

# Der Gruppenanalytische Beobachtungsdialog

## Eine Methode des reflexiven Lernens im Rahmen der Professionalisierung (Teil 1)

Sarah Yvonne Brandl

### Zusammenfassung

Der gruppenanalytische Ansatz ist nicht nur eine einflussreiche Methode in der Gruppenpsychotherapie oder Supervision, er bietet auch eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von Lernsettings und Methoden in der Professionalisierung. Vorgestellt wird im Folgenden die gruppenanalytische Arbeit mit Beobachtungsprotokollen – der Gruppenanalytische Beobachtungsdialog. Diese Arbeitsweise wird als gruppenanalytisches Äquivalent zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung verstanden. Dabei werden die Unterschiede in den theoretischen Vorannahmen des Gruppenanalytischen Beobachtungsdialogs aufgezeigt, die zu spezifischen praktischen Konsequenzen in der Arbeitsweise und Intervention der Gruppenleitung führen. Es werden dadurch in beiden Arbeitsweisen, der psychoanalytischen und der gruppenanalytischen, ähnliche Haltungen und zugleich unterschiedliche Fähigkeiten bzw. Perspektiven gefördert. Ein Fallbeispiel illustriert die Arbeitsweise.

*Gruppenpsychother. Gruppendynamik 55/2019, 330-351*

### Schlagwörter

gruppenanalytische Pädagogik – Professionalisierung – Beobachtung – Lernsetting – Mentalisierung

### Summary

*The Group Analytical Observation Dialogue. A Method of Reflective Learning in the Context of Professionalization (Part 1)*

The group analytical approach is not only an influential method in group psychotherapy or supervision, it also provides an important basis for the development of learning settings and methods in professionalization. Following the group analytical work with observation protocols – the group analytical observation dialogue – is presented. This method of working is understood as the group-analytical equivalent of psychoanalytical infant observation. The differences in the theoretical assumptions of the group-analytical observation dialogue are pointed out, which lead to specific practical consequences in the working method and intervention of the group conducting. In both ways of working, the psychoanalytical and group-analytical similar attitudes as well as different abilities and perspectives are promoted. A case study illustrates the working method.

## Keywords

group-analytical pedagogy – professionalization – observation – learning setting – mentalization

*„Lernen und Psychotherapie haben vieles gemeinsam, insofern als in beiden Fällen eine Haltungsänderung wesentlich ist“  
(Foulkes, 1974, S. 226)*

## 1 Gruppenanalyse in Anwendung – Therapie und Lernen

Im therapeutischen Arbeiten liegt mit Sicherheit einer der umfangreichsten Anwendungsbereiche der Gruppenanalyse. Gruppenanalyse ist jedoch nicht nur im klinischen Bereich eine einflussreiche Methode, sondern findet Anwendung unter anderem in den Bereichen Supervision und Organisationsberatung (Haubl, Heltzel, Barthel-Rösing, 2005) und eignet sich besonders für Anwendungen in der Pädagogik (Brandes, 1999; Brückner, 2016; Naumann, 2014; Brandl, 2018).

Eher weniger im Blick ist, dass bereits in der Entstehungszeit gruppenanalytischer Theorie der Gedanke dieser nichtklinischen Anwendungen enthalten war und gruppenanalytisches Arbeiten für Lerngruppen genutzt wurde (vgl. Abercrombie, 1981). Dabei weisen klinische und nichtklinische Ansätze wesentliche, aber bisher wenig beachtete Parallelen und Unterschiede auf.

Im Folgenden wird die Methode des Gruppenanalytischen Beobachtungsdialogs vorgestellt. Sie wurde in Anlehnung an die psychoanalytische Tradition der Säuglingsbeobachtung nach Esther Bick (1964) entwickelt und knüpft an frühe Arbeiten zum Lernen in studentischen Gruppen von Jane Abercrombie (1960) an. Foulkes bezieht sich wiederholt auf die Arbeiten der britischen Psychologin Jane Abercrombie und deren Beitrag für die wissenschaftliche Anwendung der gruppenanalytischen Prinzipien (Foulkes, 1974).

Jane Abercrombie gehört zu den Pionier/innen im Bereich der gruppenanalytischen Pädagogik. Die britische Psychologin nutzte die gruppenanalytische Arbeitsweise für Lerngruppen mit Studierenden in den Naturwissenschaften und der Medizin (später auch Architektur und Pädagogik). Ihre gruppenanalytisch beeinflussten Arbeiten zur „Anatomie der Urteilsbildung“ (Abercrombie, 1960) zeigten die Möglichkeiten der Gruppenarbeit im Kontext medizinischer Diagnostik in Bezug auf Transferleistungen, Urteilsbildungen und Fehlervermeidung und beeinflussten nachhaltig die britische Pädagogik in den 1960er Jahren. Ihr wachsender Schwerpunkt in Gruppenanalyse brachte die freie Gruppendiskussion in die akademische Ausbildung. Sie betont: „Das Ziel der freien Gruppendiskussion ist es, Bedingungen herzustellen, in denen sie (die Teilnehmenden, Y. B.) bewusst ihre ganze Voreingenommenheit in einer Situation erkennen, in welcher es möglich ist, sie zu

untersuchen und zu modifizieren“ (Abercrombie, 1958, in Foulkes, 1974, S. 234). Angeregt durch den Kontakt mit Foulkes gehörte sie zu den Gründungsmitgliedern der Group Analytic Society und wurde 1981 deren Präsidentin.

Während Abercrombie vorwiegend in naturwissenschaftlichen Bezügen ihre Arbeitsweise entwickelte, geht es im Folgenden um studentisches Lernen in sozialen und pädagogischen Ausbildungen in den Studiengängen Soziale Arbeit und Heilpädagogik.

Die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit und Heilpädagogik stellen angehende Professionelle vor anspruchsvolle Aufgaben. Es geht darum, komplexe Lebenssituationen mit Klient/innen zu verstehen und zu gestalten, wobei jeweils mehrere Subsysteme in ihren Wechselwirkungen zu berücksichtigen sind, sowohl das intra- als auch interpersonelle, sowie das Sozial- und das organisationale System (vgl. Stemmer-Lück, 2009). Die Komplexität des Beziehungsgefüges wird in der sozialen Arbeit und in der Heilpädagogik im Vergleich z. B. zur psychoanalytischen therapeutischen Arbeit als deutlich höher eingeschätzt (vgl. Stemmer-Lück, 2009). In den Handlungsfeldern bewegen sich die Professionellen in gesellschaftlichen Problemfeldern, in denen es oft um heftige soziale Konflikte, materielle Notlagen oder gesellschaftliche Ausgrenzungsprozesse geht. Die Arbeit mit Einzelnen, Familien und Gruppen, die teilweise unter schweren Beeinträchtigungen und Benachteiligungen leiden, findet in sehr heterogenen Feldern statt; dazu gehört unter anderem die Kinder- und Jugendhilfe, Bildungsarbeit, Schulsozialarbeit, Eingliederungshilfen, Psychiatrie, Rehabilitation, Pflegestellen, Altenhilfe, Schnittstellen zur Justiz, Wohngruppen, Heime, Frauenhäuser, Kitas, Frühförderzentren und vieles mehr.

Das Arbeiten in diesen Handlungsfeldern erfordert, neben theoretischem Wissen und praktischem Können, die differenzierte Entwicklung von Wahrnehmungsfähigkeiten und deren Reflexion, das heißt, es geht um Kompetenzen im Beobachten und Reflektieren von Praxis- und Theoriebezügen bei der Entwicklung einer professionellen Haltung (vgl. von Spiegel, 2004). Doch wie entwickelt man eine solche Haltung? Grundlage dieser Haltung ist die Fähigkeit der Selbst- und Fremdwahrnehmung unterstützt durch Selbsterfahrungsprozesse,<sup>1</sup> eine innere Beweglichkeit im Umgang mit den eigenen Wahrnehmungen (d. h. Beobachtungsfähigkeiten), verknüpft mit der Reflexion der impliziten Theorieannahmen.

