

*Cornelia Hoffmann*

## **Die „fliegende Meise“ – Psychoanalytische Gruppentheorie und ihre Bedeutung für das Verstehen von Angstsituationen**

**Zusammenfassung:** Im Mittelpunkt des Artikels steht eine psychologische und soziologische gruppentheoretische Erläuterung nach Bion und Foulkes im Bezug zum affektiven Leben in einer Auffangklasse. Die dreizehn SchülerInnen der Auffangklasse verhindern durch dauernde Störungen den Unterricht, d.h., die Kultivierung einer Arbeitsebene. Die Störungen wurden von mir als Beobachtende assoziativ mit dem Bild der „fliegenden Meise“ verbunden. Diesem Bild soll gruppenanalytisch nachgegangen werden, da ich die teilweise chaotische Gruppendynamik im Unterricht verstehen will.

In meiner Forschungszeit im Verein BAJ in Bielefeld zum Thema „Disziplinschwierigkeiten in der Schule“ kamen mir viele Bilder in den Sinn. Die SchülerInnen, die sich aufgrund vielfältiger Schulverweise und negativer Schulerfahrungen in der Auffangklasse befanden, wirken auf mich wie „wilde“, „ungebändigte“ „junge Hunde“. Während des Beobachtungszeitpunktes waren die SchülerInnen für mich die „wilden Dreizehn“ und damit „Räuber“, die sich darin verstanden, ihren Lehrern und Lehrerinnen den roten Unterrichtsfaden immer wieder aufs Neue „zu rauben“. Ich möchte im Folgenden einen Einblick in das affektive Leben der Auffangklasse geben. Dazu dient eine Unterrichtsstunde, die sich aus mehreren Unterrichtseinheiten zusammensetzt und jeden einzelnen Schüler in seiner spezifischen Art und Weise, wie er den Unterricht stört, darstellt. Die Störungen kamen im Sekundentakt und wurden von mir mit einer „fliegenden Meise“ assoziiert, mit deren Hilfe die Schüler es schafften, den Unterricht zu stören. Die „Meise“ zog ihre Kreise, bekam in manchen Stunden sogar „Babys“ und pickste immer wieder den einen oder anderen Schüler. Flog diese „Meise“ erst einmal, war sie kaum zu bremsen. Wie es zum „Fliegen dieser Meise“ kommt, werde ich anhand des Gruppenentwicklungsmodells von Bion und der Gruppenanalyse von Foulkes erläutern. In der psychologischen und soziologischen Gruppentheorie werden affektive Belastungen und innerpsychische Aufladungen sowie das Phänomen starker Angstreaktionen, wie sie in Gruppen häufig auftreten, am besten beschrieben.

### **Kasuistik**

Der Unterricht beginnt bei den „wilden Dreizehn“ um sieben Uhr fünfzehn. Vor dem Klassenraum sitzen an diesem Schultag drei Schüler: Dustin, David und

Sven. Die Lehrerin begrüßt die drei und schließt den Klassenraum auf. Die Schüler setzen sich auf ihre Plätze, die Lehrerin trägt ins digitale Klassenbuch ein. Dustin erzählt der Lehrerin, dass er heute früher gehen müsse. Auf die Frage warum, antwortet er: „Weil das so ist, Mann!“ David und Sven grinsen. Um sieben Uhr zwanzig kommt Burhan mit mürrischem Gesicht in den Klassenraum und setzt sich grußlos an seinen Platz. Er zieht die Kapuze über seinen Kopf und legt diesen auf den Tisch. Nach einer Minute kommt Bastian lächelnd und kurz darauf Nadine grüßend in den Klassenraum.

Es ist inzwischen sieben Uhr dreißig, die Lehrerin möchte mit dem Unterricht beginnen und sagt den Schülern, worum es heute geht. Sofort fragt Bastian: „Kann ich heute in den Stützunterricht kommen? Ich hab so oft gefehlt!“ Die Lehrerin antwortet: „Warum haben Sie denn gefehlt?“ Bastian: „Weil ich krank war.“ Nadine schwärmt von Ikea und Bastian stimmt ihr zu, indem er sagt, dass es dort schöne Betten gäbe. Die Lehrerin hört lächelnd zu und nickt, mit dem Unterricht konnte sie bisher nicht beginnen. Dustin redet in die Klasse hinein, dass man heute gar keine Englischarbeit schreiben könne, weil zu wenig Schüler da seien. Bastian: „Es kommen bestimmt noch welche.“ Dustin: „Dan kommt bestimmt noch und Diego auch.“ Bastian sagt, dass man das bei Diego nie genau wisse, und Nadine dreht sich zu Bastian um und sagt: „Stimmt, der hängt vielleicht schon wieder herum und feiert.“ Die Zwischengespräche werden von der Lehrerin unterbrochen mit den Worten: „So, jetzt mal ruhig.“ Der Unterricht beginnt.

