da beide nach der Meinung des Autors für die pädagogische Arbeit mit Gruppen von Grundlegender Bedeutung sind (a.a.O., 153).

Weiters sind in dem Text auch Verweise auf Gruppenanalytische Konzepte zu finden, u.a. auf die von Bion beschriebenen Grundannahmen.

(3) M. Friedrich-Bathel (1987): „Szenen in Musik und Bewegung“

Ein Text der sich ebenfalls mit der Beschreibung von Gruppenphänomenen und dem Verstehen von Interaktionen im Sinne des Szenebegriffs auseinandersetzt ist der Beitrag M. Friedrich-Bathel (1987), der dem Band „Wer braucht Erziehung? Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik.“ (Reiser/Trescher 1987) erschienen ist.

Gleich zu Beginn schreibt die Autorin folgendes Zitat:

„Wer gelernt hat, die „Originalszenen“ zu erkennen, dem werden sie in der Interaktion transparent“,
(Leber 1972, S. 19 zitiert a.a.O., 54).

und bemerkt anschließend, dass dieses ihr zum Leitsatz psychoanalytischen Verstehens wurde. Mit ihrem Beitrag verfolgt Friedrich-Bathel das Ziel „Musik und Bewegung“ als Medium in Verbindung mit psychoanalytischem Verstehen und einer themenzentrierten Arbeitsweise vorzustellen. Dazu berichtet die Autorin von einer universitären Veranstaltung, bei der einer Gruppe von Studierenden der Sonder- und Heilpädagogik die Möglichkeit zur musikvermittelten Selbsterfahrung mit Musik und Bewegung geboten wurde. Darüber hinaus sollte die Reflexion der gewonnenen Erfahrungen und deren ansatzweises Verstehen mit Hilfe von psychoanalytischer Theorie zur Entwicklung von Handlungsfähigkeit der Studierenden im heilpädagogischen Feld beitragen (a.a.O., 55).

Bei der Beschreibung des Gruppenprozesses wird immer wieder der Bezug zum Konzept des Szenischen Verstehens deutlich. Das folgende Zitat ist ein Beispiel dafür:

„Im Zusammenspiel dieser Gruppe mit Handtrommeln kommt es mehrfach variiert immer wieder zu ähnlichen Störungen, aus denen sich „als kleinster Nenner der konflikthaften bzw. konflikträchtigen Interaktion die konfliktypische Szene“ (Trescher 1985a, s. 136) herausbildet.“ (a.a.O., 58)

Auch schreibt die Autorin von einer szenischen Inszenierung des Gruppenkonfliktes durch die zur Verfügung gestellten Medien und beschreibt, wie durch die Thematisierung des Konfliktes eine Lösung hergestellt werden konnte – dazu zitiert sie Trescher mit dem Satz:

„Über die Reflexion der Teilhabe am Beziehungsgeschehen, insbesondere an konflikthaften Szenen, wird erst Veränderung möglich“ (Trescher 1985a, S. 122 zitiert a.a.O., 64)

(4) E. Heinemann (1991): „Szenisches Verstehen und fördernder Dialog im Unterricht der Sonderschule für Erziehungshilfe“

Ein Hinweis auf die Bedeutung unbewusster Gruppenprozesse ist auch in dem Beitrag von E. Heinemann (1991) für das Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 3 zu finden.

Nachdem die Autorin ein Fallbeispiel darstellt und dazu eine Fall-Rekonstruktion im Sinne des szenischen Verstehen anschließt, merkt die Autorin an, dass das Kind, dem sie sich in der Falldarstellung widmet, die Rolle des Protagonisten übernahm.

„Stellvertretend für die Schüler prüfte er, ob ich ihn und seine Aggression aushalte.“
(ebd., 133)

Innerhalb der Falldarstellung und der Rekonstruktion widmet sich die Autorin aber der dyadischen Beziehungsdynamik. Aus diesem Grund wird dieser Text aus der weiteren Bearbeitung bzw. Analyse herausgenommen.

(5) H.-G. Trescher (1993): „Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Erziehung“

Ein weiterer Text Treschers wurde in der Zeitschrift „Pädagogik“ 1993 (erst nach dem Ableben des Autors) publiziert. Trescher versucht hier mittels seines Textes den Nutzen psychoanalytischer Erkenntnisse für die Pädagogik darzustellen.

Er beschreibt dies schematisch an Hand zweier Ebenen: der Ebene differenzierter theoretischer Modelle und der Ebene der Befähigung zum besseren Verstehen der Interaktion und der an der Interaktion beteiligten und daraus entwickelbare methodengeleitete pädagogische Handlungsperspektiven im Umgang mit den Klienten. Diese Klienten stellen für Trescher einzelne Kinder aber auch Gruppen bzw. Klassen dar. Dieser zweiten Ebene widmet sich der Autor genauer und beschreibt an Hand von Beispielen, wie psychoanalytische Grundannahmen beim Verstehen von Interaktion herangezogen werden könne. Dabei betont er, dass sich Pädagogik zumeist im Netzwerk der Beziehungen in Gruppen realisiert und rückt so einen weiteren Fokus der Beziehungsdynamik in den Vordergrund – ergänzend zur Beziehungsdynamik in der Zweierbeziehung.

Weiters beschreibt der Autor auch psychoanalytisches Verstehen und dessen Grundannahmen („Bedeutung des Unbewussten“ und „Wiederholungszwang“) und untersucht anschließend an Hand eines Fallbeispiels (Doro) den Prozessverlauf in einer Klasse unter gruppenanalytischer Perspektive zu verstehen (a.a.O., 12). In seinen „abschließenden Überlegungen“ formuliert Trescher:

„Was also psychoanalytisches Arbeiten in der Pädagogik in besonderem Maße auszeichnet, ist die Möglichkeit, verdeckte (unbewußte) aber gleichwohl handlungs- und erlebnisleitende Motive und Verstrickungen der an der Interaktion Beteiligten zu entschlüsseln und entsprechend zu berücksichtigen. [...] Im besonderen sind darüber hinaus die Ergebnisse der gruppenanalytischen Forschung geeignet, die Spezifität der Arbeit mit Gruppen angemessen zu berücksichtigen und so den pädagogischen Dialog zu optimieren.“ (a.a.O., 14)

Wie schon in Kapitel 2.2.1 beschrieben setzt sich U. Finger-Trescher in einigen ihrer Werke mit Gruppenphänomenen und szenischem Verstehen auseinander. In ihrem bereits beschriebenen Werk 1993 unternimmt sie sogar den Versuch ein „gruppenpsychoanalytisch-pädagogischen Verstehen“ zu konzipieren, das wiederholt in ihren Beiträgen von 1994 und auch 2009 Anwendung findet. Da die Texte im Kapitel 2.2.1 bereits beschrieben wurden erfolgt an dieser Stelle lediglich deren Nennung, um den Bezug zur Darstellung des Szenischen Verstehens bei der Betrachtung von Gruppen zu verdeutlichen:

(6) U. Finger-Trescher (1993): „Grundlagen der Arbeit mit Gruppen. Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe“

- (7) U. Finger-Trescher (1994): „Die Gruppe als schulisches Lernfeld. Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe.“
- (8) U. Finger-Trescher (2009): „Leitung in einer (sozial-) pädagogischen Einrichtung. Das Prinzip der „offenen Tür““
- (9) M. Matschiner-Zollner (2001²⁵): „Die Gefühle des Lehrers als Schlüssel zu den Konflikten in der Klasse“

Ähnlich wie Friedrich-Bathel widmet sich M. Matschiner-Zollner²⁶ (2000, 2001) der Beschreibung eines Beispiels zur Anwendung des Szenischen Verstehens in Verbindung mit Gruppenphänomenen und –prozessen. Ihre Ausführungen dazu sind in zweierlei Publikationen zu finden. Zum einen im Jahr 2000 in der Zeitschrift für Individualpsychologie und im Herausgeberband der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung im Jahr 2001. Beide Beiträge tragen den gleichen Titel, sie unterscheiden sich lediglich in der Intensität der Ausführungen des Fallbeispiels und in den Bemerkungen zur theoretischen Anbindung.

In beiden Texten unternimmt Matschiner Zollner den Versuch das Konzept des Szenischen Verstehens an Hand der Darstellung unbewusster Handlungsmotive in Gruppen zu veranschaulichen. Dabei beginnt sie mit der Schilderung des Fallbeispiels und bleibt zunächst beim Verstehen des individuellen Übertragungsgeschehens des einzelnen Kindes:

„Szenen wie diese können noch genauer verstanden werden, verfügt man über zusätzliche Informationen über Familien- oder Lebensumstände des Kindes.“ (a.a.O., 58)

Daran anschließend versucht die Autorin das Verhalten des Schülers auf seine gruppenspezifische Bedeutung innerhalb der gesamten Klasse zu verstehen. Die Autorin reflektiert im Text auch ihre eigenen Übertragungsgefühle als Lehrerin der Klasse und bringt das Aufkommen dieser Gefühle in Verbindung mit dem entwicklungspsychologischen Stand der Schüler. Weiters beschreibt die Autorin, wie durch die Behandlung von entwicklungspsychologischen Themen im Unterricht und der Reflexion der Rollenzuschreibung durch die Gruppe korrigierende und neue Beziehungserfahrungen möglich werden.

Zusammenfassung und Interpretation

Sucht man nun nach Gemeinsamkeiten, die für die genannten Texte zu nennen sind, so fällt auf, dass die AutorInnen in ihren Beiträgen...

...an Hand von Fallbeispielen ihre Ausführungen verdeutlichen.

...das Verhalten einer gesamten Gruppe /Klasse bzw. eines Individuums im Kontext zur Gruppe in den Blick nehmen wird und dieses mit Hilfe des Konzeptes der Szene

²⁵ Siehe auch Matschiner-Zollner 2000

²⁶ Margot Matschiner-Zollner ist Psychotherapeutin, Psychoanalytikerin (WPV), Universitätslektorin und Präsidentin des Österreichischen Vereins für Individualpsychologie. Ihre Publikationen sind in Fachzeitschriften und u.a. im Herausgeberband „Psychoanalyse für Pädagogen“ der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung.

interpretieren.²⁷ Trescher (1993) und Finger-Trescher (1993, 1994, 2009) sprechen dabei sogar von einer gruppenanalytischen Perspektive.

...immer wieder auch AutorInnen der psychoanalytischen Kleingruppenforschung zurückgreifen.

Worin sich die genannten Texte allerdings unterscheiden, ist die Intention mit der die jeweiligen AutorInnen ihren Beiträge in die Wissenschaftsgemeinschaft einbringen²⁸. So wenden beispielsweise Trescher 1983, Friedrich-Bathel 1987, Matschiner-Zollner 2001 und Finger Trescher 2009 vorhandene Theorien in ihren Texten an, während in den Beiträgen von Trescher 1987, Finger-Trescher 1993 und Trescher 1993 von den jeweiligen AutorInnen versucht wird neue Inhalte bzw. neue Theorien in die Wissenschaftsgemeinschaft einzubringen. Dieser Unterschied und seine Bedeutung wird innerhalb der Untersuchung genauer unter die Lupe genommen (Kap 5.1).

Nun ist es an der Zeit die Betrachtung der Texte abzuschließen und in einem nächsten Kapitel an Hand eines Rückblick auf die dargestellten Inhalte erste Ergebnisse der Betrachtung darzustellen und dabei Fragen für eine intensivere Untersuchung herauszuarbeiten.

3 Erste Ergebnisse und Problemaufriss für die weitere Untersuchung

Das Kapitel 1 innerhalb der Untersuchung diene dazu, einen Überblick über die Auseinandersetzung psychoanalytisch-pädagogischer AutorInnen mit Gruppen zu erlangen und dabei ev. erste Charakteristika dieser Auseinandersetzung festzustellen.

An dieser Stelle gilt es nun, das in Erfahrung gebrachte, im Sinne einer Beschreibung erster Forschungsergebnisse dieser Arbeit, zusammenzufassen:

Im vorangegangenen Kapitel konnte bereits eine Zusammenschau psychoanalytisch-pädagogischer Literatur mit Bezug auf Gruppen im pädagogischen Setting dargestellt werden. Von insgesamt 47 Texten wurden 34 relevante Werke inhaltlich strukturiert und nach Themenbereichen geordnet. So wurde ersichtlich, dass sich AutorInnen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik der Thematik der Gruppe annähern, indem sie Überlegungen zur Übertragbarkeit psychoanalytischer Konzepte in die Pädagogik anstellen (aus wissenschaftlicher und wissenschaftsanalytischer Position), die Gruppe an sich als Phänomen betrachten, Phänomene innerhalb von Gruppen thematisieren und pädagogische Handlungskonzepte in Gruppen ausführen.

Betrachten wir nun die in der Einleitung formulierte Frage, inwiefern die AutorInnen das Gruppenverhalten von Kinder/SchülerInnen/EdukantInnen zu verstehen versuchen bzw.

²⁷ Eine Ausnahme bildet bei den eben beschriebenen Texten der Beitrag von Heinemann 1991. Auf Grund des Blicks der Autorin auf die dyadische Beziehungsdynamik wird der Text von der weiteren Bearbeitung ausgeschlossen.

²⁸ In der Terminologie des Empirischen Zirkels wird in diesem Zusammenhang von Bezügen^{EZ} gesprochen.

inwiefern sie die Gruppe als mehr oder eventuell anders als die Summe ihrer Teile begreifen, so lässt sich hier noch einmal kurz aus den vorangegangenen „Zusammenfassungen und Interpretationen“ festhalten:

- Obwohl sich die AutorInnen deutlich Gruppen zuwenden, bleibt das Individuum doch im Zentrum der Betrachtung. So werden beispielsweise Entwicklungschancen des Individuums innerhalb der Gruppe aufgezeigt und das Verhalten einzelner an Hand der Gruppendynamik unter die Lupe genommen.
- Weiters ist hier festzuhalten, dass die Fallbeispiele bzw. kasuistisches Material in vielen Beiträgen erheblichen Raum einnehmen. Die AutorInnen versuchen dadurch ihre Überlegungen und Ausführungen zu verdeutlichen.
- Bei der psychoanalytisch-pädagogischen Auseinandersetzung mit Gruppen im pädagogischen Setting wird ein szenisches Verstehen von Gruppenprozessen deutlich bzw. sind Hinweise auf Elemente des Szenischen Verstehens in Gruppen vorzufinden.

Vor allem dem letztgenannten Aspekt wollen wir näher auf die Spur kommen und zu diesem Zweck werden hier die Texte, an die sich die folgende Untersuchung wendet nochmal in Erinnerung gerufen.

Bei der Darstellung der Texte psychoanalytischer AutorInnen und ihrer Auseinandersetzung mit Gruppen wurde eine Gruppe von Texten, die sich mit Gruppenphänomenen und Szenischem Verstehen explizit auseinandersetzen charakterisiert. Dabei handelt es sich um folgende neun Beiträge:

- Trescher, G. (1983): Wer versteht, kann (manchmal) zaubern oder: Spielelemente in der Pädagogik. - In: Leber, A., Trescher, H.-G., Ettl, Th. u. a. (Hrsg.): Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen. - Fachbuchhandlung für Psychologie Verlagsabteilung: Frankfurt a. M., 197-211
- Friedrich-Bathel, M. (1987): Szenen in Musik und Bewegung. - In: Reiser, H. u. Trescher, H. G. (Hrsg.): Wer braucht Erziehung?. - Mainz 1987, 54-69
- Trescher, H.-G. (1987): Die Bedeutung und Wirkung szenischer Auslösereize in Gruppen. - In: Büttner Ch.; Trescher H.-G. (1987): Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. - Mainz: Grünewald Verlag 1987, 150-161
- Finger-Trescher, U. (1993): Grundlagen der Arbeit mit Gruppen. Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe. - In: Muck, M.; Trescher, H.-G. (1993) (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. - Gießen: Psychosozial-Verlag 2001, 205-236
- Trescher, H.-G. (1993): Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Erziehung. - In: Pädagogik (Zeitschrift) 1. Beiheft 1993, 9-15
- Finger-Trescher, U. (1994): Die Gruppe als schulisches Lernfeld. Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe. - In: Schäfer, G. E. (1994) (Hrsg.): Soziale

Erziehung in der Grundschule. Rahmenbedingungen, soziales Erfahrungsfeld, pädagogische Hilfen. – Weinheim/München: Juventa-Verlag 1994, 93–105.

- Matschiner-Zollner, M. (2000): Die Gefühle des Lehrers als Schlüssel zu den Konflikten in der Klasse. - In: Zeitschrift für Individualpsychologie 4/2000, 322-343
- Matschiner-Zollner, M. (2001): Die Gefühle des Lehrers als Schlüssel zu den Konflikten in der Klasse. - In: Wiener Psychoanalytische Vereinigung (Hg.): Psychoanalyse für Pädagogen. Wien: Picus-Verlag 2001
- Finger-Trescher, U. (2009): Leitung in einer (sozial-)pädagogischen Einrichtung. Das Prinzip der „offenen Tür“. - In: Datler, W. (Hrsg.): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. JPP 17 - Gießen: Psychosozial-Verlag, 2009, 121 – 131

Auf Grund der großen Überschneidungen und Ähnlichkeiten innerhalb des Textes von Finger-Trescher 1993 und 1994 wird lediglich der Beitrag aus 1993 für die Analyse herangezogen, da dieser im Hinblick auf ihren spezifischen Ansatz, der in seiner Herleitung als gruppenanalytisch-pädagogisch-szenisches Verstehen verstehbar ist, ausführlicher gestaltet ist. Bei den Texten von Matschinger-Zollner 2000 und 2001 erscheint der Beitrag 2001 fruchtbarer für die Untersuchung zu sein, da dort die theoretischen Ausführungen ebenfalls ausführlicher gehalten wurden. So verbleiben sieben Texte für die folgende Untersuchung, die der Auseinandersetzung mit Szenischem Verstehen bei der Betrachtung von Gruppenprozessen gewidmet ist.

Zu Beginn dieser Analyse blicken wir nochmals zurück auf die, im Resümee der Ausgangslage (Kapitel I.4) aufgeworfenen Fragestellungen. Gleichzeitig soll dadurch aber auch herausgearbeitet werden, welche Fragestellungen noch offen sind, einer intensiveren Auseinandersetzung bedürfen und bei einer genaueren Untersuchung näher unter die Lupe genommen werden sollen.

Zunächst soll folgende Frage zur Beantwortung geführt werden:

In welcher Weise ist die Auseinandersetzung mit Gruppen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik zu charakterisieren?

Mit dieser Fragestellung soll nun ein Blick darauf gerichtet werden, wodurch sich die Auseinandersetzung mit Gruppen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik im Allgemeinen auszeichnet.

Vorausgeschickt sei an dieser Stelle, dass sich die Auseinandersetzung mit Gruppen bzw. Gruppenphänomenen bei psychoanalytisch-pädagogische AutorInnen sehr vielfältig gestaltet und in unterschiedlichen Praxisfeldern stattfindet. Es zeigt sich eine Fülle an Perspektiven und ein breites Spektrum der Auseinandersetzung.

Gemeinsam ist den AutorInnen, dass sie in den verschiedenen Publikationen immer wieder auf die Bedeutung der Betrachtung von Gruppen hinweisen und dessen Bedeutung für das Verstehen und Handeln in Gruppen aufzeigen. Dazu ziehen die einzelnen AutorInnen

Fallbeispiele heran und versuchen somit ihre Ausführungen zu verdeutlichen – kasuistisches Material nimmt so in einer Vielzahl der Texte einen großen Raum ein.

Für die kommende Untersuchung erscheint es nun besonders interessant, bei Texten, die Szenisches Verstehen und Gruppenprozesse zum Inhalt haben, auf Grund der hohen Intensität von Falldarstellungen, genauer zu untersuchen, wie viel Platz die jeweiligen Darstellungen einnehmen und inwiefern diese bearbeitet werden.

Als nächstes widmen wir uns der Frage:

Inwiefern ziehen psychoanalytisch-pädagogische AutorInnen Konzepte der Gruppenanalyse bei ihren Betrachtungen heran?

Wie schon erwähnt, zeigen psychoanalytisch-pädagogische AutorInnen in ihrer Auseinandersetzung mit Gruppen und Gruppenphänomenen Entwicklungschancen für die einzelnen Gruppenteilnehmer auch durch das Heranziehen gruppenanalytischer Literatur bzw. Theorien auf. Dabei widmen sich die AutorInnen der Übertragbarkeit gruppenanalytischer Theorien und Konzepte in unterschiedlichen Praxisbereichen der Psychoanalytischen Pädagogik, beispielsweise in der Arbeit mit geistig-behinderten Erwachsenen, in Seminaren für Langzeitarbeitslose oder in der Schule. Vor allem Urte Finger-Trescher versucht in ihren Publikationen immer wieder Theorien der psychoanalytischen Kleingruppenforschung für die psychoanalytisch-pädagogische Praxis fruchtbar zu machen und erachtet deren Heranziehung - trotz gravierender Unterschiede in therapeutischen und pädagogischen Gruppen – als durchaus wertvoll. Bei den AutorInnen der Gruppenanalyse bzw. der psychoanalytischen Kleingruppenforschung, die in den betrachteten Texten herangezogen werden, finden vor allem die Theorien von Foulkes und Bion häufig Verwendung.

Besonders hier ist es interessant, den Bezug der AutorInnen auf Gruppenanalyse bzw. psychoanalytische Kleingruppenforschung genauer auf den Grund zu gehen. Welche AutorInnen und welche Konzepte und Theorien werden in den Texten aufgegriffen? Wo bedienen sich die AutorInnen der untersuchten Texte der Ausführungen anderer AutorInnen?

Wie bei der Beantwortung der letzten beiden Fragestellungen schon deutlich wurde, stehen für die AutorInnen bei ihrer Betrachtung von Gruppen immer wieder die Entwicklungschancen und das Verstehen des Individuums im Vordergrund ihrer Betrachtungen. Somit wenden wir uns der nächsten Fragestellung zu:

Inwiefern handelt es sich bei den Beschreibungen der AutorInnen um ein Funktionalisieren von Gruppe?

Bei der Betrachtung der Texte kommt immer wieder die Frage auf, worauf sich die einzelnen AutorInnen in ihren Ausführungen den Fokus legen. Auf Entwicklung, Verhalten und Verstehen der Gruppe selbst, oder auf Entwicklung, Verhalten und Verstehen eines einzelnen Mitgliedes der Gruppe. Figdor spricht sich in seiner Publikation

(2006) explizit gegen das Ziel des Verstehens aus, vielmehr geht es ihm um die Herstellung von Rahmenbedingungen, die pädagogische Praxis im Sinne von Psychoanalytischer Pädagogik möglich machen. Dennoch sind diese Rahmenbedingungen so zu verstehen, dass sie der förderlichen individuellen Entwicklung der einzelnen Gruppenmitglieder „zuarbeiten“.

Blickt man auf die Mehrzahl der Texte psychoanalytisch-pädagogischer AutorInnen, so kann man feststellen, dass hier weniger ein Funktionalisieren von Gruppe und ihren Eigenschaften im Mittelpunkt steht, um das Verhalten einzelner Mitglieder zu beeinflussen, sondern dass hier vielmehr der Versuch des Verstehens des Individuums an Hand von Gruppenphänomen unternommen wird. Beim Versuch dies zu leisten, werden – wie in den vergangenen Ausführungen bereits deutlich wurde – immer wieder Elemente des psychoanalytischen bzw. szenischen Verstehens herangezogen. Dadurch kommen wir zur nächsten Fragestellung:

Inwiefern wird von AutorInnen der Psychoanalytischen Pädagogik in ihrer Auseinandersetzung mit Gruppenphänomenen bei der Betrachtung von Bildungswirklichkeit auf das Konzept des Szenischen Verstehens Bezug genommen und in welcher Weise ist dies charakterisierbar?

Blickt man nun auf die bereits geleistete Darstellung der Texte und dessen Zusammenfassung kann hier bereits eine erste Charakterisierung vorgenommen werden: In den Texten wird der Beschreibung von Fallbeispielen viel Platz gewidmet. Hier beleuchten die AutorInnen das Verhalten einer Gruppe bzw. eines Individuums im Kontext zur Gruppe und ziehen dabei das Konzept des Szenischen Verstehens heran. Finger-Trescher (1993, 1994, 2009) und Trescher (1993) sprechen bei ihrem Blickwinkel sogar von einer gruppenanalytischen Perspektive.