Bereits während des Studiums sind die angehenden Fachkräfte damit konfrontiert, dass sie in unmittelbaren Praxisbezügen selbst aktiv das erworbene theoretische Wissen und praktische Können mit einer reflektierenden Haltung verknüpfen müssen (vgl. von Spiegel, 2004). Während des Studiums ist eine ein-

---

<sup>1</sup> Gruppenanalytische Selbsterfahrungsgruppen sind vorwiegend im Bereich der psychoanalytischen Pädagogik zu finden, zunehmend aber auch im Bereich des Studiums der Sozialen Arbeit und Heilpädagogik. In der Hochschullehre der Autorin finden im Modul Berufsbezogene Selbsterfahrung als Teilmodul der Psychologie gruppenanalytische Selbsterfahrungsgruppen als freiwilliges Studienangebot seit vielen Jahren statt.

hunderttägige Praxisphase, meist sechs Monate lang, zu absolvieren, die von den Hochschulen durch eine wöchentlich stattfindende Praxisbegleitung und teilweise durch Ausbildungssupervision unterstützt wird. Die in diesem Beitrag vorgestellte gruppenanalytische Arbeitsweise entwickelte sich im Laufe mehrerer Jahrgänge solcher Praxisbegleitseminare.<sup>2</sup>

Die gruppenanalytische Perspektive im Rahmen von Lernprozessen einzusetzen, fördert explizit diese Reflexionsfähigkeiten, die sich auch auf die Reflexion von Metaebenen beziehen (vgl. Brandl, 2018). Gruppenanalytische Lerngruppen ermöglichen, in Ausbildungskontexten eine Schnittmenge aus diesen zu fördern, weil explizit mit der Möglichkeit multiperspektivischer Kontrastierung in der Gruppe gearbeitet wird.

Gerade in hochkomplexen und anspruchsvollen Arbeitskontexten werden für jede Disziplin professionelle Hintergrundannahmen aktiviert und tradiert. Diese meist unbewussten berufsgruppenbezogenen impliziten Annahmen beeinflussen das professionelle Handeln und die Haltung, hier sind Reflexionsräume besonders wichtig.

## 2 Beobachten – Wahrnehmen, Erinnern, Reflektieren

In Kontakt zu treten mit Klient/innen in Feldern der Sozialen Arbeit und Heilpädagogik, bedeutet, sich in deren Lebens- und Erlebenswelten zu orientieren. Es bedeutet auch, konfrontiert zu werden unter anderem mit Situationen von Vernachlässigung, Verwahrlosung, Gewalt, sozial entstandenen Kommunikationsdefiziten, aber auch Einschränkungen der verbalen Kommunikation aufgrund von schweren körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen bzw. Mehrfachbehinderungen. Die Komplexität der Situationen und heterogenen Kommunikationsbedingungen erfordert daher eine besondere Sensibilisierung unterschiedlicher Wahrnehmungskanäle und deren Verknüpfung.

Die Fähigkeit des Beobachtens im Sinne einer differenzierten Wahrnehmung ist eine grundlegende professionelle Kompetenz, sie stellt häufig den ersten praxisbezogenen Zugang zum Feld dar. Beobachten ist darüber hinaus wesentlicher Bestandteil diagnostischer Kompetenzen (vgl. Gerspach, 2009) und ein grundlegender Bestandteil qualitativer Forschung.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Die Praxisbegleitung der Studierenden erfolgte im fünften Semester des Bachelors Soziale Arbeit oder Heilpädagogik. Über sechs Monate arbeiteten die Studierenden in einer Praxiseinrichtung an vier Tagen pro Woche. An einem Tag pro Woche nahmen sie am Seminar Praxisbegleitung teil. Über ihre Reflexionsarbeit mit den Beobachtungsprotokollen fertigten sie am Ende der Praxiszeit einen Praxisbericht an und präsentierten die Ergebnisse der Gruppe. Die Arbeitsweise wird mittlerweile durchgängig auch im EFL-Beratungsmasterstudiengang für Beratungshospitationen angewendet.

Die Teilnahme an Alltagspraxis und das gezielte Beobachten bzw. teilnehmende Beobachten ist seit langem Teil sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden und unter dem Begriff der Ethnografie bekannt, wobei die Wurzeln in der Anthropologie und Ethnologie zu finden sind (vgl. Lüders, 2000). Für die hier vorgestellte Arbeitsweise sind bei aller Unterschiedlichkeit in Ziel und Methodik zur Ethnografie einige Punkte von Interesse. Ethnografien werden auch als Beschreibungen von kleinen Lebenswelten (Honer, 1993) verstanden. Werden diese Beschreibungen nicht von fremden Kulturen angefertigt, sondern auf die eigene Alltagswelt ausgerichtet, so wird das Vorgehen zum Medium der gesellschaftlichen Selbstbeobachtung (Lüders, 2000), es werden die Perspektiven der Teilnehmenden, ihre Wissensbestände, Interaktionen, Praktiken und Diskurse untersucht. Methodisch wird dabei das Vertraute als Fremdes betrachtet, es wird „befremdet“ (Amann u. Hirschauer, 1997, S. 12). Ethnografen sind selbst ihr eigenes erstes Forschungsinstrument (Ball, 1990), es müssen die sich aus der teilnehmenden Beobachtung ergebenden vielfältigen Mischungsverhältnisse aus Nähe und Distanz reflektiert werden (Lüders, 2000). In der Schulung des Selbst als Instrument lässt sich eine wichtige Parallele zum Handeln der Professionellen in der Arbeit mit Klient/innen und Patient/innen betrachten, sie müssen für eine reflektierte Professionalität sensibilisierte Fähigkeiten zur Wahrnehmung und Beobachtung entwickeln.

Die Schulung und Sensibilisierung der Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeiten stellt daher eine wichtige Form der Kompetenzentwicklung dar. Sie findet in etablierter Form als Arbeit mit Beobachtungsprotokollen bereits im Rahmen der kideranalytischen Ausbildung statt, in welcher sie seit nunmehr siebzig Jahren eine lange Tradition hat. Zur Kompetenzschulung gehören dabei zwei Stufen: zum einen der Prozess der Wahrnehmung und retrospektiven Protokollierung (Erzeugung eines Textes), zum anderen die anschließende Diskussion des Beobachtungstextes in einer Gruppe. Die Gruppenleitung gestaltet und fördert dabei gezielt den Lernprozess.

Diese etablierte Arbeitsweise war auch der Ausgangspunkt der Entwicklung des Gruppenanalytischen Beobachtungsdialogs. Doch was bedeutet es, die psychoanalytische Methode der (Säuglings-)Beobachtung auf gruppenanalytische Weise zu praktizieren? Zunächst wird die psychoanalytische und die gruppenanalytische Arbeitsweise, vorgestellt. Anschließend werden die zentralen Unterschiede in Hinblick auf die theoretischen Bezüge und die daraus resultierenden praktischen Konsequenzen verdeutlicht.

---

<sup>3</sup> Über den gruppenanalytischen Beobachtungsdialog als Forschungsinstrument wird in einem folgenden Teil des Artikels berichtet, (Brandl, 2020 in Vorb.).

## 2.1 Die psychoanalytische Beobachtung (infant observation) und Beobachtungsdiskussion (work discussion)

Im Rahmen der kindertherapeutischen Ausbildung der Tavistock-Klinik in London wurde 1948 die Arbeitsweise der Säuglingsbeobachtung (infant observation) eingeführt. Sie bestand aus der regelmäßigen Beobachtung von Säuglingen durch die Kandidat/innen der psychoanalytischen Ausbildung, Protokollierung sowie der anschließenden gemeinsamen Besprechung der Beobachtungsprotokolle in der sogenannten work discussion. Maßgeblich bei der Entwicklung waren die Ideen von Esther Bick, die 1948 von John Bowlby an die Tavistock-Klinik geholt wurde, um einen psychoanalytischen Ausbildungsgang für angehende Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeut/innen zu entwickeln und zu leiten (Datler, 2009). Beeinflusst von ihrer Tätigkeit bei der Behaviourismus-kritischen Charlotte Bühler und der Arbeit mit Balint entwickelte sie die infant observation als Methode, welche die Fähigkeit „über Innerpsychisches sowie über Beziehungsprozesse in verstehender Absicht differenziert nachdenken“ zu können, und damit die Entfaltung einer professionellen Grundhaltung schulen sollte (Datler, 2009, S. 59). Diese Arbeitsweise war auch 1960 Bestandteil des ersten Ausbildungsjahres am Institut für Psychoanalyse London (vgl. Bick, 2009), und sie ist bis heute Bestandteil kinderanalytischer Ausbildungen.