Ein Handy klingelt und die Lehrerin bittet die Schüler, ihre Handys auszumachen mit den Worten: „Das wissen Sie doch alle, dass Handys im Unterricht nicht erlaubt sind.“ Dustin hat seinen Kopfhörer im Ohr und wippt im Takt dazu. Er dreht sich zu Burhan um und sagt: „Mach’ mal dein Handy an, ich schick’ dir was.“ Bastian diskutiert mit der Lehrerin, ob er in den Stützunterricht darf. Burhan guckt aus dem Fenster und dann auf sein Handy. Ferah kommt Kaugummi kaudend in den Unterricht und entschuldigt sich, sie erzählt von ihrem hektischen Morgen. Die Lehrerin hat Verständnis und hört ihr zu. Jana kommt und setzt sich, nickt der Lehrerin zu und fragt sofort, wo denn Kiana sei. Die Lehrerin antwortet ihr, dass sie es auch nicht wisse und trägt Jana im Klassenbuch ein. Jana ruft der Lehrerin zu: „Aber bitte pünktlich, ja!“ Aziz schreitet in die Klasse, ganz langsam und fragt, warum es so laut sei, setzt sich aber nicht auf seinen Platz, sondern geht zu Jana und fragt sie, wie es ihr gehe. Jana fragt die Lehrerin, ob es keine „Pullerpause“ gäbe. Die anderen rufen laut und durcheinander: „Ja, Frau X., bitte, wir brauchen eine Pause.“ Oder sie fragen, ob sie auf die Toilette dürfen, spazieren gehen, rauchen. Alle reden und keiner hört der Lehrerin zu. Die Lehrerin stellt eine unterrichtsbezogene Frage. Keiner antwortet. Die Lehrerin geht zu einzelnen Schülern und fordert sie auf zu arbeiten. Die Schüler, bei denen die Lehrerin steht, arbeiten. Aziz schläft. Ferah liegt mit ihrem Kopf müde auf dem Tisch. Jana guckt auf ihr Handy. Es klopft und Michail kommt zum Unterricht. Er lächelt alle an, begrüßt

einige Schüler mit Handschlag und entschuldigt sich freundlich bei der Lehrerin für sein zu spätes Kommen; er sei krank und bliebe auch nur bis zwölf, dann habe er einen wichtigen Termin. Kurz darauf kommt auch Diego. Er setzt sich neben Bastian und erzählt vom Wochenende. Beide unterhalten sich und wippen auf ihren Stühlen. Diego fragt die Lehrerin, wie lange die Ärzte heute auf hätten, er müsse sich dringend krank schreiben lassen. Die Lehrerin geht zu Diego und fragt ihn, was los sei. Müde erscheint Kiana, Jana freut sich und zeigt ihr etwas auf ihrem Handy. Die Lehrerin ermahnt Jana, die sie verwundert ansieht und völlig erstaunt fragt: „Welches Handy? Hab’ ich hier ein Handy?“ Die Lehrerin geht zu Jana und Kiana, bittet Jana, das Handy wegzupacken und erklärt beiden, was zu tun sei.

Aziz ist empört über die Ungerechtigkeit, dass Jana nicht das Handy weggenommen wird, bei ihm würde das immer anders sein. Er ruft laut in die Klasse: „Ich fühle mich diskriminiert.“ Während sich Aziz beschwert, ertönt Musik aus einem der Handys, alle gucken sich suchend um. Michail unterhält sich über Tische hinweg mit Burhan über Autos, die auf der Straße stehen. Dustin zeigt David einen Zettel. Beide lachen laut. Aziz fragt die Lehrerin, ob sie Witze kenne und erzählt gleich einen. Die anderen drehen sich zu ihm um und kommentieren den Witz, erzählen selber andere. Es klopft leise und Dan kommt. Er holt sich seine Mappe aus dem Klassenschrank und setzt sich. David kommentiert sein Kommen: „Da ist er ja, der Gigolo.“ Dan reagiert nicht, setzt sich auf seinen Platz und holt seine Arbeitsmaterialien aus der Mappe; seine Jacke und seine Mütze behält er an. Aziz steht auf und geht zur Tafel. Die Lehrerin fragt ihn, ob er die Antwort an die Tafel schreiben möchte und er sagt: „Darf ich?“ Er schreibt und malt gleichzeitig Galgenmännchen an die Tafel und unterhält die ganze Klasse. Die Lehrerin fragt Sven nach der Antwort, Ferah antwortet stattdessen. Die Lehrerin fragt kurze Zeit später wieder Sven nach einer Lösung und Ferah antwortet wieder, diesmal zeitgleich mit Dan. Sven grinst nur und schüttelt den Kopf. Die Lehrerin fragt, ob hier alle Sven hießen und bittet alle, still zu sein. Sie stellt noch einmal die Frage an Sven und er antwortet auf die inzwischen schon zweimal gestellte Frage. Michail fragt die Lehrerin, warum sie überhaupt frage, sie wisse doch eh alles. Alle lachen. Durch die Klassenzimmertür guckt ein Schüler aus einer anderen Klasse, Burhan steht auf und geht zur Tür. Er öffnet sie und redet mit dem anderen. Die Lehrerin bittet ihn, sich sofort zu setzen, er könne sonst gleich in den Nachdenkraum gehen. Burhan reagiert: „Was denn, ich setz’ mich ja schon hin.“ Diego fragt, ob er zur Toilette dürfe. Dustin, Michail und Bastian sagen zeitgleich, dass sie auch zur Toilette müssen. Diego bekommt die Zustimmung der Lehrerin und geht. Jana kommentiert sein Verlassen der Klasse: „Der geht eh nur rauchen.“ Aziz sitzt nicht mehr auf seinem Platz, er ist auf dem Weg von der Tafel zu seinem Platz vom Weg abgekommen und hat sich einen freien Platz neben Burhan ausgesucht, um mit Bastian und Diego zu reden. Kiana gibt Jana ein Kaugummi. Beide kauen Kaugummi.

