

Thilo Maria Naumann
Gruppenanalytische Pädagogik

Unter anderem sind bisher folgende Titel im Psychosozial-Verlag in der Reihe »Psychoanalytische Pädagogik« erschienen:

- BAND 20** Fitzgerald Crain: Fürsorglichkeit und Konfrontation. Psychoanalytisches Lehrbuch zur Arbeit mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen. 2005.
- BAND 21** Helmuth Figdor: Praxis der psychoanalytischen Pädagogik I. 2006.
- BAND 23** V. Fröhlich, R. Göppel (Hg.): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. 2006.
- BAND 24** Helmuth Figdor: Praxis der psychoanalytischen Pädagogik II. 2007.
- BAND 25** Beate West-Leuer: Coaching an Schulen. 2007.
- BAND 26** A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher, U. Pffor (Hg.): Frühe Beziehungserfahrungen. 2007.
- BAND 27** M. Franz, B. West-Leuer (Hg.): Bindung – Trauma – Prävention. 2008.
- BAND 28** T. Mesdag, U. Pffor (Hg.): Phänomen geistige Behinderung. 2008.
- BAND 29** A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher, J. Heilmann, H. Krebs (Hg.): Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik. 2009.
- BAND 30** J. Körner, M. Müller (Hg.): Schuldbewusstsein und reale Schuld. 2010.
- BAND 31** B. Ahrbeck (Hg.): Von allen guten Geistern verlassen? Aggressivität in der Adoleszenz. 2010.
- BAND 32** D. Barth: Kinderheim Baumgarten. Siegfried Bernfelds »Versuch mit neuer Erziehung« aus psychoanalytischer und soziologischer Sicht. 2010.
- BAND 33** H. Hirblinger: Unterrichtskultur. 2 Bände. 2010.
- BAND 34** G. Salmon, J. Dover: Pädagogische Psychotherapie bei emotional-sozialen Lernstörungen. 2011.
- BAND 35** A. Eggert-Schmid Noerr, J. Heilmann, H. Krebs (Hg.): Elternarbeit. Ein Grundpfeiler der professionellen Pädagogik. 2011
- BAND 36** S. Bender: Sexualität und Partnerschaft bei Menschen mit geistiger Behinderung. Perspektiven der Psychoanalytischen Pädagogik. 2011
- BAND 37** M. Datler: Die Macht der Emotion im Unterricht. Eine psychoanalytisch-pädagogische Studie. 2012
- BAND 38** D. Zimmermann: Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. 2012
- BAND 39** J. Heilmann, H. Krebs, A. Eggert-Schmid Noerr (Hg.): Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung. 2012
- BAND 40** H. Figdor: Patient Scheidungsfamilie. Ein Ratgeber für professionelle Helfer. 2012
- BAND 41** H. Schnoor (Hg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. 2012

BAND 42

Psychoanalytische Pädagogik

HERAUSGEGEBEN VON

BERND AHRBECK, WILFRIED DATLER
UND URTE FINGER-TRESCHER

Thilo Maria Naumann

Gruppenanalytische Pädagogik

Eine Einführung in Theorie und Praxis

Psychosozial-Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe

© 2014 Psychosozial-Verlag

Walltorstr. 10, D-35390 Gießen

Fon: 06 41- 96 99 78 - 18; Fax: 06 41- 96 99 78 - 19

E-Mail: info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form
(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung
des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet,
vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: Paul Klee: »Feuer am Abend«, 1929, Öl auf Karton, 37 × 36 cm