## 2.2 Vorstellung der Methode

Die Durchführung der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung wird im Folgenden kurz erläutert. Das Konzept der Säuglingsbeobachtung mit work discussion besteht aus vier Grundelementen (vgl. Datler, 2009): In einem work discussion Seminar nahmen circa vier bis fünf Teilnehmer/innen jeweils wöchentlich eine einstündige Beobachtung eines Säuglings zu einer festgelegten Zeit in einer „zurückhaltenden Position“ vor (1). Die folgende Aufgabe besteht darin, „so deskriptiv und narrativ wie möglich“ alles aufzuzeichnen und „möglichst frei von Interpretationen“ eine „genaue“ Vorstellung vom Verlauf des Geschehens zu dokumentieren (2). Die Beobachtungsprotokolle werden jeweils in einer Seminarsitzung zunächst im Ganzen vorgelesen und anschließend absatzweise besprochen (3). Im Fokus stehen dabei Fragen danach, was das Kind erlebt haben mag, wie sein Verhalten verstanden werden könne, welche Beziehungserfahrungen es gemacht habe und welchen Einfluss dies auf das Erleben des Kindes haben mag (vgl. Datler, 2009, 48 f.), um so weitere Vorhersagen zu treffen. Dabei fokussiert sich die psychoanalytische Säuglingsbeobachtung primär auf das angenommene Erleben des Kindes im Alleinsein mit seinen Selbstwahrnehmungen und sein Gehaltensein in der Mutter-Kind-Beziehung, das heißt, im Mittelpunkt steht dessen Befindlichkeit, diese wahrzunehmen und mitzuerleben soll die Containment-Fähigkeiten der Kandidat/innen sensibilisieren und trainieren. Vom Gruppengespräch im Seminar werden Notizen angefertigt, um die „vorherrschenden Beziehungen“ festzuhalten, um darauf aufbauend

etwas über die Bedeutung der Erfahrungen des Kindes für die Ausbildung seiner frühen psychischen Strukturen und sein Heranwachsen herauszufinden (vgl. Lazar, Lehrmann, Häußinger, 1986, S. 188), weitere Beziehungserfahrungen des Kindes innerhalb seines Netzwerkes stehen nicht im primären Fokus.

Die Methode der Psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung wurde im Laufe der Zeit auf unterschiedliche Felder ausgeweitet und modifiziert, sie wird in pädagogischen, therapeutischen und organisationsbezogenen Kontexten (vgl. Diem-Wille u. Turner, 2012) angewandt und ist fester Bestandteil der Organisationsbeobachtung in der Tavistock-Klinik (Lazar, 2009; Obholzer, 2009), wodurch ein umfangreiches Instrument zur nachhaltigen psychoanalytischen (an Bion und Klein orientierten) Reflexion und Entwicklung einer psychoanalytischen Haltung entstanden ist. Was bedeutet es nun, eine gruppenanalytische Lesart dieser Methode zu entwickeln?

## 2.3 Gruppenanalytische Beobachtung und Gruppenanalytischer Beobachtungsdialog

### 2.3.1 Ebene der Beobachtung/Protokollierung

Beobachtungen in den Handlungsfeldern der sozialen Arbeit und Heilpädagogik erzeugen spezifische Anforderungen an die Gestaltung der Balance von Nähe und Distanz, an die simultane Erfassung von Einzelnen und Gruppe oder die Berücksichtigung der Dynamik inklusiver Settings, das heißt, die Komplexität der Situationen ist hoch und ebenso der Handlungsdruck.

Um eine gruppenanalytische Perspektive im praktischen Handlungsalltag mit Einzelnen und Gruppen nachhaltig zu nutzen, ist eine schrittweise Sensibilisierung der Wahrnehmung, der Initiierung von Verstehensprozessen und deren Verknüpfung mit theoretischen Konzepten notwendig. Der erste Schritt besteht im Erwerben der Fähigkeit, szenische Information wahrzunehmen und im Gedächtnis zu behalten und retrospektiv schriftlich niederzulegen. Dabei geht es nicht um möglichst große Detailausführlichkeit,<sup>4</sup> sondern nach dem *pars pro toto*-Prinzip kann ein Ausschnitt, und etwas zugespitzt ausgedrückt, *jeder* Ausschnitt, dieser Arbeitsweise dienen.

Es hat sich aus der Erfahrung mit dieser Arbeitsweise die Empfehlung ergeben, Szenen zu protokollieren, welche die jeweilige Protokollant/in besonders beschäftigt, die sie mehr verstehen möchte, die eventuell immer wieder ähnlich auftreten. Die Textlänge wird auf etwa eine DIN-A4 Seite beschränkt, kann aber auch kürzer sein. Die Arbeitsanweisung an die Gruppe enthält keine vorstrukturierten

---

<sup>4</sup> Hier besteht ein Unterschied zu den Vorgaben zur teilnehmenden Beobachtung, wo exakte ausführliche Protokollierung, möglichst gleich mit Notizen während der Szene, empfohlen wird und auf das Herauslassen persönlicher Wahrnehmung (Introspektion) verwiesen wird.

Vorgaben, sondern nur die Aufforderung der retrospektiven Protokollierung von Szenen aus dem Gedächtnis. Szenen sind in diesem Kontext kurze Sequenzen im Zusammenspiel mit den Klient/innen oder Patient/innen der Studierenden, z. B. während der Arbeitseinheiten, aber auch beim Essen, im Kontakt beim Spiel oder auch Tür-und-Angel-Gespräche. Dabei wird darauf verwiesen, dass es nicht um Vollständigkeit gehe, notiert werden können auch eigene Irritationen oder Gedanken und Gefühle während der Szene. Hintergrundinformationen zu den beobachteten Personen sollen erst später mündlich eingebracht werden. Es wird darauf verwiesen, dass es kein richtig oder falsch beim Protokollieren gebe, die Protokolle dienen als Impuls für den anschließenden Gruppendialog.

#### 2.4 Der Gruppenanalytische Beobachtungsdialog

Für die anschließende Diskussion der Beobachtungsprotokolle trifft sich die Gruppe (ca. 8-14 Personen) wöchentlich und bespricht in einer 90-minütigen Sitzung jeweils ein Protokoll. Das Protokoll wird erst in der Sitzung als Kopie verteilt, auch die Gruppenleitung kennt das Protokoll nicht vorab. Die Verfasser/in liest dann ihr Protokoll zunächst einmal am Stück vor. Anschließend ist die Gruppe eingeladen, erste Reaktionen (zum Beispiel körperliches Empfinden, innere Spannung, emotionale Reaktionen) zusammenzutragen und Assoziationen (metaphorische Bezüge, Szenen etc.) zu sammeln, ohne in einen expliziten Interpretations- oder Analyseprozess einzusteigen. Diese Information dient der Gruppenleitung als szenische Grundlage, und die Gruppe kann später auf diese erste Sammlung zurückgreifen, um die Entwicklung des Gruppengesprächs zu reflektieren.

Anschließend wird das Protokoll sequenziell gemeinsam gelesen. Hierfür notiert die Gruppenleitung beim ersten Vorlesen bereits Zäsuren, diese können in der Länge des sequenzierten Textabschnittes zwischen einem Satz und einem mehrzeiligen Absatz variieren. Es hat sich bewährt, Sequenzen von circa drei bis vier Zeilen zu wählen.

Die Gruppe ist aufgefordert, sich, was den Text betrifft, nur auf diese Textsequenz zu konzentrieren und auf Worte, Formulierungen, Brüche, Irritationen etc. zu achten. Meist kommt hier ein Prozess in Gang, zu überlegen, warum genau dieses Wort gewählt wurde, wo sich etwas im Folgesatz widerspricht oder es kommen Bezüge zu korrespondierenden assoziierten Szenen (das ist wie ... in einem Märchen, oder typisch bei Familienfesten oder typisch für Prüfungssituationen etc.). Die Gruppe greift hier im ersten Schritt zum einen auf persönliche emotionale Reaktionen aber auch auf Modellszenen z. B. aus der Entwicklungstheorie zurück. Häufig „stürzt“ sich die Gruppe auf eine intensive individuelle Interpretation der Protagonistin und steuert in eine Einzelfallanalyse. Es gibt in der Regel viele Nachfragen zum Fallhintergrund und zu diagnostischen Details. Hier kommt es darauf an, diese Einzelfallorientierung der Gruppe zu spiegeln, nachfragend, ob dies der Gruppe auffalle, und die Perspektive zunächst stärker auf das



Zusammenspiel der beteiligten Personen, auf den intersubjektiven und szenischen Gehalt zu lenken. Wichtig ist, dass die Protokollant/innen angehalten sind, Fragen vorerst nicht zu beantworten, zumindest für einen Teil der Gruppensitzung. Es ist für sie auch ein Training in Zurücknahme, in Zuhören, in Beobachten des Gruppendedialogs, darin Einfälle entstehen zu lassen, so werden die Vermutungen und Assoziationen der Gruppe nicht vorschnell eingeengt. Gelegentlich lässt man die Gruppe auch verbal ein Bild zeichnen von der Einbettung der Szene, wie sehen die Personen aus, wie alt sind sie, wie sieht der Raum oder das Gebäude aus, wer steht oder sitzt wo im Raum – so bewegt sich die Gruppe innerhalb ihres eigenen Entwurfs der Szene.

Stück für Stück wird jede Sequenz des Textes auf diese Weise durchgegangen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Figuration, auf dem Zusammenspiel der Personen innerhalb der institutionellen Organisation, das heißt, auf den Interdependenzen, auf den Motiven der Handlungsweise, auf den Interventionen und der Kommunikation durch die Professionellen. Das dabei praktizierte Reflektieren wird erweitert um die Metaebene der Reflexion der professionellen Vorannahmen und Handlungsweisen (vgl. Brandl, 2018). Die Teilschritte des Beobachtungsdialogs sind in Tabelle 1 zusammengestellt.