Alle reden durcheinander. Diego kommt von der Toilette und Dustin und Mi-

chail stehen sofort auf, um auch gehen zu können. Sven guckt auf die Uhr und zieht seine Jacke an. Dustin ruft laut: „Pause!“ Alle Schüler stürzen aus der Klasse.

## Die Gruppentheorie von Bion

Zu den bedeutendsten Gruppentheoretikern und Gruppentherapeuten gehört bis heute der britische Psychiater Wilfred R. Bion (1897–1979). Er war ein Schüler von Melanie Klein und entwickelte die Kleinianische Psychoanalyse mit eigenen theoretischen Konzepten weiter. Kern seiner Gruppentheorie ist die aus der Psychoanalyse gewonnene analytische Methode, die er auf Gruppen überträgt. Er teilt mit Melanie Klein die Vorstellung, „dass Gruppenerlebnisse bei erwachsenen Individuen die frühen psychotischen Ängste reaktivieren können, die sie in ihren kindlichen Beziehungen zur Mutter und zu anderen Bezugspersonen in ihrem Kindheitsmilieu erlebten“ (Lawrenz, a. a. O., S. 662; vgl. Klein 1963; Schütz 1989, S. 56). Bions theoretische Auseinandersetzung hat ebenso Bezug zu Freuds Gruppenkonzepten (1921). Er stimmt mit Freud darin überein, dass die Individualpsychologie und Gruppenpsychologie nicht voneinander getrennt werden können, da das Individuum selbst eine Funktion der Beziehung zwischen einer Person und einer anderen ist (vgl. Heigl-Evers 1972, S. 42). Demzufolge definiert Bion das Individuum als ein Gruppenwesen. „Bion betrachtet die Gruppe als personähnliche Ganzheit, als Quasi-Person, die wie jedes menschliche Individuum auf verschiedenen Ebenen erlebt und handelt. Er postuliert eine Art Gruppenmentalität, die – so seine Hypothese – wesentlich davon geprägt ist, dass die Gruppe auf einer unbewussten („protomentalen“) Ebene handelt“ (Schütz 1989, S. 56).

Dies wiederum hat zur Konsequenz, dass Bion die emotionalen Determinanten der Gruppenprozessentwicklung in seine theoretischen Grundannahmen integriert und er Faktoren, die sich dem rein rationalen Verständnis entziehen, berücksichtigt (vgl. Schütz 1989, S. 55). Der Gruppenprozess besteht aus zwei voneinander zu unterscheidenden, jedoch interdependenten Ebenen:

1. der Ebene der Arbeitsgruppe (work group),
2. der Ebene der Grundeinstellungsgruppe (basic assumption group).

Die Ebene der Arbeitsgruppe (work group) wird folgendermaßen definiert (vgl. Heigl-Evers 1972, Schütz 1989, Luft 1989): Die Aktivitäten der Arbeitsgruppe beziehen sich auf eine bewusste, realitätsbezogene, rationale und sachorientierte Dimension im Gruppenprozess. Das heißt, es geht in erster Linie um eine Aufgabenlösung innerhalb des Gruppenlebens. Die Arbeitsgruppe steht in Berührung mit der Realität, die einzelnen Gruppenmitglieder fühlen sich aufgrund geteilter Ziele in den Gruppenprozess integriert. Die Arbeitsgruppe ist dadurch charakterisiert, dass sie Aktivitäten im Sinne einer freiwilligen Kooperation der Gruppenmitglieder einschließt. Ein zentrales Merkmal dieses Interaktionsaspektes ist der direkte

Bezug zur objektiven Wirklichkeit, daher sind regressiv Phänomene selten bzw. nicht zu beobachten (vgl. Schütz 1989, S. 57).