Umschlaggestaltung & Layout: Hanspeter Ludwig, Wetzlar

www.imaginary-world.de

Satz: Andrea Deines, Berlin

Druck: CPI books GmbH, Leck



Printed in Germany

ISBN 978-3-8379-2247-9

Inhalt

I.	Einführung	9
1.	Die Gruppe in Zeiten der Entgrenzung	13
2.	Gruppenanalyse und das »Wagnis der Verbundenheit«	18
II.	Gruppenanalytische Theorie	31
1.	Intersubjektivität und Affektregulierung	33
2.	Gruppenmatrix und Gruppenprozess	52
3.	Gruppenleitung	71
III.	Gruppenanalytische Pädagogik	89
1.	Pädagogische Gruppenarbeit und gruppenanalytische Pädagogik	89
2.	Szenisches Verstehen in der Gruppe – die Gruppe als Übergangsraum	110
3.	Gruppenanalytische Supervision in pädagogischen Praxisfeldern	135
IV.	Gruppenanalyse in Studiengängen der Sozialen Arbeit	143
1.	Seminararbeit und gruppenanalytische Haltung	144
2.	Gruppenanalytische Praxisreflexion	147
3.	Institutionelle Selbsterfahrung	152
V.	Resümee	161
	Literatur	163

... Menschen begegnen sich ...
(Liesel Hearst & Harold Behr)

... und davon handeln wir ...
(Blumfeld)

I. Einführung

Sicherlich wird sich der eine Leser oder die andere Leserin an intensive Gefühle in Gruppensituationen erinnern: die überbordende Freude oder auch Wut in der Familie; die lustvollen Entdeckungen in der Kitagruppe, die Trauer beim Abschied und die ebenso bangen wie stolzen Gefühle beim Eintritt in die Grundschule; die heimliche Verehrung der Leiterin einer Jugendgruppe, die Rivalität mit den anderen Gruppenmitgliedern um Anerkennung und Zuneigung oder auch die Angst vor Zurückweisung und Beschämung – all dies sind Gefühle, die daher rühren, dass der Mensch ein Gruppenwesen ist. Wir alle haben unsere mehr oder minder geglückten Gruppenerfahrungen in Familie, Kita, Schule, Ausbildung und Arbeitsleben verinnerlicht und setzen diese ebenso bewusst wie unbewusst verankerten Erfahrungen in neuen Gruppen wieder in Szene (Naumann 2012a, S. 147). Gruppen können einerseits Angst machen, weil Gruppenprozesse kaum vorhersehbar sind und die Furcht vor narzisstischen Kränkungen auslösen. Andererseits können Gruppen auch die Freude über lustvolle Gruppenerfahrungen wiederbeleben sowie die Hoffnung auf nachholende Entwicklungen wecken, auf Begegnungen, die glücklichere Empfindungs- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen (vgl. Strauß/Mattke 2012, S. 3).

Pädagogische Prozesse finden ganz überwiegend in Gruppen statt. Pädagogische Gruppenarbeit muss damit rechnen, dass die Mitglieder ihre affektiv aufgeladenen Gruppenerfahrungen im Hier und Jetzt der Gruppe agieren. Die daraus entstehende Gruppendynamik kann dann entweder zu

einem Hindernis oder aber zur Voraussetzung tiefgreifender Bildungsprozesse werden. Ein kleines Beispiel soll dies verdeutlichen:

In einer Kitagruppe breitet sich ein zunehmend aggressives Klima aus, die Gruppe spaltet sich in übergreifige Kinder und solche, die sich zunehmend zurückziehen oder bei den pädagogischen Bezugspersonen, den Gruppenleitern also, Schutz suchen. Die Kinder agieren dabei auf biografisch gefärbte Weise das entwicklungspezifische Thema von Autonomie und Abhängigkeit, das sich dann zu einem Gruppenthema verdichtet. Die übergreifigen Kinder behaupten offenbar eine aggressive Autonomie und projizieren ihre Abhängigkeitsängste und Nähebedürfnisse auf die zurückgezogenen Kinder. Diese wiederum werden ohnmächtig gemacht und projizieren ihre scheinbar unerfüllbaren Autonomie-wünsche auf die »starken« Kinder. Sicherlich müssen sich alle Kinder zunächst auf den Schutz durch die Gruppenleiter verlassen können. Wenn diese aber schlicht auf das Einhalten von Regeln pochen, vielleicht noch forciert durch Sanktionen gegen die aggressiv wahrgenommenen Kinder, wird nicht nur die Spaltung der Gruppe entlang der Festschreibung angemessenen Verhaltens bestätigt, sondern überdies Entwicklung blockiert. Die Kinder sind dann innerlich allzu sehr mit unbewältigten Konflikten und Ängsten beschäftigt, als dass sie sich auf die neugierige Erforschung ihrer inneren und äußeren Welt einlassen könnten. Wenn die Gruppenleiter hingegen einen spielerischen und kreativen Raum zur Verfügung stellen, in dem die Kindergruppe auch ihre affektiven Themen genügend angstfrei zeigen, kennenlernen und gemeinsam bearbeiten kann, ist die Voraussetzung für gelingende Selbstbildungsprozesse in der Gruppe geschaffen (Naumann 2010, S. 151).