Tabelle 1: Sequenzen des Beobachtungsdialogs

---

**Teilschritte eines gruppenanalytischen Beobachtungsdialogs**

---

1. Anfertigen von kurzen Beobachtungsprotokollen (ca. eine Seite) retrospektiv aus der Praxis (szenische Ausschnitte), keine vorstrukturierte Beobachtung
  2. Verteilen des Textes erst in der Gruppensitzung
  3. Vorlesen des gesamten Textes durch die Protokollantin und Sammeln erster spontaner Eindrücke und atmosphärischer Grundlage durch die Gruppe
  4. Sequentielles Vorlesen des Textes und Gruppengespräch jeweils über den gewählten Ausschnitt, „eng“ am Text/Wortlaut, die Protokollantin beteiligt sich nicht am Gespräch
  5. Erst am Ende beantwortet die Protokollantin Fragen, bestätigt oder korrigiert Annahmen der Gruppe und verbindet ihr Erleben mit dem Gespräch der Gruppe
  6. Zusammenfassender Blick auf den gesamten Text, Verlauf der Interaktionen, Wechselseitigkeit, Interdependenz, Kontrastierung von Einzel-, Dyadischer und Gruppenperspektive, Spiegelungsprozesse in der Einrichtung des Falls und in der Kommunikation im Hier-und-Jetzt der Besprechungsgruppe inklusive selbstreflexiver Elemente
- 

## 2.5 Perspektive der Gruppenleitung

Das Protokoll stellt zunächst einen Impuls dar, um einen Gruppendedialog zu initiieren, der, anders als in der Arbeitsweise von Abercrombies freier Gruppendiskussion, sowohl freifließende als auch strukturierende Elemente enthält. Die Sequenzialisierung des Textes in kleine Abschnitte von drei bis vier Zeilen erfordert eine starke Fokussierung und bewussten Verzicht auf Vorgriff auf kommende Information. Im Rahmen des knappen Textausschnittes kann intensiv an der Vielfalt der Perspek-

tiven der Teilnehmer/innen gearbeitet werden. Dies kommt einer Disziplinierung gleich, daher wird das frei fließende Gruppengespräch sowohl eingeengt als auch intensiviert. Das frei fließende Gruppengespräch braucht in jedem Setting einen sicheren Rahmen, hier wird dieser noch zusätzlich durch Mikrorahmen durch den sequenzierten Textfokus enger gehalten.

Geschult wird sowohl der Perspektivwechsel als auch die perspektivverbindende Sicht der Teilnehmenden. Mit Perspektivwechsel ist hier eine doppelte Bedeutung verbunden; zum einen werden im Gruppensdialog unterschiedliche Perspektiven durch die Beiträge und Sichtweisen der Teilnehmer/innen deutlich. Wichtiger noch ist der Perspektivwechsel auf die jeweiligen Blickrichtungen der beteiligten Klienten/Patienten und Professionellen in der Szene, also die Blickrichtung des Anderen, die ja nie mit denen der anderen Beteiligten übereinstimmt.

Die Gruppenleitung unterstützt die Entwicklung einer Beweglichkeit im Perspektivwechsel, in dem sie gezielt immer wieder den Fokus wechselt und dadurch sowohl für Differenzen im Blickwinkel als auch für Gemeinsamkeiten sensibilisiert. Eine verbindende Sicht bezieht sich auf die jeweils geteilten im Unterschied zu den nichtgeteilten Anteilen der unterschiedlichen Perspektiven. Darüber hinaus nimmt die Gruppenleitung Bezug auf die unterschiedlichen Ebenen von Spiegelungsphänomenen. Die Variationen erfolgen bezogen auf den

- Fokus auf den Einzelfall im Kontext von Dyaden und Gruppen und die Perspektiven der jeweils Beteiligten der Szene
- Fokus auf persönliche affektive Reaktionsbereitschaften der Teilnehmer/innen
- Fokus auf Gruppen im Kontext der Institution
- Fokus auf die Kommunikation der Gruppe im Hier-und-Jetzt, um z. B. Spiegelungsphänomene zu verdeutlichen
- Fokus auf die Reflexion der eigenen professionellen Vorannahmen (im Kontext professioneller Traditionen und Theoriesysteme)

In der Leitung einer Gruppe zum Beobachtungsdialog kommen dabei alle gruppenanalytischen Prinzipien zur Anwendung: Spiegelungsphänomene, Kondensorphänomene, Austausch und Personifikation, Figur-Grund-Unterscheidung, wobei jeweils mit Bezügen zur Grundlagen- und dynamischen Matrix gearbeitet wird. Eine erste Unterscheidung beider Arbeitsweisen wird in Tabelle 2 (folgende Seite) zusammengefasst.

Tabelle 2: Psychoanalytische und Gruppenanalytische Arbeitsweise auf zwei Ebenen

|   | Psychoanalytische Perspektiven  | Gruppenanalytische Perspektive   |
|---|---|--|
| <b>Ebene der Beobachtung und Protokollierung</b>                  | Vorgaben zum Setting und Verhalten der Protokollant/in (Abstinenz; nicht interpretierende Dokumentation)  | freie Auswahl von Szenen (eigene aktive Involviertheit möglich; keine explizite Interpretation)  |
| <b>Ebene der Arbeit mit dem narrativen Material in der Gruppe</b> | Sequenzielles Vorgehen am Text: Assoziationen nutzen zum Verstehen des Kindes (der beobachteten Person) und zur Selbstreflexion inklusive Schulung der Gegenübertragung | Sequenzielles Vorgehen am Text: Gruppenanalytischer Dialog enthält Blick auf Kind (beobachtete Person) im Kontext des Beziehungsgefüges (Figuration, Interdependenzen); Sensibilisierung für individuum- und gruppenbezogene Übertragungs- und Gegenübertragungsbereitschaften |

### 3 Über praktische Konsequenzen unterschiedlicher Denkstile – ein Vergleich

Beide Arbeitsweisen, die psychoanalytische und die gruppenanalytische, erfüllen wichtige Kriterien für die Förderung professioneller Fähigkeiten, beide arbeiten an der Sensibilisierung der Wahrnehmung, der Erlangung einer differenzierteren Sichtweise und ermöglichen die Auseinandersetzung mit eigenen Übertragungsbereitschaften. Zugleich unterscheiden sich beide Arbeitsweisen und fokussieren dabei unterschiedliche Aspekte für die Entwicklung des professionellen Blicks und Umgangs mit Praxiserfahrungen. Dies resultiert vor allem aus den unterschiedlichen Theoriebezügen der Arbeitsweisen. Der theoretische Hintergrund der psychoanalytischen Beobachtung setzt sich im Wesentlichen aus drei Bezügen zusammen. Die Basis bilden Freuds Annahmen zum Unbewussten. Die zweite wesentliche Bezugnahme stellen Melanie Kleins Annahmen zu den archaischen Ängsten des Säuglings dar (Klein, 1946/2000). Und die dritte Bezugnahme wird durch Bions Annahmen zur projektiven Identifizierung als sogenannter normaler früher Kommunikation zwischen Mutter und Säugling hergestellt (Bion, 1967). Damit stellte die Entwicklung der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung einen bedeutsamen Schritt in Richtung einer empirisch orientierten Perspektive auf Kinder dar und auf das dyadische Zusammenspiel und dessen Bedeutsamkeit für die psychische Entwicklung der Kinder.

Zugleich betont Esther Bick bei der Entwicklung der Arbeitsweise die genaue Beobachtung der integrativen Wirkung des Containments der Mutter, das eine passive Erfahrung des Zusammengehaltenwerdens durch ein externes Objekt, durch Berührung, durch Stimme und Blickkontakt der Mutter sei, so könne das Baby einen dreidimensionalen inneren Raum entwickeln, in den es seine Erfahrungen introjiziere (vgl. Diem-Wille, 2009). Die Gesamtperson der Beobachtenden sei dabei als Instrument zu verstehen. Ziel ist es, dadurch eine „Schulung der Gefühle“, das Wahrnehmen von Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen und damit die Entstehung einer analytischen Haltung zu fördern (ebd.).

Die Teilnehmende Beobachtung wird als deskriptive, nicht wertende Niederschrift in der Seminargruppe unter psychoanalytischer Leitung besprochen, alle Teilnehmenden stellen Hypothesen auf. Dabei rekurriert die an Melanie Klein orientierte Arbeitsweise primär auf frühe Ängste und Sehnsüchte und die Seminararteilnehmer/innen sollen versuchen, sich mit Personen der Familie oder mit Aspekten dieser Personen zu identifizieren, während die Gruppe als Resonanzkörper für diese Identifikationen verstanden wird (vgl. Diem-Wille u. Turner, 2012). Der Fokus liegt auf der individuellen Strukturbildung des Subjektes, auf dessen persönlicher Verarbeitung der Erfahrungen und Wahrnehmungen.

