

## ***Psychoanalytisch-Pädagogische Weiterbildung, Praxisreflexion und Praxisberatung***

Hans-Georg Trescher (†)

### **Postgraduale Weiterbildung in Psychoanalytischer Pädagogik**

Konzept und Erfahrungen mit einem dreijährigen  
Weiterbildungsgang

#### **1. Einleitung:**

##### **Warum Weiterbildung außerhalb der Hochschulausbildung?**

Bevor ich Ihnen über die Erfahrungen mit einem dreijährigen Weiterbildungsgang in Psychoanalytischer Pädagogik berichte, möchte ich zumindest einführend kurz begründen, warum es mir sinnvoll erscheint, eine solche Weiterbildung außerhalb des Hochschulbereichs durchzuführen, anstatt schon in der grundständigen Ausbildung eine entsprechende Qualifizierung der Studentinnen und Studenten zu vermitteln. Unter dem Stichwort „Erziehung der Erzieher“ hat die Diskussion um die angemessene Schulung in Psychoanalytischer Pädagogik ja eine lange Tradition (vgl. z.B. Trescher 1985, 21ff.). Immer wieder taucht dabei als notwendiger und zentraler Bestandteil die Forderung nach Eigenanalyse der Pädagoginnen und Pädagogen auf, auch wenn regelmäßig bedauernd festgestellt wird, daß das angesichts der großen Zahl von im Erziehungs-, Bildungs- und Sozialbereich Tätigen wohl kaum realisierbar scheint.<sup>1</sup> Eine naheliegende, wenn auch utopische Forderung könnte nun sein, angemessene Selbsterfahrung (vgl. z.B. Argelander 1985, Garlichs 1984, Kutter 1980, Kutter/Roth 1981, Mahler 1974, Roth 1985, Scholz 1978; zur Diskussion Trescher 1991), psychoanalytische Projektseminare (vgl. Datler et al. 1987, Leber 1975, 1977, Leber/Trescher 1987, Trescher 1992) und traditionelle Lehrveranstaltungen mit psychoanalytischen Inhalten in der grundständigen Ausbildung anzubieten. Aber auch wenn wir die Frage nach der erforderlichen Kompetenz auf Seiten

<sup>1</sup> Allerdings halte ich es für äußerst zweifelhaft, ob die bloße Analyse grundsätzlich die pädagogische Kompetenz erhöht. In der Regel ist sie sicherlich nicht schädlich und gelegentlich nützlich, weil die neurotischen Reaktionen auch im pädagogischen Raum minimiert werden. Es fehlt allerdings dabei die Transferleistung und die Handlungsperspektive für psychoanalytisches Arbeiten im pädagogischen Feld. Die bloße Eigenanalyse hat also allenfalls prophylaktischen Charakter im Hinblick auf die Begrenzung des eigenen Agierens unbewußter Problemlagen mit den Klienten. Das ist nicht wenig, hat aber keine Professionalisierung im Sinne der Psychoanalytischen Pädagogik zur Folge.

der Lehrenden einmal beiseite lassen, haben wir zu berücksichtigen, daß die Hochschule als Institution<sup>2</sup>, insbesondere in ihrem verdeckten Sozialisationsauftrag keinesfalls in Einklang zu bringen ist mit der psychoanalytischen Forderung nach Integration von Sach-, Sozial- und Affektbildung in Ausbildungszusammenhängen (vgl. z.B. Garlichs 1984). Besonders problematisch scheint mir auch der Umstand, daß in der Institution Hochschule reale Macht- und Interessenverhältnisse gegeben sind, die im Hinblick auf Selbsterfahrung in der Hochschulausbildung die Unterscheidung und angemessene Bearbeitung zwischen realen Abhängigkeitsbeziehungen und infantilem Material der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zumindest sehr erschweren. Auch auf der Seite der Lehrenden hat die institutionelle Einbindung erhebliche Auswirkungen. Nicht nur, daß sie aufgrund ihrer letztlich notwendigen Identifikation mit der Institution tendenziell ‚betriebsblind‘ sind, sie stehen auch selbst z.B. in konkurrierenden Beziehungen zu Fachkolleginnen und Kollegen, verfolgen in ihrem Fachbereich ganz konkrete und in der Regel auch handfeste Interessen und geraten u.a. auf diesem Wege (nicht nur in der Phantasie) in Abhängigkeit von den Studierenden; also auch von jenen, die z.B. an einer Selbsterfahrungsgruppe teilnehmen, weil die Öffentlichkeit, die sie bezüglich ihrer Erfahrungen in der StudentInnenschaft herstellen, etwa im Rahmen der Hochschulselbstverwaltung durchaus von Bedeutung sein kann (auch wenn sie sich an ihre Pflicht zur Verschwiegenheit im Hinblick auf ihre Kenntnisse über andere Gruppenmitglieder halten).

Neben dieser institutionell gegebenen Problematik ist es darüber hinaus fraglich, ob Studierende, die kaum oder keine Berufserfahrung haben, überhaupt angemessen und umfassend für die Praxis im Sinne der Psychoanalytischen Pädagogik geschult werden können oder ob es sich im Rahmen der Hochschulausbildung nicht immer nur um eine, wenn auch sehr gute, erste Einführung in psychoanalytisches Denken und Handeln in pädagogischen Praxisfeldern handeln kann. Um dies zu erreichen, sind Projektseminare – neben traditionellen Lehrveranstaltungen – sicherlich unverzichtbar.

Ebenso ist auch das Lebensalter der Studierenden in Rechnung zu stellen. So scheint es sinnvoll, zunächst eine grundsätzliche pädagogische Identität im Studium zu erwerben und in der nachfolgenden Praxis zu festigen, um von dieser Basis aus im Rahmen einer Weiterbildung eine zusätzliche Qualifizierung und Spezialisierung zu erwerben.

Zusammenfassend kann also gesagt werden: Es gibt gute Gründe, eine umfassende Qualifizierung in Psychoanalytischer Pädagogik postgradual anzubieten und durchzuführen.