Zur Ebene der Grundeinstellungsgruppe: Mögliche regressiv Zustände von im Prozess ihrer Entwicklung befindlichen Gruppe bezeichnet Bion als „Grundannahmen“ (basic assumption). Bions Theorie zufolge wird die Arbeitskultur in Gruppen von mächtigen Affekten gestört, abgelenkt und gelegentlich auch gefördert, die durch andere seelische Aktivitäten bedingt sind und mächtigen Gefühlen entstammen. Diese Aktivitäten führen zu einer gewissen Kohäsion der Gruppe, wenn sie bestimmten Grundannahmen entspringen, die alle Gruppenmitglieder teilen. Dieses Phänomen beschreibt Bion als Valenz (valency), als die Fähigkeit des Individuums, sich spontan und unwillkürlich mit einem anderen Individuum oder mit mehreren auf der Ebene der Grundannahmen zu verbinden und entsprechend miteinander zu agieren (vgl. Heigl-Evers 1972, S. 39). Auf der Ebene der Grundeinstellungsgruppe (basic assumption group) identifiziert Bion drei Arten von Grundannahmen:

1. die der Abhängigkeit („dependency“),
2. die von Kampf-und-Flucht („fight-flight“) und
3. die der Paarbildung („pairing“).

Die erste Ebene der Abhängigkeit (dependency) ist eine Grundannahme, die typischerweise darin besteht, dass eine Gruppe die Unterstützung eines Gruppenleiters sucht, den sie stärker als sich selbst empfindet und von dem sie Unterstützung und Zuwendung erwartet (vgl. Luft 1989, S. 34). Die Grundannahme des einzelnen Gruppenmitgliedes ist die des „Passiv-Versorgtwerdens“; hier kann eine erste entwicklungspsychologische Parallele gezogen werden. „Die entwicklungspsychologische Parallele dieser Grundannahme ist das Stadium der frühesten Kindheit, die präödiplale Zeit (vgl. Erikson 1979, S. 55 ff.), in der das Kleinkind auf die enge Beziehung zu einem Erwachsenen angewiesen ist, dem es sich ausgeliefert fühlt und den es in seiner Fantasie mit Allmacht ausstattet. (...) Bleibt ihm diese Zuwendung versagt, kann das Kind in seiner primären Hilflosigkeit allenfalls mit ohnmächtiger Wut reagieren“ (Schütz 1989, S. 58).

Die zweite Ebene der Grundannahmen wird als Kampf-und-Flucht-Verhalten charakterisiert. Es handelt sich dabei um unterschiedliche Arten, wie Gruppenmitglieder während der Arbeit kämpfen. Das kann ein subtiler, verborgener oder ein offener aggressiver Kampf sein. „Mit ‚Flucht‘ werden die vielen verschiedenen Möglichkeiten bezeichnet, die die Gruppe findet, vor der Aufgabe auszuweichen oder davonzulaufen, für die sie organisiert worden ist“ (Luft 1989, S. 33/34). Nach Bions Beobachtungen kann ein Konflikt an die Stelle der Gruppenarbeit treten; und zwar aufgrund unvermeidlicher Unterschiede emotionaler Bedürfnisse, welche primärprozesshafte Züge tragen. Das heißt, der Konflikt ist rational zunächst nicht erklärbar und steht in keinem sichtbaren Verhältnis zur tatsächlichen Bedrohlichkeit der Situation oder des Objektes (vgl. Schütz 1989, S. 59). In diesem

Fall agiert die Gruppe feindselig gegenüber dem Gruppenleiter und ist gegenüber verbaler Kommunikation und Verstehensversuche entsprechend unzugänglich. Dementsprechend kann es zu regressiven, aggressiven und destruktiven Verhaltensweisen innerhalb des Gruppenprozesses kommen.

„Die gesamte Gruppe oder einzelne Mitglieder der Gruppe versuchen, sich der gestellten Aufgabe durch Flucht zu entziehen. Die Gruppe wird physisch (durch Hinausgehen, Heimfahren) oder psychisch (durch innere Emigration) verlassen, die Problematik der Situation wird verneint, man entzieht sich auf ein anderes Thema oder in abweichendes Verhalten, ohne zu versuchen, mit der unangenehmen Befindlichkeit fertig zu werden oder sie zu ändern“ (Antons 1976, S. 214). Dieses von Bion beobachtete Muster ist neben der Annahme der „Abhängigkeit“ die zweite Ausprägung einer präödiplalen Gruppensituation, d. h. auch hier ist eine entwicklungspsychologische Parallele erkennbar. „Sie entspricht dem frühkindlichen Trotz der analen Phase (vgl. Heigl-Evers 1979, S. 818) und den ersten Rückzugsbedürfnissen und -fantasien, die mit diesem Entwicklungsschritt verbunden sind“ (Schütz, 1989, S. 59).