Über diese affektive Dimension von Gruppenprozessen hinaus sind pädagogische Gruppen unweigerlich in historisch-gesellschaftliche Kontexte eingebettet. So besteht in unserer hochindividualisierten Gesellschaft mit ihren Leistungs- und Konkurrenznormen häufig die Tendenz, die pädagogische Gruppe als bloße Ansammlung von Individuen zu betrachten (vgl. Brandes 2012, S. 6). Wenn dann ein Problem auftaucht, etwa Lernschwierigkeiten eines beunruhigten Kindes in der Schule, wird dieses Problem oft vorschnell individualisiert, gegenwärtig vor allem durch den Verdacht eines Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätssyndroms (ADHS). Wenn dann

auch noch zusätzlich zu einer etwaigen medizinischen Diagnose die leichtfertige Vergabe von Methylphenidat erfolgt, wird nicht nur dem einzelnen Kind die Verantwortung für seine Beunruhigung aufgebürdet, sondern überdies die Frage nach der Bedeutung der Beunruhigung entsorgt, etwa im Hinblick auf die Familiendynamik, auf die schulischen Verhältnisse oder auf die herrschenden Normen angepassten Verhaltens. Dagegen besteht die Chance, das beunruhigte Verhalten als Ausdruck eines ebenso unbewältigten wie beunruhigenden Konflikts zu verstehen, der aus dem Zusammenspiel zwischen der Familiengruppe, der Klassengruppe, der schulischen Institution und den gesellschaftlichen Kontexten resultiert (Naumann 2011, S. 93f.). Erst auf diese Weise können die Entwicklungs- und Bildungspotenziale der pädagogischen Gruppe freigesetzt werden.

Vor dem skizzierten Hintergrund richtet sich das Erkenntnisinteresse dieses Buches darauf, ein vertieftes Verständnis für den Zusammenhang von Subjektbildung, Gruppe und Gesellschaft zu gewinnen, um dann auf dieser Grundlage Folgerungen für die förderliche Begleitung pädagogischer Gruppenprozesse erarbeiten zu können. Die Gruppenanalyse ist dazu besonders gut geeignet, weil sie neben einer Theorie der Gruppe auch eine Methode zum Verstehen von Gruppenprozessen und zur Leitung von Gruppen zur Verfügung stellt (Schultz-Venrath 2012, S. 123). Sie greift dazu sowohl auf psychodynamische als auch auf soziodynamische Konzepte zurück und eröffnet damit die Möglichkeit, Affekte, Bedürfnisse und Konflikte ebenso wie institutionelle Aufträge und gesellschaftliche Kontexte von Gruppen zu berücksichtigen (ebd.). Auf diese Weise trägt die Gruppenanalyse dazu bei, so meine Überzeugung, eine lebendige und kreative Gruppenarbeit zu verwirklichen. Deshalb möchte ich in diesem Buch Schritt für Schritt grundlegende theoretische und praktische Aspekte gruppenanalytischer Pädagogik entfalten.