<sup>2</sup> Zur Diskussion vgl. z.B. Horn 1978a,b, Kutter 1983, Rumpf 1978, Wellendorf 1979; 1984. In diesem Kontext von Bedeutung ist auch die Frage nach dem Verhältnis von Psychoanalyse und Hochschule. - Aber auf diesen Fragenkomplex kann hier nicht eingegangen werden (vgl. hierzu z.B. Bareuter et al. 1989, Freud 1919, Koehler 1984, Kutter/Roth 1981, Ohlmeier 1983).

Über ein solches postgraduales Weiterbildungskonzept und die Erfahrungen mit einem Weiterbildungsgang in Psychoanalytischer Pädagogik möchte ich nun berichten. Diese Weiterbildung wird vom Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik seit 1984 regional, d.h. in unserem Falle für das Rhein-Main-Gebiet (d.h. Frankfurt/M. und Umgebung) angeboten. Der Weiterbildungsgang erstreckt sich über drei Jahre, wird mit einer geschlossenen Gruppe von ca. 10 Teilnehmerinnen und Teilnehmern durchgeführt und beinhaltet pro Jahr jeweils 120 Sitzungen (das entspricht je 240 Stunden) Supervision, Theorie und gruppenanalytische Selbsterfahrung. Die Supervision und die Theorieveranstaltungen finden im wöchentlichen Rhythmus an einem Tag der Woche statt, die Gruppenanalyse wird in 15 Blockveranstaltungen an Wochenenden mit jeweils 8 Sitzungen durchgeführt.

Bevor ich Ihnen den Weiterbildungsgang näher erläutere, werde ich zunächst grob den Rahmen, d.h. den Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik selbst und seine Geschichte umreißen. Da der Arbeitskreis Träger der Weiterbildung ist, ist das vielleicht von Interesse.

## 2. Rahmen und Geschichte

Der Arbeitskreis wurde 1983 nach langjähriger Diskussion und Vorbereitung von sieben Gründungsmitgliedern ins Leben gerufen.<sup>3</sup> Als zentrale Aufgaben des Vereins wurden in der Satzung formuliert (ich zitiere leicht gekürzt):

1. „Die Nutzbarmachung von Forschungsergebnissen, Methoden und Erkenntnissen der Psychoanalytischen Pädagogik für alle im Bereich der psycho-sozialen Versorgung sowie des Erziehungs- und Bildungswesens tätigen Fachkräfte.
2. Forschung und Förderung des wissenschaftlichen Austausches unter seinen Mitgliedern und Vermittlung der Ergebnisse an alle interessierten Personen und Institutionen durch geeignete Aktivitäten ...
3. Die Durchführung berufsbegleitender Fort- und Weiterbildung zum Zwecke der Erweiterung der beruflichen Kompetenz von Personen, die in oben genannten Bereichen tätig sind.
4. Zusammenarbeit mit Behörden und Organisationen der öffentlichen und freien Wohlfahrtspflege sowie des Erziehungs- und Bildungswesens.
5. Zusammenarbeit und Austausch mit Institutionen, Vereinen und Gruppen mit ähnlicher Zielsetzung.“ (§ 2 der Satzung)

3 Zu diesen Gründungsmitgliedern zählten Christian Büttner, Ulrike Reich-Büttner, Thomas Ettl, Urte Finger-Trescher, Aloys Leber, Hans-Georg Trescher und Elise Weiß-Zimmer. Den „Wissenschaftlichen Beirat“ des Arbeitskreises bilden überdies Tobias Brocher, Ernst Federn, Alfred Lorenzer, Maud Mannoni, Dieter Ohlmeier, Helmut Reiser sowie Gisela Zenz (Anm. d. Red.).

Als eingetragener und gemeinnütziger Verein entspricht die Satzung des Arbeitskreises im Hinblick auf die Bedeutung der Mitgliederversammlung, der Leitungsstruktur usw. herkömmlichen Vereinen mit entsprechender Zielsetzung.

Allerdings ist eine Besonderheit zu erwähnen. Da das Vereinsrecht den Mitgliedern im Sinne basisdemokratischer Entscheidungsfindung auch die Möglichkeit eröffnet, den hier vorzustellenden Weiterbildungsgang inhaltlich und formal völlig zu verändern, sollte sichergestellt werden, daß dieses nicht unüberlegt und ohne entsprechende Kompetenz geschehen kann. So wurde der Erwerb der Mitgliedschaft an einige wesentlichen Vorbedingungen geknüpft. Ich zitiere wiederum aus der Satzung:

„Mitglied des Vereins können Diplompädagogen, Lehrer, Diplomsozialarbeiter/pädagogen und Diplompsychologen (in fachlich begründeten Fällen auch Angehörige anderer Berufsgruppen) werden, *sofern sie den Weiterbildungsgang des Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik erfolgreich abgeschlossen oder eine nach Konzept und Qualifikation vergleichbare Weiterbildung in Psychoanalytischer Pädagogik nachweisen können.*

In begründeten Fällen kann der Vorstand Personen zum Erwerb der Mitgliedschaft vorschlagen, auch wenn sie die vorgenannten Bedingungen nicht erfüllen.

Über den Antrag auf Mitgliedschaft entscheidet der Vorstand. Der Antrag muß in schriftlicher Form vorliegen und die schriftlich begründete Empfehlung von zwei Vereinsmitgliedern enthalten.“ (§ 5 der Satzung; Hervorhebung durch den Ref.)