Bei der Betrachtung der Texte wurde auch bemerkt, dass sich diese in der Intention, mit der die AutorInnen ihren Beitrag in die Textlandschaft der Wissenschaftsgemeinschaft einbringen unterscheiden. Während einige AutorInnen vorhandene Theorien in ihren Texten anwenden versuchen wiederum andere neue Inhalte und Theorien aufzuwerfen.

Die Beantwortung der oben gestellten Frage erscheint an Hand der bisher erbrachten Darstellungen jedoch noch schwierig. Deshalb gilt es in einer näheren Untersuchung besonders darauf zu achten, welche Rolle psychoanalytisches bzw. szenisches Verstehen bei der Betrachtung von Gruppenprozessen einnimmt. Wir werden deshalb innerhalb der Untersuchung auch näher darauf blicken, inwiefern die AutorInnen in Bezug auf Szenisches Verstehen andere AutorInnen heranziehen und in welcher Weise szenisches Verstehen ev. durch eine gruppenanalytische Perspektive ergänzt bzw. verknüpft wird.

Im folgenden Kapitel werden nun die aufgeworfenen Fragen für die Untersuchung in eine systematische Struktur gebracht und das weitere Vorgehen dargelegt.

4 Szenisches Verstehen bei der Betrachtung von Gruppenprozessen – eine Analyse

In den vergangenen Kapiteln wurde der Forschungsstand erhoben und dieser in Bezug auf die diplomarbeitsleitende Fragestellung zusammengeführt. Aus all dem wurden Fragen aufgeworfen, die im Zuge dieser Arbeit zur Klärung geführt werden sollen. Mittels einer Rahmenlegung psychoanalytisch-pädagogischer Literatur mit Bezug auf Gruppenprozesse und Szenisches Verstehen konnte einerseits ein erster Überblick über das Forschungsfeld geschaffen werden und zum anderen schon einige Fragen aus der Zusammenführung der Ausgangslage geklärt werden. Doch wie der Problemaufriss im letzten Kapitel zeigte, blieben noch einige Fragen offen. Diese sollen an Hand der folgenden Analyse geklärt werden. Doch bevor wir uns diesem Unternehmen zuwenden, gilt es zunächst das methodische Vorgehen innerhalb dieser Analyse zu erläutern.

4.1 Zur Anwendung der Forschungsmethode

Der hier nun vorliegende zweite Teil der Untersuchung innerhalb dieser Diplomarbeit dient der Herausarbeitung spezifischer Charakteristika jener Texte, in denen sich Gruppenbetrachtungen im Kontext Szenischen Verstehens ausmachen ließen.

Wie schon erwähnt, ist die Untersuchung, die mit dieser Arbeit vorliegt ein wissenschaftsanalytisch paradigmatisches Vorhaben. Paradigmatologie ist als Subdisziplin von Wissenschaftsanalyse zu verstehen und beschäftigt sich mit Annahmen bzw. Paradigmen, welche für das Handeln und Denken von WissenschaftlerInnen prägend erscheinen. Thomas Stephenson hat in seiner Habilitationsschrift „Paradigma und Pädagogik“ (2003) eine Version bzw. ein spezielles Konzept von Paradigmatologie grundgelegt, das auf dem EZ beruht.

Die spezifische Systematik des EZ ermöglicht die Kategorisierung von Aussagen und durch die damit hergestellte Vergleichbarkeit können Antworten auf Forschungsfragen gefunden werden.

Als „Verbund von Rekonstruktions- und Kontextualisierungsmöglichkeiten“ (Stephenson 2003, 134) bietet der EZ die Möglichkeit, Texte genauer an Hand von wissenschaftlichen Fragestellungen unter die Lupe zu nehmen. Dabei sind die sogenannten Dimensionen^{EZ29} von großer Bedeutung, denn sie dienen zur „systematischen Handlungsorientierung für die Analyse von Texten“ (Kreipner 2004, 46) und ermöglichen, die dem Text zugrunde liegenden Strukturen sichtbar zu machen (ebd.). Weiters wird es durch die systematische Aufbereitung wissenschaftlicher Texte an Hand dieser Dimensionen^{EZ} möglich, diese untereinander zu vergleichen.

Eine zentrale Rolle nimmt hier der Fragenkatalog ein. Dieser wurde innerhalb des folgenden Kapitels mit Hilfe der Dimensionen des EZ zur Formulierung gebracht und

²⁹ Im Folgendem werden jene Begriffe, die mit dem Gedankenmodell des Empirischen Zirkels untrennbar verbunden sind, durch ein hochgestelltes „EZ“ gekennzeichnet.

anschließend an die Texte herangetragen. Eine erste Beantwortung der Fragen fand in Form eines Textanalyseprotokoll statt, in dem die Ergebnisse, die aus den einzelnen Texten zusammengetragen werden konnten. Anschließend wurden die Ergebnisse zu den einzelnen Fragestellungen herausgenommen, gegenübergestellt und analysiert. So konnten Aussagen der AutorInnen in den untersuchten Texten nach bestimmten Gesichtspunkten der jeweiligen Fragestellung systematisiert herausgearbeitet werden.

Diese Antworten aus dem Textanalyseprotokoll finden ihren Niederschlag innerhalb der vorliegenden Diplomarbeit im narrativen Teil, d.h. die generierten Ergebnisse und Antworten auf die Forschungsfragen wurden in einer „nacherzählenden“ Ergebnisdarstellung zugänglich gemacht und spezifische Charakteristika der untersuchten Texte konnten so sichtbar gemacht werden.

Einen Rahmen für die in dieser Arbeit vorliegende Untersuchung bildet die schon eingangs erwähnte diplomarbeitsleitende Fragestellung:

Inwiefern wird von AutorInnen der Psychoanalytischen Pädagogik in ihrer Auseinandersetzung mit Gruppenphänomenen bei der Betrachtung von Bildungswirklichkeit auf das Konzept des Szenischen Verstehens Bezug genommen und in welcher Weise ist dies charakterisierbar?

Dieser Frage wurde in den vergangenen Kapiteln zugearbeitet, es konnten schon einige Ergebnisse dargestellt werden. Ziel des folgenden Kapitels soll es nun sein, die Fragestellungen aus dem Problemaufriss mittels des EZ bzw. der Dimensionen³⁰ zu systematisieren und zur Erstellung eines konkreten Fragenkataloges für die Untersuchung in die Terminologie des EZ zu übersetzen.

Formulierung des Fragenkataloges

Blicken wir zurück auf diese Fragestellungen aus dem Problemaufriss, so ergeben sich daraus drei Fragenkomplexe:

Durch die häufige Verwendung von kasuistischem Material, wurde die Frage aufgeworfen, wie viel Platz dieses einnimmt und inwiefern Falldarstellungen und –Beispiele von den AutorInnen herangezogen werden. Daraus ergibt sich die Frage:

1. Inwiefern lassen sich bei AutorInnen^{PaP31} in ihrer Auseinandersetzung mit Gruppen und Gruppenphänomenen spezifische Merkmale hinsichtlich der Verwendung von kasuistischem Material und beschriebenen Theorien charakterisieren?

Betrachtet man diese Frage an Hand der Dimensionen^{EZ} so kommt hier die Dimension^{EZ} der **Bereiche**^{EZ} zum Tragen. Diese nehmen Bezug auf den Geltungsanspruch von Aussagen und es wird zwischen *Empirie*^{EZ} und *Theorie*^{EZ}

³⁰ Insgesamt liegen innerhalb des EZ dreizehn Dimensionen vor. In dieser Arbeit werden aber lediglich die relevanten Dimensionen zur Beschreibung gebracht.

³¹ Um das Lesen der einzelnen Fragestellungen zu erleichtern werden AutorInnen des Denkraumes der Psychoanalytischen Pädagogik im Folgenden mit der Bezeichnung „AutorInnen^{PaP}“ abgekürzt.

unterschieden. Aussagen innerhalb der Empirie^{EZ} können zeitlich und örtlich festgemacht werden, es wird von einzelnen bzw. einer bestimmten Anzahl von Phänomenen berichtet. In Bezug auf die oben formulierte Fragestellung bedeutet das, dass dem Bereich^{EZ} der Empirie^{EZ} Aussagen, die von Fallbeispielen handeln zugeordnet werden. Textstellen im Bereich der Theorie^{EZ} handeln nicht mehr von unmittelbar festmachbaren Phänomenen, sie sind

„unabhängig von unmittelbarem Vorhandensein konkreter Anwendungsfälle formuliert“
(Stephenson 2003, 121).

Eine Formulierung der Fragestellung mit Berücksichtigung des EZ lautet dann folgendermaßen:

1. Inwiefern lassen sich bei AutorInnen^{PaP} in ihrer Auseinandersetzung mit Gruppen und Gruppenphänomenen spezifische Merkmale hinsichtlich der Bereiche^{EZ} Theorie^{EZ} und Empirie^{EZ} charakterisieren?

Diese Fragestellung lässt sich an Hand von Unterfragen präzisieren:

- 1.1 In welchem quantitativen Verhältnis stehen die Aussagen in den Bereichen^{EZ}?**
- 1.2 Inwiefern lässt sich eine Verwebungsstruktur in Bezug auf die Bereiche^{EZ} ausmachen?**

Mit der Frage nach einer Verwebungsstruktur wird auf die Dimension^{EZ} der **Struktur^{EZ}** hingewiesen und dadurch das Wissenschaftsverständnis des EZ nochmal deutlich vor Augen geführt. Texte von AutorInnen spielen als Produkt wissenschaftlicher Handlungen eine tragende Rolle. Diese Texte werden von den jeweiligen AutorInnen in bestimmter Art und Weise verfasst bzw. aufgebaut, indem einzelne *Elemente* (wie Wörter, Sätze, Absätze, Kapitel etc.) zu *Sinn-Einheiten* zusammengeschlossen werden und dadurch eine *Struktur* des Textes entsteht. AutorInnen ordnen Inhalte verschiedenen Kapiteln zu, welche mittels Absätzen strukturiert und gewichtet werden und so wird im Text eine interne Verweisungsstruktur aufgebaut, in der sich diese Inhalte aufeinander beziehen (Kreipner 2004, 47).

Für die folgende Untersuchung bedeutet das, dass die Texte nach ihrer Struktur^{EZ} in Bezug auf die Verwendung von Aussagen in den Bereichen^{EZ} unter die Lupe genommen werden, d.h. es wird versucht herauszuarbeiten, inwiefern die AutorInnen Aussagen in den Bereichen^{EZ} Empirie^{EZ} und Theorie^{EZ} gleichsam miteinander in der Struktur^{EZ} ihres Textes verweben.

Auch in diesem Fall wird die Fragestellung durch zwei Unterfragen neuerlich differenziert:

1.2.1 Inwiefern lässt sich eine Verwebungsstruktur in Bezug auf die Bereiche^{EZ} innerhalb der Chronologie^{EZ} der Texte ausmachen?

Zum einen erfolgt hier eine Differenzierung in Bezug auf die Betrachtung der Texte in ihrer inneren Abfolge. In der Terminologie des EZ wird hier von der Dimension^{EZ} der

Chronologie^{EZ} gesprochen und dadurch kann die Zeitabfolge von Aussagen analysiert werden. Diese Reihenfolge spielt eine „prominente Rolle“ (Stephenson 2003, 129) innerhalb der Wissenschaft, denn je nach Abfolge von Textelementen wirken Texte unterschiedlich auf ihre LeserInnen.

Zum anderen werden die Texte bei der folgenden Analyse noch genauer in den Aussagen innerhalb der Bereiche^{EZ} unter die Lupe genommen, d.h. es wird herausgearbeitet, inwiefern es sich beispielsweise bei Aussagen im Bereich^{EZ} der Empirie^{EZ} um eine Darstellung oder eine Bearbeitung eines Fallbeispiels handelt.

1.2.2 Inwiefern lässt sich eine Verwebungsstruktur in den Aussagen innerhalb der Bereiche^{EZ} ausmachen?

Bei diesen Fragen nach der einer spezifischen Struktur^{EZ} der Texte wird noch eine weitere Dimension^{EZ} von Bedeutung sein – die **Übergänge**^{EZ}. Wenn nämlich AutorInnen ihre Erkenntnisprozesse bzw. ihre Argumentationsführung an Hand eines Textes zu Papier bringen, so entstehen im Aufbau dieser Texte verschiedene inhaltliche Übergänge. Diese können entweder *weit* gefasst sein, d.h. zwischen einzelnen Argumentationsschritten besteht ein gewisser Abstand, oder *eng* angelegt werden, womit an Hand mehrerer Zwischenschritte das Zustandekommen der Gedankengänge aufgezeigt wird. Solche Übergänge^{EZ} können in verschiedenen Dimensionen des EZ geschaffen werden (Stephenson 2003, 131). So werden wir innerhalb der Untersuchung feststellen, in welcher Weise AutorInnen in den Analysetexten Übergänge^{EZ} in den Bereichen^{EZ} anstellen.

Kehren wir nun zu den aufgeworfenen Fragen aus dem Problemaufriss zurück. Als zweiter Fragenkomplex erschien hier interessant, in den Texten der AutorInnen nach der Bezugnahme auf andere AutorInnen und Theorien Ausschau zu halten. Besonders Verweise auf die Disziplin der Gruppenanalyse bzw. psychoanalytischen Kleingruppenforschung erschien hier interessant – Welche AutorInnen, Konzepte und Theorien werden von den AutorInnen der Texte für die Analyse aufgegriffen und herangezogen? Somit wird dem Fragenkatalog eine weitere Frage hinzugefügt:

2. Inwiefern lassen sich bei AutorInnen^{PaP} in ihrer Auseinandersetzung mit Gruppen und Gruppenphänomenen spezifische Merkmale hinsichtlich der Darstellung von Eigen- und Fremdtext charakterisieren?

Betrachten wir nun diese Fragestellung an Hand des EZ so wird hier eine weitere Dimension^{EZ} erschlossen. Mit Hilfe der Dimension^{EZ} der **Räume**^{EZ} kann nämlich festgemacht werden, „wo“ sich WissenschaftlerInnen mit ihrem Denken befinden. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass jeder Text in einem *personalen Denkraum* zu verorten ist, beteiligen sich jedoch mehrere AutorInnen an der Verfassung eines Textes, kann von einem „*mulipersonalen Denkraum*“ gesprochen werden - wird in diesem Fall die AutorInnenschaft in den einzelnen Abschnitten des Textes nicht

ausgewiesen, so kann von einem *interpersonalen Raum* die Rede sein (Kreipner 2003, 53f).

In Bezug auf die (Re-)Personalisierung von Wissenschaft muss davon ausgegangen werden, dass einzelne Disziplinen

„nur scheinbar eine eigene resp. autorInnenunabhängige Realität“ (Stephenson 2003, 127)

besitzen. Dennoch bilden sich so genannte *virtuelle Räume*, welche auch als Wissenschaftsgemeinschaften bezeichnet werden können, die für WissenschaftlerInnen Einheit bzw. Identität schaffen. Diese virtuellen Räume lassen sich an Hand der „Reichweite“ ihrer Gültigkeit in vier Stufen differenzieren: In *hyperdisziplinären Denkräumen* wird die Gültigkeit einer Aussage allen Wissenschaften zugeordnet, *disziplinäre Denkräume* sind einzelnen Disziplinen zuzuordnen, *transdisziplinäre Denkräume* vereinen eine bestimmte Anzahl von disziplinären Denkräumen und *subdisziplinären Denkräumen* befassen sich mit einem bestimmten Teilbereich des Untersuchungsgebietes einer Disziplin (Kreipner 2004, 55).

Für die folgende Untersuchung bedeutet das, dass der Frage nachgegangen wird, an welche disziplinären Denkräume die AutorInnen in den Texten anbinden. Dies erscheint sowohl für die Bezugnahme auf gruppenanalytische Literatur, aber auch für in Bezug auf psychoanalytisches bzw. szenisches Verstehen interessant. Daher lautet die nächste Frage im Fragenkatalog für die Untersuchung:

2. Inwiefern lassen sich bei AutorInnen^{PaP} in ihrer Auseinandersetzung mit Gruppen und Gruppenphänomenen spezifische Merkmale hinsichtlich der Bezugnahme auf die Dimension der Räume^{EZ} charakterisieren?

Auch diese Fragestellung wird durch Unterfragen präzisiert:

2.1 In welchem quantitativen Verhältnis stehen Eigen- und Fremdtext?

2.2 Inwiefern nehmen AutorInnen^{PaP} innerhalb der Chronologie^{EZ} der ausgewählten Texte in ihren Aussagen im Bereich^{EZ} der Theorie^{EZ} Bezug auf bestimmte (virtuelle und personelle) Denkräume?

2.2.1 Inwiefern wird Bezug auf (virtuelle und personelle) Denkräume der Gruppenanalyse bzw. psychoanalytischen Kleingruppenforschung genommen?

2.2.2 Inwiefern wird Bezug auf (virtuelle und personelle) Denkräume in Bezug auf psychoanalytisches bzw. szenisches Verstehen genommen?

Auch innerhalb der hier gestellten Fragestellungen begegnen uns bereits bekannte Dimensionen^{EZ}, denn auch hier werden für die Beantwortung die Dimension^{EZ} der Struktur^{EZ}, Bereiche^{EZ}, aber auch der Übergänge^{EZ} relevant.

Wenden wir uns nun dem letzten Fragenkomplex aus dem Problemaufriss zu. Hier wurde die Frage nach der Bedeutung des psychoanalytischen bzw. szenischen Verstehens bei der

Betrachtung von Gruppenprozessen aufgeworfen. Was genau nehmen die AutorInnen in den Blick, wenn sie bei ihren Betrachtungen Gruppenprozesse mit psychoanalytischem Verstehen verbinden: Welche Aspekte heben sie hervor? Wovon gehen sie in ihren Ausführungen aus? Inwiefern verbinden sie Gruppenphänomene mit szenischem Verstehen? Was erwarten und erhoffen sich die AutorInnen von dieser Zusammenführung? Und mit welchen Mitteln versuchen sie an Gruppenphänomene in Verbindung mit szenischem bzw. psychoanalytischem Verstehen heranzugehen?

Um diese Fragen zu strukturieren, ist es wiederum hilfreich bestimmte Dimensionen des EZ heranzuziehen. In diesem Fall verschafft die Dimension^{EZ} der Abschnitte^{EZ} Klärung, dann an Hand dieser können

„konkrete Tätigkeiten von WissenschaftlerInnen in spezieller Weise erfasst und analysiert werden“ (Kreipner 2004, 49).

Insgesamt gibt es vier Abschnitte^{EZ} wissenschaftlichen Denkens und diese ermöglichen die Zuordnung von Aussagen von AutorInnen über die Beschaffenheit ihres Untersuchungsgegenstandes, das Zusammenspiel von Ursachen und Wirkung auf diesen Untersuchungsgegenstand, welche Ziele in Bezug auf diesen Untersuchungsgegenstand deklariert werden und mit welche Mittel zum Erreichen der genannten Ziele dargestellt werden. Gemäß dem zirkelähnlichen Verlauf von Wissenschaft stehen die vier Abschnitte in einem engen Verweisungszusammenhang und

„werden im Laufe einer wissenschaftlichen Arbeit vielfach und immer wieder durchlaufen“ (a.a.O., 50).

Aussagen von AutorInnen über die *Beschaffenheit des Untersuchungsgegenstandes* und über die Eigenschaften dieses Gegenstandes, werden innerhalb des EZ als Phänomenalisierung^{EZ} bezeichnet. In welcher Weise diese getroffen werden, ist von den jeweiligen AutorInnen selbst und von deren Zugehörigkeit zu einer bestimmten Wissenschaftsgemeinschaft abhängig, d.h. AutorInnen „konstruieren“ ihren Untersuchungsgegenstand durch den Blickwinkel mit dem sie diesen betrachten. Phänomenalisierungen beinhalten daher wesentliche Annahmen in Bezug auf das untersuchte Objekt und stellen

„die grundlegende Voraussetzung für alle weiteren wissenschaftlichen Tätigkeiten dar“ (a.a.O., 51).

Im Abschnitt der *Kausalisierung*^{EZ} finden sich Ausführungen von AutorInnen darüber, in welcher Weise sie sich die beschriebenen Phänomene erklären. Die Elemente der Phänomenalisierung werden in ein „Netz von Wirkungszusammenhängen“ gestellt (Stephenson 2003, 240). Tätigen AutorInnen Aussagen über die vorgenommenen Erkenntnisziele bezüglich des beschriebenen Phänomens, so werden diese dem Abschnitt der *Finalisierung*^{EZ} zugeordnet und mit Hilfe des Abschnitts der *Medialisierung*^{EZ} kann ausgemacht werden, in welcher Weise können die vorgenommenen Erkenntnisziele erreicht werden können (Kreipner 2003, 51).

Betrachten wir unsere Fragen nach der Auseinandersetzung mit Gruppenphänomenen und Szenischem Verstehen in den zu untersuchenden Texten, so kann man mit Hilfe der Abschnitte^{EZ} dem Sachverhalt genauer auf den Grund gehen. Durch die Formulierung der Fragen in Anlehnung an die Abschnitte^{EZ} können im dritten Fragenkomplex des Fragenkataloges Aussagen der AutorInnen in Bezug auf ihre Auseinandersetzung mit Gruppen und szenischem Verstehen präzise herausgearbeitet werden und es zeigt sich ein kompaktes Bild des untersuchten Gegenstandes. Die dritte Frag im Fragenkatalog lautet deshalb:

3 Inwiefern tätigen AutorInnen^{PaP} in ihrer Auseinandersetzung mit Gruppen bzw. Gruppenphänomenen und szenischem Verstehen Aussagen in Bezug auf ihre Ausgangslage, ein Zusammenspiel von Gruppenphänomenen und Szenischem Verstehen, den Erkenntnisgewinn und die Mittel zum Erreichen des formulierten Erkenntnisgewinns?

Wen oder was nehmen die AutorInnen in ihren Fokus: die Gruppe an sich oder das Individuum in seinem Gruppenverhalten:

3.1 Wovon gehen AutorInnen^{PaP} aus, wenn es sich bei ihrem Untersuchungsgegenstand um Gruppenphänomene und szenisches Verstehen handelt?

Die zweite Fragestellung hilft bei der Herausarbeitung von Aussagen in Bezug auf das Zusammenspiel von Gruppenphänomenen und szenischem Verstehen.

3.2 Inwiefern sehen die AutorInnen^{PaP} in ihren Texten ein Zusammenspiel von Gruppenphänomenen und szenischem Verstehen?

Durch die dritte Unterfrage kann geklärt werden, welche Ziele bzw. welchen Erkenntnisgewinn sich die AutorInnen durch eine Zusammenführung von Gruppenphänomenen und szenischem Verstehen erwarten.

3.3 Welchen Erkenntnisgewinn deklarieren die AutorInnen^{PaP} in ihren Aussagen in Bezug auf Gruppenphänomene und szenischem Verstehen?