Die dritte Ebene, die der Paarbildung, entspricht einer reiferen Grundannahme, welche verbunden ist mit positiven Emotionen wie Zuneigung, Zugehörigkeit, Interesse und Zuwendung. Bion geht davon aus, dass die Paarbildung Hoffnung und Zukunftsaussichten ermöglicht und dem Schutz vor Ängsten und destruktiven Gefühlen dient. Die Gruppenmitglieder fördern sich gegenseitig, unterstützen sich und suchen nach Wegen der Kooperation und Kompromissbildung. „Pendant ist die ödiplale Situation im Entwicklungsweg des Kindes. Dem Zusammenschluss der Gleichaltrigen – der unbewusst auch die Verleugnung von Rivalität bedeuten kann und möglicherweise eine unbestimmte Angst vor dem Gruppenleiter ausdrückt – entspricht die Phase der Bindung an den gegengeschlechtlichen Elternteil in der Psychogenese des Individuums, die ödiplale [es handelt sich hierbei um die negative Form der ödiplalen Phase] „Paarbildung“, z. B. mit der Mutter gegen den Vater, deren Bewältigung nach psychoanalytischem Verständnis „eine grundlegende Rolle in der Strukturierung der Persönlichkeit und der Ausrichtung des sexuellen Wunsches im Menschen spielt“ (Laplanche/Pontails, a. a. O., 2. Band, S. 315; Schütz 1989, S. 60). Zu den Eigenschaften der Grundannahmen gehört, dass sie ohne Zeitgefühl sind, d. h. alle Aktivitäten, die ein Gewahrwerden zeitlicher Abläufe integrieren, werden vernachlässigt. „Wenn im Kontext einer Grundeinstellungsgruppe die Dimension der Zeit in Erscheinung tritt, so wird dadurch Angst und das Gefühl des Verfolgtwerdens ausgelöst“ (Heigl-Evers 1972, S. 40).

Ein weiteres bedeutendes Merkmal der Grundannahmen ist, dass sie relativ entwicklungsresistent sind; dies hat zur Konsequenz, dass z. B. eine Gruppe über einen längeren Zeitraum hinweg in derselben Grundannahme agiert und Veränderungen nur minimal zulässt. „Wenn eine Gruppe Entwicklung fürchtet, so bietet sich dafür als einfachstes angstabwehrendes Mittel an, sich durch eine Grundein-

stellungs-Mentalität überwältigen zu lassen und sich so jener Form seelischen Lebens anzunähern, bei der die Fähigkeit zur Entwicklung nicht gefragt ist“ (Heigl-Evers 1972, S. 40).

Arbeitsgruppe und Grundeinstellungsgruppe bestehen in jeder Gruppe gleichzeitig nebeneinander, und es ist jeweils lediglich eine Grundannahme wirksam. Die Arbeitsgruppe wird bedroht durch die Dominanz einer Grundannahme, insbesondere „Leiterabhängigkeit“ und „Kampf-und-Flucht-Verhalten“.

Mit seiner Analyse der Grundannahmen hat sich Bion insbesondere mit Angstphänomenen in Gruppen befasst, welche nicht nur charakteristisch für klinische Gruppen sind, sondern übertragbar sind auf jegliche Gruppen, in denen Realängste oder unbewusste Ängste das Erleben der Gruppenmitglieder nachhaltig determinieren (vgl. Bion 1961, S. 89ff.).

Es gehört zum Phänomen der Gruppen, dass diese ihre Ängste mit dem Gruppenleiter aushandeln und reinszenieren. Demzufolge sind die Gegenübertragungsfühle des Leiters ein entscheidender Schlüssel zum Verständnis der jeweiligen Grundannahme. Die Gefühle, die innerhalb der Grundannahme vorherrschen, weisen ähnliche Züge auf. Wut und Hass finden sich demnach sowohl in der Grundannahme der „Abhängigkeit“ als auch in der von „Kampf-und-Flucht“. Die Tatsache, dass die Grundeinstellungen ähnliche Züge aufweisen, veranlasste Bion zu der Annahme, dass es sich dabei nicht um fundamentale originäre Phänomene handelt, sondern um Reaktionen auf andere tatsächlich primäre Zustände. Die von Melanie Klein beschriebenen frühen Fantasien des Kindes, der Mutter-Kind-Dyade, kommen in der Gruppe als Grundeinstellung zum Zuge. Ein weiterer Schlüssel zum Verständnis der jeweiligen Grundannahmen sind Bions Erklärungen, wie es zu einer Intensivierung der Emotionen innerhalb der Gruppe kommt. „Wenn eine Gruppe nicht im Sinne der Arbeitsgruppe ein ausreichendes Maß an Organisation und Struktur entwickelt, dann drängt sich mit einer der Grundeinstellungen zunächst Angst vor dieser Grundeinstellung auf, die sich ausdrückt in einer Unterdrückung von Emotionen, da Emotionen ein wesentlicher Bestandteil der Grundeinstellungen sind. Die so entstehende Spannung erscheint dem Individuum als eine Intensivierung von Emotion. Der Mangel an Struktur fördert die störende Wirkung der Grundeinstellungsgruppe“ (Heigl-Evers 1972, S. 44). Die intellektuelle Aktivität nimmt in einer solchen Gruppe rapide ab bzw. ist letztlich nur begrenzt oder gar nicht mehr möglich. Um die intellektuelle Aktivität in der Grundeinstellungsgruppe zu fördern, ist es von Bedeutung, dass Emotionen registriert werden, anstatt davor auszuweichen. „Unterdrückte Gefühle beim einzelnen und bei der Gesamtheit würden anschwellen, bis sie durchbrechen und geäußert werden. Dadurch erlangen die Emotionen in einer Gruppe oft eine hohe Intensität“ (Heigl-Evers 1972, S. 44).