Von besonderer Bedeutung ist weiterhin, daß es sich beim Weiterbildungsgang des Frankfurter Arbeitskreises – im Gegensatz zu den vielfältigen Angeboten für PädagogInnen und SozialarbeitInnen anderer Träger – *nicht* um eine psychotherapeutische, sondern explizit um eine pädagogische Qualifikation handelt. Dies ist insofern von Bedeutung, als es darum geht, kompetente Kolleginnen und Kollegen für ihr angestammtes Berufsfeld, also z.B. Schule, Heim, Allgemeiner sozialer Dienst, Krankenhaussozialarbeit, Jugendzentrum usw. weiterzuqualifizieren. Damit wird ein doppeltes Problem vermieden:

1. Die Weiterbildung konzentriert sich in ihren praxisbezogenen Einheiten auf die ganz konkrete Praxis der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Sie werden also nicht z.B. für die therapeutische Arbeit mit Familien geschult, obwohl sie in ihrem Berufsalltag, z.B. der Schule, zwar gelegentlich mit Familien arbeiten, dies aber keineswegs in einem therapeutischen Setting oder gar mit einem therapeutischen Auftrag.
2. Sie werden also nicht dem im Rahmen psychotherapeutischer Weiterbildungen gegebenen Druck auf einen beruflichen Identitätswechsel hin ausgesetzt, was ja bekanntermaßen sehr häufig zu Identitätsdiffusionen führt, da die psychotherapeutischen Weiterbil-

dungen sich nicht auf die angestammten (also pädagogischen) Berufsfelder beziehen, in denen die Weiterbildungsteilnehmerinnen und Teilnehmer in der Regel weiterhin (zumindest zunächst) verweilen.

### 3. Die Weiterbildungsteilnehmerinnen und Weiterbildungsteilnehmer

Bei den Kolleginnen und Kollegen, die die berufsbegleitende Weiterbildung durchlaufen, handelt es sich um berufserfahrene Angehörige des Erziehungs-, Bildungs- und Sozialbereiches mit Hochschulabschluß etwa im Alter von 30-50 Jahren. Ca. 50% der Teilnehmer sind Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schulformen und -stufen, ca. 50% sind DiplompädagogInnen und SozialarbeiterInnen in entsprechenden Arbeitsfeldern. Zwar werden die Inhalte am Ende der Weiterbildung durch ein Zertifikat bescheinigt, jedoch impliziert dieses Zertifikat und damit der Abschluß der Weiterbildung keinen unmittelbaren finanziellen Gewinn z.B. im Hinblick auf Höhergruppierung oder Kassenzulassung, wie dies bei den klassischen Weiterbildungsgängen der Psychoanalyse (AnalytikerInnen, Kinder- und JugendlichenpsychotherapeutInnen) der Fall ist. Auch erweckt der Weiterbildungsgang in seiner Zielsetzung nicht die Illusion, mit dem Abschluß in einem – vielleicht vermeintlich – „besseren“, z.B. psychotherapeutischen Arbeitsfeld tätig werden zu können. Dieser Umstand ist bereits ein ganz spezifisches Auswahlkriterium: Die Kolleginnen und Kollegen, die den Weiterbildungsgang durchlaufen, sind in aller Regel hochmotivierte Menschen mit einem besonderen Engagement und vielleicht auch mit einer besonderen Liebe zu ihrem Beruf. Entsprechend engagiert nehmen sie erhebliche finanzielle und zeitliche Belastungen durch den Weiterbildungsgang auf sich. Obwohl also durch die Besonderheit des Weiterbildungsganges bereits eine entsprechende Vorauswahl stattfindet, müssen sich interessierte Personen um die Teilnahme bewerben. Wenn sie die formalen Voraussetzungen erfüllen, werden sie zu einem Erstinterview eingeladen (dem sich ggf. noch weitere anschließen können), dessen Aufgabe es unter anderem ist:

- Fragen der Motivation mit Hilfe des Interviewers abzuklären,
- die Befähigung der Bewerberinnen und Bewerber zur Selbstreflexion und Introspektion zu überprüfen,
- Personen mit massiven psychischen Problemen auszugrenzen und nicht zuletzt
- eine entsprechende Information und Beratung über den Weiterbildungsgang zu bieten.

Nach den Erstinterviews wird dann eine Weiterbildungsgruppe zusammengestellt. Dabei wird auf eine möglichst optimale Mischung im Hinblick auf Persönlichkeitsstrukturen, Alter, Geschlecht und Praxisfelder geachtet. Ist die Gruppe zusammengestellt (sie bestand in den

beiden letzten Weiterbildungsgruppen aus jeweils elf Teilnehmerinnen und Teilnehmern), findet ein Gruppeninterview mit der Gruppe statt. Dieses vierstündige Interview (zwei Sitzungen) dient primär der Überprüfung der Arbeitsfähigkeit der neuen Gruppe und hat auch die Aufgabe, die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Netzwerk der Gruppe zu erleben und zu sehen, ob sie sich auf diese Gruppe und die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer einlassen und beziehen können. Die Kontrolle der Gruppenfähigkeit der einzelnen ist sehr wichtig für den Erfolg der späteren Arbeit. Hat sich die Zusammenstellung bewährt, beginnt die Gruppe den Weiterbildungsgang mit einem zweitägigen Selbsterfahrungsblock. Die Selbsterfahrung wird grundsätzlich von Gruppenanalytikerinnen bzw. Gruppenanalytikern durchgeführt.

Erwähnenswert ist vielleicht noch, daß zwischen dem Arbeitskreis und den einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine vertraglich fixierte Weiterbildungsvereinbarung getroffen wird. Diese Vereinbarung regelt die Kosten (z.Zt. monatlich DM 370,-) und u.a. die beiderseitige Kündigungsfrist von 6 Wochen jeweils zum Quartalsende. Von seiten des Trägers wird hervorgehoben, daß eine Kündigung von seiner Seite nur in den ersten 6 Monaten durchgeführt wird, falls die Gruppenleiter der Selbsterfahrung und der Supervision zu der Überzeugung kommen sollten, daß der Weiterbildungsgang für die jeweilige Teilnehmerin oder den jeweiligen Teilnehmer nicht angemessen ist. Bislang wurde eine Kündigung des Weiterbildungsverhältnisses von seiten des Trägers nicht ausgesprochen.