Der dritte Fragenkomplex innerhalb der Untersuchung endet mit der Frage nach den Aussagen der AutorInnen bezüglich der Mittel zum Erreichen der formulierten Ziele in den untersuchten Texten:

3.4 Inwiefern tätigen die AutorInnen^{PaP} Aussagen in Bezug auf die Mittel zum Erreichen des Erkenntniszieles?

Werden die formulierten Fragen nun zusammengeführt, so ergibt sich folgender Fragenkatalog für die Untersuchung:

- 1 Inwiefern lassen sich bei AutorInnen^{PaP} in ihrer Auseinandersetzung mit Gruppen und Gruppenphänomenen spezifische Merkmale hinsichtlich der Bereiche^{EZ} Theorie^{EZ} und Empirie^{EZ} charakterisieren?**
 - 1.1 In welchem quantitativen Verhältnis stehen die Aussagen in den Bereichen^{EZ}?**
 - 1.2 Inwiefern lässt sich eine Verwebungsstruktur in Bezug auf die Bereiche^{EZ} ausmachen?**
 - 1.2.1 Inwiefern lässt sich eine Verwebungsstruktur in Bezug auf die Bereiche^{EZ} innerhalb der Chronologie^{EZ} der Texte ausmachen?**
 - 1.2.2 Inwiefern lässt sich eine Verwebungsstruktur in den Aussagen innerhalb der Bereiche^{EZ} ausmachen?**

- 2 Inwiefern lassen sich bei AutorInnen^{PaP} in ihrer Auseinandersetzung mit Gruppen und Gruppenphänomenen spezifische Merkmale hinsichtlich der Bezugnahme auf die Dimension der Räume^{EZ} charakterisieren?**
 - 2.1 In welchem quantitativen Verhältnis stehen Eigen- und Fremdtext?**
 - 2.2 Inwiefern nehmen AutorInnen^{PaP} innerhalb der Chronologie^{EZ} der ausgewählten Texte in ihren Aussagen im Bereich^{EZ} der Theorie^{EZ} Bezug auf bestimmte (virtuelle und personelle) Denkräume?**
 - 2.2.1 Inwiefern wird Bezug auf (virtuelle und personelle) Denkräume der Gruppenanalyse bzw. psychoanalytischen Kleingruppenforschung genommen?**
 - 2.2.2 Inwiefern wird Bezug auf (virtuelle und personelle) Denkräume in Bezug auf psychoanalytisches bzw. szenisches Verstehen genommen?**

- 3 Inwiefern tätigen AutorInnen^{PaP} in ihrer Auseinandersetzung mit Gruppen bzw. Gruppenphänomenen und szenischem Verstehen Aussagen in Bezug auf ihre Ausgangslage, ein Zusammenspiel von Gruppenphänomenen und Szenischem Verstehen, den Erkenntnisgewinn und die Mittel zum Erreichen des formulierten Erkenntnisgewinns?**
 - 3.1 Wovon gehen AutorInnen^{PaP} aus, wenn es sich bei ihrem Untersuchungsgegenstand um Gruppenphänomene und szenisches Verstehen handelt?**
 - 3.2 Inwiefern sehen die AutorInnen^{PaP} in ihren Texten ein Zusammenspiel von Gruppenphänomenen und szenischem Verstehen?**
 - 3.3 Welchen Erkenntnisgewinn deklarieren die AutorInnen^{PaP} in ihren Aussagen in Bezug auf Gruppenphänomene und szenischem Verstehen?**
 - 3.4 Inwiefern tätigen die AutorInnen^{PaP} Aussagen in Bezug auf die Mittel zum Erreichen des Erkenntniszieles?**

4.2 Ergebnisdarstellung der Analyse

Ziel dieses Kapitels ist es nun, die Antworten auf die Fragen des Fragenkataloges aus dem Textanalyseprotokoll darzustellen. Dazu werden jeweils die Fragen noch einmal angeführt, anschließend wird der nähere Untersuchungsverlauf beschrieben und die Antworten bzw. Untersuchungsergebnisse dargestellt.

4.2.1 Zur Anwendung von Theorie^{EZ} und Empirie^{EZ}

Die Ergebnisdarstellung zum ersten Fragenkomplex der Untersuchung soll nun zeigen, wie die AutorInnen in Bezug auf das Wechselspiel von empirischen und theoretischen Aussagen wissenschaftlich gearbeitet haben:

1 Inwiefern lassen sich bei AutorInnen^{PaP} in ihrer Auseinandersetzung mit Gruppen und Gruppenphänomenen spezifische Merkmale hinsichtlich der Bereiche^{EZ} Theorie^{EZ} und Empirie^{EZ} charakterisieren?

Um Ergebnisse für diese Fragestellung bzw. den Unterfragen zu erhalten wurden Textstellen in den Originaltexten, entsprechend dem Bereich^{EZ}, in dem die Aussage getroffen wurde, quantitativ erhoben. „Überleitende“ Textstellen bzw. Textstellen, in denen die AutorInnen Übergänge^{EZ} innerhalb ihres Textes artikulieren, wurden als Metatext³² gekennzeichnet und ausgenommen.

1.1 In welchem quantitativen Verhältnis stehen die Aussagen in den Bereichen^{EZ}?

AutorInnen wissenschaftlicher Texte arbeiten unterschiedlich in der Art und Weise in der Verwendung, Bearbeitung von Theorien, Begriffen einerseits und der Anführung von konkreten Falldarstellungen andererseits. In welchem Verhältnis theoretische und empirische Elemente innerhalb der Artikel stehen wurde in diesem Forschungsschritt über die Anzahl der Wörter im jeweiligen Bereich^{EZ} erhoben. Die Darstellung der Ergebnisse zeigt nun das prozentuelle Verhältnis, der beiden Bereiche^{EZ} innerhalb des Textes (die Differenz auf 100% entspricht den oben angeführten Metatext):

³² Daraus ergibt sich bei der Angabe der Gesamtdarstellung ein fehlender Prozentteil, der diesem Metatext und den Überschriften zuzuordnen ist.

	Theorie	Empirie
Trescher 1983	~47%	~48%
Friedrich-Bathel 1987	~29%	~67%
Trescher 1987	~49%	~46%
Finger-Trescher 1993	~59%	~32%
Trescher 1993	~64%	~35%
Matschiner-Zollner 2001	~23%	~72%
Finger-Trescher 2009	~53%	~43%
	~46%	~49%

Tabelle 7: Theorie-Empirie-Verhältnis

Betrachtet man die Ergebnisse, zeigt sich zwar ein durchschnittlich ausgewogenes Verhältnis mit 46% Anteil von Theorie^{EZ} zu 49% von Empirie^{EZ}. Gleichzeitig tritt bei Friedrich-Bathel und Matschiner-Zollner ein sehr markantes Verhältnis mit zwei Drittel und mehr Eingang der empirischen Elemente hervor.

Wie in den Artikeldarstellungen bereits beschrieben, unterschieden sich die AutorInnen aber auch in der Art und Weise ihrer Befassung – trat bei einigen AutorInnen eine intensive Hereinnahme theoretischer Elemente, beispielsweise im Zuge des Anliegens Finger-Treschers, gruppenanalytische Inhalte in den psychoanalytisch-pädagogischen Kontext zu bringen, so zeigten andere mit ihrem Artikel eine „Anwendbarkeit“ bestimmter Theorien in der Praxis. Hier erscheint eine diesbezügliche Differenzierung sinnvoll und die Dimension der Bezüge^{EZ} kommt zum Tragen: So wurden die Artikel i.S. einer Grobcharakterisierung hinsichtlich ihrer Einbringung der theoretischen Elemente differenziert, inwiefern sie diese selbst bearbeiten oder erweitern, oder aber anführen, um es über Falldarstellungen in deren Anwendung zu zeigen.

So ließ sich Trescher in seinem Artikel „Wer versteht kann manchmal zaubern“ (1983) mit der Intention ausmachen, dass seine Ausführungen dazu

„(...) dem *Nachweis der Hypothese* (dienen), dass pädagogische Interventionen dann konfliktlösend sein können, wenn es u. a. gelingt, die konfliktverarbeitenden Elemente des Kinderspiels kreativ in die pädagogischen Interaktionsverläufe zu integrieren. *Pädagogik hätte damit* einen Spiel-Raum zu schaffen für die Bearbeitung konflikthafter und konflikträchtigen kindlichen Erlebens und kindlicher Phantasie“ (Trescher 1983, 197 Herv.d. Verf.).

Dabei lässt sich über seinen Vorsatz, eine Hypothese nachzuweisen, eine als *Theorie bearbeitende Tätigkeit* annehmen und zuweisen, der er im Zuge des Artikels, ausgehend von einem Fallbeispiel, das er zu einer Problemstellung führt und schließlich hinsichtlich seiner Hypothese mit theoretischen Aspekte bespricht und schließlich zu einer Lösung zuführt, nachkommt.

Friedrich-Bathel (1987) hingegen verweist schon in ihrem Titel „Szenen in Musik und Bewegung“ darauf hin, in ihrer Arbeit die Anwendung eines szenischen Verständnisses in den von ihr genannten Bereichen aufzuzeigen.

Der zweite Artikel von Trescher (1987) beschäftigt sich mit der „Bedeutung und Wirkung „szenischer Auslösereize“ in Gruppen“ – hier möchte er die Bedeutung und die Auswirkung von besonderen Ereignissen auf die Psychodynamik von Gruppen und die pädagogische Arbeit mit ihnen zur Diskussion stellen. In diesem Sinne kann im Beitrag Treschers bearbeitender/erweiternder Bezug festgestellt werden, da neue theoretische Inhalte in den Diskurs gestellt werden.

Der Artikel von Finger-Trescher 1993 wurde bereits in seiner Vorstellung mit dem Anliegen der Rezeption gruppenanalytischer Ansätze durch die Psychoanalytische Pädagogik als zentral für die Bearbeitung von Theorie angesprochen – und lässt der Autorin so ebenfalls eine bearbeitend/erweiternde Bezugnahme zuordnen.

Matschiner-Zollner möchte mit ihrem Beitrag 2001 in psychoanalytische bzw. psychoanalytisch-pädagogische Konzepte einführen und zeigt deren Anwendung an Hand einer ausführlichen Falldarstellung und auch im Texte von Finger-Trescher 2009 wendet die Autorin ihr Verständnis einer gruppenanalytischen Perspektive in einem Fallbeispiel an - beide Texte sind also einer anwendenden Bezugnahme zuzuordnen.

So ergibt sich die Anführung von theoretischen Elementen mit folgender Bezugnahme durch die AutorInnen:

	Bezug	Theorie
Trescher 1983	bearbeitend/ erweiternd	~47%
Friedrich-Bathel 1987	anwendend	~29%
Trescher 1987	bearbeitend/ erweiternd	~49%
Finger-Trescher 1993	bearbeitend/ erweiternd	~59%
Trescher 1993	bearbeitend/ erweiternd	~64%
Matschiner-Zollner 2001	anwendend	~23%
Finger-Trescher 2009	anwendend	~53%

Tabelle 8: Bezugnahme durch die AutorInnen

Insbesondere der Blick auf die beiden Autorinnen Friedrich-Barthel und Matschiner-Zollner zeigen gleichzeitig eine ausnehmend geringe quantitative Ausprägung der theoretischen Elemente. Bei Trescher (1993) und Finger-Trescher (1993) wiederum scheinen die Artikel, in denen die beiden AutorInnen Wissen bearbeiten/erweitern, markant in ihrer theoretische Ausprägung. Trotz dem ebenfalls hohen Anteil an Theorie bei Finger-Treschers Artikel 2009 in anwendendem Bezug, greift das Ausmaß der Einbeziehung, in Vergleich zu ihrem anderen Artikel doch geringer Platz.

Schon bei einer oberflächlichen Betrachtung der Texte wurde deutlich, dass die AutorInnen ihre Aussagen in den beiden Bereichen abwechselnd in einer Struktur verweben. So zeigte sich auch schon in der Darstellung der Artikel, dass AutorInnen entsprechend ihres Anliegen Falldarstellungen zum Einsatz bringen. Dabei können Theorien im Anschluss an ihre Darstellung zur Illustration gebracht werden, oder aber über einen Schritt für Schritt beabsichtigte Hinführung zu Erkenntnissen abwechselnd zum Ausdruck kommen – diesen Aspekt zu erfassen gilt es im nächsten Schritt, wenn die Dimension der Chronologie^{EZ} mit der Frage in welchem Ablauf empirische und theoretische Elemente zum Ausdruck kommen, näher unter die Lupe genommen wird. Darüber hinaus ist innerhalb der Falldarstellungen neben der Darstellung von Gegebenheiten, Vorgängen und Hintergründen auch eine Fallbearbeitung zu erkennen, bei der die dargestellten Sachverhalte im Lichte der vorher beschriebenen Theorie betrachtet werden bzw. zu weiteren theoretischen Annahmen führen.

Inwiefern sich diese chronologische Verwebungsstruktur hinsichtlich Theorie und Fall, sowie hinsichtlich Falldarstellung und Fallbearbeitung bei den untersuchten AutorInnen ausmachen ließ, soll bei der Darstellung der Antworten auf die nächsten Fragestellungen genauer gezeigt werden.

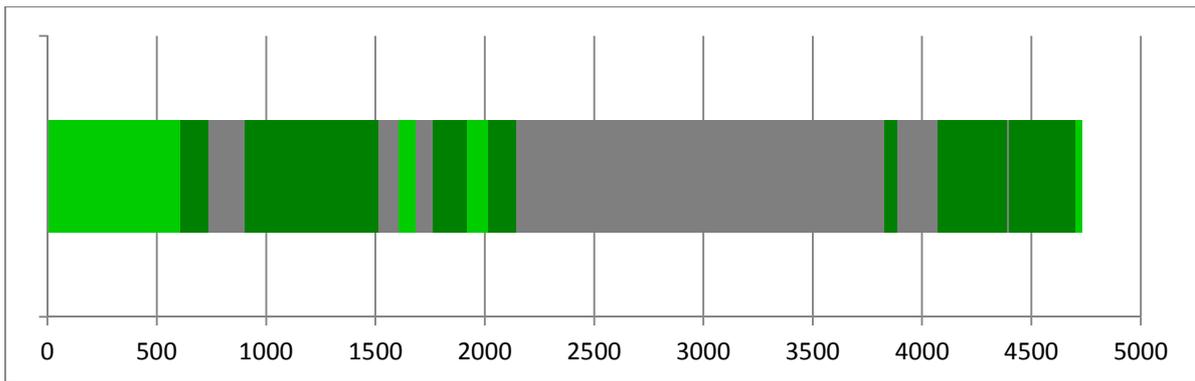
1.2 Inwiefern lässt sich eine Verwebungsstruktur in Bezug auf die Bereiche^{EZ} ausmachen?

Die Darstellung der Antworten zu dieser Frage gliedert sich an Hand der beiden Unterfragen. Diese zielen darauf ab, eine Verwebungsstruktur der Bereiche^{EZ} einerseits an Hand der Chronologie^{EZ} der Texte abzubilden und andererseits eine Verwebungsstruktur innerhalb der Bereiche^{EZ} an sich darzustellen.

1.2.1 Inwiefern lässt sich eine Verwebungsstruktur in Bezug auf die Bereiche^{EZ} innerhalb der Chronologie^{EZ} der Texte ausmachen?

Um das Verweben der Aussagen in den Bereichen^{EZ} besser darstellen zu können, richtete sich das Augenmerk auf die Tätigung der Aussagen innerhalb der Chronologie^{EZ} der einzelnen Texte. Um dies an Hand einer Grafik darstellen zu können, wurde die Anzahl der Wörter innerhalb der einzelnen Aussagen in den verschiedenen Bereichen^{EZ} farblich markiert. Die Farbe Grau stellt Aussagen im Bereich^{EZ} der Theorie^{EZ} dar und die Farben Hellgrün und Dunkelgrün jene im Bereich^{EZ} der Empirie^{EZ} (Falldarstellung - hellgrün und Fallbearbeitung - dunkelgrün). Die angeführten Zahlen markieren die Wortanzahl. Diese Grafik wurde von jedem Text erstellt und diente dazu, eine Vergleichbarkeit der Verflechtung der Bereiche^{EZ} innerhalb der Chronologie^{EZ} der untersuchten Texte herzustellen. Im Folgenden werden diese Grafiken in chronologischer Reihenfolge nach dem Erscheinen der Artikel angeführt:

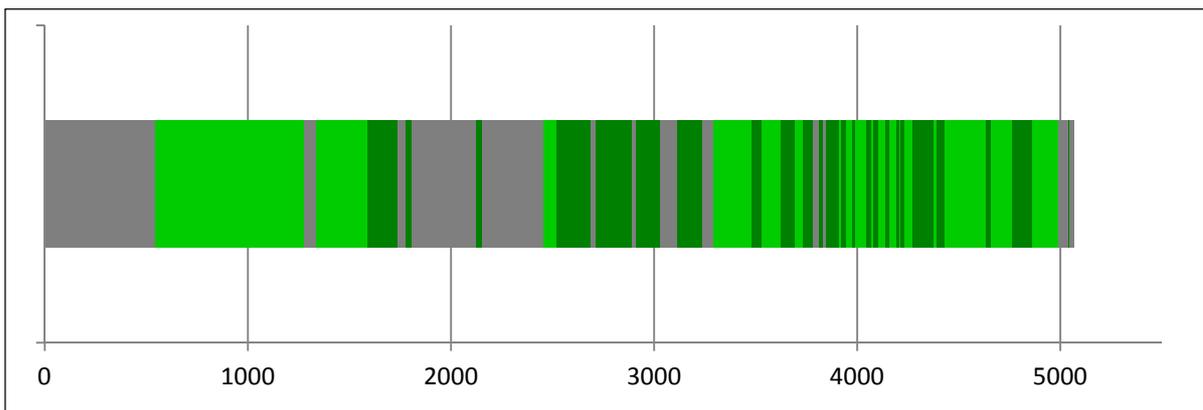
Trescher 1983



Grafik 2: Verwebungsstruktur der Bereiche^{EZ} –Trescher 1983

In seinem Text führt Trescher zunächst in das Fallbeispiel ein und wechselt anschließend mit der Bearbeitung des behandelten Falls und theoretischen Ausführungen dazu ab. Dies führt wiederum zur Beschreibung des Verlaufes der Falldarstellung im Sinne der vorigen Ausführungen.

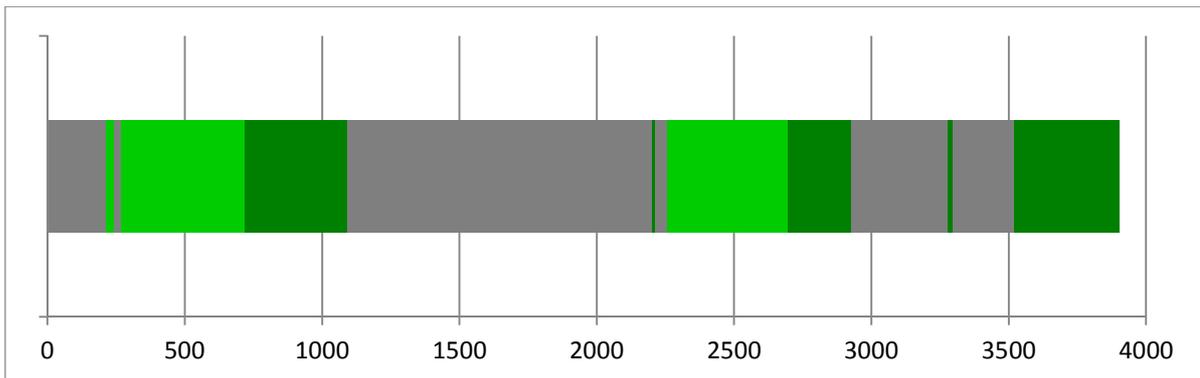
Friedrich-Bathel 1987



Grafik 3: Verwebungsstruktur der Bereiche^{EZ} – Friedrich-Bathel 1987

Friedrich-Bathel beginnt ihren Beitrag mit theoretischen Ausführungen zur Methode der musikvermittelnden Selbsterfahrung und kommt anschließend zur Falldarstellung, die wiederum mit theoretischen Ausführungen und der Bearbeitung und Interpretation im Sinne der Theorie angereichert werden. Besonders in der zweiten Hälfte des Textes wird ein enges „Weben“ von Textelementen der Falldarstellung und der Fallinterpretation deutlich.

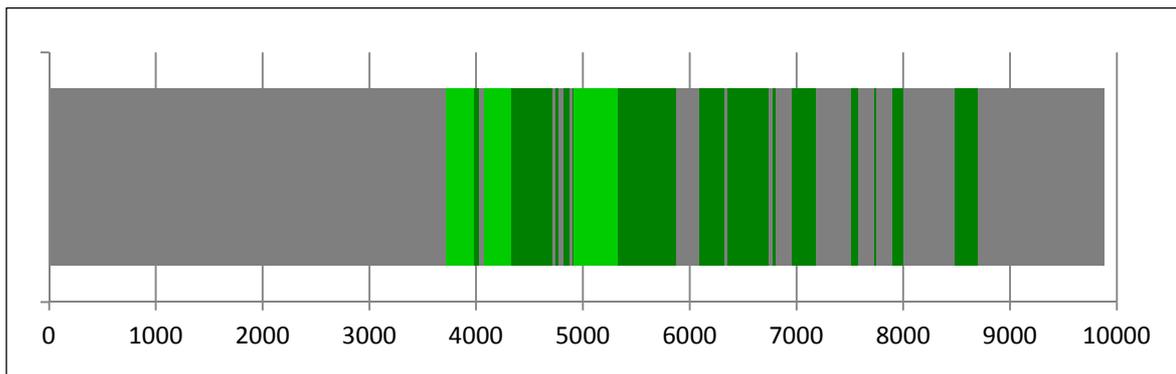
Trescher 1987



Grafik 4: Verwebungsstruktur der Bereiche^{EZ} – Trescher 1987

Auch Trescher beginnt in diesem Text zunächst mit theoretischen Ausführungen und versucht anschließend diese mittels Falldarstellungen und ihrer Interpretation im Sinne der zuvor erläuterten Theorie zu verdeutlichen. Trescher bedient sich hier mit zwei unterschiedlichen Falldarstellungen, die in der Grafik sehr gut sichtbar werden.

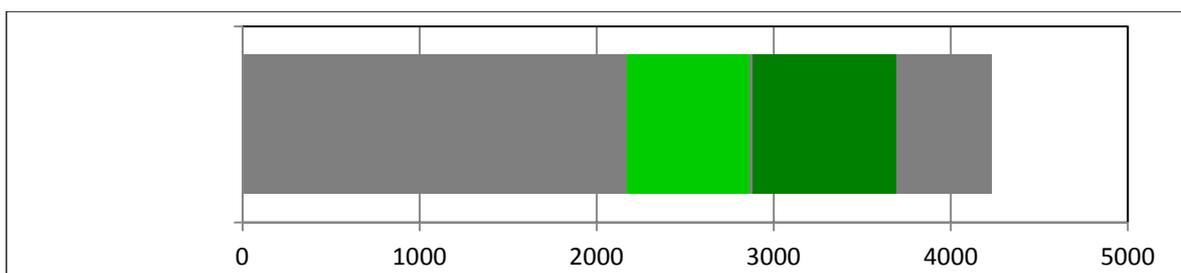
Finger-Trescher 1993



Grafik 5: Verwebungsstruktur der Bereiche^{EZ} – Finger-Trescher 1993

Bei Finger-Trescher 1993 ist im ersten Drittel des Textes lediglich Theorie vorzufinden, die anschließend mit einer Falldarstellung bereichert wird. Finger-Trescher bleibt innerhalb ihrer Ausführungen bei einem Fall, den sie im Sinne der zuvor ausgeführten Theorie beleuchtet und interpretiert. Durch diese „Bearbeitung“ kommt sie in ihrem Text wieder zu „neuer“ Theorie.

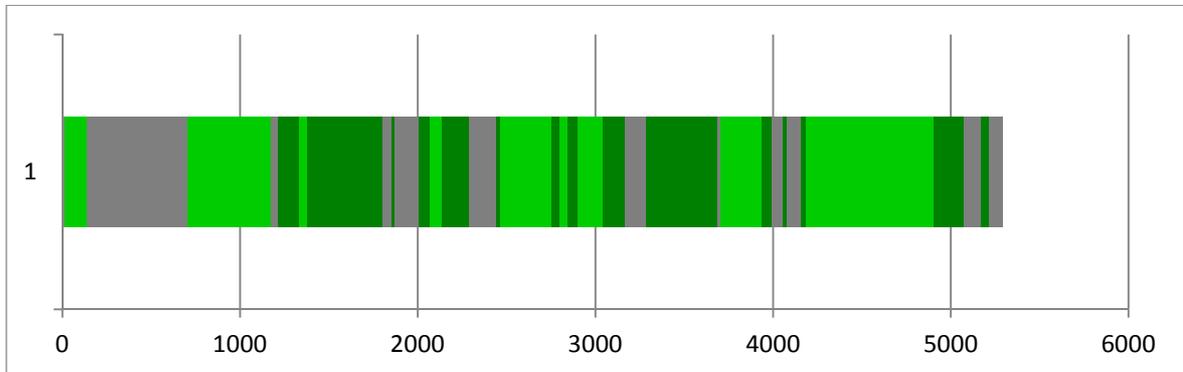
Trescher 1993



Grafik 6: Verwebungsstruktur der Bereiche^{EZ} – Trescher 1993

In der ersten Hälfte des Textes von Trescher 1993 sind theoretische Ausführungen vorzufinden, diese werden anschließend durch ein Fallbeispiel und dessen Bearbeitung veranschaulicht.