Im weiteren Fortgang dieser Einführung werde ich zunächst Konturen einer ökonomisch und medial entgrenzten Gesellschaft zeichnen, die tendenziell zwischenmenschliche Bindungen auflöst und ebenso flexibilisierte wie isolierte Menschen hervorbringt. Dieser »entgrenzte Mensch« neigt dazu, all jene Gefühle abzuwehren, die sein psychisches und soziales Überleben als leistungs-, konkurrenz- und konsumfähiges Subjekt bedrohen

könnten (Funk 2011, S. 110). Weil es eben Gefühle wie der Wunsch nach Gehaltenwerden oder Versagensängste sind, die in Gruppen aktualisiert werden, wirken Gruppen zwar zunächst oft als Bedrohung eines notwendig gewordenen Abwehrrangements, zugleich aber eröffnen sie die Chance zum Empfinden und Bearbeiten dieser Gefühle. Sicherlich versucht der Mensch als Gruppenwesen auch in unserer heutigen Zeit, seine alltagspraktischen Probleme in Gruppen zu lösen (vgl. Nellessen 2005, S. 533). Wie er dies anstellt, hängt aber entscheidend von den unterschiedlichen Gruppengestalten ab. Gerade in der pädagogischen Gruppenarbeit macht es einen wesentlichen Unterschied, ob mit individualisierender und technischer Kompetenzförderung der Vereinzelung Vorschub geleistet wird, oder ob ein Raum zur Verfügung steht, in dem durch das Erleben von Individuation und Verbundenheit kreative und emanzipatorische Bildungsprozesse ermöglicht werden (vgl. Mittelsten Scheid 2012a, S. 174).

Eben solche gelingenden Prozesse kann die Gruppenanalyse in der Pädagogik befördern. Weil nicht jeder Leser mit der gruppenanalytischen Theorie und Praxis vertraut sein wird, möchte ich, an die gesellschaftskritischen Anmerkungen anschließend, die historischen Wurzeln und Entwicklungen der Gruppenanalyse skizzieren.¹ Die Leserinnen werden S. H. Foulkes kennenlernen, den maßgeblichen Begründer der Gruppenanalyse, der an den regen interdisziplinären Debatten rund um das Frankfurter Institut für Sozialforschung in den späten 1920er und frühen 1930er Jahren beteiligt war. Und sie werden einen ersten Kontakt mit grundlegenden gruppenanalytischen Positionen sowie mit Gedanken zur pädagogischen Anwendung der Gruppenanalyse erleben. Auch wenn ich weiß, dass viele Fragen zur Gruppenanalyse hier zunächst nur angetippt werden, hoffe ich, mit dieser Einführung atmosphärisch einen Boden zu bereiten, auf dem in den folgenden Kapiteln die vertiefte Auseinandersetzung mit gruppenanalytischer Theorie und gruppenanalytischer Pädagogik gedeihen kann.

¹ Im Sinne einer lesefreundlichen und geschlechtersensiblen Schreibweise verwende ich weibliche und männliche Formen in losem Wechsel, wenn nicht ein konkreter Pädagoge oder eine konkrete Supervisorin etc. gemeint ist.