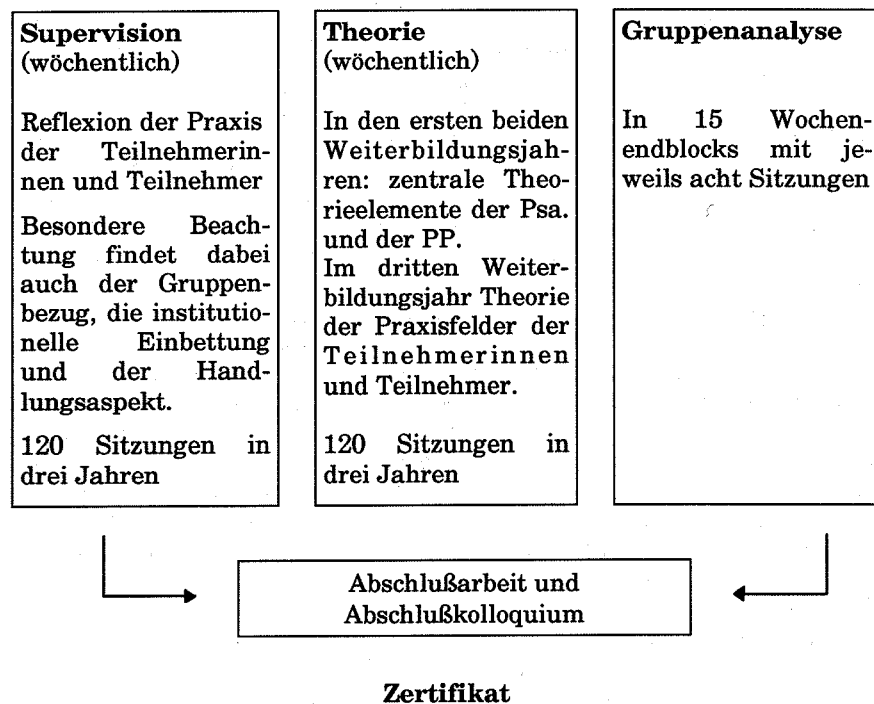
### 4. Struktur

Erwähnt wurde schon, daß die Weiterbildung (wie alle psychoanalytischen Weiterbildungen) gleichsam auf drei Säulen ruht:

1. die kontinuierliche (wöchentliche) Supervision,
2. die kontinuierliche (wöchentliche) Aneignung von Theorie und
3. die Gruppenanalyse, die fraktioniert in 15 Wochenendblocks mit je 8 Sitzungen stattfindet.

Der Leiter bzw. die Leiterin der Supervision und der Gruppenanalyse wechseln nicht, wohl aber die Theoriedozenten entsprechend ihrer Arbeitsschwerpunkte. In jedem Bereich stehen insgesamt 120 Sitzungen, d.h. 240 Stunden gemeinsamer Arbeit zur Verfügung. Das betrifft aber nur die reine Anwesenheitspflicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer; dazu sind noch weitere Arbeitsleistungen zu rechnen, wie z.T. umfangreiche Literaturlektüre, das Halten von Referaten und auch die Anfertigung der Abschlußarbeit, in der eine spezifische Problemstellung aus der Alltagspraxis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erarbeitet und dann in einem etwa einstündigen Kolloquium diskutiert wird. Mit dem Kolloquium, das häufig erst nach einem Jahr nach Abschluß der Veranstaltungen stattfindet, endet die Weiterbildung. Das

nachfolgende Schaubild soll die Struktur des Weiterbildungsgangs nochmals veranschaulichen:



Ich beschreibe nun die drei ‚Säulen, des Weiterbildungsgangs im einzelnen:

#### 4.1 Supervision

##### 4.1.1 Funktion der Supervision

Ziel der Supervision ist es zunächst, über die gemeinsame Reflexion das Erlernen und Handhaben der psychoanalytischen Wahrnehmungseinstellung im Sinne der teilnehmenden Beobachtung zu fördern. Diese selbstreflexive Ich-Spaltung, d.h. die für psychoanalytisches Arbeiten unverzichtbare Fähigkeit zur affektiven Teilhabe an der pädagogischen Beziehung bei gleichzeitig reflektiver Distanz, soll trainiert werden. Das ermöglicht ein tieferes Verständnis der Konflikt- und Bedürfnislage der Klienten. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen dabei u.a., Vorfeld- und Randphänomene, umgangssprachliche und verhaltensmäßige Angebote der Klienten zu übersetzen in für diese und die Beziehung

affektiv wichtige Bedeutungszusammenhänge. Das Verständnis vor- und unbewußter Prozesse kann dann sukzessive für die Arbeit nutzbar gemacht werden. Am Anfang ist es für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer oft schwierig, nicht unentwegt nach scheinbar fehlenden zusätzlichen Informationen zu suchen, sondern mit dem umzugehen, was an versteckten szenischen Angeboten in der Interaktion im Feld vorhanden ist. Aber sie lernen bald zu verstehen, wie die Klienten z.B. verschiedene Beschwerden und Problemlagen anbieten, die in einem oft unbewußten Zusammenspiel mit den Pädagoginnen und Pädagogen zu einem gemeinsamen Kompromiß zwischen Wunsch und Abwehr organisiert werden. Beeindruckend ist, wie die Auseinandersetzungen mit offenen Fragen, scheinbaren Informationsdefiziten und Widersprüchen in der Arbeit mit den Klienten dabei in aller Regel einen weitaus tieferen Einblick in die intra- und interpersonale Psychodynamik geben als ‚lückenlose, Anamnesen.