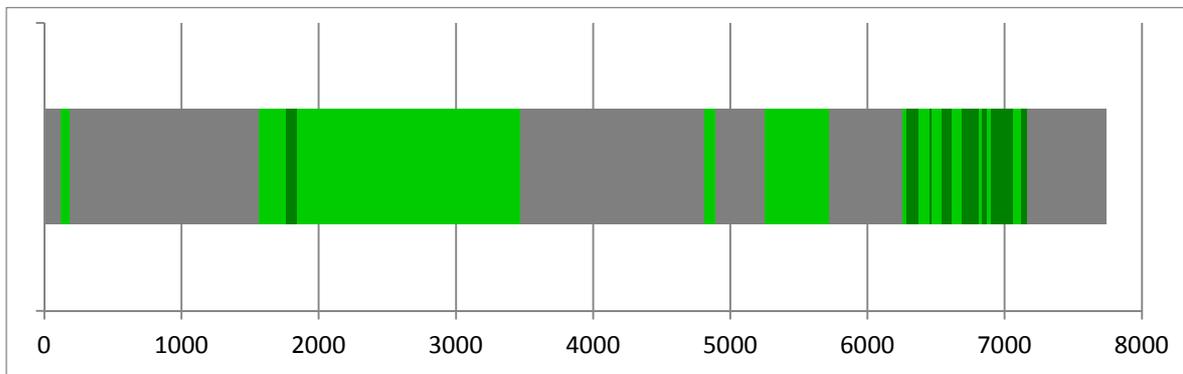
Matschiner Zollner 2001



Grafik 7: Verwebungsstruktur der Bereiche^{EZ} – Matschiner-Zollner 2001

Der Text von Matschiner-Zollner beginnt mit der Falldarstellung und führt zur Theorie in dessen Licht die Autorin die Darstellung anschließend bearbeitet. Die Autorin wechselt hier öfter innerhalb der Aussagen in den Bereichen bleibt aber dabei bei einem Fallbeispiel.

Finger-Trescher 2009



Grafik 8: Verwebungsstruktur der Bereiche^{EZ} – Finger-Trescher 2009

Der Text von Finger-Trescher beginnt wiederum mit theoretischen Ausführungen. Diese wenden sich inhaltlich der Qualität von Erziehungsberatungsstellen zu und werden anschließend durch ein Fallbeispiel verdeutlicht. Erst im letzten Drittel des Textes kommt die Autorin auf eine gruppenanalytische Perspektive zu sprechen, diese führt sie zunächst theoretisch aus und wechselt anschließend die Falldarstellung und dessen Bearbeitung ab.

Eine Auswertung der Grafiken zeigt, dass einer Falldarstellung stets Fallbearbeitungen folgen. Eine Ausnahme in diesem Fall zeigt sich bei Finger-Trescher 2009 (Grafik 8). Mit Blick auf den Inhalt lässt sich sagen, dass die Autorin Falldarstellungen in diesem Artikel verwendet, um theoretische Ausführungen und Annahmen zu verdeutlichen - allerdings

findet sich die Falldarstellung, bei der es sich um die Veranschaulichung einer gruppenanalytischen Perspektive handelt sehr wohl von der Autorin auch bearbeitet (dies zeigt sich in der Grafik im letzten Drittel der Darstellung – siehe Grafik 8).

Betrachtet man die Ergebnisse so ist festzustellen, dass die Herangehensweise an die Falldarstellung in zwei unterschiedlichen Varianten erfolgt. Während in den Ausführungen von Trescher 1983 und Friedrich-Bathel 1987 die Betrachtung eines Gruppengeschehens von Anfang an erfolgt, finden wir bei den restlichen AutorInnen (Finger-Trescher 1993, 2009; Matschiner-Zollner 2001, Trescher 1993) eine aufbauende Darstellung, d.h. hier werden zuerst die Protagonisten aus biographischer und individueller Sicht betrachtet und anschließend die Bedeutung der Gruppe für das Verhalten analysiert bzw. veranschaulicht. Die AutorInnen nehmen die LeserInnen ihrer Texte gleichsam an die Hand, indem sie bestimmte Aspekte des Fallbeispiels vorstellen und anschließend innerhalb der Fallbearbeitung aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht interpretieren und in den Kontext der Fragestellung des Textes bringen.

Darüber hinaus zeigt sich, dass die *Bearbeitung* der Falldarstellung mit Aussagen im Bereich^{EZ} der Theorie^{EZ} enger verknüpft werden, als die Falldarstellung selbst – so wechseln die Aussagen hier oft einander ab, die Bearbeitung des Fallbeispiels führt die AutorInnen wieder zur Theorie^{EZ}.

Als Charakteristikum der untersuchten Texte kann hier der Aufbau der Texte in Form einer Falldarstellung und anschließender Fallbearbeitung, die wiederum zu theoretischen Annahmen führt, angesehen werden.

Doch blicken wir mit der Ergebnisdarstellung der nächsten Fragestellung näher auf die Aussagen im Bereich^{EZ} der Empirie^{EZ}:

1.2.2 Inwiefern lässt sich eine Verwebungsstruktur in den Aussagen innerhalb der Bereiche^{EZ} ausmachen?

Um noch etwas genauer in die Struktur^{EZ} der Texte einzutauchen und damit die Verwebung innerhalb von Aussagen im Bereich^{EZ} der Empirie^{EZ} darzustellen, wird im Folgenden noch einmal der Blick auf die Differenzierung zwischen der Darstellung und der Bearbeitung eines Fallbeispiels gelegt. Für die quantitative Analyse wurde die Anzahl der Wörter innerhalb der jeweiligen Aussagen erhoben und prozentuell im Verhältnis zueinander gesetzt:

	Darstellung des Fallbeispiels	Bearbeitung des Fallbeispiels	Bezug
Trescher 1983	~31%	~69%	bearbeitend/ erweiternd
Friedrich-Bathel 1987	~58%	~42%	anwendend
Trescher 1987	~48%	~52%	bearbeitend/ erweiternd
Finger-Trescher 1993	~28%	~72%	bearbeitend/ erweiternd

Trescher 1993	~46%	~54%	bearbeitend/ erweiternd
Matschiner-Zollner 2001	~55%	~45%	anwendend
Finger-Trescher 2009	~82%	~18%	anwendend
	~50%	~50%	

Tabelle 9: Verhältnis von Falldarstellung und Fallbearbeitung

Auffallend ist die starke Bearbeitung des Fallbeispiels durch Finger-Trescher in ihrem Artikel 1993 – dieses Verhältnis kehrt sie in jenem von 2009 nahezu um. Auch Trescher zeichnet sich in seinem Artikel 1983 durch ein Verhältnis Falldarstellung: Fallbesprechung von 1:3 aus. Die beiden Artikel neben jenem von Finger-Trescher mit anwendendem Bezug zeigen hingegen jeweils ein relativ ausgewogenes Verhältnis, wobei dennoch ein leichter Schwerpunkt bei der Darstellung auszumachen ist.

Zusammenfassung und Interpretation

In den untersuchten Texten lässt sich eine Verwebung von Aussagen in den Bereichen^{EZ} Theorie^{EZ} und Empirie^{EZ} in zweierlei Hinsicht ausmachen:

Zum einen an Hand eines Wechselspiels von theoretischen und empirischen Aussagen mit vorbereiteten Übergängen^{EZ} und zum anderen durch ein Flechten von Empirie-Elementen selbst, in dem sich eine Darstellung des Fallbeispiels mit dessen Bearbeitung abwechselt. Beim Flechten von Textelementen zur Darstellung des Fallbeispiels und dessen Bearbeitung nimmt zweiteres – die Interpretation, Analyse und das Hervorheben bestimmter Aspekte – die Hälfte der Textmenge von empirischen Aussagen ein.

Ein Weben von Aussagen in den Bereichen^{EZ} findet demnach insofern statt, als Aussagen innerhalb der Theorie^{EZ} durch Aussagen innerhalb der Empirie^{EZ} verdeutlicht werden. Das Betrachten eines Fallbeispiels im Lichte theoretischer Aussagen führt im Textverlauf wiederum zu Textelementen, die der Theorie^{EZ} zuzuordnen sind.

Weiters konnten bei den untersuchten Texten zweierlei Herangehensweisen an die Darstellung des Fallbeispiels identifiziert werden. Zum einen eine Auseinandersetzung mit Gruppe von Anfang an und zum zweiten eine „aufbauende“ Darstellung, bei der die AutorInnen die Aufmerksamkeit zunächst auf eine Person richten und nach und nach den Aspekt der Bedeutung der Gruppe einbringen.

Abschließend ist hier noch ein weiterer Aspekt zu nennen, der bei der Untersuchung der Texte mit der genannten Forschungsfrage ins Auge fiel: Je nach dem Bezug^{EZ}, mit dem die AutorInnen ihren Text in die Textlandschaft einbringen, verändert sich der Anteil der Aussagen innerhalb der Bereiche^{EZ}. Bei Texten mit *anwendendem* Bezug^{EZ} ist ein höheres Ausmaß an Aussagen im Bereich^{EZ} der Empirie^{EZ} zu identifizieren, wobei Texte mit *erweiternden* Bezug^{EZ} deutlich mehr Aussagen im Bereich^{EZ} der Theorie^{EZ} aufweisen. Auch bei der genaueren Betrachtung der Aussagen zu Falldarstellungen und –Bearbeitung musste auf die Bezugsart nochmal hingewiesen werden. So wurde festgestellt, dass bei Texten mit anwenden Bezug der Schwerpunkt eher bei der Falldarstellung liegt (s.o.).

Im Folgenden sollen nun die Antworten auf die der Frage nachgegangen werden, inwiefern die AutorInnen in ihren Arbeiten an andere Denkräume anschließen.

4.2.2 Zur Anwendung von Fremd- und Eigentext

Mit einer Fragestellung, die sich an das Ausmaß und die „Beschaffenheit“ des Zitierens und Rezipierens in wissenschaftlichen Texten richtet, betreten wir nun das Gebiet der Zitationsforschung.

Im aktuellen Diskurs finden sich hierzu zwei Beiträge, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind. Strohmer (2008) und Stephenson (2009) widmen sich in ihren Werken der aktuellen Diskussion zur Messbarkeit von Forschungsqualität. Beide AutorInnen üben Kritik an der „Zitatzählung“ durch die Methode an Hand eines Impact-Faktors³³ und stellen dar, dass in unterschiedlichen Disziplinen Zitate in unterschiedlicher Weise verwendet werden.

Wenn wir nun darauf blicken, wie psychoanalytisch-pädagogische AutorInnen in ihrer Auseinandersetzung mit Gruppen und Szenischem Verstehen Zitate heranziehen und hier nach möglichen Merkmalen suchen, gilt es zunächst festzuhalten, wonach genau wir Ausschau halten:

Nach dem Wissenschaftsverständnis des Empirischen Zirkels muss der eigene Denkraum mit anderen Räumen in Verbindung gebracht werden, indem man andere AutorInnen gelesen hat und diese zitiert (vgl. Stephenson 2003, 113; Strohmer 2008, 52). So besteht jeder wissenschaftliche Text zwangsläufig aus Begriffen, formulierten Gedanken bzw. Sätzen, die den AutorInnen selbst zuzuschreiben sind (Eigentext) und ebensolchen Textstellen, die dieser von anderen AutorInnen übernommen hat (Fremdtext). Dieser Fremdtext findet in den Texten auf unterschiedliche Weise und unterschiedlicher Intensität Platz: AutorInnen können andere AutorInnen *wörtlich*, *sinngemäß* oder *erweiternd* zitieren oder aber auch nur lediglich auf diese *verweisen* (vgl. Stephenson 2009, 20).

So wird mit dem folgenden Kapitel nach spezifischen Merkmalen der Texte in Bezug auf wörtliche und sinngemäße Wiedergabe und die Anwendung von Verweisen nachgegangen.

2 Inwiefern lassen sich bei AutorInnen^{PaP} in ihrer Auseinandersetzung mit Gruppen und Gruppenphänomenen spezifische Merkmale hinsichtlich ihrer Rezeption von Fremdtext in der Bezugnahme auf die Dimension^{EZ} der Räume^{EZ} charakterisieren?

³³ Beim Impact Faktor handelt es sich um eine bibliometrische Messzahl, die angibt, wie häufig ein Artikel einer Zeitschrift innerhalb eines bestimmten Zeitraumes zitiert wurde. Die errechneten Messzahlen werden veröffentlicht und oftmals dazu herangezogen, um die Qualität eines wissenschaftlichen Artikels bzw. der AutorInnen zu bewerten. Da jedoch bei der Bemessung etliche Faktoren nicht berücksichtigt werden und dadurch auch einige Wissenschaftsdisziplinen, wie auch die Bildungswissenschaften, mit ihren Publikationen zu wenig Beachtung finden, wird an der Bewertung wissenschaftlicher Leistungen an Hand des Impact Faktors Kritik geübt. (vgl. Strohmer 2008, Stephenson 2009)

Inwiefern beziehen sich die hier untersuchten AutorInnen in ihrer Arbeit auf andere Theorien? Befassen sich die AutorInnen mit dem Konzept des Szenischen Verstehens und seiner Anwendung in Gruppen, so erscheint es naheliegend, dass sie dabei an theoretische Elemente aus dem Konzept, bzw. auch an gruppenspezifische Erkenntnisse anschließen und diese auch rezipieren.

Bevor aber der Blick auf die Fragen des Fragenkataloges und die Darstellung der Antworten gelenkt wird, sollen zunächst die ausgewählten Texte noch einmal in einer Tabelle veranschaulicht werden. Diese Darstellung erfolgt chronologisch und soll einen ersten Überblick darüber geben, inwiefern die AutorInnen Gruppenphänomene und das Konzept des Szenischen Verstehens in den Blick nehmen: So zeigt die erste Spalte den im vorigen Kapitel ausgemachten Aspekt der Bezüge^{EZ} - ob es sich bei dem Text vorwiegend um die Anwendung von Theorie handelt oder ob die AutorInnen hier den Versuch unternehmen, Theorie hinsichtlich der Betrachtung von Gruppen zu bearbeiten und erweitern. In der zweiten Spalte wird dargestellt, ob die AutorInnen an gruppenanalytische Inhalte anknüpfen und die dritte Spalte zeigt die Anbindung hinsichtlich des Szenischen Verstehens:

	Bezug	Bezugnahme auf Gruppenanalyse	Bezugnahme auf Szenisches Verstehen
Trescher 1983	anwendend	„Erfassung handlungsleitender und erlebnisdominierender Gruppenphantasien“ - mit Argelander 1972	„szenischer Auslösereiz“ (Lorenzer)
Friedrich-Bathel 1987	anwendend	-	Leber 1972
Trescher 1987	bearbeitend/ erweiternd	„Konzept der unbewussten Gruppenphantasie“ (Nennung einer Vielzahl von AutorInnen)	Lorenzer 1970 Argelander 1970
Finger-Trescher 1993	bearbeitend/ erweiternd	„gruppenanalytische Perspektive“ (Nennung einer Vielzahl von AutorInnen)	Im Text vorhanden, aber keine namentliche Rezeption
Trescher 1993	bearbeitend/ erweiternd	keine namentliche Rezeption: Prozessverlauf der Klasse soll „unter Gruppenanalytischer Perspektive verstanden werden“	Skizziert „Verstehensansatz der Psychoanalytischen Pädagogik bzw. psychoanalytisches Verstehen“
Matschiner-Zollner 2001	anwendend	-	Verweis auf Trescher und Leber „Szenisches Verstehen“
Finger-Trescher 2009	anwendend	„gruppenanalytische Perspektive“ (Nennung einer Vielzahl von AutorInnen)	Im Text vorhanden -begriffliche Rezeption von Datler »szenischen Konstruktion« (Datler 1997)

Tabelle 10: Überblick der Analysetexte

Betrachtet man die Tabelle, so wird bereits in einem ersten Entwurf deutlich, dass

... sich die AutorInnen in unterschiedlicher Intensität den Inhalten der Gruppenanalyse widmen – innerhalb der Texte, bei denen es sich lediglich um eine Anwendung vorhandener Theorie handelt, fällt diese Bezugnahme deutlich geringer aus (Friedrich-Bathel 1987, Matschiner-Zollner 2001). Auch bei Finger-Trescher 2009 handelt es sich bei dem Beitrag 2009 um die Anwendung der „gruppenanalytischen Perspektive“, die sie ihrem Text 1993 konzipiert.

Weiters ist hinsichtlich der Bezugnahme auf Inhalte der Gruppenanalyse festzustellen, dass diese, v.a. von Finger-Trescher 1993 bei ihrer theoretischen Konzeption einer „gruppenanalytischen Perspektive“ besonders ausführlich stattfindet und anschließend bei den Texten der Anwendung dieser nicht mehr vorzufinden ist. An dieser Stelle ist ihr Text von 1994 zu nennen: hier findet die Darstellung gruppenanalytischer Inhalte weitaus komprimierter statt und die „gruppenanalytische Perspektive“ wird nicht innerhalb des Fallbeispiels vorgestellt bzw. „erarbeitet“, sondern der Falldarstellung vorangestellt.

...in Bezug auf das Szenische Verstehen muss hier festgehalten werden, dass dieses erst in der Mitte der 80er Jahre durch Trescher in den Diskurs der Psychoanalytischen Pädagogik Einzug hielt. Dies ist auch innerhalb der Texte zu bemerken: Trescher selbst und Friedrich-Bathel 1987 beziehen sich in ihren Ausführungen in Bezug auf „Szene“ auf Lorenzer und Leber.

Der nächste Schritt lenkt nun das Augenmerk auf die quantitative Erfassung der Eigen- und Fremdtextrationen in den untersuchten Artikeln, wobei hier die unmittelbaren wörtlichen Zitierungen der AutorInnen in den Blick genommen werden.

2.1 In welchem quantitativen Verhältnis findet sich die Hereinnahme zitierten Fremdtextes?

Zur Beantwortung der Frage wurde die Anzahl der Worte von Fremd- bzw. Eigentext bei den zu untersuchenden Texten erhoben und prozentuell ausgewertet. Zu Fremdtext zählen hier wörtliche Zitate, aber auch unter Anführungsstrichen zitierten Begriffe. Inhalte, die die AutorInnen nicht wörtlich von einem Autor zitieren, sondern mit Verweisen in Form einer Zitation mit (vgl. ...) werden hierbei allerdings nicht gewertet. Weiters wurde bei dieser Zitationsanalyse erhoben, inwiefern die AutorInnen ganze Sätze von anderen Werken übernehmen bzw. einzelne Begriffe für ihre Ausführungen heranziehen und in welcher Weise die Zitate signiert sind.

Stellt man die Ergebnisse dieses Vorganges innerhalb einer Tabelle gegenüber, so erhält man folgende Aufstellung:

	Eigentext	Fremdtext	Bezug
Trescher 1983	~94%	~6%	bearbeitend/ erweiternd
Friedrich-Bathel 1987	~96%	~4%	anwendend
Trescher 1987	~99%	~1%	bearbeitend/ erweiternd
Finger-Trescher 1993	~94%	~6%	bearbeitend/ erweiternd
Trescher 1993	~100%	~0%	bearbeitend/ erweiternd
Matschiner-Zollner 2001	~95%	~5%	anwendend
Finger-Trescher 2009	~98%	~2%	anwendend
	~97%	~3%	

Tabelle 11: Fremdtext-Eigentext-Relation

Durch die Tabelle wird deutlich ersichtlich, dass sich die untersuchten Texte durch einen hohen Anteil an Eigentext auszeichnen (durchschnittlich ~97%) und geringes Ausmaß an Fremdtext (~3%) aufzeigen. Trescher zeichnet seinen Text 1993 sogar dadurch aus, kein einziges direktes Zitat anzuführen, wobei er das auch 1987 (1%) kaum macht. Die Rezeption von Fremdtext zeichnet sich jedoch nicht nur durch direkte Zitate aus, sondern – wie sich auch zeigt wird vielmehr – durch eine indirekte Hereinnahme anderer Texte. Von der sinngemäßen wiedergebenden Rezeption von Inhalten ausgehend bis hin zum diskursivierenden Bearbeiten außenstehender Ansätze, Gedanken, oder aber auch Falldarstellungen, vermag sich das Anschließen an andere WissenschaftlerInnen und die Bezugnahme auf Textelemente ausprägen. Die quantitative wie qualitative Erfassung solcher Fremdtextrelationen sind in diesbezüglichen Forschungsprojekten von Stephenson in Arbeit, würden hier aber den Rahmen der Arbeit, die sich nicht schwerpunktmäßig diesem Forschungsvorhaben widmet, sprengen. Der folgende Blick soll aber dennoch über die diesbezügliche Untersuchung eine erste Charakterisierung der Texte hinsichtlich der Rezeptionstätigkeit der AutorInnen geben.

2.2 Inwiefern nehmen AutorInnen^{PaP} innerhalb der Chronologie^{EZ} der ausgewählten Texte in ihren Aussagen im Bereich^{EZ} der Theorie^{EZ} Bezug auf bestimmte (virtuelle und personelle) Denkräume?

Die Darstellung der Antworten zu dieser Fragestellung erfolgt wiederum mittels zwei unterordneten Fragestellungen, die sich gezielt auf die Denkräume der Gruppenanalyse bzw. psychoanalytischen Kleingruppenforschung (2.2.1) und psychoanalytischen bzw. szenisches Verstehen (2.2.2) richten.

2.2.1 Inwiefern wird Bezug auf (virtuelle und personelle) Denkräume der Gruppenanalyse bzw. psychoanalytischen Kleingruppenforschung genommen?

Innerhalb der untersuchten Texte wird auf sehr unterschiedlicher Weise und in unterschiedlicher Intensität auf AutorInnen und Werke der Gruppenanalyse Bezug genommen bzw. verwiesen.

Bei Friedrich-Bathel (1987) und Matschiner-Zollner (2001) ließen sich keinerlei Verweise auf diesen Denkraum zu finden.

Hingegen widmet *Finger-Trescher (1993)* in ihren Ausführungen der Bedeutung der psychoanalytischen Kleingruppenforschung bzw. der Gruppenanalyse ein eigenes Kapitel. Innerhalb dieses Textabschnittes behandelt die Autorin verschiedene AutorInnen und Werke in unterschiedlichem Ausmaß, so werden die Konzepte von Bion, Foulkes und Heigl-Evers/Heigl näher ausgeführt und andere AutorInnen bzw. Nachfolger nur genannt bzw. begnügt sich die Autorin hier bei der Mehrzahl der erwähnten Werke, die AutorInnen namentlich mit der Angabe des Erscheinungsjahres zu nennen bzw. aufzuzählen. Finger-Trescher nimmt weiters auch zur Bedeutung vorgestellten Konzepte Stellung und schreibt beispielsweise zu Bion er habe durch

„grundlegenden theoretischen Annahmen und die von ihm entwickelte Technik die psychoanalytische Arbeit mit Gruppen und die konzeptionelle Entwicklung psychoanalytischer Gruppenpsychotherapie nachhaltig beeinflusst“ (ebd., 207)

Die Beschreibung des Konzeptes von Foulkes nimmt in den Ausführungen der Autorin den größten Platz ein – dieser Autor und seine Werke werden innerhalb des Textes auch am häufigsten zitiert. Zur Bedeutung von Foulkes äußert sich Finger-Trescher in ihrem Text folgendermaßen:

„Das Gruppenkonzept von Foulkes nimmt bis heute einen großen Raum ein innerhalb der psychoanalytischen Kleingruppenforschung und der psychoanalytischen Gruppenpsychotherapie [...]. Als psychotherapeutisches Verfahren hat es innerhalb der psychoanalytischen Gruppentherapie weitreichende Anerkennung und Verbreitung gefunden. Foulkes gilt als Begründer der „Gruppenanalyse“. (ebd., 209)

Wie schon erwähnt sind bei dem Text von Finger-Trescher immer wieder Verweise auf Werke und AutorInnen lediglich mit der Angabe der Jahreszahl zu finden.