1. Die Gruppe in Zeiten der Entgrenzung

Wir leben in einer ökonomisch und informationstechnologisch entgrenzten Welt. Ökonomisch betrachtet, können Unternehmen vor allem mithilfe moderner Informations- und Kommunikationstechnologien in globalem Maßstab unterschiedliche Standorte nutzen, die die besonders kostengünstige und damit profitträchtige Produktion von Waren erwarten lassen (Naumann 2010, S. 59f.). Auf diese Weise wird eine Standortpolitik verschärft, in der sich lokale, regionale und nationale Standorte als Konkurrenten im Wettbewerb um die Ansiedlung unternehmerischer Investitionen gegenüberstehen (ebd., S. 61). In einem industriell und technologisch orientierten Land wie der BRD resultieren daraus Politiken des Infrastrukturausbaus, der Technologieförderung, der Steuervergünstigungen für Unternehmen sowie, im Hinblick auf die Arbeitsverhältnisse, der Deregulierung des Arbeitsmarkts, der Lockerung des Kündigungsschutzes, des Personalabbaus und der Förderung von prekarierten »Arbeitskraftunternehmen« (Voß/Pongratz) (vgl. Haubl 2012, S. 368; Funk 2011, S. 57). Auf diese Weise aber entsteht ein strukturelles Dilemma. Schon die Standortpolitik verschlingt finanzielle Ressourcen, während in Ausbildung investiert werden müsste, um den Bedarf besonders an hochqualifizierten Arbeitskräften zu stillen. Obendrein produziert diese Politik massive soziale Verwerfungen in Form von Arbeitslosigkeit und Armut. Besonders für die Bereiche der Wohlfahrt und Bildung hat dies fatale Konsequenzen, die sich als fortschreitende Ökonomisierung fassen lassen. Materielle Leistungen für Hilfebedürftige werden zurückgefahren, um Kosten zu senken, während der neoliberale Diskurs der Eigenverantwortung die Privatisierung von Risiken sowie den Abbau von Solidargemeinschaften vorantreibt und den Marginalisierten zudem die Schuld am Scheitern auferlegt (Wagner 2012, S. 103). Auch Soziale Arbeit und Pädagogik werden zunehmend durchökonomisiert, indem man ihre Institutionen im Sinne »neuer Steuerung« betriebswirtschaftlichen Effizienzzwängen unterwirft und ihre Aufgaben der Hilfe und der Bildung auf technisch messbare Dienstleistungen reduziert (vgl. Funk 2011, S. 55) – die ethischen Prinzipien von Menschenwürde, Gerechtigkeit und Solidarität drohen hier

ebenso verlorenzugehen wie ein emphatischer Bildungsbegriff, der Affektbildung, Empathie und Kreativität einschließt und auf die Gestaltung der Welt im Sinne eigener und allgemeiner Bedürfnisse zielt (ebd., S. 56; Naumann 2010, S. 69f.).

Begünstigt werden diese hier kritisch zugespitzt dargestellten Veränderungsprozesse durch Diskurse der Individualisierung und Pluralisierung. Diese Diskurse gründen durchaus in neuen sozialen Entfaltungsmöglichkeiten, denn zweifellos sind die Spielräume für Selbstbestimmung und vielfältige Lebensentwürfe, für die Ausbalancierung von Individualität und Bezogenheit, für selbstkonstituierte Gemeinschaften bis hin zu politisch-emanzipatorischen und kommunikationstechnologisch organisierten Netzwerken gewachsen (Keupp 1999, S. 23ff.). Allzu oft aber hecheln Menschen dem aufgeherrschten Leitbild eines selbstständigen, flexiblen, leistungs- und konsumfähigen Subjekts hinterher, während diejenigen, die vor diesem Leitbild ohnehin kapitulieren müssen, in einen demoralisierten Zustand zu fallen drohen (Naumann 2010, S. 64). Jedenfalls ist die euphorische Rede davon, dass jeder Architekt des eigenen Lebens sein kann, schlicht zynisch, wenn nicht zugleich die dazu erforderlichen materiellen, kulturellen und psychosozialen Ressourcen thematisiert werden (Keupp 1999, S. 22).

Doch wie erleben und verarbeiten die Menschen ihren Alltag unter entgrenzten Bedingungen? Zunächst klafft ein veritabler Riss im Alltag. Auf der einen Seite sind die Menschen mit einer entgrenzten Ökonomisierung konfrontiert, die sich etwa im Arbeitsleben als Verdichtung, Beschleunigung, Subjektivierung und Prekarisierung niederschlägt (vgl. Haubl 2012, S. 368). Die rasanten Veränderungen und neuen Zwänge rund um die Erwerbsarbeit befördern existenzielle Ängste, während das Gefühl, selbst über soziale Gestaltungsfähigkeit zu verfügen, auf arg fragmentierte Alltagsbereiche beschränkt bleibt (vgl. Bartsch 2012, S. 108). Auf der anderen Seite versuchen viele, Ängste, Ohnmachtsgefühle und Sehnsüchte zu verleugnen, indem sie sich die vorherrschenden Diskurse über neue Freiheit und Autonomie zu eigen machen, denen sie im Alltag zu entsprechen trachten.