##### 4.1.2 Die Technik der Supervision

Die Technik der Supervision folgt partiell dem klassischen Balintgruppenmodell (zur Diskussion vgl. Balint 1964, Bauriedl 1986, Nedelmann/Ferstl 1989, Roth 1988, 1990), das jedoch erweitert wird durch die besonderen Perspektiven der Gruppenanalyse (vgl. z.B. Behr et al. 1985, Finger-Trescher 1991, Foulkes 1948, 1964) und der gruppenanalytischen Supervision (vgl. Gfäller 1986, 1990). Diese lassen sich u.a. dadurch kennzeichnen, daß die in der Gruppe zur Diskussion gestellte Falldynamik nicht ausschließlich individuell (als Folge besonderer Schwierigkeiten des Klienten und/oder des Pädagogen) gesehen wird, sondern immer auch als Ausdruck und Folge einer Interaktionsstörung im Netzwerk der Bezugsgruppe (Klasse, Gruppe, Institution, Familie, soziales Umfeld etc.). Auch das Verständnis der Psychodynamik in der Supervisionsgruppe richtet sich nicht ausschließlich auf den einzelnen Supervisanden oder die Gruppe, sondern vermittelt beide Perspektiven. In diesem dialektischen Focus erscheint der einzelne als Akteur vor dem Hintergrund der Gruppe und ihrer besonderen Matrix (vgl. z.B. Behr et al. 1985, Finger-Trescher 1991) und ist nur in Bezug zur Matrix der Gruppe wirklich zu verstehen. Ebenso bleibt die Dynamik der Gruppe letztlich unverstänlich, wird nicht der besondere ‚Akteur‘ in seiner Eigenart und Funktion im Netzwerk der Gruppe angemessen berücksichtigt.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Meines Wissens stammt von Foulkes der Vergleich der Gruppe mit einem Kammerorchester: Der einzelne Akteur kann sich nur angemessen ‚in Szene setzen‘, wenn die anderen Musiker ihn entsprechend begleiten; gegen die Gruppe kann er seine ‚Melodie‘ nicht zur Geltung bringen. Dem Supervisor fällt hier die Aufgabe zu, der Gruppe zum Finden und Spielen ihres ‚Stückes‘ zu verhelfen. Es mag naheliegen, in diesem Bild den Supervisor in der Rolle des Dirigenten zu sehen (vgl. Gfäller 1986). M.E. vernachlässigt dieser Vergleich allerdings zu sehr das besondere Potential von Gruppen, ihre ‚eigene‘ Melodie und ihren eigenen ‚Rhythmus‘ zu finden.

Eine besondere Prägung erfährt die Arbeit durch die bereits bei Weiterbildungsbeginn vorhandene hohe pädagogische Kompetenz und Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Für den Gruppenleiter in der Supervision bedeutet dies, daß – neben der kollegialen Teilhabe – seine Funktion zunehmend sich zentriert auf die Notwendigkeit, die Gruppe arbeitsfähig zu halten, d.h. das Potential der Gruppe zur Wirkung zu bringen und zu stabilisieren.

Im Verlauf der Arbeit kommt es rasch zu bestätigenden oder kritischen Hinweisen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander, insbesondere hinsichtlich der Angemessenheit und Folgerichtigkeit pädagogischer Interventionen und Situations- und Beziehungsgestaltungen. Die Gruppe nimmt hier dem Supervisor bald einen guten Teil der Arbeit ab, zumal es oft leichter ist, ‚Kritik‘ von anderen Gruppenmitgliedern anzunehmen als vom Gruppenleiter, was sich gelegentlich auch darin zeigt, daß sie härter und direkter in der Sache sind als der Supervisor.

#### 4.1.3 Aspekte des Verlaufs

Die Gruppen nehmen natürlich selbst ihre zunehmende Fähigkeit wahr, den jeweils Vortragenden angemessene Reflexion und andere Hilfestellungen bieten zu können.<sup>5</sup> Hierin liegt auch die Chance einer sukzessiven Entidealisierung des Leiters und des Weiterbildungsgangs. Die Idealisierung ist ja eine häufige Abwehrfigur gegen Grandiositäts- und/oder Minderwertigkeitsgefühle im Hinblick auf die oft schwierigen Praxissituationen und auf die manchmal geringen Einfluß- und Veränderungsmöglichkeiten bezüglich der Klienten und des sozialen Umfeldes. Die anfängliche Idealisierung und die damit einhergehenden überhöhten Erwartungen an die Weiterbildung sind natürlich in ihrem Verlauf von den Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht durchzuhalten. Regelmäßig läßt sich hier ein dreistufiger Prozeß feststellen:

##### *Stufe 1: Hohe Erwartungen und Idealisierung*

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hegen die Illusion, mit dem erfolgreichen Durchlaufen der Weiterbildung würden die belastenden und konfliktreichen Erfahrungen in der Praxis erheblich minimiert, wenn nicht ganz verschwinden. Diese Überzeugung scheint zu bestehen, obwohl die intellektuelle Einsicht in die ursächlichen Faktoren (soziales Umfeld, gesellschaftliche Entwicklungen, institutionelle Kontexte, Lebensgeschichte und Lebensumstände der Klienten etc.) die vergleichsweise geringe, im individuellen Fall gleichwohl bedeutsame Rolle der Pädagogin oder des Pädagogen bloßlegt. Die überzogenen Erwartungen verweisen also – wie schon erwähnt – auf Abwehrbewegungen gegen eigene Insuffizienz- und Grandiositätsphantasien.

<sup>5</sup> Hierbei können auch Sitzungen ohne Leiter hilfreich sein, ohne daß dies jedoch curricular im Ausbildungsgang vorgesehen ist.