Auch in den Texten von *Trescher* sind solche Anbindungen zu finden. Dieser greift sogar zu „Sammelverweisen“, wenn es darum geht, auf mehrere Werke und Autorinnen in Bezug auf ein Themenfeld hinzuweisen. Hier zwei Beispiele:

„Vielmehr steht für das Verstehen im pädagogischen Gruppen-Kontext die Erfassung der handlungsleitenden und erlebnisdominierenden Gruppenphantasie (vgl. Argelander 1972) der Klasse im Vordergrund (vgl. Finger 1977; Leber 1975, 1977; Trescher 1978 u. a.).“ (Trescher 1983, 200)

und

„Die zentralen Themen der gemeinsamen Gruppenphantasie entfalten sich zwar im Rückgriff auf individuelle vergangene Konflikte und Positionen (vgl. z.B. Argelander 1972, Bion 1961, Finger 1977, Foulkes 1964, Freud 1921, Grinberg et al. 1960, Kutter 1976, Sandner 1978), sie stehen jedoch auch in einem Zusammenhang zu aktuellen Ereignissen.“ (Trescher 1987, 154)

Legt man nun das Augenmerk auf die rezipierten AutorInnen, so fällt auf, dass innerhalb des Denkraumes der Gruppenanalyse bzw. der psychoanalytischen Kleingruppenforschung die Werke von Bion am häufigsten genannt werden. In insgesamt vier Texten wird auf solche verwiesen (Finger-Trescher 1993, Finger-Trescher 2009, Trescher 1987, Trescher 1993) – dabei besonders im Zuge der angeführten von Bion formulierten „unbewussten Grundeinstellungen“, die in Gruppen wirksam sind.

Im nächsten Schritt stellte sich die Frage nach der Rezeption von der „anderen Seite der Medaille“, nämlich nach jener von AutorInnen, die sich mit dem Konzept des Szenischen Verstehens befassten.

2.2.2 Inwiefern wird Bezug auf (virtuelle und personelle) Denkräume in Bezug auf psychoanalytisches bzw. szenisches Verstehen genommen?

In den untersuchten Texten zitieren die VerfasserInnen in unterschiedlicher Intensität AutorInnen, die sich mit Szenischem Verstehen bzw. psychoanalytischem Verstehen auseinandersetzen.

Friedrich-Bathel 1987 bindet in ihren Ausführungen an Leber und Trescher an und spricht von der Anwendung psychoanalytischem Verstehens innerhalb des aufgezeigten Beispiels.

Finger-Trescher 1993 nennt hier explizit gar keine AutorInnen bzw. Werke, sondern setzt Wissen über „vertraute Instrumentarien“ voraus (a.a.O., 216). In ihrem Text 2009 spricht die Autorin von einer „szenischen Wiederholung“ innerhalb des dargestellten Fallbeispiels und verweist dabei auf Datler mit seinem Begriff der „Szenischen Konstruktion“³⁴ (ebd., 118), jedoch ohne näher auf den Begriff einzugehen.

Die Analyse der Fragestellung in Bezug auf die Texte von *Trescher* (1983, 1987, 1993) erscheinen besonders interessant, weil es der Autor (wie bereits erwähnt und auch durch die Zitationen der anderen untersuchten AutorInnen deutlich wird) selbst das Konzept des Szenischen Verstehens in den Diskurs der Psychoanalytischen Pädagogik eingebracht hat. In zwei der untersuchten Texte (1983 und 1993) widmet er sich der Möglichkeiten der pädagogischen Umsetzung psychoanalytischer Erkenntnisse, während sich der Text aus 1987 explizit mit dem Szenischen Auslösereiz auseinandersetzt. In seinen Ausführungen zitiert er Lorenzer, verweist aber auch auf eigene Texte und gruppenanalytische Literatur mit Bezug auf szenische Auslösereize (Argelander 1979³⁵).

³⁴ Datler (1997) vertritt die These, dass „in Prozessen des szenischen Verstehens Unbewußtes nicht einfach entdeckt, aufgefunden oder gar „aufgedeckt“ wird“, sondern dass es sich hier um einen Verstehensprozess handelt, den alle beteiligten Personen gemeinsam schaffen, kreieren bzw. konstruieren (vgl. 195f).

³⁵ Der Psychoanalytiker Hermann Argelander hat ich neben Lorenzer ebenfalls mit dem Konzept der Szene auseinandergesetzt. Sein Werk 1972 „Gruppenprozesse: Wege zur Anwendung der Psychoanalyse in Behandlung, Lehre und Forschung“ wird von Trescher 1987 nur am Rande erwähnt und findet in die vorliegende Arbeit keinen Eingang.

Matschiner-Zollner 2001 setzt sich innerhalb ihres Textes explizit das Ziel in „Basis-konzepte der Psychoanalyse bzw. der Psychoanalytischen Pädagogik“ einzuführen (54)³⁶ und nennt darunter das Szenische Verstehen. Die Autorin widmet einen Absatz in ihrem Text auch einer kurzen Beschreibung der theoretischen Hintergründe und nennt dabei Lorenzer, Leber und Trescher.

Zusammenfassung und Interpretation

In Bezug auf die Auseinandersetzung mit Gruppen und Gruppenphänomenen lassen sich bei den untersuchten Texten psychoanalytisch-pädagogischer AutorInnen folgende spezifische Merkmale hinsichtlich der Bezugnahme auf die Dimension^{EZ} der Räume^{EZ} charakterisieren:

Zunächst zeichnen sich die Texte durch einen hohen Anteil an Eigentext aus – der Prozentanteil an wörtlich zitiertem Fremdtext beträgt lediglich 3 Prozent der Textmenge³⁷. Bei der Bezugnahme der AutorInnen auf die Denkräume der Gruppenanalyse bzw. psychoanalytischen Kleingruppenforschung zeigten unterschiedliche Intensitäten und unterschiedliche Weisen.

Auffällig erscheint aber, dass die AutorInnen sehr wenig wörtliche Zitate in ihren Ausführungen einfließen lassen und sich eher darauf beschränken einzelne Begriffe anderer AutorInnen für ihre Überlegungen heranzuziehen, die sie dann in ihren Eigentext einfließen lassen.

Einige AutorInnen kommen sogar damit aus, auf Werke und AutorInnen lediglich mit der Jahreszahl zu verweisen (vgl. Finger-Trescher 1993, 2009; Trescher 1983). Trescher begnügt sich in zwei seiner Texte (1983, 1987) auch nur damit, den Autor bzw. Urheber eines Begriffes nur in Klammer anzuführen (auch ohne Jahreszahl).

Wie schon zuvor bei der Zusammenfassung und Interpretation zu Frage 1 lassen sich auch hier Unterschiede bei den Texten feststellen, ja nachdem mit welchem Bezug^{EZ} die AutorInnen ihren Text in die Textlandschaft der Wissenschaftsgemeinschaft einbringen. Die AutorInnen, deren Texte *vermittelnden* Bezug^{EZ} nehmen, fügen in den untersuchten Texten immer die Seitenzahl hinzu (Friedrich-Bathel 1987, Matschiner-Zollner 2001), währen AutorInnen, die einen *bearbeitenden/erweiternden* Bezug^{EZ} auf Wissensinhalte nehmen, auch Werke und AutorInnen nur mit Jahreszahl zitieren bzw. auf diese Werke hinweisen.

Bei der Suche nach Antworten zu der Frage nach der Anbindung der AutorInnen an andere Arbeiten in Bezug auf Szenisches Verstehen zeigte sich, dass die Verweise und Zitationen

³⁶ An dieser Stelle erscheint es erheblich, nochmals zu erwähnen, dass der untersuchte Text in dem Herausgeberband „Psychoanalyse für Pädagogen“ erschienen ist, der den Untertitel trägt: „Zur Bedeutung psychoanalytischen Denkens für die zeitgenössische Pädagogik“

³⁷ Zur Gewichtung der „Fremdtext-Eigentext-Relation“ in bildungswissenschaftlichen Publikationen siehe Strohmmer 2008 und Stephenson 2009

hier sehr karg ausfallen. Dies verstärkt das Untersuchungsinteresse innerhalb der nächsten Fragestellung. Durch eine inhaltliche Analyse vor dem Hintergrund der Abschnitte^{EZ}, soll dort hervorgebracht werden, in welcher Ausprägung innerhalb der untersuchten Texte auf szenisches bzw. psychoanalytisches Verstehen Bezug genommen wird bzw. inwiefern Gruppenphänomene hier mit einbezogen werden.

4.2.3 Zum Szenischen Verstehen der Gruppendynamik

Die Ausführungen innerhalb des folgenden Kapitels folgen dem Blick auf AutorInnen, die szenisches Verstehen im Kontext der Gruppe anwenden, um Herauszuarbeiten, wodurch sich dieser Blick auf das Individuum im Gesamtzusammenhang der Interaktionsdynamik von Gruppen auszeichnet.

Die folgenden Fragestellung orientieren sich, wie schon beschrieben an den Dimensionen^{EZ} der Abschnitte^{EZ} und ermöglichen so ein Herausarbeiten eines kompakten Bildes des untersuchten Gegenstandes:

3. Inwiefern tätigen AutorInnen^{PaP} in ihrer Auseinandersetzung mit Gruppen bzw. Gruppenphänomenen und szenischem Verstehen Aussagen in Bezug auf ihre Ausgangslage, ein Zusammenspiel von Gruppenphänomenen und Szenischem Verstehen, den Erkenntnisgewinn und die Mittel zum Erreichen des formulierten Erkenntnisgewinns?

Ziel des letzten Kapitels der Untersuchung ist es somit am Ende mit der Beantwortung der kommenden Fragestellungen darzustellen,...

- ...wovon die AutorInnen in den untersuchten Texten ausgehen, wenn sie Gruppenphänomene mit Szenischem Verstehen in Verbindung bringen (3.1),
- ...inwiefern ein Zusammenhang zwischen Szenischem Verstehen und Gruppenphänomenen in den Texten dargestellt wird (3.2),
- ...welchen Erkenntnisgewinn sich die AutorInnen mit dieser Zusammenführung erwarten (3.3) und
- ...welche Mittel zum Erreichen des Erkenntnisgewinns herangezogen werden (3.4).

Wie bereits beschrieben findet auf den folgenden Seiten lediglich die aus einem Textanalyseprotokoll lukrierten Antworten ihren Niederschlag. So handelt es sich beim Text zu den einzelnen Unterfragen um eine Nacherzählung bzw. Ergebnisdarstellung. Dabei wurden die untersuchten Texte jeweils fett markiert, um einen besseren Überblick zu verschaffen. Die Reihung der Nennung der untersuchten Texten geschieht nach inhaltlichen Zusammenhängen.

3.1 Wovon gehen AutorInnen^{PaP} aus, wenn es sich bei ihrem Untersuchungsgegenstand um Gruppenphänomene und szenisches Verstehen handelt?

In ihren Ausführungen zu Gruppenphänomenen in Verbindung mit szenischem bzw. psychoanalytischem Verstehen gehen die AutorInnen davon aus, dass die Gruppe für das Individuum von grundlegender Bedeutung ist.

Gruppen in unterschiedlichen Praxisfeldern (wie beispielsweise Schule, Kindergarten, Universität, Supervision und Erziehungsberatung) werden in den Blick genommen und Gruppenprozesse bzw. die Interaktion der Gruppe näher betrachtet:

Matschiner-Zollner 2001 schreibt beispielsweise:

„welches Gruppenklima sich bildet, welche Konflikte ausgetragen, vermieden oder verdrängt werden, ist stets das gemeinsame Produkt aller Beteiligten.“ (a.a.O., 61)...

Dadurch wird ihr Blick auf das Gesamte der Gruppe deutlich. Das Verhalten des Individuums wird im Gesamtzusammenhang der Interaktionsdynamik der Gruppe in den Fokus genommen.

Finger-Trescher 1993 formuliert die Verfasstheit des Individuums in Gruppen folgendermaßen:

„Letztendlich ist es [...] für den Einzelnen ganz unmöglich, ausschließlich seine eigene individuelle Geschichte, seine ganz persönlichen Konflikte in der Kommunikation und Interaktion mit anderen gleichsam originalgetreu zu wiederholen. Immer handelt es sich um einen gemeinsamen Prozeß, um das Zusammenspiel unterschiedlicher individueller Motive, Lebenserfahrungen, Gefühle, Ängste und Wünsche, um eine Neufassung vergangener individueller Interaktionsmuster, um einen von der spezifischen Gruppe zum bestimmten Zeitpunkt sinnvoll erarbeiteten Kompromiß.“ (1993, 225)

Die Autorin widmet den Ausführungen zur Gruppe als Lernfeld großen Raum in ihrem Text (a.a.O., 212f) und definiert den Menschen als Teil sozialer Gruppen von Anfang an (ebd.). Aufgrund der Tatsache, dass sich pädagogische Praxis zumeist in Gruppen realisiert (a.a.O., 205), plädiert sie dafür, diesem Umstand in Form einer „gruppenanalytischen Perspektive“ auch zu berücksichtigen und wendet sich der Betrachtung der „Gruppe als komplexes soziales Gefüge von Kommunikations- und Interaktionsstrukturen“ zu (a.a.O., 214).

Auch in ihren Ausführungen von **2009** verwendet die Autorin diese Formulierung (2009, 118) und nimmt in diesem Text das Team einer Erziehungsberatungsstelle als Team-Gruppe in ihren Fokus, in der aus gruppenanalytischer Perspektive

„die unterschiedlichen Denk- und Handlungsansätze der einzelnen Teile (Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) als Facetten eines Ganzen, eines gemeinsamen Prozesses zu verstehen“ (a.a.O., 117)

sind.

Im Text von **Friedrich-Bathel 1987** wird ebenfalls deutlich, dass die Autorin in einer Gruppe mehr sieht, als eine bloße Ansammlung von Individuen. Sie geht sogar davon aus, dass u.a. die Reflexion von Gruppenprozesse einer Gruppenarbeit von Studierenden zum Erwerb von Handlungsfähigkeit im heilpädagogischen Feld beitragen kann (a.a.O., 55).

Interessanterweise kommen **Trescher** (in seinen Texten von 1983 und 1993) und **Matschiner-Zollner 2001** auf die Bedeutung der Betrachtung von Gruppenprozessen zu

sprechen, wenn sie sich den Möglichkeiten der pädagogischen Umsetzung psychoanalytischer Erkenntnisse bzw. Praxisperspektiven der Psychoanalytischen Pädagogik zuwenden (vgl. Trescher 1983, 197; 1993, 9; Matschiner-Zollner 2001, 53). So besteht bei **Trescher 1993** der Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik u.a. in der Befähigung zum besseren Verstehen der Interaktion und der daran Beteiligten und den daraus entwickelbaren methodengeleiteten pädagogischen Handlungsperspektiven im Umgang mit Einzelnen, Gruppen und Klassen (a.a.O., 9). In den drei Texten stellen die jeweiligen AutorInnen das Konzept des Szenischen Verstehens vor, um unbewusste Motive bei Konflikten in Gruppen aufzudecken.

In seinem Text betont **Trescher**, ebenfalls wie **Finger-Trescher 1993**, die Tatsache, dass Pädagogik in ihren Praxisfeldern in der Regel nicht in Paarrelationen sondern im Netzwerk von Beziehungen in Gruppen passiert und betont deshalb den Blick auf die Beziehungsdynamik von Gruppen zu lenken (a.a.O., 11). Diesen Blick benennt er, wie Finger-Trescher auch, als „gruppenanalytische Perspektive“ und widmet ein Kapitel seines Textes „Vom Denken in Paarrelationen zum Verständnis von Gruppenprozessen“ (ebd.).

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass die AutorInnen bei ihrem „szenischen Blick“ auf Gruppe...

- ... davon ausgehen, dass das Individuum stets in Gruppen eingebunden ist (auch und v.a. im pädagogischen Kontext.
- ... unbewusste Konflikte und Gruppenprozesse in den Blick nehmen und versuchen diese mit Hilfe psychoanalytischer bzw. psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte auf die Spur zu kommen.

In welchem Wirkungszusammenhang hier Gruppenphänomene bzw. Gruppendynamik mit dem Konzept des Szenischen Verstehen stehen, sollte innerhalb der nächsten Fragestellung geklärt werden:

3.2 Inwiefern sehen die AutorInnen^{PaP} in ihren Texten ein Zusammenspiel von Gruppenphänomenen und szenischem Verstehen?

Auf diese Frage konnten durch das Herausstellen der Aussagen innerhalb der Texte an Hand eines Textanalyseprotokolls eine Vielzahl an Antworten gefunden werden. Bei einem Vergleich der Antworten der verschiedenen AutorInnen wurde deutlich, dass es hier zu inhaltlichen Überschneidungen kommt. So ist es möglich, die Ergebnisdarstellung hier an Hand von Sammelbegriffen vorzunehmen, die die Aussagen der AutorInnen in den untersuchten Texten in Bezug auf ein Zusammenspiel von Phänomenen in Gruppe und Szenischem Verstehen, überblicksartig zusammenfassen.

Insgesamt konnten 7 Begriffskonstellationen gefunden werden, die hier zunächst aufgezählt und im Anschluss näher erläutert werden:

1. Szenische Spiegelung von Konflikten in der Gruppendynamik
2. Das Agieren unbewusster Konflikte im Gruppengeschehen
3. Die Übernahme von Rollen in der (Re-)Inszenierung der Gruppe
4. Unbewusste Gruppenphantasien
5. Auslösereize wirken auf die Gruppe
6. Übertragung und Gegenübertragung bei GruppenleiterInnen
7. Die Bedeutung lebensgeschichtlicher Erfahrungen in Gruppen

1. Szenische Spiegelung von Konflikten in der Gruppendynamik

Durch die Analyse der Texte konnte herausgearbeitet werden, dass einige AutorInnen von einer szenischen Spiegelung von Konflikten in der Gruppendynamik ausgehen.

Im Text von **Finger-Trescher 2009** wird am Beispiel eines Teams innerhalb einer Erziehungsberatungsstelle dargestellt, dass sich „wesentliche, intrapsychische, interpersonelle und institutionelle Konfliktverarbeitungsmuster“ der Klienten in der Team-Gruppe spiegeln (a.a.O., 118), die durch die Reflexion des Gruppenprozesses innerhalb der Gruppe deutlich gemacht werden können (ebd.). Dabei handelt es sich um eine Form von „induzierter szenischer Spontandarstellung“ (König 1974 zitiert nach Finger-Trescher 2009, 118) in der Gruppe, um Spiegelprozesse, die ganz unterschiedliche Facetten der intrapsychischen und interpersonellen Dynamik des Falles zusammenführen. Das Gruppengeschehen wird so zu einer Repräsentanz von Realität und in diesem Sinne spricht die Autorin von einer szenischen Wiederholung der Familiendynamik innerhalb des Beratungsteams (a.a.O., 120).

Ein anderes Beispiel dafür ist bei **Matschiner-Zollner 2001** zu finden: die Autorin berichtet hier davon, dass sich der Konflikt der Gruppe innerhalb eines Gespräches einer Lehrerin mit der Mutter und einem Kind zu spiegeln begann (a.a.O., 61).

Bei ihrem Bericht über die Gruppenarbeit innerhalb einer universitären Veranstaltung wird bei **Friedrich-Bathel 1987** ebenfalls deutlich, dass die Gruppe einen Konflikt szenisch agiert (59).

Was also Finger-Trescher 2009 näher ausführt, ist also bei den beiden anderen Autorinnen zu finden:

- Wesentliche, intrapsychische, interpersonelle und institutionelle Konfliktverarbeitungsmuster spiegeln sich in Gruppen
- Gruppengeschehen wird zu einer Repräsentanz von Realität

2. Das Agieren unbewusster Konflikte im Gruppengeschehen

Bei der Untersuchung der Texte wurde deutlich, dass unbewusste Konflikte das Verhalten in Gruppen erheblich beeinflussen.

Bei **Trescher 1983** setzt sich beispielsweise eine ganze Gruppe in verschlüsselter Form mit einem kommenden Trennungserlebnis auseinander:

„Im dargestellten Fall handelt es sich offensichtlich um das konfliktreiche Thema Trennung und Verlassenwerden. So bewirkte die Ankündigung des Lehrerwechsels gleichsam ein Aufbrechen alter seelischer Wunden, die kaum verheilt waren.“ (a.a.O., 199)

Dass die Trennungsthematik nicht nur auf den einzelnen Gruppenteilnehmer, sondern auf die gesamte Gruppe wirkt, wird mit folgendem Zitat deutlich, in dem Trescher von „den Kindern“ bzw. „der Gruppe“ spricht:

„Die Dominanz des Trennungsthemas ist offensichtlich. Mit ihrer Aggression verbergen *die Kinder* ihre Angst vor einer neuerlichen Trennung, und gleichzeitig agieren sie Trennungserlebnis und Trennungsschmerz. Darüber hinaus ist es für *die Klasse* zumindest noch nicht sicher, ob sich die neue Lehrerin nicht ebenfalls als unzuverlässig erweisen und *die Klasse* verlassen wird. Erneut wären sie dann mit einem schmerzhaften und kränkenden Trennungserlebnis konfrontiert.“ (a.a.O., 200, Herv. d. Verf.)

Bei der Analyse der Texte wurde auch deutlich, dass die Autorinnen unbewusst agierte Konflikte immer wieder in Zusammenhang mit entwicklungspsychologischen Themen bringen, die in den jeweiligen Gruppen vorherrschen:

Finger-Trescher 1993 schildert hier den Konflikt der geschlechtsspezifischen Aggressionsverarbeitung, das sich v.a. im Kindergartengruppen als Dilemma der Jungen herausstellt³⁸:

„Im Kindergarten ist das „Männliche“ schlechthin als Vorbild, als Modell unterrepräsentiert, bzw. gar nicht vorhanden. Die Jungen müssen auf männliche Identifikationsobjekte zurückgreifen, die sie entweder in ihren Vätern und/oder in den für alle zugänglichen Medien vorfinden. Eine korrektive, differenzierende, diese transzendierende Auseinandersetzung mit männlichen Lebensentwürfen wird ihnen im Kindergarten nicht ermöglicht.“ (a.a.O., 221)

Auch bei **Treschers 1993** wird beim Blick auf die Gruppe deutlich, dass die vorherrschende Psychodynamik der Gruppe insbesondere entsprechend der altersgemäßen geschlechtsspezifischen Thematik reagiert. In der Gruppendynamik kommt ein zentraler Konfliktbereich des Entwicklungsalters zum Vorschein – im Fallbeispiel von Trescher wird die Auseinandersetzung mit Sexualität thematisiert. So schreibt er, dass bei Betrachtung der Psychodynamik der Gruppe im Fallbeispiel die Abwehr der Sexualität von besonderer Bedeutung sei (vgl., 14).

Auch **Matschiner-Zollner 2001** versucht den unbewussten Konflikt der Gruppe im Spiegel der Entwicklungspsychologie zu verstehen. Im Fallbeispiel berichtet die Autorin von einem ungelösten ödipalen Konflikt eines Beteiligten, der mit der gesamten Klasse agiert wird:

³⁸ Darunter ist zu verstehen, dass es den Jungen innerhalb der Institution an männlichen Vorbildern mangelt und dadurch wenig die Möglichkeit erhalten, sich mit männlichen Lebensformen und auch mit männlichen Formen der Aggression zu identifizieren.

„Diesen ungelösten ödipalen Konflikt ist Peter gezwungen ständig aufs neue zu inszenieren. Die Klasse, die im Unbewußten meist die Mutter symbolisiert, versucht er zu seiner Partnerin zu machen, die dem Genie huldigt und stolz auf ihn ist.“ (a.a.O., 61)

So kann hier festgehalten werden, dass bei einigen der untersuchten AutorInnen unbewusste Konflikte in Gruppen zum Vorschein kommen, die im Zusammenhang mit dem Entwicklungsalter der Beteiligten bzw. der jeweiligen Entwicklungsstufe der Gruppenmitglieder in Zusammenhang gebracht wird. Diese Konflikte beeinflussen das Verhalten der Gruppenmitglieder.

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden:

- Unbewusste Konflikte beeinflussen das Verhalten der Gruppenmitglieder
- Konflikte werden im Gruppengeschehen in verschlüsselter Form agiert
- Die unbewussten Konflikte der Gruppe werden in Zusammenhang mit entwicklungspsychologischen Themen gebracht.

3. Gruppendynamisch bedingte Übernahme von Rollen in der (Re)Inszenierung

Bei der Analyse der Texte geht deutlich hervor, dass bei einigen AutorInnen ein einzelnes Individuum durch sein spezifisches Verhalten eine Rolle bzw. Funktion in der szenischen Inszenierung eines unbewussten Konfliktes der gesamten Gruppe annimmt bzw. übernimmt.