Im Unterschied dazu setzt sich der theoretische Hintergrund des an Foulkes' Ansatz orientierten gruppenanalytischen Arbeitens aus folgenden Bezügen zusammen: Neben grundlegenden Bezügen zur Theorie Freuds (vgl. Dalal, 2004) bilden theoretische Bezüge zu Norbert Elias und dessen Begriffe der Interdependenz und der Figuration eine wesentliche Basis. Elias setzt an die Stelle einer getrennten Vorstellung von Individuum und Gesellschaft oder Gruppe das Bild vieler einzelner Menschen, „die kraft ihrer Angewiesenheit aufeinander und ihrer Abhängigkeit voneinander auf die verschiedenste Weise aneinander gebunden sind und dem gemäß miteinander Interdependenzgeflechte oder Figurationen“ bilden (Elias, 2003). Elias sah in der Praxis der Gruppenanalyse von Foulkes die einzige ihm bekannte praktische Umsetzung seines soziologischen Ansatzes (vgl. Elias, 1972, S. 320). Der Blick auf ein Individuum bedeutet, das Netz der intersubjektiven Verbindungen zu betrachten und die Interdependenzen zu verstehen, das heißt auch, die Beteiligten am Netz mit ihren jeweils eigenen Perspektiven zu berücksichtigen.

Mit Bezug auf Elias' Figurationskonzept, und erweitert durch neurologische und gestaltpsychologische Aspekte, entwickelte Foulkes sein Konzept der Matrix. Er spricht vom dynamischen Netzwerk zwischenmenschlicher und transpersonaler Kommunikation, vergleichbar dem Netzwerk der Neuronen. Die Gruppe als Ganzes repräsentiert dieses Netzwerk (vgl. Foulkes, 1974). Bei gleichzeitiger Anwendung gruppenanalytischer Prinzipien bedeutet das, dass in der Arbeit die Verläufe der wechselseitigen verbalen und nonverbalen Kommunikation bzw. des Zusammenspiels der Beteiligten betrachtet werden und zugleich auch ihr Fehlen. Dabei sind nicht nur die aktiven Interaktionspartner gemeint, sondern der Blick ist auf die gesamte Gruppe (Team, Station, Patientengruppe etc.) gerichtet. Einzelne werden daher im Kontext der gesamten Konstellation betrachtet. Dabei wird der Perspektivwechsel, im Sinne der jeweiligen Perspektiven der beteiligten Anderen als intersubjektives Element, systematisch trainiert. Neben dieser intersubjektiven Perspektive wird die Figur-Grund-Unterscheidung (Einzelne vor dem Hintergrund der Gesamtsituation oder zum Beispiel eine Gruppe vor dem Hintergrund der Institution) geschult. Die gruppenanalytische Arbeit mit dem Beobachtungsprotokoll entspricht daher einer systematischen Befremdung des eigenen Denkens, und zwar sowohl bezogen auf die Individuen als auch auf die Interaktionen bzw. die gemeinsamen

Verbindungen zwischen ihnen auf individueller Ebene (die Teilnehmer/innen haben unterschiedliche Assoziationen bzw. Perspektiven) als auch auf Gruppenebene, wenn die Kommunikation der Gruppe selbst als Spiegelungsphänomen für den Fall oder die Institution reflektiert wird. In Tabelle 3 werden die Charakteristika auf den unterschiedlichen Ebenen dargestellt.

Tabelle 3: Charakteristika der Arbeitsweisen auf beiden Ebenen

|   | Psychoanalytische Säuglingsbeobachtung  | Gruppenanalytische Beobachtung  |
|---|---|---|
| Ebene der Beobachtung                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• feste Zeitstruktur</li> <li>• keine Aktionen der Beobachtenden</li> <li>• Abstinenz</li> <li>• Aktivieren heftiger Gefühle in den Beobachtenden</li> <li>• Übertragung-/Gegenübertragung erkennen</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• keine feste Zeitstruktur</li> <li>• Herausgreifen von Szenen aus Praxisalltag</li> <li>• Beobachtende sind handelnd einbezogen in Szene</li> <li>• nicht abstinent</li> <li>• Gesamtsituation im Blick</li> <li>• Gefühle und Gedanken inklusive (theoretischer) Erklärungsannahmen</li> </ul>   |
| Ebene der Gruppendiskussion zum Beobachtungsprotokoll | <p><b>Psychoanalytische work discussion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 4-5 Teilnehmer/innen, mehr möglich</li> <li>• Fokus: dyadische Interaktion, Choreographie Mutter-Kind</li> <li>• Nachfragen nach Details in der Gruppe fordert Einfühlung und fördert Lernprozess</li> <li>• Bezugskonzepte (M. Klein, W. Bion): „innerer psychischer Raum“, „Zweithaut“, projektive Identifikation</li> </ul> | <p><b>Gruppenanalytischer Beobachtungsdialog</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bis 15 Teilnehmer/innen</li> <li>• Fokus: Blick auf Einzelne im Kontext der Figuration, auf Gruppen im Kontext der Institution etc.</li> <li>• Verläufe der Wechselseitigkeit oder ihr Fehlen</li> <li>• Schulung des Perspektivwechsels und Figur-Grund-Wahrnehmung</li> <li>• Kommunikation der Gruppe selbst als Spiegelphänomen für den Fall und die Institution</li> <li>• Systematische Befremdung des eigenen Denkens</li> <li>• Bezugskonzepte (N. Elias, S. H. Foulkes): Figuration, Matrix, Interdependenz, Mentalisierung</li> </ul> |

#### 4 Fallbeispiel

Im folgenden Fallbeispiel aus einer studentischen Praxisreflexionsgruppe wird exemplarisch die gruppenanalytische Perspektive in ihren Grundzügen gezeigt. Sowohl der Protokollausschnitt als auch die Auszüge aus der Beobachtungsdiskussion stellen dabei keine vollständige Beobachtungsreflexion dar.

*Vorbemerkung:* Die Praktikantin (5. Sem. Heilpädagogik) absolviert ihr Praktikum (sechs Monate) in einer privaten Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und befasst sich intensiver mit einem elfjährigen Jungen, der dort immer wieder aufgenommen wird. Der Junge lebt seit dem Tode der Mutter beim Vater (der an

Krebs erkrankt ist) und bei der Großmutter. Es ist unklar, warum er immer wieder in der Psychiatrie landet und nicht woanders Hilfe erhält, es heißt, er sei nicht in der Schule integrierbar, in den Akten taucht die Überforderung des Vaters auf. Der Junge wird vom Team nicht gemocht, die Erzieherinnen würden sich sehr zusammenreißen, ihn das nicht spüren zu lassen.

### Fallvignette (Studentin 5. Sem. Bachelor Heilpädagogik)

#### *„Oliver, das Hasskind ...“*

Heute ist der 17. Oktober und ich halte mich mit mehreren Patienten im großen Gruppenraum auf. Ein paar Patienten beschäftigen sich mit Bastelmaterialien und ich sitze mit vier Kindern/Jugendlichen an einem Tisch und spiele Wizzard. Die Stimmung ist bei allen sehr entspannt und positiv. Während des Spiels wird eine Patientin zur Einzeltherapie abgeholt und ich frage Oliver (11 Jahre), ob er für Lara weiterspielen möchte. Er ist direkt dabei und steigt gut gelaunt ins Spiel mit ein. Die Stimmung kippt etwas, da Oliver das Spiel noch nicht ganz so gut beherrscht und einige Fehler macht. Die anderen Patienten deuten seine Fehler als schummeln und man merkt deutlich, dass einige von Oliver genervt sind (...). Ziemlich am Ende des Spiels hat sich Oliver schon wieder verschätzt und bekommt viel weniger Stiche als er vermutet hat. Elisa (11 Jahre) lacht darüber laut und Oliver schmeißt seine Karten in die Mitte. Mit einer Handbewegung macht er auch alle anderen Karten in der Mitte des Tisches durcheinander. Er zeigt einen sehr wütenden Gesichtsausdruck und schreit in die Runde, dass er auf die Scheiße keine Lust mehr hat und verlässt den Raum. Die anderen Patienten reagieren mit Schmunzeln auf Oliver oder mit Sprüchen wie: „Mit dem macht Spielen überhaupt kein Spaß!“, „So nervig, dass der überhaupt nicht verlieren kann!“ (...)