Damit wird der Riss aber nicht geheilt, sondern arretiert. Und Gefühle wie Wut, Angst und Ohnmacht, Bedürftigkeit und Haltlosigkeit sowie Wünsche nach verlässlichen Bindungen, die in diesen Alltag nicht integriert werden

können, weil sie das psychosoziale Überleben zu gefährden scheinen, müssen sich andere Abfuhrbahnen suchen:

- Im Erwerbsleben sehen wir die zunehmende Verinnerlichung von Projektorientierung, Rationalisierung, Subjektivierung und Entgrenzung, jenen Prinzipien also, die mit gegenwärtigen Arbeitsverhältnissen einhergehen (Funk 2011, S. 58f.). Mit dieser schädlichen »Selbst-Ökonomisierung« und »Selbst-Rationalisierung« (Manning/Wolf) wird eine Aggressivität agiert (ebd., S. 58), die im Kern den alltäglichen Zumutungen gelten dürfte. Nun aber zeigt sie sich als pseudorationales Handeln in der erkalteten Exekution von Betriebsinteressen oder gar im Sinne einer arbeitswütigen »interessierten Selbstgefährdung« (Krause et al.), die sich letztlich auch gesundheitsgefährdend gegen das eigene Selbst richten kann (Haubl 2012, S. 369).
- In der Freizeit stehen grenzenlose Konsum-, Erlebnis- und Kommunikationswelten zur Verfügung, die einerseits durch die Vielfalt der Auswahlmöglichkeiten Autonomie suggerieren, andererseits aber auch intensive Sinnlichkeit und Kontakt versprechen. Die unbewältigten Gefühle tauchen hier als Reaktionsbildung in verdrehter Weise auf: Angst wird zu Thrill, Scham zu Unverschämtheit, Isoliertheit zu Kontaktfreude und Ohnmacht zu Größenfantasie (Funk 2011, S. 126f./176). Eine Balance von Autonomie und Bezogenheit, die Versöhnung mit der unausweichlichen individuellen Begrenztheit und zwischenmenschlichen Abhängigkeit, scheitert abermals auf gesellschaftlich funktionale Weise.
- Wenn dann die unvermeidlichen Probleme auftauchen, etwa im Arbeitsleben, in der Paarbeziehung oder in der Erziehung, stehen unzählige Techniken der Lebenskunst zur Verfügung: Trainingsprogramme, Coachings, Erziehungs- und Liebesratgeber oder auch esoterische Kurse – Techniken, die allesamt Anweisungen zum Fühlen und Handeln vermitteln, ohne die schmerzhaften Wünsche und Ängste spüren zu müssen (vgl. ebd., 136f.). Auf diese Weise bleibt den Menschen zwar die bedrohliche Auseinandersetzung mit lebensgeschichtlich oder alltäglich unbewältigten Konflikten erspart, doch auch deren Bewältigung im Sinne glücklicherer Empfindungs- und Handlungsmöglichkeiten bleibt auf der Strecke.

- Nicht zuletzt schließen sich diejenigen, die den vermeintlichen Ansprüchen an einen entgrenzten Menschen zu genügen hoffen, immer wieder im Sinne einer »Pseudo-Wir-Bildung« denjenigen gegenüber zusammen, die vor diesen Ansprüchen von vornherein zu scheitern scheinen (vgl. Mentzos 2002, S. 130). Dabei werden die in der Selbstwahrnehmung abgewehrten Gefühle der eigenen Bedürftigkeit oder Wut infolge der alltäglichen Zumutungen auf unterversorgte und rassistisch verfremdete Menschen projiziert, verächtlich gemacht und bekämpft. Dies kann sich als Coolness zeigen, die der Bedürftigkeit anderer jede Empathie verweigert, als Zynismus, der in Bedürftigkeit nur selbstverschuldete Schwäche zu erkennen vermag (Haubl 2007, S. 119ff.) oder auch als kultureller Rassismus, der bestimmte Kulturen als fremd und inkompatibel mit der vermeintlich eigenen Kultur konstruiert, um diesen etwa eine essenzielle Faulheit oder Gefährlichkeit zuzuschreiben (Naumann 2010, S. 66/103).