Die Grundannahmen können als gruppenspezifische Abwehrformen verstanden werden, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sie regressive und destruktive

Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder hervorrufen, um die mit Angst und Schuldgefühl verbundenen Affekte auszublenden.

## Die Gruppentheorie von Foulkes

S.H. Foulkes, eigentlich Sigmund Heinrich Fuchs (1898–1976) – ein deutscher Psychiater und Psychoanalytiker, der 1933 aufgrund seiner jüdischen Herkunft nach Großbritannien emigrierte – ist neben Wilfred R. Bion der maßgebliche Begründer der Gruppenpsychotherapie. Foulkes Denken ist sowohl von der Psychoanalyse, der Gestaltpsychologie als auch der Soziologie beeinflusst. Für die theoretische Entwicklung der Gruppenanalyse ist seine enge Freundschaft zu Norbert Elias entscheidend, weitere wichtige Einflüsse gehen von den Psychoanalytikern E.J. Anthony, T. Burrow, Wilfred Bion und seinem Lehrer, dem Neurologen Kurt Goldstein, aus (vgl. Blomert 1989, S. 47). Sein Konzept der Gruppenanalyse dient der Erforschung von Gruppenprozessen. Er versteht die Gruppe primär als Abbild der Gesellschaft, ihrer Besonderheiten, ihrer Widersprüche und ihrer Konflikte. Die psychischen Störungen des Einzelnen versteht er als Ergebnis fehlgeschlagener sozialer und zwischenmenschlicher Austauschprozesse. „Foulkes umreißt sein Grundkonzept von der Gruppe in folgender Weise: Psychische Störungen wurzeln in einer Störung der Kommunikation des Individuums mit den anderen, in seiner Entfremdung von der Gemeinschaft (community). Diese Kommunikationsstörung ist ein Niederschlag internalisierter frühkindlicher Konflikte mit den Eltern und indirekt mit den Tabus der Gesellschaft“ (Heigl-Evers 1972, S. 33).

Nach diesem Verständnis sind psychische Störungen des Einzelnen nur im Kontext seiner sozialen Entwicklung und Umgebung verständlich. „Foulkes vertritt die Ansicht, dass jedes Ereignis in der (therapeutischen) Gruppe auch auf dem Hintergrund des Netzwerkes der gesamten Kommunikation und Interaktion, in dem eine Person sich befindet, zu verstehen ist“ (Heigl-Evers 1972, S. 34). Er betrachtet demnach die Gruppe als ein Netzwerk von sozialen Beziehungen, in dem das Individuum eine Art Knotenpunkt darstellt. Die Gruppenmitglieder werden innerhalb ihrer Wechselbeziehungen zueinander begriffen. In der gruppenanalytischen Theorie wird der Einzelne nicht als letzte Einheit verstanden, sondern die Gruppe aus dem Individuum heraus erklärt. Das Individuum wird, mit anderen Worten ausgedrückt, nicht als ein geschlossenes, sondern vielmehr als ein offenes System betrachtet (vgl. Foulkes 1992, S. 174). In diesem Zusammenhang spricht Foulkes, als Basis seiner theoretischen Überlegungen, von der „Matrix“ der Gruppe: „Die psychische Matrix der Gruppe als Ganzes, in welcher sich alle intrapsychischen Prozesse abspielen“ (Foulkes 1992, S. 9). Seiner Ansicht nach ist die „Matrix“ das hypothetische Gewebe von Kommunikation und Beziehung in einer gegebenen Gruppe (vgl. Foulkes 1992, S. 33).