##### *Stufe 2: Selbstentwertung und ‚Krise‘*

Die Idealisierung ist natürlich in Konfrontation mit dem realen Ertrag der Weiterbildungsteilnahme und den sich hieraus eröffnenden Perspektiven unvereinbar. Nach einiger Zeit ist die Erkenntnis unabweisbar geworden, daß man in der Weiterbildung auch nicht ‚zaubern‘ lernt. Aber damit nicht genug: die differenziertere Sicht auf die Motive, Bedingungen und Begrenzungen pädagogischer Praxis fördert im individuellen Erleben einen zusätzlichen ‚Berg‘ von Problemen zutage, der vorher nicht bewußt wahrgenommen wurde. In dieser Phase macht die differenziertere Problemsicht einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer mutlos, ja tendenziell depressiv. Die einzelnen, die diese Gefühlslage erleben, können als ‚Sprecher‘ der ganzen Gruppe gelten. Die Gruppe kann dann durchaus anerkennen, daß die eigene Arbeit besser wird. Aber der Lohn für diese Mühe ist zunächst keine Entlastung, eher das Gegenteil ist der Fall. Eine Teilnehmerin drückte das einmal aus: „Meine Arbeit ist vielleicht besser geworden, aber ganz sicher unendlich viel schwieriger.“

Im Verlauf dieser Phase gilt es, die Vielzahl der Ansprüche, Ängste, Enttäuschungen, Hoffnungen und Illusionen in Bezug auf pädagogische Praxis und deren nur begrenzte Veränderbarkeit möglichst umfassend herauszuarbeiten und mit der Gruppe gemeinsam zu verstehen und zu bearbeiten. (Hier ergänzen sich sicherlich Selbsterfahrung<sup>6</sup> und Supervision.) Dabei wird in der Supervision versucht, die Illusionen immer wieder mit der Realität der Schwierigkeit von Veränderung zu konfrontieren und sie so auf ein erträgliches und realistischeres Maß zurückzuführen. Oft sind gerade nicht ‚gelungene‘ Klientenkontakte und scheinbar unveränderbar bleibende Praxisprobleme für diesen notwendigen Lernprozeß hilfreich. Manchmal ist es für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch entlastend zu sehen, wieviel sie gerade an problematischen Praxisverläufen oder ‚scheiternden‘ Beziehungen über sich und ihre Herangehensweise in Erfahrung bringen können. Darüber hinaus ist hier auch die gruppenspezifische Erfahrung hilfreich, daß es niemanden gibt, der nicht auch ‚scheitert‘ und mit „Wasser kocht“. Gerade zu Beginn, aber auch in der 2. Phase, ist der Wunsch, „alles richtig“ zu machen, sehr groß. So werden viele Situationen und Stationen in der Arbeit unter dem Aspekt „richtig/falsch“ gesehen. Mit dem Durcharbeiten und der Überwindung der ‚Krise‘ dieser Phase jedoch wird in der Regel die Unangemessenheit dieser dichotomischen Sichtweise erfahrbar.

##### *Stufe 3: Versöhnung und professioneller Realitätsbezug*

Dieser Prozeß kann auch als ein Trauerprozeß verstanden werden, der

<sup>6</sup> Dies ist auch eine Phase (ca. 6 - 9 Monate nach Beginn der Weiterbildung), in der gelegentlich die Gefahr von Abbrüchen zunimmt, wenn dieser Konflikt in der Gruppenanalyse nicht angemessen bearbeitet wird.

zu mehr Versöhnung mit den Grenzen des pädagogisch Machbaren und auch den Grenzen der Weiterbildung führt, ohne zu entwerten und/oder zu demotivieren. Der notwendige Verzicht auf pädagogische Illusionen setzt ein hohes Maß an Professionalität voraus, ja man könnte sagen, er ist zugleich einer ihrer zentralen Bedingungen. Die Erkenntnis, daß auch die Psychoanalytische Pädagogik jene ‚Weltformel‘ nicht zu bieten hat, mit deren Hilfe sich alle Probleme lösen ließen, macht vielleicht auch duldsamer und kooperativer im Umgang mit jenen Kolleginnen und Kollegen, die konkurrierende Ansätze und Konzepte vertreten. Der Verzicht auf pädagogische Illusionen macht deshalb duldsamer und kooperativer, weil dadurch die sonst oft notwendigen und gängigen projektiven Entlastungen (z.B. eigener Versagensängste und Minderwertigkeitsgefühle) reduziert werden.

#### 4.1.4 Das Verhältnis Selbsterfahrung – Supervision

Supervision und Selbsterfahrung sind klar voneinander abgegrenzt. Diese Grenze zu halten, ist im Weiterbildungsgang sehr viel einfacher als in normalen Supervisionsgruppen, da für die Selbsterfahrung und die therapeutischen Wünsche der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ja ein gesicherter Ort im Rahmen der Weiterbildung zur Verfügung steht. Da die Gruppe gemeinsam Selbsterfahrung hat, ist ihre diagnostische Kompetenz bezüglich des Praxisproblems des jeweils Erzählenden in der Supervision oft von großer Entlastung für den Supervisor: Der Blick auf den Umgang der Gruppe mit dem Material zeigt bald, ob das Problem mehr vom erzählenden Pädagogen oder von den Klienten verursacht wird.

Weil auf seiten der Supervision die Praxisverläufe in der Regel immer von den Klienten her bearbeitet werden, ist weitgehend sichergestellt, daß Grenzüberschreitungen vermieden werden. Das Nämliche gilt selbstverständlich auch für die Selbsterfahrung. Die Aufarbeitung von Praxiserfahrungen von den Klienten her steht hier nicht zur Debatte. Wohl aber gelegentlich die Verstrickungen und Motive der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Sind die jeweiligen Gruppenleiterinnen bzw. Gruppenleiter in der Lage, ihre möglicherweise vorhandenen Konkurrenzbedürfnisse untereinander zu kontrollieren (d.h. abstinenz zu sein), eröffnet das klar strukturierte Setting des Weiterbildungsgangs sich gut ergänzende Lernfelder für die Gruppe. Diese Lernfelder -Theorieseminare, Supervision und Selbsterfahrung – sind voneinander klar abgegrenzte Bereiche des Weiterbildungsgangs. Deren Integration ist eine Aufgabe und eine Leistung, die die Weiterbildungsgruppe und ihre Teilnehmerinnen und Teilnehmer erbringen müssen. Nach unseren Erfahrungen gelingt diese Integration recht gut. Wir wissen jedoch nicht, durch welche Maßnahmen wir die Gruppen hierin unterstützen könnten.