Bei **Finger-Trescher 1993** äußert sich dies, indem sie innerhalb des Fallbeispiels einen

„Repräsentanten eines Gruppenkonfliktes, einer Kommunikationsstörung innerhalb der Kindergartengruppe, an der jedes einzelne Gruppenmitglied teilhat“ (a.a.O., 221)

identifiziert. Das konfliktträchtige Verhalten des Einzelnen fußt hier in dem Versuch, unerträgliche Konfliktspannung zu lokalisieren und so eine Funktion für die ganze Gruppe einzunehmen – dies führt zu Entlastung der übrigen Gruppenmitglieder (ebd.). Hinter dem auffälligen Verhalten eines Einzelnen versteckt sich hier die Konfliktlage einer Gruppe (a.a.O., 217).

In Text von **Trescher 1983** geschieht dies darin, dass eine gesamte Gruppe Wut und zerstörerische Wünsche auf eine Gruppenleiterin projiziert und somit die Beziehung zu einer anderen Gruppenleiterin frei von destruktiven Gefühlen gehalten werden kann:

„Scheinbar spaltet die Klasse die beiden Lehrerinnen in ein gutes und ein böses Objekt. Dadurch entziehen sich die Kinder der Trauer um den bevorstehenden Objektverlust und den Gefühlen der Wut und Enttäuschung aufgrund des Verlassenwerdens.“ (a.a.O. 198)

Im Text von **Trescher 1987** spricht der Autor sogar davon, dass Kindern durch sog. Verhaltensauffälligkeiten unbewusste Konflikte der Gesamtgruppe agieren und es häufig passiert, dass diese Kinder (in ihrer Funktion für die Gesamtgruppe) dazu benutzt werden, den Gruppenkonflikt latent und die Selbstbetroffenheit der anderen Mitglieder, einschließlich der Pädagogen, in der Abwehr zu halten (1987, 159).

Auch bei **Trescher 1993** schildert der Autor, wie eine einzelne Schülerin zur Repräsentantin eines in einer Klasse vorherrschenden Rivalitätsproblems wird:

„Mit diesem Verhalten kommt Doro gleichsam automatisch in Konkurrenz zu den anderen Mädchen und löst auch Rivalität unter den Jungen aus. Sie ist also Repräsentantin dieses Rivalitätsproblems in der Klasse.“ (a.a.O.,12)

Andererseits stellt er aber auch dar, wie die gesamte Gruppe für einen einzelnen Gruppenteilnehmer eine „Rolle“ übernimmt, indem er beschreibt, dass die Klasse in der Gruppendynamik die abgespaltenen Aggression agiert (a.a.O., 14).

Bei **Matschiner-Zollner 2001** übernimmt die Klasse eine Rolle in der Inszenierung eines unbewussten Konfliktes eines Gruppenmitgliedes, was dazu führt, dass die Gruppe versucht sich wiederum durch einen Repräsentanten dieser Zuschreibung zu entziehen (a.a.O., 60). Die dadurch entstandenen Konflikte zwischen den beiden Gruppenmitgliedern definiert die Autorin als „Schaukampf“, der von Protagonisten für die Gruppe ausgetragen wird. Hier kann die Gruppe durch Zuschauen partizipieren, ohne selbst den Konflikt austragen zu müssen (a.a.O. 65).

Eine gruppendynamisch bedingte Rollenübernahme findet bei den AutorInnen in folgender Weise statt:

- Einzelne Gruppenmitglieder werden zu Repräsentanten eines Gruppenkonfliktes
- Die Gruppe selbst übernimmt eine Rolle bzw. Funktion für einzelne Gruppenmitglieder

4. Unbewusste Gruppenphantasien

Untersucht man die Texte nach dem Zusammenspiel von Gruppenphänomenen bzw. Gruppenprozessen und Szenischem Verstehen, so ist bei einigen AutorInnen immer wieder von unbewussten Gruppenphantasien zu lesen, die dazu führen, dass ein Konflikt in der Gruppe szenisch agiert wird.

Friedrich-Bathel 1987 berichtet in ihrem Text davon, dass im „Musikmachen (von intellektuell ansprechbaren Erwachsenen)“ eine unbewusste Gruppenphantasie das Zusammenspiel dominierte und so ein Konflikt musikalisch-szenisch agiert bzw. inszeniert wurde):

„An diesem elementaren musikalischen Verhalten [...]will ich mit dem Bericht aus der Gruppenarbeit ansetzen und aufzeigen, wie im Musikmachen von intellektuell ansprechbaren Erwachsenen (Studenten) eine nicht bewußte Gruppenphantasie das Zusammenspiel dominieren und ein Konflikt musikalisch-szenisch agiert werden kann, so daß darüber die Gruppe fast auseinanderbricht.“ (a.a.O., 56)

Trescher 1983 beschreibt in seinem Text handlungs- und erlebnisleitende Phantasien, die das Verhalten der Gruppenmitglieder und auch der GruppenleiterInnen beeinflusst haben und dass

„für das Verstehen im pädagogischen Gruppen-Kontext die Erfassung der handlungsleitenden und erlebnisdominierenden Gruppenphantasie [...] der Klasse im Vordergrund“ (a.a.O., 200)

stehe³⁹.

Im Text von **Trescher 1987** benennt der Autor sogar das „Konzept der unbewussten Gruppenphantasie“ und stellt diese in Zusammenhang mit den Grundeinstellungen Bions. Trescher sieht die Gruppenphantasie als spezifische Form der Übertragung, auf die sich die einzelnen Mitglieder unbewusst einigen. Er schreibt, dass sich die zentralen Themen der gemeinsamen Gruppenphantasie zwar im Rückgriff auf individuelle Konflikte und Positionen entfalten, diese aber auch im Zusammenhang zu aktuellen Ereignissen stehen:

„Gemeinsame Gruppenphantasien thematisieren also typische individuell-lebensgeschichtliche Konfliktpotentiale, die entsprechend dem Entwicklungsstand der Gruppe über szenische Auslösereize im Gruppenprozess lebendig werden. Dabei werden bei den Mitgliedern jeweils analoge (also nicht identische) lebensgeschichtliche Erfahrungen wachgerufen, d.h. die Gruppe ‚einigt‘ sich unbewußt auf ein bestimmtes Thema.“ (a.a.O., 154).

Weiters hebt der Autor hervor, dass die einzelnen Gruppenmitglieder mit unterschiedlichen Anteilen an der gemeinsamen Phantasie hervortreten – beispielsweise als Repräsentanten der Abwehr der belastenden Affekte oder als Repräsentant der vorherrschenden Gefühle in der Gruppe (a.a.O.).

Einige AutorInnen gehen in den untersuchten Texten also davon aus, dass

- unbewusste Gruppenphantasien das Verhalten der Gruppenmitglieder beeinflussen und
- diese Gruppenphantasien szenischen Ausdruck finden.

5. Auslösereize wirken auf die Gruppe

Schon im vorhin angeführten Zitat spricht **Trescher 1987** davon, dass szenische Auslösereize in Gruppenprozessen wirksam werden. Der Autor meint damit „besondere Ereignisse“, die außerhalb von alltäglichen Interaktionen liegen – für die Gruppe nennt er hier Beispiele wie etwa ein anstehendes Fest oder eine bevorstehende Trennungserfahrung. Durch diese Ereignisse kommt es zur Mobilisation unbewältigter Konflikte der aktuellen Lebenssituation oder Lebensgeschichte der Gruppenmitglieder und der Gruppe.

„Szenische Auslösereize sind geeignet, unbewältigte und deshalb belastende Erfahrungen aus anderen, oft familiären Erfahrungsfeldern im Hier und Jetzt der Gruppe wieder lebendig werden zu lassen, weil sie an frühere konflikthafte Beziehungsstrukturen anknüpfen und wie ein Startsignal für Reproduktionsversuche jener belastenden Erfahrungen und deren gescheiterte Verarbeitungsversuche wirken.“ (a.a.O., 150).

Dieses Geschehen findet unbewusst, d.h. in diesem Fall entsprechend verfremdet statt und ist somit den Beteiligten nicht unmittelbar zugänglich (ebd.).

³⁹ In dieser Aussage ist gleichsam eine Medialisierung zu erkennen – nähere Ausführungen dazu siehe bei der Ergebnisdarstellung zur Fragestellung 3.4

Schon in seinem Beitrag von **1983** beschreibt der Autor die Wirkung eines „szenischen Auslösereizes“ in Bezug auf das Verhalten einer Gruppe:

„Die Ankündigung der bevorstehenden Trennung, des Verlassenwerdens durch die 'alte' Lehrerin fungierte als "szenischer Auslösereiz" (Lorenzer) für die Aktualisierung früherer Trennungserfahrungen und die sie begleitenden Gefühle der Angst, Hilflosigkeit und Wut und für die damals erworbenen Umgangsweisen mit dieser Situation.“ (a.a.O., 199)

Auch **Finger-Trescher 1993** versteht in ihrer Fallbearbeitung das Verhalten der Gruppenleiterin als Auslösereiz für „eifersüchtige Reaktionen und Verlassenheitsgefühle“ bei der Gruppe selbst:

„Die Tatsache, daß Frau K. ihre Tochter während der ersten Stunde, also etwa zwischen 8 und 9 Uhr, wenn die meisten Kinder eintreffen und sich von ihren Müttern trennen müssen, bei sich behält und daß die anschließende Unterbringung von Sarah in einer anderen Gruppe regelmäßig mit einem Kampf verbunden ist, müssen wir als einen Auslösereiz für eifersüchtige Reaktionen und Verlassenheitsgefühle bei den übrigen Kindern - und nicht nur bei Moritz - in Betracht ziehen.“ (a.a.O., 220)

Die Aussagen der AutorInnen können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Szenische Auslösereize werden im Gruppenprozess wirksam.
- Bestimmte Ereignisse mobilisieren unbewältigte Konflikte der aktuellen Lebenssituation oder –geschichte der Gruppe.
- Den einzelnen Gruppenteilnehmern ist dies nicht unmittelbar zugänglich, da die Mobilisierung unbewusst und entfremdet geschieht.

6. Übertragung und Gegenübertragung bei GruppenleiterInnen

Bei der Analyse der Texte wurde weiters deutlich, dass mehrere AutorInnen von Szenen sprechen, die von Gruppen agiert werden und von Seiten der GruppenleiterInnen komplettiert werden. Sie sprechen also von Gegenübertragungsgefühlen gegenüber einer ganzen Gruppe.

Bei **Friedrich-Bathel 1987** ist davon zu lesen, wenn sie innerhalb der Fallbearbeitung, indem sie ihre eigenen Gefühle bzw. die ihre Gefühle in der Position der Gruppenleiterin reflektiert:

„Wenn nun in der Gruppe durch Musik coenärhetische Erfahrungsweisen virulent werden, so bedeutet dies, daß wahrscheinlich auch Phantasmen, die ursprünglich der Mutterfigur galten, reaktiviert werden und sich in Übertragungsphänomenen äußern. Meine Bereitschaft, im Sinne der Gegenübertragung mütterliche Funktionen zu übernehmen, mich als Versorgerin (mit Klängen!) und als Beschützerin zu fühlen und zu gebärden, war zu diesem Zeitpunkt besonders ausgeprägt, da ich hochschwanger war.“ (a.a.O., 60)

In Bezug auf Übertragung und Gegenübertragung spricht **Trescher 1987** davon, dass *von Einzelnen oder von der Gruppe* bestimmte unbewusste Erfahrungen an die PädagogInnen bzw. GruppenleiterInnen herangetragen werden können und dort Beziehungs- und Gegenübertragungsbereitschaften mobilisieren. Der Pädagoge kann aufgrund eigener Betroffenheit gleichsam blind für die Befindlichkeit der Gruppe oder des Einzelnen werden – die

angebotenen Szenen werden dann komplettiert oder zum (vergleichbaren) Bewältigungsversuch eigener Konfliktneigungen funktionalisiert (a.a.O., 159).

Auch **1993** setzt **Trescher** die Gegenübertragung einer Pädagogin in Bezug zur gesamten Gruppe: Im dort dargestellten Fallbeispiel ist das zentrale Problem, das zur Eskalation eines Konfliktes in der Gruppe führt, der Einstieg auf die Gegenübertragungsgefühle einer Schülerin von Seiten der Lehrerin (a.a.O., 13).

In Bezug auf Übertragung- und Gegenübertragung bei GruppenleiterInnen kann an Hand der Aussagen einiger AutorInnen hier folgendes festgehalten werden:

- Gegenübertragungsgefühle können auch von ganzen Gruppen hervorgerufen werden.

7. Die Bedeutung lebensgeschichtlicher Erfahrungen in Gruppen

In den einzelnen Sammelbegriffen konnten wir bis jetzt schon auf die Bedeutung von lebensgeschichtlichen Erfahrungen stoßen, diese soll hier aber nochmal explizit bei den einzelnen AutorInnen herausgearbeitet werden.

Friedrich-Bathel 1987 zeigt in ihrer Falldarstellung, dass lebensgeschichtlich geprägte Erfahrungen in einem hohen Maße in die vor ihr vorgestellte Gestaltung mit Musik und Bewegung einfließen (1987, 61) und zitiert dabei Trescher, wenn sie vermutet, dass die konfliktverursachende Situation in der Gruppe für die einzelnen Teilnehmer mehr oder weniger eine Aktualisierung im Sinne der »Reproduktionen und Wiederbelebungen von belastenden primären Erfahrungen« war (Trescher 1985a, S. 189 zit. n. Friedrich-Bathel).

In seinen Ausführungen beschreibt **Trescher 1983**, dass durch eine psychoanalytische Betrachtungsweise irrationales bzw. konfliktträchtiges Verhalten einen subjektiven Sinn bzw. ein lebensgeschichtlich verankertes Motiv in sich trägt. Diese Aussage bezieht er auf seine Falldarstellung der bevorstehenden Trennungserfahrung in einer Klasse, also einer ganzen Gruppe (a.a.O., 199).

Auch **1987** nennt der Autor dieses Beispiel und beschreibt wie die Ankündigung dieser Erfahrung für die gesamte Gruppe zum Auslösereiz der Reinszenierung eines Konfliktes wird. Dabei weist er darauf hin, dass die Ankündigung der bevorstehenden Trennung zur Aktualisierung früherer Trennungserfahrungen der gesamten Gruppe führte (a.a.O. 157).

Der Autor weist des Weiteren darauf hin, dass unbewältigte Beziehungserfahrungen im pädagogischen Dialog – und auch hier explizit am Beispiel einer Klasse also einer Gruppe – neu aufgelegt bzw. stellvertretend agiert werden (a.a.O., 159).

Die Aussagen der AutorInnen zur Bedeutung von lebensgeschichtlichen Erfahrungen in Gruppen kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Bei der (Re-)Inszenierung eines Konfliktes im Gruppengeschehen, kommt den früheren lebensgeschichtlicher Erfahrungen der einzelnen TeilnehmerInnen besondere Bedeutung zu.
- Lebensgeschichtliche Erfahrungen einzelnen Gruppenmitglieder haben Einfluss auf die (Re-) Inszenierung von Konflikten innerhalb der ganzen Gruppe.

Im Folgendem werden die Antworten zu der Frage nach den Aussagen der AutorInnen in Bezug auf den Erkenntnisgewinn bei einer szenischen Betrachtung von Gruppenprozessen angeführt.

3.3 Welchen Erkenntnisgewinn deklarieren die AutorInnenPaP in ihren Aussagen in Bezug auf Gruppenphänomene und szenischem Verstehen?

In den folgenden Ausführungen soll zusammengefasst werden mit welchem Ziel die AutorInnen ihre Perspektive auf Gruppe anwenden bzw. mit welchem Ziel sie auf Gruppe und Gruppenphänomene blicken.

Bei der Untersuchung der Texte wurde deutlich, dass für die AutorInnen in erster Linie das Verstehen der unbewussten Beziehungs- bzw. Gruppendynamik, die einem Konflikt zu Grunde liegt, als Ziel formuliert wird.

Friedrich Bathel 1987 spricht von der Ermöglichung von Erfahrungsmöglichkeiten für PädagogInnen in der Gruppe, die die Voraussetzung für das Handeln in der pädagogischen Praxis schaffen (a.a.O., 54):

„Es geht also um musikvermittelte Selbsterfahrung in der Gruppe, in der über die Reflexion dieser Erfahrung und das ansatzweise Verstehen mit Hilfe psychoanalytischer Theorie Handlungsfähigkeit im heilpädagogischen Feld entwickelt werden kann.“ (a.a.O., 55)

In den Ausführungen wird erkennbar, dass für die AutorInnen das *Erfassen und Verstehen der unbewussten Beziehungsdynamik von Gruppe* als Erkenntnisziel formuliert wird. Dabei bleibt es aber nicht, denn dieses Erfassen und Verstehen ist mit entsprechendem pädagogischem Handeln verbunden. Dieses wird in Sinne der Förderung des Individuums verstanden.

Trescher 1983 spricht davon, nach dem Verstehen der Dynamik der Gruppe, Spielelemente in die pädagogische Praxis aufzunehmen, um bei den Klienten einen Zuwachs an individuellen Fähigkeiten zu induzieren (a.a.O., 197).

In seinem Beitrag von **1987** nennt er, die Reflexion der Szene in ihrer Gesamtheit als sehr wichtig für eine angemessene Förderung der Klienten in der Pädagogik, denn dann werden „korrektive, konfliktverarbeitende Erfahrungen im pädagogischen Dialog“ (ebd. 159) möglich.

In seiner Publikation von **1993** nennt er die Berücksichtigung psychoanalytischer Erkenntnisse (u.a. auch das Verstehen von Gruppenprozessen) für eine

„angemessene, die jeweilige individuelle Besonderheit berücksichtigende Förderung“
(a.a.O., 9).

Pädagogische Professionalität zeichnet sich für den Autor in diesem Sinne durch die Fähigkeit aus, die Beziehungsdimensionen in der pädagogischen Intervention angemessen zu erfassen und diese entsprechend förderlich für Kinder und Jugendliche zu gestalten (ebd.). In diesem Text formuliert der Autor ebenfalls den Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik und nennt hier zwei Ebenen: Neben der Ebene der differenzierten theoretischen Modelle nennt er die „Ebene der Befähigung zum besseren Verstehen der Interaktion und der an der Interaktion Beteiligten“ und die daraus entwickelbare, methodengeleitete, pädagogische Handlungsperspektiven mit Einzelnen und Gruppen bzw. Klassen (a.a.O., 9).

Matschiner-Zollner 2001 spricht davon, dass erst adäquat helfend eingegriffen werden kann, nachdem die unbewusste Dynamik des Konfliktes verstanden wurde (a.a.O., 54) und nennt „verstehenden Teilhabe“ (n. Neidhardt 1977) als Haltung, die von Seiten der PädagogInnen eingenommen werden sollte.

Bei **Finger-Trescher 1993** ist davon zu lesen, dass die Erkenntnisse der gruppenanalytischen Forschung im Sinne der Förderung des sozialen Lernen und der Entwicklung sozialer Potenzen mit einzubeziehen sind (a.a.O., 215). Für die Autorin liegt das Ziel der Anwendung einer gruppenanalytischen Perspektive im methodengeleiteten Handeln (a.a.O., 215) und sie schreibt dazu, dass ein pädagogisch angemessener Umgang im Praxisfeld nur unter Einbezug des Gruppenprozesses entwickelt werden kann (a.a.O., 226). In ihrem Beitrag **2009** liegt das Ziel darin, durch das Verstehen der unbewussten Gruppendynamik bzw. durch die Reflexion dieser innerhalb eines Beratungsteams für Erziehungsberatung ein Verständnis und Handlungsperspektiven für den Beratungsfall zu entwickeln (a.a.O. 117f).

Durch Analyse wird deutlich, dass es bei den AutorInnen nicht beim Verstehen allein bleibt: Aufgrund des gewonnenen Verständnisses, der wahrgenommenen Hintergründe des Gruppen-Konfliktes, wenden sich die AutorInnen den daraus folgenden Konsequenzen für das pädagogische Handeln zu.

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden,

- dass in den untersuchten Texten in erster Linie ein Erfassen und Verstehen der unbewussten Gruppendynamik als Ziel formuliert wird
- und**
- dass mit diesem gewonnenen Verständnis ein entsprechendes pädagogisches Handeln im Sinne einer Förderung des Individuums zu erreichen ist.

3.4 Inwiefern tätigen die AutorInnen^{PaP} Aussagen in Bezug auf die Mittel zum Erreichen des Erkenntniszieles?

Die Antworten auf die letzte Frage im Fragenkatalog zielen auf Aussagen der AutorInnen in den untersuchten Texten, die sich mit der Art und Weise des Erreichens der Erkenntnisziele auseinandersetzen.

Bei der genaueren Untersuchung der Texte nach ihren Aussagen in Bezug auf die Mittel zum Erreichen dieser Ziele muss hier zweierlei unterschieden werden: Zum einen die Aussagen der AutorInnen in Bezug auf *eine Methode von Verstehen und Erfassen* und zum Anderen *Aussagen in Bezug auf ein damit verbundenes, anschließendes methodisch geleitetes pädagogisches Handeln*.

So liest man bei **Finger-Trescher 1993** und **2009** vom Einsatz der Methode der gruppenanalytischen Perspektive, und auch **Trescher 1993** schließt sich hier mit der Anwendung einer gruppenanalytischen Perspektive an. **Matschiner-Zollner 2001** benennt innerhalb ihrer Aussagen Medialisierungen zwar nicht in dieser Weise, spricht aber von der Berücksichtigung der Dynamik der Gruppe.

In Bezug auf pädagogisches Handeln wird man im Text von **Trescher 1983** fündig, der Autor stellt hier die Methode der Konfliktlösung durch pädagogische Intervention in Form des kreativen Integrierens der konfliktverarbeitenden Elemente des Kinderspiels in pädagogische Interaktionsverläufe vor (a.a.O., 197).

Doch sehen wir nun genauer hin, inwiefern sich bei restlichen AutorInnen differenziertere Beschreibungen eines methodischen Weges finden lassen:

In ihrem Text, in dem **Finger-Trescher** für den Einsatz einer *gruppenanalytischen Perspektive* plädiert, schreibt die Autorin, dass diese spätestens an dem Punkt sinnvoll wäre, wenn der Einsatz der „vertrauten Instrumentarien“ (sie meint damit den Einsatz von Szenischem bzw. psychoanalytischem Verstehen) zu kurz greift (1993, 215). Weiters - so die Autorin - könnte diese auch dann zum Einsatz kommen, wenn man in der pädagogischen Praxis darauf angewiesen ist, mit der unmittelbaren Situation bzw. dem unmittelbaren Interaktionsverlauf umzugehen und keine biographischen Daten über zurückliegende Ereignisse der beteiligten Personen zur Verfügung stehen – gerade dann sei man darauf angewiesen, die verschlüsselten Mitteilungen aus dem gruppenspezifischen Prozess abzulesen (vgl. ebd. 226). Bei der Anwendung der gruppenanalytischen Perspektive wird nach Finger-Trescher das Problem nicht mehr als ein individuelles Problem einer Einzelperson gesehen, sondern als ein „Gruppenprozessphänomen“. Hier wird die Frage danach gestellt, welchen Stellenwert die Einzelperson als Repräsentant des Gruppenkonfliktes einnimmt. Die Einzelperson wird somit nicht mehr als ein „Störer“ des sozialen Gruppenlebens gesehen, sondern als Gruppenmitglied mit besonderer Funktion im Sinne einer Aufgabe, die für die gesamte Gruppe übernommen wurde (a.a.O., 220f).

Anders gesagt können Konflikte aus gruppenanalytischer Perspektive verstanden werden, indem man die Frage stellt, welche Funktion das Individuum für die Gruppe hat bzw. welches Gruppenproblem sich hinter dem auffälligen Verhalten und den Reaktionen der Gruppe verbirgt (a.a.O., 217). Eine biographische Rekonstruktion eines einzelnen Gruppenmitglieds tritt dabei weitgehend in den Hintergrund – in den Vordergrund rückt die im Hier und Jetzt sicht- und erfahrbar werdenden multipersonalen Beziehungsdynamik. Die Autorin nennt hierzu in ihrem Text fünf Punkte:

„Der gruppenanalytische Ansatz erfaßt

1. das Verhalten der Kindergartengruppe,
2. die in der Gruppe wirksame Interaktionsdynamik,
3. die institutionellen Rahmenbedingungen,
4. die Anteile aller Gruppenmitglieder am gemeinsamen Prozeß und
5. den gemeinsamen Gruppenkonflikt.“ (a.a.O., 225)

Erst durch diesen Wechsel der Perspektive - vom individuellen zum Gruppenkonflikt - kann lt. Finger-Trescher die Situation in ihrer Bedeutung als Gesamtes erfasst werden und somit eine Integration des von einer Person repräsentierten Konfliktes in der pädagogischen Arbeit beginnen (a.a.O., 226).