Foulkes hat sich dabei auf die enorme Komplexität der Prozesse, Aktionen und Interaktionen zwischen den Gruppenmitgliedern bezogen, die auf verschiedenen Ebenen des Bewusstseins stattfinden. Die Matrix stellt für Foulkes das Medium dar, das die Gruppe zusammenhält. In gewisser Weise entspricht die Matrix einem „Gruppengeist“, wodurch die verschiedenen gruppalen Kommunikationsprozesse Bedeutung erhalten (vgl. Spero 1992, S. 21).

Foulkes stellt ein dreidimensionales Modell der Gruppe zur Verfügung: „Zum einen beruhend auf der Psychodynamik des Individuums, zum anderen resultierend aus den sozialen Unterschieden und zum Dritten bestehend aus Gruppeninteraktionen auf verschiedenen Ebenen des Bewusstseins. Er unterscheidet außerdem zwischen drei Matrix-Konstellationen, die alle miteinander in Beziehung stehen:

1. Die individuelle Matrix entspricht der intrapsychischen Natur des individuellen Geistes und seiner genetischen Bestimmtheit.
2. Die Grundlagenmatrix setzt sich zusammen aus den kulturellen, ethischen und linguistischen Mustern, den Glaubensorientierungen und Mythen, von dem jedes Individuum geleitet wird. Hier lassen sich Ähnlichkeiten und Unterschiede zuordnen, die auf den bewussten, vorbewussten und unbewussten Ebenen begründet sind.
3. Die dynamische Matrix besteht aus sich ständig verändernden Elementen, wie sie in einer Gruppe aus dem intensiven interpersonalen Austausch, großer Vertrautheit und den dort stattfindenden transpersonalen Prozessen resultieren (Foulkes 1973)“ (Spero 1992, S. 21/22).

Die besondere Bedeutung der Gruppenmatrix liegt darin begründet, dass sie zwei Perspektiven vereint: die Perspektive der Gruppe als Netzwerk von Einzelnen und die Perspektive der Gruppe als Ganzes. Diese Perspektiven ermöglichen einen multiplen Blick auf Gruppenprozesse, in deren Mittelpunkt die Aufmerksamkeit auf unbewusste Prozesse gelenkt wird. „Diese Anschauung stellt ein Axiom auf, alles, was in der Gruppe vor sich geht, als etwas zu betrachten, was nicht nur jedes einzelne Mitglied, sondern ebenso die Gruppe als Ganzes betrifft“ (Foulkes 1992, S. 66).

Foulkes spricht unter dem Aspekt der Wechselseitigkeit von einer Resonanz, welche die Tatsache bezeichnet, dass nicht nur eine unbewusste Kommunikation zwischen den Gruppenmitgliedern besteht, sondern diese auch spezifisch und selektiv wirkt. „Die Idee hinter dem Konzept der Resonanz liegt darin, dass ein Individuum, das einem anderen und seinen Kommunikationen in Verhalten und Worten ausgesetzt ist, unbewusst und instinktiv aus derselben Richtung heraus zu antworten scheint. (...) Es ist, als ob durch das Anschlagen einer Saite oder eines ganz bestimmten Tones eine spezifische Resonanz im aufnehmenden Individuum, dem Rezipienten, ausgelöst würde“ (Foulkes 1992, S. 31). Es existieren verschiedene Kommunikationsebenen, die gleichzeitig wirken, aber nicht im selben Aus-

maß besetzt werden. Dabei lassen sich vier Kommunikationsebenen unterscheiden: (1) die aktuelle Ebene, (2) die Übertragungsebene, (3) die Ebene der körperlichen und seelischen Imagines (projektive Ebene) und (4) die primordiale Ebene (Foulkes 1992, S. 33). Foulkes unterscheidet die manifeste Ebene, welche das widerspiegelt, was manifest vor sich geht, von der primären Ebene, auf der unbewusste Prozesse und Mechanismen eine Rolle spielen. Die manifeste Ebene bezeichnet er auch als Arbeits- oder Realebene, die sich als die Wirklichkeit der Gruppe beschreiben lässt. Die Primärebene besteht aus den Übertragungen und unbewussten Beziehungen, die die Mitglieder des Gruppennetzwerkes bilden – „grob ausgedrückt, entsprechen diese beiden Ebenen den Sekundär- und Primärprozessen des Traumes“ (Foulkes 1992, S. 83). Hervorzuheben sind m.E. drei Schichten der Foulkeschen Matrix: Die erste Schicht, die Foulkes die aktuelle Ebene nennt, und die sich als Realität der Gruppe beschreiben lässt. Die zweite Schicht, die aus Übertragungen auf der Beziehungsebene besteht, und die dritte Schicht, die sich auf die Tiefenebene, die Gruppe als Ganzes, bezieht.