## 4.2 Theorie

Wenn psychoanalytische Theorie praxisrelevant vermittelt werden soll, können herkömmliche Lehrveranstaltungen zwar eine hilfreiche, jedoch allenfalls ergänzende Funktion übernehmen. Gefördert würde sonst eher die Abwehr affektiver Inhalte z.B. in Form von Intellektualisierung und Rationalisierung, wie wir das in der grundständigen Hochschulausbildung gelegentlich erleben. Wir hoffen jedoch, daß wir diesen Umstand durch das Miteinander von Theorieerarbeitung, Supervision und Selbsterfahrung in den Weiterbildungsgruppen minimieren können.

In den ersten beiden Weiterbildungsjahren sind (entsprechend dem Curriculum des Weiterbildungsgangs) Themen der Theorieveranstaltungen u.a.:

- Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik,
- Psychoanalytisches Verstehen,
- Psychoanalytische Entwicklungspsychologie,
- Psychoanalytische Traumatheorie,
- Aspekte der Neurosenlehre,
- Erstkontakte, Gesprächsführung, Beratungskompetenz,
- Bedingungen professioneller Psychoanalytischer Pädagogik,
- Familiendynamik,
- Gruppenprozesse,
- geschlechtsspezifische Sozialisation und
- Institutionsanalyse.

Im dritten Jahr wird darüber hinaus die jeweilige Theorie der Arbeitsfelder der Teilnehmerinnen und Teilnehmer thematisiert. Das ist nicht immer einfach für die Theoriedozenten, da es zu einer Reihe von Arbeitsfeldern nur eine unzureichende (psychoanalytische) Literatur gibt.

## 4.3 Gruppenanalytische Selbsterfahrung

Ursprünglich, d.h. bei den ersten beiden Weiterbildungsgruppen, wurde die Supervision von einer Leiterin und einem Leiter gemeinsam durchgeführt und die Selbsterfahrung (entweder mindestens 200 Stunden Einzelanalyse oder mindestens 100 Sitzungen Gruppenanalyse) mußte extern absolviert werden. Der unübersehbare Mangel an diesem Konzept war, daß es keinen Raum für die Bearbeitung von Konflikten in der Gruppe gab. Gelegentlich kam es zu Abbrüchen der Weiterbildung durch Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Mit Beginn der dritten Gruppe wurde das hier vorgestellte Konzept der Integration der Gruppenanalyse in den Weiterbildungsgang realisiert. Seither haben alle Teilnehmer des Weiterbildungsgangs diesen auch durchlaufen: d.h. die auch in diesen Gruppen auftretenden Störungen und Krisen konnten auf individuelle und/oder gruppenspezifische Konfliktlagen bezogen und so bearbeitet werden, daß wir seither keine Abbrüche mehr erlebt haben, was für Weiterbildungsgänge höchst ungewöhnlich ist.

Zwei Aspekte der Organisation der Selbsterfahrung als Gruppenanalyse scheinen mir besonders erwähnenswert:

1. In der Gruppenanalyse tritt die biographische Analyse (ohne daß sie jedoch bedeutungslos wäre) hinter die Analyse dessen zurück, was die Gruppe und die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Hier und Jetzt inszenieren. Im Zentrum steht die aktuelle Interaktion. In der Bearbeitung dieses Feldes gewinnen die einzelnen u.a. Einsicht in die eigenen unbewußten Abwehrformen, die im Spiegel der Gruppe sichtbar und bearbeitbar werden. Wichtig ist auch, das Verstehen und den Umgang mit Gruppenprozessen zu erlernen und zu erkennen, wie jedes einzelne Mitglied verwoben ist in die jeweilige Gruppenstruktur und Interaktion der Gruppe. Der Blick auf das Hier und Jetzt entspricht den Erfordernissen der pädagogischen Praxissituation, in der es ja keinesfalls um individuelle Analyse und biographische Rekonstruktion gehen kann, sondern um die Analyse und das Verständnis dessen, was den pädagogischen Dialog latent oder manifest dominiert. Biographisches und Informationen aus dem aktuellen Lebenskontext sind dabei hilfreich und in ihrer Bedeutung manchmal nicht zu überschätzen. Jedoch sind sie im pädagogischen Kontext nicht unverzichtbar.
2. Einen weiteren Vorteil mit Blick auf die pädagogische Praxis bietet die Organisation der Selbsterfahrung als Gruppenanalyse. Etwas überspitzt formuliert kann man sagen: Die beste Schulung für die Arbeit mit Gruppen ist die kontinuierliche Reflexion des eigenen Gruppenprozesses. Die Erschließung einer solchen Erfahrungsdimension ist natürlich für pädagogische Praxisfelder von besonderer und unverzichtbarer Bedeutung, da sich pädagogische Praxis – nicht nur in der Schule – fast regelhaft in Gruppen realisiert.

## 5. Ausblick

Wie erwähnt ist der Weiterbildungsgang ein regionales Angebot des Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik, beschränkt auf das Rhein-Main-Gebiet. Die Nachfrage nach der Weiterbildung entspricht in etwa unseren personellen und räumlichen Kapazitäten. d. h. etwa alle eineinhalb Jahre beginnt eine neue Weiterbildungsgruppe, sodaß immer zwei Gruppen parallel arbeiten. In letzter Zeit jedoch häufen sich Nachfragen von Interessenten auch außerhalb unserer Region. Wir haben darauf mit der Organisation eines Weiterbildungsgangs in Blockform reagiert, mit dem wir im kommenden Jahr (wenn sich genügend geeignete Interessenten finden) beginnen werden. Vielleicht kann ich dann in einigen Jahren von den Erfahrungen mit dieser Organisationsform der Weiterbildung in Psychoanalytischer Pädagogik berichten.