Die Autorin spricht auch davon, dass der gruppenanalytische Verstehensansatz so dazu dient, den Anteilen aller beteiligten Personen am Geschehen auf die Spur zu kommen und diskutiert abschließen sechs Dimension dieser Methode.

Im 2009 publizierten Text wendet die Autorin die Methode der gruppenanalytischen Perspektive innerhalb eines Teams einer Erziehungsberatungsstelle für fallbezogene Verstehensprozesse an.

Bei **Trescher 1993** kommt die Methode des psychoanalytischen Verstehens der Interagierenden im Netzwerk der Interaktion dann zum Tragen, wenn pädagogisches Alltagsverständnis und Professionalität nicht ausreichen, um spezifische Konflikte und Belastungen aufzulösen.

„Wirkliche pädagogische Professionalität ist - im Hinblick auf die Arbeit in und mit Beziehungen - in besonderem Maße dann gefordert, wenn wir den Grenzwert pädagogischen Alltagsverständnisses erreicht haben und die Kinder und Jugendlichen aus dem aktuellen Interaktionsverlauf heraus nicht mehr verstehen.“ (a.a.O., 10)

Der Autor spricht also nicht davon, den Blick auf das einzelne Individuum aufzugeben, sondern stellt eine gruppenanalytische Sichtweise gleichberechtigt (ergänzen und nicht alternativ) neben herkömmliches psychoanalytisches Verstehen. Den Grund dafür sieht der Autor darin, dass sich Pädagogik in Gruppen – in einem Netzwerk von Beziehungen – realisiert und somit ein weiterer Fokus der Beziehungsdynamik in den Vordergrund gerückt wird, der zur besseren Gestaltung pädagogischer Praxis beiträgt (a.a.O., 11). Trescher plädiert also für einen „doppelten“ Fokus, der den Blick auf die einzelnen Mitglieder, wie auch auf die ganze Gruppe behält (a.a.O., 13).

Wie zuvor erwähnt spricht **Matschiner-Zollner 2001** im untersuchten Text von der Berücksichtigung der Dynamik der Gruppe bzw. einer Klasse. Hier tritt die Analyse der einzelnen Mitglieder weitgehend in den Hintergrund. Das auffällige Verhalten von einzelnen Gruppenmitgliedern wird im Gesamtzusammenhang der Interaktionsdynamik verstanden. Die Autorin sieht das Gruppenklima und die aufkommenden Konflikte, die ausgetragen, vermieden oder verdrängt werden, als Produkt aller Beteiligten (a.a.O., 61) und setzt als nächsten methodischen Schritt – nach dem Verstehen der Dynamik der Interaktion - die Suche nach einer adäquaten pädagogischen Umgangsweise mit dem Problem (a.a.O., 66). Bei Matschiner-Zollner kommt die Methode des Szenischen Verstehen dann zum Tragen, wenn ständig wiederkehrende Schwierigkeiten mit den herkömmlichen Mitteln nicht gelöst werden können (a.a.O., 71).

Einen ganz anderen Weg geht **Friedrich-Bathel 1987** mit der Beschreibung der Anwendung der Methode von „Musik und Bewegung“ mit Erwachsenen: Die Autorin wählt diese Methode, da bei dieser Gestaltung mit Musik und Bewegung – besonders beim improvisierten Musikmachen - „in einem hohen Maße“ eigene lebensgeschichtliche Erfahrungen einfließen (a.a.O., 61):

„Im sensibilisierenden Medium von Musik und Bewegung nehmen aufgestaute Konfliktpotentiale so unmittelbar Gestalt an, daß auch gerade da, wo im Bedürfnis nach „Harmonie“ der Konflikt im „harmonischen Zusammenspiel“ zugedeckt oder aufgelöst werden soll, die authentischen Äußerungen in musikalisch-szenischen Arrangements geradewegs hinführen können in eine Inszenierung des Konflikts.“ (a.a.O., 69)

Die Autorin spricht von einer, durch die Gruppenleiterin gestalteten Atmosphäre, die es den Teilnehmerinnen ermöglicht, Übertragungsbereitschaften in der Gruppe zu mobilisieren und im geschützten Raum zu entfalten (a.a.O., 59). Die aufkommenden Konflikte können durch Verbalisierung „erhellt“ und damit entspannt werden. Die Anwendung dieser Methode ermöglicht weiter die Bewusstwerdung von „Originalszenen“ und deren

„Bearbeitung durch musikalisch-szenische Interaktion innerhalb der Gruppe“ (a.a.O., 69).

Durch das Bewusstwerden der szenisch agierten Situation kann entsprechen interveniert werden (a.a.O. 59). So kann die von Friedrich-Bathel beschriebene Methode von „Musik und Bewegung“ in zweierlei Hinsicht verstanden werden: einerseits zum Verstehen der Interaktionsdynamik und andererseits zum anschließenden Handeln.

Ausführungen zum pädagogischen methodengeleiteten Handeln sind auch bei **Trescher 1983** zu finden. Der Autor diskutiert hier eine Methode der Konfliktlösung durch pädagogische Intervention in Form des kreativen Integrierens der konfliktverarbeitenden Elemente des Kinderspiels in pädagogische Interaktionsverläufe (a.a.O., 197)

„Pädagogik hätte damit einen Spiel-Raum zu schaffen für die Bearbeitung konflikthafter und konfliktträchtigen kindlichen Erlebens und kindlicher Phantasie. Ihre vordringliche Aufgabe wäre es, wie das gelingende Kinderspiel selbst, zur Versöhnung mit unausweichlichen Mangelerscheinungen und mit angsterregenden Situationen der kindlichen Lebenswirklichkeit konstruktiv beizutragen.“ (ebd.)

Trescher sieht im Einsatz von Elementen des kindlichen Spiels eine pädagogisch sinnvolle Umsetzung psychoanalytischen Verstehens (a.a.O., 201). Dazu sieht er das Erfassen möglichst aller handlungs- und erlebnisrelevanten Phantasien als keineswegs notwendig zur Erarbeitung sinnvoller pädagogischer Interventionsstrategien:

„Vielmehr steht für das Verstehen im pädagogischen Gruppen-Kontext die Erfassung der handlungsleitenden und erlebnisdominierenden Gruppenphantasie [...] der Klasse im Vordergrund“ (a.a.O., 200)

Durch den Einsatz von Elementen des Kinderspiels können die konfliktverarbeiteten und konfliktbewältigenden Funktionen des Ich unterstützt werden, indem dadurch für die Kinder ein Ort geschaffen wird, wo Ängsten und Wünschen nicht nur symbolisch Ausdruck verliehen werden kann. So kann der Unterricht weitgehend frei von störenden und bedrückenden Konflikten der Beziehungsebene gehalten werden. (a.a.O., 201).

Zusammenfassend kann hier bemerkt werden, dass Aussagen in Bezug auf die Mittel zum Erreichen des Erkenntniszieles von den AutorInnen in zweierlei Hinsicht identifiziert werden können:

- Einerseits werden Aussagen im Hinblick auf das Erfassen und Verstehen der unbewussten Beziehungsdynamik in Gruppen getätigt
- Andererseits werden bei den AutorInnen methodische Wege des damit verbundenen pädagogischen Handelns aufgezeigt.

Zusammenfassung und Interpretation

Blickt man nun zurück auf die Fragen innerhalb des dritten Fragenkomplexes so lassen sich die Antworten folgendermaßen zusammenfassen:

Auf die Frage, wovon die AutorInnen in ihren Texten ausgehen, wenn sie sich Gruppenprozessen und Szenischem Verstehen zuwenden, konnten Antworten gefunden werden, die darauf hinweisen, dass die AutorInnen die Gruppe als von grundlegender Bedeutung für das Individuum ansehen. Das Verhalten von Einzelnen in der Gruppe wird im Gesamtzusammenhang der Interaktionsdynamik gesehen.

Durch die Frage nach den Aussagen der AutorInnen in Bezug auf ein Zusammenspiel von Gruppenphänomenen und Szenischem Verstehen konnten folgende Antworten lukriert werden:

- Die AutorInnen gehen von einer szenischen Spiegelung von Konflikten in der Gruppendynamik aus.
- Die unbewussten szenisch ausgetragenen Konflikte in Gruppen können also im Zusammenhang mit dem Entwicklungsalter bzw. den Themen der jeweiligen Entwicklungsstufe der Gruppenmitglieder stehen.
- Eine Rollenübernahme in der Reinszenierung eines Konfliktes innerhalb einer Gruppe kann also einerseits dadurch stattfinden, dass eine Gruppe für ein

Individuum eine bestimmte Rolle einnimmt und andererseits so, dass ein Individuum eine Rolle bzw. Funktion für die Gruppe annimmt.

- In Gruppen entstehen unbewusste Gruppenphantasien, die das Verhalten der Gruppenmitglieder beeinflussen und szenisch agiert bzw. inszeniert werden.
- Besondere Ereignisse (außerhalb des Alltags) können bei Gruppen also zu einem szenischen Auslösereiz für die (Re-)Inszenierung eines Konfliktes werden.
- Übertragungs- und Gegenübertragung finden auch in Bezug auf gesamte Gruppen statt.
- Lebensgeschichtliche Erfahrungen einzelnen Gruppenmitglieder haben Einfluss auf die (Re-) Inszenierung von Konflikten innerhalb der ganzen Gruppe.

Aussagen der AutorInnen in Bezug auf den Erkenntnisgewinn lassen sich in dem Sinne zusammenfassen, als dass die AutorInnen in erster Linie ein Erfassen und Verstehen unbewusster Interaktionsdynamik in Gruppen als Ziel formulieren und daran ein entsprechendes pädagogisches Handeln im Sinne der Förderung des Einzelnen bzw. des Individuums anschließen.

In Bezug auf die Mittel zur Erreichung des definierten Erkenntniszieles können die Aussagen in zweierlei Hinsicht differenziert werden: Einerseits treffen die AutorInnen Aussagen, die Wege zum Erfassen und Verstehen der unbewussten Beziehungsdynamik in Gruppen betreffen und andererseits zeigen sie methodische Wege des damit verbundenen pädagogischen Handelns auf.

Bei der hier vorliegenden Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse fällt auf, dass sich die Antworten bei den Fragen nach den Abschnitten der Finalisierung^{EZ} und Medialisierung^{EZ} deutlich überschneiden, d.h. die AutorInnen führen beim szenischen Verstehen von Gruppenprozessen der Verstehen der Beziehungsdynamik als Erkenntnisziel und aber auch als Methode des Verstehens an.

Abschließend werden nun in einer Zusammenfassung die Ergebnisse der Untersuchung noch einmal im Kontext der vorliegenden Arbeit aufgezeigt und festgestellt, inwiefern die diplomarbeitsleitende Fragestellung damit beantwortet werden konnte. Weiters erfolgt in diesem nächsten Kapitel ein Ausblick an welchen Punkten weitere Arbeiten ansetzen könnten.

IV ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Blicken wir nun in der vorliegenden Arbeit zurück und betrachten die Schritte, die uns zur Untersuchung bzw. zu den Ergebnissen geführt haben:

Zu Beginn stießen wir auf folgendes Aristoteles-Zitat

„Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.“ (s.S.6)

und damit auf die Tatsache, dass sich auch Pädagogik zu weiten Teilen in Gruppen gestaltet. Inwiefern dies von den AutorInnen innerhalb Psychoanalytischer Pädagogik aufgegriffen und thematisiert wird, sollte innerhalb dieser Forschungsarbeit geklärt werden. So wurde die Frage nach der Charakterisierung dieser Auseinandersetzung leitend für die vorliegende Untersuchung:

Inwiefern lässt sich bei psychoanalytisch-pädagogische AutorInnen die Auseinandersetzung mit Gruppenphänomenen bei der Betrachtung von Bildungswirklichkeit im Spiegel ihrer Publikationen erfassen und in welcher Weise ist diese Auseinandersetzung charakterisierbar?

Es konnte festgestellt werden, dass zwar innerhalb der Disziplin AutorInnen den Vorgängen in Gruppen Beachtung schenken, sich der Diskurs aber in Grenzen hält. Bei genauerer Betrachtung der spärlichen Auseinandersetzung fällt auf, dass einige AutorInnen die Betrachtung von Gruppen, Gruppenphänomenen und -prozessen in Verbindung mit dem psychoanalytisch-pädagogischen Konzept des Szenischen Verstehens bringen. Auch von der Seite der Rezeption des Szenebegriffes innerhalb der Disziplin war festzustellen, dass die Frage nach der Bedeutung dieses Konzeptes für die Betrachtung von Interaktionen in Gruppen ebenfalls in den Raum gestellt wird.

So konnte eine interessante Schnittstelle bei der Betrachtung von Gruppen und dem Szenischen Verstehen ausgemacht werden und das führte zu Spezifizierung der diplomarbeitsleitenden Fragestellung:

Inwiefern wird von AutorInnen der Psychoanalytischen Pädagogik in ihrer Auseinandersetzung mit Gruppenphänomenen bei der Betrachtung von Bildungswirklichkeit auf das Konzept des Szenischen Verstehens Bezug genommen und in welcher Weise ist dies charakterisierbar?

Um diese Fragestellung beantworten zu können, musste zunächst in Form einer Darstellung der Ausgangslage das „Feld abgesteckt“ werden. Dies erfolgte zunächst durch Ausführungen zum Konzeptes des Szenischen Verstehens und anschließend durch die Darstellung einer ersten Bestandsaufnahme der Thematik. Hier konnte festgestellt werden, dass es sich bei der Auseinandersetzung mit Gruppen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik um eine „Lücke“ handelt, die bereits von Hans Zulliger 1936 formuliert wurde und von weiteren psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen Jahrzehnte später wieder aufgezeigt wird.

In den weiteren Schritten wurde nun der Bedeutung von Gruppenprozessen innerhalb der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik nachgegangen und beispielhaft aufgezeigt,

inwiefern Gruppe bzw. Pädagogik in Gruppen für August Aichhorn, Siegfried Bernfeld und Oskar Spiel in ihren Konzepten Bedeutung erlangte.

Ein nächster Blick galt den Konzepten der AutorInnen der Gruppenanalyse, um eine Voraussetzung für die Frage nach deren Bedeutung innerhalb der Auseinandersetzung mit Gruppen in der Psychoanalytischen Pädagogik zu schaffen. Hier wurden beginnend mit Sigmund Freud die führenden Vertreter bzw. Pioniere der Gruppenanalyse und die Grundzüge ihrer Konzeptionen vorgestellt.

Obwohl die vorliegende Diplomarbeit in erster Linie die Betrachtung von Gruppenprozessen innerhalb der professionellen Pädagogik im engeren Sinne in den Fokus nimmt, war es auf Grund der wiederkehrenden Auseinandersetzung der AutorInnen mit Supervisionsgruppen notwendig, auch Gruppenprozesse und –phänomene innerhalb dieses Praxisbereiches von Psychoanalytischer Pädagogik näher zu beleuchten.

Im folgenden Forschungsunternehmen sollte nun eine Analyse psychoanalytisch-pädagogischer Literatur mit Bezug auf Gruppen, Gruppenphänomene und –prozesse stattfinden. Dazu erfolgte in einem ersten Schritt eine Zusammenschau der ausfindig gemachten Texte, indem diese inhaltlich charakterisiert wurden. Dadurch konnten bereits ein erstes genaueres Bild der Auseinandersetzung mit Gruppen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik gezeichnet werden:

- Die Auseinandersetzung gestaltet sich sehr vielfältig und findet in unterschiedlichen Praxisfeldern statt.
- Für das Verstehen und Handeln in Gruppen wird immer wieder der Fokus auf Gruppenprozesse betont.
- In vielen Texten werden von den jeweiligen AutorInnen Fallbeispiele zu Erläuterung herangezogen. Kasuistisches Material nimmt also viel Platz ein.
- Im Fokus der AutorInnen steht zumeist das Individuum in seinem Eingebunden-Sein in ein soziales Netzwerk, d.h. dass meist nicht die Gruppe an sich, sondern die Entwicklungschancen der einzelnen Gruppenteilnehmer aufgezeigt werden.

Um festzuhalten, inwiefern nun innerhalb des beleuchteten Feldes das Konzept des Szenischen Verstehen in Verbindung mit Gruppenphänomenen gebracht wird, wurden jene Texte der AutorInnen, die diese Schnittstelle beinhalten, einer näheren Analyse unterzogen. Nach einem Problemaufriss für diese Analyse wurde das Vorgehen bei der folgenden Untersuchung vorgestellt und die Fragestellungen an Hand des Empirischen Zirkels (EZ) systematisiert. So ergab sich ein Fragenkatalog, der sich in drei Teile gliederte. Im folgendem sollen nun die Ergebnisse aus diesen drei Teilen noch einmal kurz zusammengetragen werden:

Teil 1 der Untersuchung widmete sich den spezifischen Merkmalen der Texte hinsichtlich der Tätigkeit von theoretischen und empirischen Aussagen der AutorInnen. Es konnte festgestellt werden, dass hier eine Verwebung der Textelemente zu charakterisieren ist. Diese findet in zweierlei Hinsicht statt. Einerseits im abwechselnden Weben der Aussage-

elemente in einem durchschnittlich ausgewogenem Verhältnis und andererseits konnte empirische Aussagen weiter differenziert werden, indem auch hier ein Weben zwischen der Darstellung von Fallbeispielen und der Bearbeitung dieser ausfindig gemacht werden konnte. Weiters kristallisierten sich bei den AutorInnen zwei unterschiedliche Herangehensweisen an die Falldarstellungen heraus: Hier wurde entweder gleich von der Gruppe als Ganzes gesprochen oder aufbauend auf die Darstellung eines Einzelfalles auf die Bedeutung der Gruppe hingeführt.

Im zweiten Teil der Untersuchung stand das Herausarbeiten von Merkmalen der Texte hinsichtlich ihrer Eigen- und Fremdtextrrelation satt. Hier konnte festgestellt werden, dass sich die untersuchten Texte durch einen hohen Anteil ein Eigentext auszeichnen. Die Bezugnahme auf gruppenanalytische Inhalte gestaltete sich in den Texten sehr unterschiedlich, zu charakterisieren ist hier allerdings, dass die AutorInnen in ihren Ausführungen weniger wörtliche Zitate wiedergeben, vielmehr „begnügen“ sie sich mit der Benennung und der Übernahmen einzelner gruppenanalytischer Begriffe. Beim Zitieren wurde weiters auffällig, dass oft Werke nur mit Jahreszahl genannt werden, ohne daraus gezielter zu zitieren. In Bezug auf die Anbindung der AutorInnen an Szenisches Verstehen muss bemerkt werden, dass Verweise hier eher karg ausfallen. Im dritten Teil der näheren Analyse sollte nun genauer herausgearbeitet werden, inwiefern die AutorInnen Gruppe und Szenisches Verstehen miteinander verbinden:

Zunächst wurde untersucht, wovon die AutorInnen ausgehen, wenn sie sich in ihren Texten mit Gruppenprozessen und Szenischem Verstehen auseinandersetzen. Hier konnte festgestellt werden, dass die Gruppe für das Individuum von grundlegender Bedeutung ist und das Verhalten von Einzelnen in der Gruppe im Gesamtzusammenhang der Interaktionsdynamik gesehen wird.

Bei der Frage nach dem Zusammenspiel von Gruppenphänomenen und Szenischem Verstehen konnten folgende Begriffskonstellationen herausgearbeitet werden:

1. Szenische Spiegelung von Konflikten in der Gruppendynamik
2. Das Agieren unbewusster Konflikte im Gruppengeschehen
3. Die Übernahme von Rollen in der (Re-)Inszenierung der Gruppe
4. Unbewusste Gruppenphantasien
5. Auslösereize wirken auf die Gruppe
6. Übertragung und Gegenübertragung bei GruppenleiterInnen
7. Die Bedeutung lebensgeschichtlicher Erfahrungen in Gruppen

Des weiteren konnten Aussagen ausgemacht werden, die das Erfassen und Verstehen der unbewussten Interaktionsdynamik in Gruppen und anschließendes entsprechenden pädagogisches Handeln als Erkenntnisziel identifizierten. Die Mittel zum Erreichen dieses Zieles wurden zum einen durch das Aufzeigen von Methoden des Verstehens und andererseits von Methoden des pädagogischen Handelns in den Aussagen der AutorInnen bestimmt.

Abschließend sollen hier noch Überlegungen angestellt werden, welche Themenkreise an das hier vorliegende Forschungsvorhaben für weitere Untersuchungen interessant erscheinen. Zum einen erscheint hier eine nähere Untersuchung der Anwendung von Fremd- und Eigentext innerhalb der Disziplin der Psychoanalytischen Pädagogik lohnenswert, um herauszufinden, ob es sich bei den hervorgebrachten Ergebnissen ev. um ein Charakteristikum innerhalb der Disziplin handelt. Weiters wäre eine Betrachtung zur Bedeutung und des Einsatzes von Fallbeispielen innerhalb der Disziplin ebenfalls interessant.⁴⁰ Auch ein weiterer Blick auf das Feld der Gruppenanalyse erscheint einerseits für weitere Untersuchungen in Bezug auf die Nutzbarmachung für das pädagogische Setting im engeren Sinne lohnenswert und andererseits wäre innerhalb dieser Disziplin die Bezugnahme auf Szensiche Verstehen auszumachen. Innerhalb der vorliegenden Arbeit konnte das psychoanalytisch-pädagogische Praxisfeld der Supervision nur am Rande beleuchtet werden. Ein näherer Blick darauf v.a. auf die Anwendung von Verstehensprozessen erscheint für weitere Betrachtungen offen.

Blicken wir nun abschließend nochmal auf Aristoteles, der zum Eingang dieses Forschungsunternehmens zitiert wurde:

„Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.“ (s.S.6)

Nach einer ausführlichen Betrachtung der Auseinandersetzung mit Gruppen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik und einer Analyse zur Bedeutung eines Szenischen Verstehens von Gruppenprozessen innerhalb der Disziplin, kann hier angenommen werden, dass die vorliegende Arbeit – mit ihren einzelnen Teilen - mehr ist, als die Summe ihrer einzelnen Kapitel.

⁴⁰ In diesem Zusammenhang in das Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14 zu nennen, das sich mit dem Titel *„Sie sind wie Novellen zu lesen ...: Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik.“* dieser Thematik verschrieben hat (Datler, W., Müller, B., Finger-Trescher, U., 2004).