Vor dem Hintergrund dieser sozialpsychologischen Skizze der entgrenzten Gesellschaft lassen sich auch Gefahren für die pädagogische Gruppenarbeit ausmachen. Wie oben bereits bemerkt, sind auch Pädagogik und Soziale Arbeit den gesellschaftlichen Tendenzen hin zu Entgrenzung und Ökonomisierung ausgesetzt. Dies schlägt sich in betriebswirtschaftlichem Effizienzdenken, der Betonung messbarer sozialer Dienstleistungen samt standardisierter Evaluationsverfahren und vor allem in der Verkürzung des Bildungsbegriffs als individualisiertes Kompetenztraining nieder. Doch weil sich pädagogische Gruppen trotz der Ökonomisierungstendenzen durch besondere Alltäglichkeit und Nähe auszeichnen, kommt in Gruppen auch die eigene Affektivität der Gruppenleiterinnen zum Klingen und muss oft umso heftiger durch die Identifizierung mit der Ökonomisierung und ihrem Produktivitätsgerede manisch abgewehrt werden (vgl. Volhard 2005, S. 267). Ohne ein haltgebendes Setting und unter dem Druck der äußeren und verinnerlichten Erwartungen macht sich dann eine Kultur des Wegfühls und der Affektarmut breit. Das Affektive, Spielerische, Verbindende und Unvorhersehbare der Gruppe wird gebannt, indem individualisierte Fördertechniken in den Vordergrund

treten und die Aufmerksamkeit für Gruppenprozesse mit der Gefahr einer Kollektivierung verwechselt wird (vgl. Brandes 2012, S. 6). All die in der Gruppe schwelenden Affekte aber, deren Bearbeitung die Voraussetzung für tief greifende Selbstbildungsprozesse bieten würde, müssen sich andere Abfuhrbahnen suchen – und zeigen sich früher oder später als psychosoziale Störung, als psychosomatische Beschwerde oder als soziale Exklusion derjenigen, die als unfähig gelten, die großartigen Förderkonzepte anzunehmen.

Dieses verkürzte Gruppenverständnis ist freilich kein Schicksal. Gerade die Gruppenanalyse stellt für unterschiedliche Praxisfelder ein tiefgehendes und emanzipatorisches Konzept zur Verfügung. So berichtet Peter Potthoff aus der gruppenanalytischen Psychotherapie, dass gegenwärtig besonders Patienten mit Problemen des Selbstwerts, der Bindung, der Liebesfähigkeit sowie Menschen mit existenziellen Sinnfragen die Gruppe nutzen und dabei ihre Vereinzelung überwinden, Bindungsfähigkeit wiedergewinnen sowie Antworten auf ihre Sinnfragen finden (Potthoff 2012, S. 399/411). Im Kontext der gruppenanalytischen Supervision betont Erdmute Bartsch die außerordentliche Bedeutung von Halt, Bindung und Gemeinschaft angesichts der radikalen Umwälzung von Arbeitsverhältnissen (Bartsch 2012, S. 121), während Rolf Haubl ergänzt, dass gruppenanalytische Supervision sich auch gegen die neoliberale Ökonomisierung positionieren muss (Haubl 2012, S. 375). Gruppenanalytische Pädagogik schließlich will die individualisierende Vereinzelung überwinden, die Affektivität und sinnliche Qualität der pädagogischen Gruppe in den Mittelpunkt rücken und damit einen Raum für Selbstbildungsprozesse in wechselseitiger Verständigung schaffen. Emphatisch gesprochen birgt die Anwendung der Gruppenanalyse in psychosozialen Praxisfeldern gerade in Zeiten der Entgrenzung Chancen für glücklichere und emanzipatorische Empfindungs- und Handlungsformen.