## Literatur

- Argelander, H.  
1985 Selbsterfahrung als Universitätsveranstaltung. In: H.-G. Trescher, A. Leber und C. Büttner (Hrsg.), Die Bedeutung der Gruppe für die Sozialisation. Bd. 2: Beruf und Gesellschaft. Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht)
- Balint, M.  
1964 Der Arzt, sein Patient und die Krankheit. Stuttgart (Klett) 71988
- Bareuther, H. et al.  
1989 Forschen und Heilen. Frankfurt/M (Suhrkamp)
- Bauriedl, T.  
1986 Veränderungsprozesse in Balint-Gruppen. In: Pühl, H. und W. Schmidbauer (Hrsg.): Supervision und Psychoanalyse. München (Kösel)
- Behr, H.; Hearst, L. und G. van der Kleij  
1985 Die Methode der Gruppenanalyse im Sinne von Foulkes. In: Kutter, P. (Hrsg.): Methoden und Theorien der Gruppenpsychotherapie. Stuttgart (Frommann-Holzboog)
- Datler, W., Garnitschnig, K. und W. Schmidl  
1987 Erfahrungsgestützte Einführung in Theorie. *Zt.f.Hochschuldidaktik* 11, 441-477
- Fatzer, G. und C. D. Eck (Hrsg.)  
1990 Supervision und Beratung. Köln (Edition Humanistische Psychologie)
- Finger-Trescher, U.  
1991 Wirkfaktoren der Einzel- und Gruppenanalyse. Stuttgart (Frommann-Holzboog)
- Foulkes, S. H.  
1948 Introduction to Group-Analytic Psychotherapy. London (Heinemann Medical Books)
- 1964 Gruppenanalytische Psychotherapie. München (Kindler) 1974
- Freud, S.  
1919 Soll die Psychoanalyse an den Universitäten gelehrt werden? *Das Argument* Bd. 50, 223-226. Berlin (Argument-Verlag) 1969
- Garlichs, A.  
1984 Lehrer und ihre Berufsprobleme. Bericht über eine Balintgruppe mit integrierter Selbsterfahrung. Kassel (GHK).
- Gfäller, G. R.  
1986 Team-Supervision nach dem Modell von S. H. Foulkes. In: Pühl, H. und W. Schmidbauer (Hrsg.): Supervision und Psychoanalyse. München (Kösel)
- 1990 Die Reflexion des institutionellen Umfeldes in der gruppenanalytischen Supervision. In Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision. Berlin (Spieß)
- Horn, K.  
1978a (Hrsg.) Kritik der Hochschuldidaktik. Frankfurt/M. (Syndikat)  
1978b Psychopathologisch – politisch – psychosozial. Steuerungsprobleme im organisierten Kapitalismus. In: Klaus Horn (Hrsg.), Kritik der Hochschuldidaktik. Frankfurt/M. (Syndikat)
- Koechel, R.  
1984 Zur Vermittlung von Psychoanalyse an der Hochschule. *fragmente* Nr. 12/13, 148-157. Kassel (GhK)
- Kutter, P.  
1980 Psychische und institutionelle Realität, zwei gleichberechtigte Bezugspunkte psychoanalytischer Selbsterfahrungsgruppen an der Universität. *Gruppendynamik* 11,  
1983 Universität und Psychoanalyse, gemeinsam oder getrennt? *fragmente* Nr. 6, 5-17. Kassel (GhK)

- Kutter, P. und J. C. Roth  
 1981 Psychoanalyse an der Universität. München (Kindler)
- Leber, A.  
 1975 Psychoanalytische Projektseminare in der Ausbildung von Heilpädagogen. In: Iben, G. (Hrsg.): Heil- und Sonderpädagogik. Kronberg/Ts. (Scriptor)
- 1977 Psychoanalytische Gruppenverfahren im Bildungsbereich – Didaktik oder Therapie? *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 11, 242-254
- Leber, A. und H.-G. Trescher  
 1987 Psychoanalyse in der Ausbildung von Pädagogen. In: Büttner, C. und H.-G. Trescher (Hrsg.), Chancen der Gruppe. Mainz (Grünewald)
- Mahler, E.  
 1974 Die themenbezogene, psychoanalytisch orientierte Selbsterfahrung in der Gruppe. *Psyche* 28, 97-115
- Nedelmann, C. und H. Ferstl (Hrsg.)  
 1989 Die Methode der Balint-Gruppe. Stuttgart (Klett-Cotta)
- Ohlmeier, D.  
 1983 Der Psychoanalytiker als Hochschullehrer. *fragmente* Nr. 6, 32-48. Kassel (GhK)
- Roth, J. C.  
 1985 Psychoanalyse studieren? Analytische Gruppenarbeit an der Hochschule. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 21, 125-135
- 1988 Hilfe für Helfer. München (Piper)
- 1990 Die Balint-Gruppe: Ein Klassiker der Supervision. In: Fatzer, G. und C.D. Eck (Hrsg.): Supervision und Beratung. Köln (Edition Humanistische Psychologie)
- Rumpf, H.  
 1978 Alltägliche Hochschule. In: Horn, K. (Hrsg.), Kritik der Hochschuldidaktik. Frankfurt/M. (Syndikat)
- Scholz, G.  
 1978 Selbsterfahrungsgruppen – eine hochschuldidaktische Neuerung? In: Horn, K. (Hrsg.), Kritik der Hochschuldidaktik. Frankfurt/M. (Syndikat)
- Trescher, H.-G.  
 1985 Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz (Grünewald) 31992
- 1991 Gruppenanalyse in der Ausbildung zur Sozialen Arbeit. In: Büttner, C., Finger-Trescher, U. und M. Scherpner (Hrsg.), Psychoanalyse und soziale Arbeit. Mainz (Grünewald)
- 1992 Studium im Praxisbezug – Praxisprojekte in der Lehre Psychoanalytischer Pädagogik. In: Chasse, A.; Drygala, A. und A. Eggert-Schmid Noerr (Hrsg.), Randgruppen 2000. Bielefeld (Böllert)
- Wellendorf, F.  
 1979 Blindheit und Naivität. Zwei Gefahren psychoanalytisch-gruppendynamischer Seminare mit Studenten. *Gruppendynamik* 10, 160-175
- 1984 Bemerkungen zur Problematik der Vermittlung von Psychoanalyse an der Hochschule. *fragmente* Nr. 12/13, 134-146. Kassel (GhK)