LITERATURVERZEICHNIS

- Ahrbeck, B. (1992): Aggressivität als pädagogisches Problem. Ich-psychologische und objektbeziehungstheoretische Beiträge. - In: Trescher, H.-G., Büttner, Ch., Datler, W. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4. Matthias-Grünwald-Verlag: Mainz, 1992, 220-237
- Aichhorn, A. (1925): Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. - Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag 1931 (2. Auflage)
- Argelander, H. (1972): Gruppenprozesse. Wege zur Anwendung der Psychoanalyse in Behandlung, Lehre und Forschung. - Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1972
- Aristoteles (4. Jhdt. v. Ch.): Metaphysik.
- Beland, H. (2001): Vorwort. - In: Bion, W.R. (1971): Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften. - Stuttgart: Klett-Cotta Verlag 2001 (3. Auflage)
- Bion, W.R. (1971): Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften. - Stuttgart: Klett-Cotta Verlag 2001 (3. Auflage)
- Bovenspiepen, G. (1987): Zur Psychodynamik im therapeutischen Milieu. - In: Büttner, Ch.; Trescher H.-G. (1987): Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. - Mainz: Grünwald Verlag 1987, 36-54
- Büttner, Ch.; Hofmann Ch. (1992): Aggression und Schule. Mikroszenen im Schulalltag aus gruppenanalytischer Sicht. - In: Finger-Trescher, U. Trescher H.-G. (Hrsg.): Aggression und Wachstum. Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. - Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1992, S.158-170
- Büttner, Ch. (1987): Zahlenspiele. Bild- und Zahlensymbolik in Gruppen. - In: Büttner, Ch.; Trescher H.-G. (1987): Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. - Mainz: Grünwald Verlag 1987, 123-133
- Büttner, Ch. (1995): Gruppenarbeit. Eine psychoanalytisch-pädagogische Einführung. - Mainz: Grünwald Verlag 1997
- Büttner, Ch. (2008): Differenzen aushalten lernen. Grundsätzliches und Kasuistisches zur Entwicklung interkultureller Sensibilität. - In: Datler, W., Finger-Trescher, U., Gstach, J., Steinhardt, K. (Hrsg.): Annäherungen an das Fremde. Ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext. - Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 16. Psychosozial Verlag: Gießen 2008, 72-91
- Büttner, Ch.; Trescher H.-G. (1987): Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. - Mainz: Grünwald Verlag 1987
- Datler, W. (1995): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. - Mainz: Grünwald Verlag 1997
- Datler, W. (2006): Entwicklungsprobleme unter der Perspektive lebenslanger Bildungsprozesse – Verbindungslinien zwischen Sonderpädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik. – In: Fatke, Reinhard; Merckens, Hans (Hrsg.): Bildung über die

- Lebenszeit. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006, 153-162
- Datler, W. ; Bogyi, G. (1989): Zwischen Heim und Familie. - In: Trescher, H.-G.; Büttner, Ch. (Hrsg.): Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 1. – Mainz: Grünewald Verlag 1989, 10-31
- 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
- Eggert, A. (1987): Selbstbildnis mit abgeschnittenem Haar. Zur Balance der Geschlechterrollen in Arbeitslosengruppen. - In: Büttner, Ch.; Trescher H.-G.: Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. - Mainz: Grünewald Verlag 1987, 70-91
- Fatke, R. (1993): „Rationalisierung der Erziehung“. Sigfried Bernfelds Programm einer Psychoanalytischen Pädagogik. - In: Trescher, H.-G.; Büttner Ch.(Hrsg.) Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 5. - Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1993, 78-94
- Feurle, T. (2008): Das Projekt „Psychoanalytische Gruppenpädagogik im Kindergarten“. - In: Figdor, H. (Hrsg.): „Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen...“ (J.W. von Goethe). Festschrift zum 10jährigen Bestehen der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP). - Wien: Empirie Verlag 2008, 111-119
- Figdor, H. (2006): Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten. Die Arbeit mit der ganzen Gruppe. - In: Steinhardt, Büttner, Müller (Hrsg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. – Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15 – Gießen: Psychosozial Verlag 2006, 97-126
- Finger, U. (1983): Narzißmus, Persönlichkeitsstruktur und Gruppe. - In: Leber, A., Trescher, H.-G., Ettl, Th. u. a. (Hrsg.): Reproduktion der frühen Erfahrung: psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen. - Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie 1983, 76-87
- Finger-Trescher, U. (1991): Wirkfaktoren der Einzel- und Gruppenanalyse. - Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-holzboog, 1991
- Finger-Trescher, U. (1993): Grundlagen der Arbeit mit Gruppen. Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe. - In: Muck, M.; Trescher, H.-G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. - Gießen: Psychosozial-Verlag 2001, 205-236
- Finger-Trescher, U. (1994): Die Gruppe als schulisches Lernfeld. Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe. - In: Schäfer, G. E. (Hrsg.): Soziale Erziehung in der Grundschule. Rahmenbedingungen, soziales Erfahrungsfeld, pädagogische Hilfen. – Weinheim/München: Juventa-Verlag 1994, 93–105.
- Finger-Trescher, U. (2009): Leitung in einer (sozial-)pädagogischen Einrichtung. Das Prinzip der „offenen Tür“. - In: Datler, W., Steinhardt, K., Gstach, J., Ahrbeck, B. (Hrsg.): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in

- kasuistischen Berichten. – Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17 - Gießen: Psychosozial-Verlag, 2009, 121 – 131
- Finger-Trescher, U., Büttner, Ch. (1987): Ergebnisse der psychoanalytischen Kleingruppenforschung und ihre Übertragbarkeit auf die pädagogische Praxis. – In: Büttner, Ch.; Trescher H.-G. (1987): Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. - Mainz: Grünewald Verlag 1987, 134-149
- Finger-Trescher, U., Datler W. (2004): Gruppenanalyse in der Schule? Einige Anmerkungen zum Beitrag von Inge Schubert. - 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
- Foulkes, S.H. (1974): Gruppenanalytische Psychotherapie. Der Begründer der Gruppentherapie über die Entwicklungsstationen seiner Methode in Theorie und Praxis. - München: Kindler Verlag 1974
- Freud, S. (1921): Massenpsychologie und Ich-Analyse. - In: Freud, S. (2000) Fragen der Gesellschaft. Ursprünge der Religion. Studienausgabe Band IX– Frankfurt am Main: Fischer Verlag 2000
- Friedrich-Bathel, M. (1987): Szenen in Musik und Bewegung. - In: Reiser, H., Trescher, H. G. (Hrsg.): Wer braucht Erziehung? Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik. – Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag 1987, 54-69
- Garz, H.-G. (1996): Wege zum schwierigen Kind. Die Balint-Gruppe im Schulalltag. - Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag 1996
- Gfäller, G.R. (1986): Team-Supervision nach dem Modell von S.H. Foulkes. - In: Pühl, H., Schmidbauer, W. (Hrsg.): Supervision und Psychoanalyse. - München: Kösel 1986, 69-110
- Göppel, Rolf (1993): Sankt Bernfeld? Anmerkungen zum Siegfried-Bernfeld-Gedächtnisjahr 1992. - In: Trescher, H.-G.; Büttner Ch. (Hrsg.) Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 5 - Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag 1993, 124-145
- Grinberg, L; Langer, M.; Rodriqué, E. (1960): Psychoanalytische Gruppentherapie. Praxis und theoretische Grundlagen. – München: Kindler Verlag 1971
- Gstach, J./Sieber-Mayr, B./ Datler, W. (1993): Psychoanalytische Pädagogik in der Schule. - In: Gangl, H./Kurz, R./ Scheipl, J. (Hrsg.): Brennpunkt Schule. Ein psychohygienischer Leitfaden. - Wien: Eugen Ketterl (Pädagogischer Verlag) 1993, 148-158
- Günther G. (1987): Gruppenprozesse in der offenen Jugendarbeit. - In: Büttner, Ch.; Trescher H.-G.: Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. - Mainz: Grünewald Verlag 1987, 55-69
- Heigl-Evers, A. (1972): Konzepte der analytischen Gruppenpsychotherapie. – Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht 1972
- Heinemann, E. (1991): Szenisches Verstehen und fördernder Dialog im Unterricht der

- Sonderschule für Erziehungshilfe. - In: Büttner Ch./Trescher H.-G. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 3 - Mainz: Matthias Grünewald-Verlag 1991, 127 - 138
- Hirblinger, H. (1992): Pubertät und Schülerrevolte. Gruppenphantasien und Ich-Entwicklung in einer Schulklasse – eine Falldarstellung. – Mainz: Grünewald Verlag 1992
- Hirblinger, H. (2001): Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik der Schule. - Königshausen und Neumann: Würzburg 2001
- Hirblinger, H. (1990): Die Gegenübertragungsreaktion im Unterricht. - In: Trescher, H.-G., Büttner, Ch (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 2 – Mainz: Grünewald-Verlag, 7-26
- Hofmann, Ch. (1993): Gruppenanalytisch orientierte Arbeit mit geistig behinderten Männern und Frauen. - In: Datler, W. Trescher H.-G., Büttner Ch. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 5. - Mainz: Grünewald Verlag 1993, 146-174
- Köhncke, D. (2007): »Vorwärts und nicht vergessen ...«. Szenen und szenisches Verstehen in einer Großgruppe. – In: Gruppenanalyse 2007(1) – ISSN:0939-4273
- Kreipner, R. (2004): Die Rolle systematisierter Fragenkataloge in der Paradigmatologie^{EZ} der Psychoanalytischen Pädagogik. Hans-Georg Treschers Konzept des Szenischen Verstehens als Musterbeispiel für die paradigmatische Erforschung psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte. – Wien: Empirie Verlag 2004
- Kupper-Heimann, S., Kleemann, Ch. (1997): Heilpädagogische Arbeit mit Pferden. - In: Datler, W., Finger-Trescher, U., Büttner, Ch. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 8 - Psychosozial-Verlag: Gießen 1997, 27-46
- Leber, A. (1986): Psychoanalyse im pädagogischen Alltag. Vom szenischen Handeln im Unterricht. - In: Westermanns pädagogische Beiträge 11, 14-19
- Leber, A., Trescher, H.-G., Weiss-Zimmer, E. (1989): Krisen im Kindergarten. Psychoanalytische Beratung in pädagogischen Institutionen. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1998
- Leber, A., Trescher, H.-G., Ettl, Th. u. a. (Hrsg.) (1983): Reproduktion der frühen Erfahrung: psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen. - Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie 1983
- Leber, A.; Trescher, H.-G.; Büttner, Ch. (1985) (Hrsg.): Die Bedeutung der Gruppe für die Sozialisation. Teil 1: Kindheit und Familie. – Göttingen: Verlag für Medizinische Psychologie 1985
- Lehmenkühler-Leuschner (1984): Supervision für Erzieherinnen in Tageseinrichtungen für Kinder. - In: supervision H.5, 5-12
- Lützner-Lay, E., Lohmann-Pabst G. (1987): Eine Supervisionsgruppe mit Hort-Erzieherinnen. - In: Büttner, Ch.; Trescher H.-G. (1987): Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. - Mainz: Grünewald Verlag 1987, 92-112
- Maier Ch., Maier S. (2008): Szenischem Verstehen auf der Spur. Zur historischen

Entwicklung und paradigmatischen Bedeutung eines psychoanalytisch-pädagogischen Konzepts.- Diplomarbeit an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaften der Universität Wien 2008

- Matschiner-Zollner, M. (2000): Die Gefühle des Lehrers als Schlüssel zu den Konflikten in der Klasse. - In: Zeitschrift für Individualpsychologie 4/2000, 322-343
- Matschiner-Zollner, M. (2001): Die Gefühle des Lehrers als Schlüssel zu den Konflikten in der Klasse. - In: Wiener Psychoanalytische Vereinigung (Hrsg.): Psychoanalyse für Pädagogen. - Wien: Picus-Verlag 2001, 54-72
- Muck, M. (1991): Psychoanalyse und Schule. - In: Büttner, Ch; Finger-Trescher U. (Hrsg.): Psychoanalyse und schulische Konflikte. - Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag 1991, 24-35
- Münch. W. (1984a): Gruppensupervision von Lehrern. - In. Gruppenpsychotherapie & Gruppendynamik, 20.Jg. 185-193
- Münch. W. (1984b): Die Bearbeitung von beruflichen Konflikt- und Krisenerlebnissen in der Supervisionsgruppe. - In: supervision H.5, 13-25
- Neidhardt, W. (1977) Kinder, Lehrer und Konflikte: vom psychoanalytischen Verstehen zum pädagogischen Handeln. – München: Juventa 1977
- Neidhardt, W. (1989): Die Bedeutung der Psychoanalyse für das pädagogische Handeln des Erziehers und Lehrers. - In: Bach, H. u.a. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. - Bd 6: Goetze, H. u. Neukäter, H (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. - Berlin: Spiess 1989
- Neuhaus, B. (1997): Das Psychodramaspiel mit Kindern an einer Schule für Erziehungshilfe. - In: Datler, W., Finger-Trescher, U., Büttner, Ch. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 8. - Psychosozial-Verlag: Gießen 1997, 47-68
- Niedergesäß, B. (1987): Opa macht das Haus kaputt. Gruppenprozesse in der Krabbelstube. - In: Büttner, Ch.; Trescher H.-G. (1987): Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. - Mainz: Grünewald Verlag 1987
- Niedergesäß, B. (2009): Die Regulationsstörung der Zwillinge Jelena und Stephan. Der Umgang mit Regulationsstörungen in einem psychoanalytisch-pädagogischen Setting einer Babygruppe. - In: Datler, W., Steinhardt, K., Gstach, J., Ahrbeck, B. (Hrsg.): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17- Psychosozial-Verlag: Gießen 2009, 19-36
- Niemeyer, Ch. (1998): Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriesgeschichte einer Wissenschaft. - Weinheim; München: Juventa Verlag
- Petrik, R. (1991): Frankfurter Konzepte des szenischen Verstehens in der Psychoanalytischen Pädagogik. Rückfragen an Aloys Leber und Hans-Georg Trescher. Diplomarbeit an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien – Wien 1991

- Petrik, R. (1992): Szenisches Verstehen – Forschungsinstrument und/oder Handlungskonzept Psychoanalytischer Pädagogik. - In: Trescher, H-G., Büttner, Ch., Datler, W. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4 – Mainz Grünewald Verlag, 163-178
- Rauh, B. (2003): Die Gruppe – eine Ressource schulischer Bildung. - In: Fröhlich, V., Göppel, R. (Hrsg.): Was macht die Schule mit den Kindern? Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule. - Geißen: Psychosozial-Verlag 2003
- Reich-Büttner, U. (1987): Du bist schuld. Einblicke in schulische Gruppenprozesse. - In: Büttner, Ch.; Trescher H.-G. (1987): Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. - Mainz: Grünewald Verlag 1987, 22-35
- Reich-Büttner, U. (2000): Du bist schuld. Einblicke in schulische Gruppenprozesse. - In: Büttner, Ch., Schwichtenberg, E. (Hrsg.): Brutal und unkontrolliert. Schülergewalt und Interventionsmöglichkeiten in der Grundschule. - Beltz: Weinheim, 44-59
- Reiser, H. (1987): Beziehung und Technik in der psychoanalytisch orientierten themenzentrierten Gruppenarbeit. - In: Reiser, H.; Trescher H-G. (Hrsg.): Wer braucht Erziehung? Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik. – Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag 1987, 181-196
- Reiser, H.; Walter L. (1995): Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. - Mainz: Matthias 1995
- Roth, J.K. (1984): Psychoanalyse studieren? Analytische Gruppenarbeit an der Hochschule. - In: Gruppenpsychother.&Gruppendynamik, 21. Jg. 125-135
- Schnoor, H. C. (1992): Aspekte einer psychoanalytisch orientierten Pädagogik für Personen mit einer geistigen Behinderung. Geistige Behinderung als Ich-Schwäche. - In: Trescher, H.-G., Büttner, Ch., Datler, W.(Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4 -Matthias-Grünewald-Verlag: Mainz, 1992, 200-219
- Schmidt-Bernhardt, A. (2006): Der gruppenanalytische Blick auf die Schulklasse. Von Fallstricken, Verstrickungen und neuen Mustern. - In: Gruppenanalyse. Zeitschrift für gruppenanalytische Psychotherapie, Beratung und Supervision 2006 Heft 2'06, 143-153
- Schubert, I (2004): Die „Offene Klassenrunde“ – ein gruppenanalytisches Setting in der Schule. „Meine Mutter sagt, ich bin genau wie mein Vater“. - 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, 99-120
- Spiel, O. (1947): Am Schaltbrett der Erziehung. Mit einem Vorwort von Walter Spiel.- Wien: Empirie Verlag 2001
- Steinhardt, K. (1991): Supervision – ein Anwendungsgebiet Psychoanalytischer Pädagogik?. Eine Literaturumschau zu Balintgruppenarbeit, Supervision und Psychoanalytischer Pädagogik seit 1983. - In: Trescher, H.-G., Büttner, Ch. (Hrsg.):

- Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 3 – Mainz: Grünewald-Verlag: 1991, 188-230
- Steinhardt, K. (2005): Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession? Zur historischen, professionstheoretischen und empirischen Fundierung von psychoanalytisch orientierter Supervision. – Gießen: Psychosozialverlag 2005
- Steitz-Kallenbach, J. (1992): Lehrerinnen und Lehrer im Beziehungsgeflecht des Unterrichts. Überlegungen zu Angaben und Perspektiven der Lehrerbildung. - In: Trescher, H.-G., Büttner, Ch., Datler, W. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4 - Mainz: Grünewald-Verlag 1992 179-199
- Stephenson, T. (2003): Paradigma und Pädagogik. Wissenschaftsanalytische Untersuchungen im Spannungsfeld zwischen Pädagogik, Therapie und Wissenschaft. – Wien: Empirie Verlag 2003
- Stephenson, T. (2004): PowerPoint-Präsentation zum Seminar Forschungsmethoden in der Psychoanalytischen Pädagogik: Szenisches Verstehen - leitendes Paradigma der Psychoanalytischen Pädagogik? - 694674 SE Sommer-Semester 2004
- Stephenson, T. (2005): Einführung in die Grundformen und Techniken bildungswissenschaftlichen Arbeitens. CD zur Lehrveranstaltung Version 2.0 – Wien: Empirie Verlag 2005
- Stephenson, T. (2009): Talität versus Qualität: Aspekte eines Zitationsforschungsprojektes zur Unterwanderung überholter Impact-Begriffe - In: Beiträge zur Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung - <http://thomas-stephenson.at>
- Strohmer, J. (2008): Zitatanzahl am Fließband oder Analyse von Eigen- Fremdtextr-Relation. – Diplomarbeit an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaften an der Universität Wien 2008
- Textor, A.M. (1986): Sag es treffender. Ein Handbuch mit 25000 sinnverwandten Wörtern und Ausdrücken für den täglichen Gebrauch. - Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag 2001 (42. Auflage)
- Trescher H.-G., Leber A. (1987): Psychoanalyse in der Ausbildung von Pädagogen. - In: Büttner, Ch.; Trescher H.-G. (Hrsg.): Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. - Mainz: Grünewald Verlag 1987, 113-122
- Trescher, H.-G. (1983): Wer versteht, kann (manchmal) zaubern oder: Spielelemente in der Pädagogik. - In: Leber, A., Trescher, H.-G., Ettl, Th. u. a. (Hrsg.): Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen. - Frankfurt a. M.: Fachbuchhandlung für Psychologie Verlagsabteilung, 197-211
- Trescher, H.-G. (1987): Die Bedeutung und Wirkung szenischer Auslösereize in Gruppen. - In: Büttner Ch.; Trescher H.-G. (1987): Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. - Mainz: Grünewald Verlag 1987, 150-161
- Trescher, H.-G. (1985): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. - Korr.

- Neuaufgabe der 1985 im Campus-Verlag erschienenen Ausgabe. – 3. Aufl. – Mainz: Grünewald Verlag 1993
- Trescher, H.-G. (1993): Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Erziehung. - In: Pädagogik (Zeitschrift) 1. Beiheft 1993, 9-15
- Trescher, H.-G. (1995): Studium im Praxisbezug. Praxisprojekte in der Lehre Psychoanalytischer Pädagogik. - In: Dokumentation der akademischen Feier der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt am 2. Dezember 1993: Fördernder Dialog. Psychoanalytische Pädagogik als Handlungstheorie. - Darmstadt: Bogen-Verlag 1995, 69-102
- Warzecha, B. (1990): Ausländische verhaltensgestörte Mädchen im Grundschulalter. Eine Prozessstudie über heilpädagogische Unterrichtsarbeit. - Frankfurt am Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation 1990
- Warzecha, B. (1995): Versuch einer Annäherung: Psychoanalyse und gestalttherapeutische Gruppenmodelle am Beispiel eines Gruppenkonfliktes. - In: Gruppendynamik 2/1995, 255-279
- Wellendorf, F. (1992): Eine Expedition an die Grenzen der Erziehung – 66 Jahre nach Siegfried Bernfelds „Sisyphos“. - In: Hörster, R., Müller B. (Hrsg.); Jugend, Erziehung und Psychoanalyse: Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds. - Berlin: Luchterhand 1992
- Wittenberg, G. (1985): Gruppensupervision – ein Beitrag zur Entwicklung beruflicher Identität. - In: Trescher H.-G., Leber A., Büttner Ch. (1985) (Hrsg.): Die Bedeutung der Gruppe für die Sozialisation. Beruf und Gesellschaft. - Göttingen: Verlag für Medizinische Psychologie 1985
- Wolff, R. (1993): Wiederentdeckung und Aktualität Sigfried Bernfelds. - In: Trescher, H.-G.; Büttner Ch. (Hrsg.) Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 5 - Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag 1993, 95-107
- Zavesky, S. (1999): Siegfried Bernfeld und das Kinderheim Baumgarten. Realisierung einer Psychoanalytischen Heilpädagogik? - Diplomarbeit an der Grund- und Integralwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien – Wien 1999
- Zulliger, H. (1936): Über eine Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik. - In: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik 10 1936, 337-359

Verzeichnis der Grafiken

Grafik 1: TZI Globe.....	71
Grafik 2: Verwebungsstruktur der Bereiche ^{EZ} –Trescher 1983	97
Grafik 3: Verwebungsstruktur der Bereiche ^{EZ} – Friedrich-Bathel 1987	97
Grafik 4: Verwebungsstruktur der Bereiche ^{EZ} – Trescher 1987	98
Grafik 5: Verwebungsstruktur der Bereiche ^{EZ} – Finger-Trescher 1993.....	98
Grafik 6: Verwebungsstruktur der Bereiche ^{EZ} – Trescher 1993	98
Grafik 7: Verwebungsstruktur der Bereiche ^{EZ} – Matschiner-Zollner 2001	99
Grafik 8: Verwebungsstruktur der Bereiche ^{EZ} –Finger-Trescher 2009.....	99

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1 JPP Beiträge: Fachartikel.....	43
Tabelle 2: Verweise in den Literaturumschauen der JPPs	46
Tabelle 3: Reihe Psychoanalytische Pädagogik	46
Tabelle 4: weitere Texte maßgeblicher AutorInnen bzw. aus deren Herausgeberbänden ..	47
Tabelle 5: Texte zu Szenischem bzw. psychoanalytischem Verstehen.....	48
Tabelle 6: auf diese Werke wurde in den Texten verwiesen.....	49
Tabelle 7: Theorie-Empirie-Verhältnis	94
Tabelle 8: Bezugnahme durch die AutorInnen.....	95
Tabelle 9: Verhältnis von Falldarstellung und Fallbearbeitung	101
Tabelle 10: Überblick der Analysetexte	103
Tabelle 11: Fremdtext-Eigentext-Relation	105

ANHANG

Abstract

Diese Diplomarbeit nimmt die Auseinandersetzung mit Gruppenprozessen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik in den Blick und geht hier insbesondere der Bedeutung des „Szenischen Verstehens“ nach.

Dazu wird zunächst auf die Geschichte der Auseinandersetzung mit Gruppen innerhalb der Disziplin selbst geblickt und anschließend der Fokus auf Konzeptionen der Gruppenanalyse gelenkt, um deren Bedeutung für die Psychoanalytische Pädagogik zu verdeutlichen. Ziel dieser Arbeit ist es zum einen die psychoanalytisch-pädagogische Auseinandersetzung mit Gruppen an Hand einer Zusammenschau der Texte näher zu charakterisiert und zum anderen wird vor dem wissenschaftsanalytischen Hintergrundmodell des Empirischen Zirkels gezeigt, inwiefern sich bei psychoanalytisch-pädagogische AutorInnen ein szenisches Verständnis von Gruppenphänomenen zeigt.

Lebenslauf

EVA SCHÖLLER (GEB. KAUFMANN)

PERSÖNLICHE INFORMATIONEN

- Geburtsdatum 26.8.1980
- Geburtsort Mistelbach
- Nationalität Österreich
- Familienstand verheiratet

SCHULBILDUNG - AUSBILDUNG

- 1986 – 1990 Volksschule, Walterskirchen
- 1990 – 1994 Hauptschule, Poysdorf
- 1994 – 1999 Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Mistelbach
- 2000 – 2002 Lehrgang für Sonderkindergartenpädagogik, Wien
- 2006-2007 Zusatzqualifikation Motopädagogik (vaLeo)

BERUFLICHER WERDEGANG

- 2002 - 2006 Sonderkindergartenpädagogin in einer heilpädagogisch-integrativen Kindergartengruppe der Stadtgemeinde Wien
- seit Oktober 2006 Beschäftigung beim Land Niederösterreich als Sonderkindergartenpädagogin
 - 2006/07 Mitarbeit am Versuch sonderpädagogischer Betreuungsformen NÖ Landeskindergarten Ernstbrunn
 - 2007 - 2011 Leitung des heilpädagogisch integrativen NÖ Landeskindergartens Korneuburg
- seit 2008/09 Lehrbeauftragte für das Unterrichtsfach „Kinder mit besonderen Bedürfnissen“ zur Ausbildung von KinderbetreuerInnen an der Fachschule für Sozialberufe in Stockerau