Ich schlage Oliver vor, dass wir uns ja mal mit Elisa zusammensetzen könnten, und er ihr von seinem Problem mit ihr und ihrem Verhalten berichten kann. Oliver sagt aber nur immer und immer wieder, dass er das gar nicht möchte, sondern er einfach nur will, dass hier irgendwer mal was macht. Oliver muss beim Reden weinen und wischt sich seine Tränen weg. Meine Kollegin reflektiert ihn und sagt zu ihm: „Das macht dich ganz schön traurig Oliver, ne? Weißt du was, ich finde das richtig gut, dass du mal weinst. Ich habe schon sooft gedacht, der Oliver der muss jeden Moment weinen, aber dann kam doch nichts. Dabei bist du ganz schön oft auch mal traurig und wütend, oder?“ Oliver weint, schluchzt und nickt zaghaft. Meine Kollegin fragt ihn ob er mal Lust hätte, seine ganze Wut und Trauer rauszulassen. Diese Frage beantwortet er deutlich mit ja. Sie fragt ihn ob er sich vorstellen könne ganz viele Telefonbücher klitzeklein zu reißen. Auch diese Frage beantwortet er deutlich mit ja und langsam fängt er sich auch wieder. Oliver möchte dabei nicht allein sein und fragt mich, ob ich dabeibleiben kann. Wir gehen in den Mehrzweckraum und Oliver fängt an, die Bücher zu zerreißen

(...) und knallt die Bücher auch mit voller Kraft auf den Tisch, aber wird etwas albern. Er verändert seine Stimme und er klingt wie eine Comicfigur. Seine vorher spürbare Wut hat ihn sehr schnell verlassen und er ist übertrieben albern. Als alle Bücher zerrissen sind und wir am Ende im völligen Chaos stehen, frage ich ihn, ob ihm das gut getan hat und es ihm besser geht. Er beantwortet diese Frage mit Ja und wir fangen an gemeinsam aufzuräumen. (...)

### *Ausschnitte aus der Beobachtungsbesprechung*

Es ist die 14. von 36 Sitzungen dieser Praxisgruppe (zehn Heilpädagoginnen im 5. Semester). Die Gruppe liest zunächst gemeinsam den gesamten Text und sammelt erste atmosphärische Eindrücke und Wahrnehmungen. Es sei viel los, das sei eine typische Situation, konkurrierende Kinder, Streit, man kenne das. Danach wird der Text abschnittsweise gelesen, und nur jeweils auf den einen Abschnitt gesehen, die Formulierungen in ihrer Wirkung, Irritationen, die auftreten und Bilder, die entstehen, besprochen. Dabei ist die Tendenz in der Gruppe meist so, dass alle sich auf die Zielperson konzentrieren und überlegen, was bei ihr los sei. Durch Rückfragen der Leitung wird die Konstellation (Figuration) immer wieder in den Fokus gerückt.

Eine Studentin (A) sagt, sie fände es gut, dass die Praktikantin dem Jungen hinterherlaufe, das sei sehr feinfühlig, es täte gut, das zu lesen etc. – andere steigen genau darauf ein und stimmen ihr zu. Es folgen Überlegungen, die „Scheiße“ sei vielleicht die Familiensituation, es gehe um Frustrationstoleranz. Es gibt einige recht schnelle Einordnungen, die dem Verhalten des Jungen Zuordnungen geben (Frustration, soziale Kompetenzen etc.) – überrascht stellen die Teilnehmerinnen nach einer Weile fest, dass sie sich gar nicht mit der Situation des Kartenspiels und dem Verlieren oder Schummeln befasst haben, erst auf Nachfrage erzählen sie von ihrem eigenen Frust beim Wizzard-Spielen. – Die erste Studentin (A) bringt ein, es gehe hier ums Angenommen werden, ums So-sein-können, man müsse ganz nach dem Jungen und seinem So-sein schauen. Andere folgen dem zu Fragen der Feinfühligkeit. Die Leitung nimmt wahr, dass es in der Gruppe ein Einschwingen auf eine Einzelfallbetrachtung gibt und fragt sich laut, ob es eher untypisch sei mit den Gruppensituationen in den Arbeitskontexten der Studierenden? Während die Gruppe am Anfang der gemeinsamen Praxisreflexion sich noch recht einig war, dass sie im Grunde genommen nicht so viel mit Gruppen zu tun hätten, sondern mehr einzelfallorientiert in der Heilpädagogik arbeiten, da das Individuum im Mittelpunkt stehen solle, sind sich jetzt fast alle einig, dass sie lauter Gruppensituationen mit Klient/innen kennen und zählen einiges auf, was wiederum die Leitung überrascht – es geht weiter zurück zum Text – die Leitung merkt an, es scheine wohl keine andere Möglichkeit als das Hinterherlaufen zu geben – dann kommt aus der Runde viel Begründung, Oliver habe ja das ganze Spiel zerstört, man müsse sich ja schließlich kümmern – die Leitung fragt, ob man sich um Oliver oder um die Gruppe kümmern müsse? – ei-

nige sind überrascht, jetzt bemerken sie, dass es gar nicht als Option im Kopf war, dass man dem Jungen nicht hinterherlaufe, an den Rest der Gruppe habe man gar nicht gedacht.

Eine Studentin (B) sagt, die Stimmung sei irgendwie mit dem Raumwechsel mit gewechselt – die Leitung fragt, ist es der Raum oder ist es die Konstellation der Spiel-Gruppe im Unterschied zur Zweiersituation? Einige stellen sich jetzt nochmal die Räume vor und zugleich die darin beteiligten Personen, die Gruppe hat einige Fragen an die Praktikantin, die aber von der Leitung vorerst noch um Zurückhaltung gebeten wird. Die Leitung fragt stattdessen die Gruppe, was sie sich denn vorstellen, dann zeichnen einige verbal Bilder der Konstellationen, während die Praktikantin aufmerksam und zugleich mit Anstrengung still bleibt und zuhört.

In Bezug auf die Äußerungen des Jungen sagt die Studentin (B), der Junge wirke viel älter, sie hätte etwas Angst gehabt, so massive Gesten, sehr viel Wut. Eine andere Teilnehmerin (C) bringt das mit Wut wegen der Lebenssituation zusammen, auf die Krebserkrankung des Vaters. Plötzlich sagt die Studentin (A) als Assoziation „warum liebt mich keiner“ – daraufhin beginnt die Gruppe viele Bezüge herzustellen zwischen den Auffälligkeiten des Jungen und den Vorwürfen der anderen Kinder, es gibt diagnostische Überlegungen. – Der Leitung fällt auf, dass es einen starken „Sog“ zur Einzelbetrachtung und -interpretation gibt, lässt aber die Gruppe eine Weile dort weiterdenken, um später wieder die Perspektive in Richtung der Gesamtkonstellation zu ändern, damit der Kontrast besser sichtbar werden kann. Es wird vieles von den Teilnehmerinnen zusammengetragen, die Leitung fragt an manchen Stellen nach, wo Irritationen auftreten. Zum Beispiel fällt einigen jetzt auf, dass es zwei Ebenen des Nichtpassens zu geben scheint: eine im Alter des Jungen, da ist was nicht angemessen, in Sprache und Gestik wirke der Junge viel älter, und eine zweite Irritation in den Vorwürfen, darüber denken die Teilnehmerinnen dann nach und sie tragen zusammen, die Vorwürfe würden nicht zur realen Szene, wie sie beschrieben ist, passen, sie seien viel übertriebener – einige beschreiben jetzt das Anklagende. Sie folgern, es gehe darum, die Realität nicht wahrhaben zu wollen, das zeige sich aber nur mit den anderen Kindern im Spiel, niemand spricht über das Familienthema Krebs. Die Praktikantin erinnert sich plötzlich, dass Oliver das „Hasskind“ der Stationsmitarbeiter sei – Elisa, die Mitpatientin sei inzwischen viel beliebter geworden, sei aber auch hinterlistig – sie erzählt dann plötzlich etwas vom Ferienlager, in ihrem Sommerjob, da habe es auch solche Kinder (Hass-Kinder) gegeben, die man das spüren lasse – vielleicht spüre Oliver das ja. Die anderen in der Gruppe kennen auch solche Phänomene und tauschen sich aus über „Hass-Kinder“, die Leitung fragt, was sich an solchen Kindern den festmache? Die Teilnehmerinnen haben viele Ideen, was in Teams auf diese „Hass-Kinder“ abgeladen werde, sie sprechen auch darüber, was sie an Klient/innen nicht mögen.

Die Leitung lässt danach nochmal von vorn die Anfangsszene mit den vier Kindern und der Studentin mit Oliver als „Außenseiter“ beschreiben, der wegläuft.



Sie fragt nach dem Druck auf die Praktikantin im Dilemma des Hinterherlaufens oder bei der Gruppe bleiben? Sie erinnert an den Anfang des Gruppendialogs, an den Impuls von (A), einfühlsam sein zu wollen, das sei die eine Seite, aber was bedeutet das für Oliver? – jetzt tauscht sich die Gruppe ausführlich zum Druck, handeln zu müssen, aus, das kennen viele, es kommen zahlreiche Beispiele von Szenen in den Einrichtungen mit mehreren Kindern, viel Durcheinander oder zur Angst, dass etwas eskaliert, dass der Blick auf die Praktikantinnen gerichtet sei, ob sie sich gut genug kümmern würden. Die hohe Belastung ist zu spüren und einige merken, wie sie in solchen Fällen reagieren, sie machen z. B. schnell Lösungsvorschläge oder fangen an, die Situationen immer mehr vorzustrukturieren. Eine Studentin berichtet aus ihrer Einrichtung, da sei oft kein Eingehen auf die Patienten möglich, die Patienten seien teilweise wahnhaft. Man könne oft gar nicht in Kontakt sein und müsse immer schnell handeln. Die Praktikantin wird plötzlich gefragt, wie sie das Dazukommen der Kollegin zu ihr und Oliver fand, sie fängt nun an, sich am Gespräch zu beteiligen und sagt: „gut“, sie hätte etwas Angst wegen Olivers Aggression gehabt, er habe wie eine Kassette geredet. Die Leitung fragt, ob es eine Idee gäbe, was Olivers ständiges „irgendwer soll was machen“ bedeuten könnte – es wird auf seine Lebenssituation bezogen – die Leitung fragt weiter, was es vielleicht im Rahmen der konkreten sozialen Situation der Patientengruppe bedeuten könnte. Die Gruppe trägt Ideen zusammen, jemand solle an seiner Seite sein, ihn verteidigen, die anderen bestrafen, die Gruppe reglementieren etc. Jetzt fällt der Praktikantin plötzlich ein, dass Oliver tatsächlich vom Bestrafen gesprochen habe und dass er auch in anderen Situationen immer aus den Gruppen wegläuft. In der Einrichtung heiße es, er sei nicht gruppenfähig – es wird bemerkt, dass der Vorschlag der Praktikantin, mit Elisa zusammen zu sprechen ein Zurück in die soziale Situation gewesen wäre. Das Gespräch geht dann wieder mit einer Bemerkung der Studentin (A) auf die Sicht des Jungen über, sie sagt, das sei seine Ohnmacht wegen der Lebenssituation. Es entwickelt sich dann ein längerer, durch kleine Nachfragen der Leitung unterstützter, Austausch darüber, dass die Lebenssituation sehr schlimm für ihn sei, vor der könne er tatsächlich nicht weglaufen aber die Gruppensituationen hält er auch nicht aus und läuft weg – es entsteht die Frage, wenn Oliver dort in der Gruppe einen Schritt weiterkäme, ob ihm das vielleicht auch helfen würde in Bezug auf seine schwierige Lebenssituation? In einem früheren Protokoll vor einigen Wochen, so erinnern sich jetzt einige, rief Oliver immer „das ist ungerecht“ – ganz allgemein – jetzt ruft er „irgendwer soll was machen (mit den anderen)“ das sei vielleicht ein Unterschied?

Die Gruppe tauscht sich dann aus über die Situation, als die Kollegin hinzukommt. Eine Teilnehmerin (D) reagiert ganz verärgert, die mache Oliver zum Kleinkind, was für eine Sprache und Tonfall. Aber sie ermögliche ihm auch das Weinen, sagt eine andere Studentin (E). Eine andere (A) findet, Oliver brauche das, das beruhige ihn. Die Leitung markiert nochmal diese Wende durch die Kollegin und fragt wozu diese Intervention denn führe? Die Gruppe sieht sich nochmal den Verlauf an –

dann kommt die Telefonbuchszene – die Praktikantin war befremdet darüber und findet eigentlich, alle Wut sei weg, sie war damit gar nicht glücklich, feuert ihn aber trotzdem an, weil sie sich an die Vorgabe der Kollegin hält. Hier tauschen sich die Teilnehmerinnen aus über ihr Unbehagen und ihre Irritation, die haben sie vorhin im Gruppendialog nicht so äußern wollen. Einigen fällt auf, dass sie genau dort, als sie die Irritation über diese Kollegin gespürt aber nicht ausgesprochen haben, hier in der Gruppe in viele Nachfragen nach Details zu den Symptomen des Jungen wechseln. Diese Momente der Einsicht sind für die Gruppe besonders wichtig.

Zurück zum Protokoll, zur Telefonbuchszene, Oliver spreche jetzt anders, wie ein Vierjähriger. Studentin (A) findet das sehr gut, der Junge solle Spaß haben, Kind sein dürfen. Die Praktikantin findet, die ganze Wut sei verpufft. Die Leitung stellt nochmal beides nebeneinander – Einfühlung in den Jungen und auf ihn eingehen sei das eine und die für ihn wichtigen Erfahrungen in der Interaktion mit den anderen Kindern und der Gruppe sei das andere – aber nicht entweder-oder, sondern beides im Blick haben – dies führe dann manchmal zu anderen Interventionen. Dazu gibt es Austausch in der Gruppe, die Teilnehmerinnen sagen, worauf sie intuitiv mehr achten und was ihnen auffällt, was sie eher vernachlässigen. Es gibt dann weiter am Text unterschiedliche Sichtweisen über die Zufriedenheit mit der Zerreißaktion: Studentin A: das sei gut, es beruhige Oliver etc., anders die Praktikantin: sie fand es irgendwie unbefriedigend. Das geht länger hin und her in der Gruppe. Die Leitung frag nach einer Weile in die Gruppe, ob ihnen auffalle, dass die Aggression des Jungen nicht dort bearbeitet werde, wo sie entstanden sei, im Kontakt mit den anderen Kindern, sondern eher ausgelagert werde. Die Praktikantin überlegt jetzt nochmal etwas zum Anfang der Szene: zur Frage, Oliver hinterherzulaufen. Die Gruppe bewegt sich so in Schleifen immer wieder zurück und vor im Protokoll und stellt Unterschiede in der eigenen Wahrnehmung fest. Die Leitung stellt dann nocheinmal den Bezug her zur individuellen Einzelperspektive auf den Klienten, wie sie auch in vorherigen Protokollen stärker war, und jetzt: gemeinsam zeichnen die Teilnehmerinnen nun die Änderung in der Konstellation noch einmal nach, begonnen mit der Gruppensituation beim Kartenspiel mit einem Außenseiter, der wegläuft und dem Druck auf die Praktikantin zu handeln – dann im nächsten Schritt, das Hinterherlaufen, die Zweierkonstellation und Olivers Wunsch, sie möge die Gruppe reglementieren und Eingreifen – der Versuch der Praktikantin, den Jungen in die Gruppe zurückzuführen und den Konflikt mit Elisa gemeinsam zu besprechen – dann die Dreiersituation und Intervention der Kollegin – die Wut des Jungen wird dann wieder an anderer Stelle, aber auch „albern“, weggemacht, der Junge arbeitet mit dem Telefonbuch und seiner Wut mehr oder weniger allein. Eine Teilnehmerin sagt plötzlich, es gebe irgendwie keine Möglichkeit zur Gruppe dazuzugehören.

Mit diesem Überblick tauscht sich die Gruppe dann länger aus über Einzelne und Gruppe, es wird deutlich, es ist nicht einfach, Einzel- und Gruppenperspektive im Blick zu behalten. (Später arbeitet die Gruppe anhand der Fallakte des

Jungen, integriert in diese Arbeit aber die Erfahrung der Protokollbesprechung und den Blick auf die Interaktionen mit den anderen Beteiligten).

Auf Anregung geht die Gruppe nochmal zurück zum Vorschlag der Kollegin und zu der Frage, was es eigentlich bedeutet, wenn sie die Intervention so schnell als „sie reflektiert den Jungen“ einschätzen, was macht sie wirklich, es gibt jetzt Nachdenken über gelingendes und nicht gelingendes Mentalisieren. Die Studentinnen sind jetzt etwas mutiger und bemerken, dass diese Kollegin wie aus systemischen Lehrbüchern zitiere, Spiegeln und Umlenken. Auf weiteres fragendes Intervenieren der Leitung tauschen sich die Teilnehmerinnen dann über die Vorstellung von den Gefühlen des Jungen, die hinter dem Telefonbuchvorschlag stehen, aus. Es ist ein Bild davon, dass die Gefühle in dem Jungen drin seien wie in einem Behälter und es lediglich eine Technik brauche, sie „mal rauszulassen“. Es gibt keine Vorstellung der Entstehung und damit auch Bearbeitung der Gefühle im Zwischen. Das überrascht die Teilnehmerinnen jetzt, denn sie stellen Bezüge zu ihren Lerninhalten der Entwicklungspsychologie zur intersubjektiven Genese des Selbst her und füllen diese jetzt mit ihrer Sicht auf den Jungen. (Andere Theoriebezüge können hier nicht weiter ausgeführt werden, tauchen aber immer wieder auf und ziehen sich über mehrere Sitzungen hinweg).

Abschließend spielen die Teilnehmerinnen noch einige Ideen durch und es kommen einige Ergänzungen der Praktikantin zu anderen Interaktionssituationen mit Oliver – wie man vielleicht auch noch handeln könnte. Die Praktikantin berichtet noch, dass in der Einrichtung keine gute Meinung über Gruppenangebote herrsche. Eine Woche später berichtet die Praktikantin, dass Oliver nun aus allen Gruppensettings herausgenommen wurde und nur noch Einzeltherapie erhalte.

In diesem Ausschnitt können nur einige wenige exemplarische Impulse gezeigt werden, die Arbeit in der Gruppe ist sehr intensiv und der Austausch sehr lebendig. An vielen Stellen arbeitet die Gruppe an den Textimpulsen weiter, dies kann hier nicht alles dargestellt werden. Was den Verlauf einer solchen Gruppe zur Praxisreflexion angeht, so geht es in den ersten Sitzungen der Gruppenarbeit erst einmal um Ermutigung, auch scheinbar unprofessionelle Gedanken äußern zu dürfen, während nach wenigen Wochen mehr und mehr auch die Reflexion der professionellen Hintergrundannahmen und Theoriebezüge zunimmt.

## 5 Fazit

Der Gruppenanalytische Beobachtungsdialo g wird als gruppenanalytisches Äquivalent zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihrer work discussion vorgestellt. Die Arbeitsweise fördert die Sensibilisierung der Wahrnehmung und Beobachtungsfähigkeiten und schult auf der Basis gruppenanalytischer Prinzipien explizit den Blick auf die Figuration, das heißt auf die Interdependenzen der Beteiligten. Sie unterstützt damit die Entwicklung einer Beweglichkeit im Perspekti-

vwechsel auf Einzelne im Kontext ihres Beziehungsgefüges und auf die Perspektiven der Beteiligten. Dabei werden zugleich nicht nur die persönliche Involviertheit und die persönlichen und gruppenbezogenen Übertragungsbereitschaften, sondern auch der habituelle Stil professioneller Denk- und Handlungsweisen reflektiert. Die Arbeit in einer gruppenanalytisch geleiteten Lerngruppe fokussiert vor allem die unbewussten professionellen Vorannahmen, die sowohl personell begründet sind aber auch professionsspezifisch ausfallen. Die gruppenanalytische Arbeitsweise eignet sich damit als wirkungsvolle Methode zur Arbeit in studentischen Lerngruppen, als Methode der Professionalisierung und als Form der Praxisreflexion in Supervisions- und Interventionsgruppen.

Die Fortsetzung dieses Beitrages wird sich mit der Rolle des Gruppenanalytischen Beobachtungsdialogs im Rahmen der gruppenanalytischen Ausbildung befassen, ein weiterer Teil folgt zur Anwendung des Gruppenanalytischen Beobachtungsdialogs als methodisches Element qualitativer Forschung bzw. Gruppenforschung (Brandl, 2020 in Vorb.).

## Literatur

- Abercrombie, M. L. (1960). *The Anatomy of Judgement: An Investigation into the Process of Perception and Reasoning*. London: Hutchinson.
- Abercrombie, M. L. J. (1958). *Theory of Free Group Discussion*, *Health Educational Journal* 3, Vol 11.
- Abercrombie, M. L. J. (1981). *Beyond the unconscious: Group-analysis applied*. *Group Analysis XIV*: 2-14.
- Amann, K., Hirschauer, S. (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm*. In S. Hirschauer, K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7-52). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ball, S. J. (1990). *Self-doubt and soft data: social and technical trajectories in ethnographic fieldwork*. *Qualitative Studies in Education*, 3, 157-171.
- Bick, E. (1964). *Notes on infant observation in psycho-analytic training*. *International Journal of Psycho-Analysis*, 45, 558-566.
- Bick, E. (2009). *Bemerkungen zur Säuglingsbeobachtung in der psychoanalytischen Ausbildung*. In G. Diem-Wille, A. Turner (Hrsg.), *Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen* (S. 19-36). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bion, A. (1967). *A Theory of Thinking*. *International Journal of Psycho-Analysis*, 43, 306-310.
- Brandes, H. (1999). *Individuum und Gemeinschaft in der Sozialen Gruppenarbeit: der gruppenanalytische Ansatz*. In H. Effinger (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Gemeinschaft*. Freiburg: Lambertus.
- Brandl, S. Y. (2018). *Figurativ denken. Gruppenanalytische Perspektiven des Mentalisierens für pädagogische Professionalisierungsprozesse*. *Gruppenpsychother. Gruppendynamik*, 53, 332-347.

- Brandl, Y. (2019 in Vorb.). Der gruppenanalytische Beobachtungsdialo. Ein Element gruppenanalytischer Aus- und Weiterbildung. (Arbeitstitel).
- Brandl, Y. (2020, in Vorb.). Der gruppenanalytische Beobachtungsdialo. Anwendungen im Kontext qualitativer Forschung und Gruppenforschung (Arbeitstitel).
- Brückner, M. (2016). Anwendungen der Gruppenanalyse im Kontext Sozialer Arbeit. *Gruppenanalyse*, 1, 19-32.
- Dalal, F. (2004). Macht, Scham und Zugehörigkeit: Eine radikale gruppenanalytische Theorie. In M. Hayne, D. Kunzke (Hrsg.), *Moderne Gruppenanalyse. Theorie, Praxis und spezielle Anwendungsgebiete* (S. 44-75). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Datler, W. (2009). Von der akademischen Entwicklungspsychologie zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung: Über Esther Bick, die Methode der Infant Observation und die Entwicklung von psychosozialer Kompetenz. In G. Diem-Wille, A. Turner (Hrsg.), *Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen* (S. 41-66). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Diem-Wille, G. (2009). Psychoanalytische Säuglingsbeobachtung als Ausbildungsmethode – ihre Wurzeln und ihre Anwendung in der Eltern-Kleinkind-Therapie. In G. Diem-Wille, A. Turner (Hrsg.) (2009). *Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen* (S. 67-102). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Elias, N. (1972). Soziologie und Psychiatrie. In N. Elias (1992), *Aufsätze und andere Schriften I. Gesammelte Schriften* (hrsg. von Blomert et al.; S. 287-330), Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Elias, N. (2003). *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foulkes, S. (1974). *Gruppenanalytische Psychotherapie*. München: Kindler.
- Foulkes, S. H. (1974). Studium, Forschung und Lehre. Kap. XV in ders. (1974). *Gruppenanalytische Psychotherapie. Der Begründer der Gruppentherapie über die Entwicklungsstationen seiner Methode in Theorie und Praxis* (S. 226-248). München: Kindler.
- Gerspach, M. (2009). *Psychoanalytische Heilpädagogik. Ein systematischer Überblick*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Haubl, R., Heltzel, R., Barthel-Rösing, M. (Hrsg.) (2005). *Gruppenanalytische Supervision und Organisationsberatung. Eine Einführung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Honer, A. (1993). *Lebensweltliche Ethnografie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen*. Wiesbaden: Springer.
- Klein, M. (1946/2000). Notes on some schizoid mechanisms. *Int. J. Psychoanal.*, 27: 99-110; deutsch: Bemerkungen über einige schizoide Mechanismen. In M. Klein, *Gesammelte Schriften*, Bd. III, Stuttgart: fromman-holzboog.
- Lazar, R. A., Lehrmann, N., Häußinger, G. (1986). Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In J. Stork (Hrsg.), *Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings. Neue Ergebnisse in der psychoanalytischen Reflexion* (S. 185-211). Stuttgart: fromman-holzboog.
- Lazar, R. A. (2009). Vom Kinderzimmer zum Konferenzraum: Die Beobachtungsmethode von Esther Bick und ihre Anwendungen bei Säuglingen und bei Institutionen. In G. Diem-Wille, A. Turner (Hrsg.) (2009). *Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen* (S. 201-214). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lüders, C. (2000). Beobachten im Feld und Ethnografie. In U. Flick, E. von Kardoff, I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 384-401). Reinbek: rowohlt.
- Naumann, T. (2014). *Gruppenanalytische Pädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Gießen: Psychosozial Verlag.

- Obholzer, A. (2009). Interview mit Anton Obholzer. Zu den Anfängen der psychoanalytischen Organisationsbeobachtung. In G. Diem-Wille, A. Turner (Hrsg.) (2009). Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen (S. 215-231). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spiegel, H. v. (2004). Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München u. Basel: Utb.
- Stemmer-Lück, M. (2009). Beziehungsräume in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.

**Korrespondenzadresse:** Sarah Yvonne Brandl, E-Mail: [y.brandl@katho-nrw.de](mailto:y.brandl@katho-nrw.de)