Für Foulkes ist das Grundproblem der manifesten Ebene das der Beziehungen. „Grundproblem eins betrifft, auf der manifesten Ebene, die Beziehungen zu anderen Menschen im Erwachsenenleben und in der Realität der Gegenwart. Grundproblem zwei bezieht sich auf das Verhältnis zur elterlichen Autorität, welche in der primordialen Führer-Imago repräsentiert wird und korrespondiert mit der vergangenen, infantilen, ursprünglichen Realität“ (Foulkes 1992, S. 84). Jedes Gruppenmitglied wird aktiv mit der Frage konfrontiert, die Foulkes als das Grundproblem des sozialen Lebens bezeichnet: Die Beziehung zu anderen Menschen und zur Gruppe als Ganzes. Der Zusammenprall eigener egoistischer Bedürfnisse und Impulse mit den Einschränkungen, welche die Gruppe verlangt, wie sie sich in der Formel „Individuum und Gruppe“ ausdrücken, wird durch die Formel „das Individuum in der Gruppe“ ersetzt. Das heißt explizit: Das Individuum lernt, dass es die Autorität der Gruppe als Schutz und Sicherheit gegen die Übergriffe der Impulse der anderen braucht (vgl. Foulkes 1992, S. 86). Damit nimmt das Individuum an einem zweifachen Prozess teil: „Es muss die Wünsche und Bedürfnisse der anderen tolerieren, wenn es den Anspruch erhebt, dass seine Ansprüche anerkannt werden, und es muss das Verhalten bei sich einschränken, das es bei den anderen ablehnt“ (Foulkes 1992, S. 86).

Die Primärebene betrifft primitives, infantiles und primordiales Verhalten.

„Die Störungen, mit denen wir uns in der Psychotherapie befassen, Psychoneurosen im weiteren Sinne, gehen auf verdrängte Kindheitserfahrungen zurück. Verdrängung und andere Abwehrmethoden verhindern, dass das Verdrängte bewusst wird. Gleichzeitig werden Aspekte der Psyche, gegen die sich die Abwehr richtet, vom Ich abgespalten. Diese Abwehr, obgleich eine Ich-Funktion, ist selbst unbewusst und hat auch ihre Wurzeln in den frühesten Entwicklungsmonaten und -jahren. Die Dissoziation oder Abspaltung vom Ich hat noch eine andere wichtige Fol-

ge: der isolierte Teil der Psyche nimmt wieder den primordialen, archaischen, primitiven Charakter frühen Seelenlebens an. Er ist dem Primärprozess unterworfen und aus der Zwangsjacke rationalen, kausalen Denkens befreit“ (Foulkes 1992, S. 201). Es handelt sich auf der Primärebene um unbewusste Konflikte; ohne das Konzept des Unbewussten ist somit ein Verstehen dieser Konflikte nicht möglich. Diese Konflikte sind alte Konflikte, welche sich aus internalisierten traumatischen, schmerzlichen und unverarbeiteten Erfahrungen begründen lassen. Foulkes geht davon aus, dass solche Konflikte nur innerhalb von Beziehungen zu anderen auftreten und Probleme bereiten, wenn sie in aktuellen Bezügen noch wirksam sind. Bemerkenswert ist, dass das, was sich auf der Primärebene ereignet, von der manifesten Ebene beeinflusst wird. „Infolge zweier Entwicklungen wirkt die manifeste Ebene auf die primäre, einerseits durch den Führer, andererseits durch die Gruppe“ (Foulkes 1992, S. 89). Der Verzicht einer Führung durch den Leiter macht es dem Leiter möglich, seine Neutralität auf der Primärebene aufrecht zu erhalten. „Wenn er als Leiter eine aktive Führungsrolle übernehmen müsste, wäre die Gruppe gezwungen, seine Position als die eines primären Führers aufzufassen und diese beiden Rollen zu vermischen“ (Foulkes 1992, S. 89/90). Bezogen auf den Einfluss der Gruppe bedeutet eine wachsende Reife und Kraft auf der manifesten Ebene eine Verringerung der Abhängigkeit zum Leiter und ein Schwinden dessen Autorität. Den Einfluss der Primärebene auf die manifeste Ebene aufzuzeigen, bezeichnet Foulkes als schwierig, da die Primärebene zwar völlig latent ist, aber vieles, was sich manifest ereignet, erst Gewicht und Bedeutung erhält auf dem Hintergrund, den die Primärebene bildet (vgl. Foulkes 1992, S. 90).

Foulkes spricht in diesem Zusammenhang von unterschiedlichen Wellenlängen, denen es sich lohnt zuzuhören, da beide Ebenen eine dynamische, reziproke Beziehung haben: „Ein Crescendo beim Reifeprozess der Gruppe und ein Decrescendo bei der Autorität des Führers“ (Foulkes, 1992, S. 90/91). Das bedeutet, die Autoritätsabhängigkeit wird ersetzt durch das Vertrauen auf die Gruppe selbst.

Das eigentliche Behandlungsobjekt der Gruppenanalyse von Foulkes ist das multipersonale Netzwerk von Kommunikation und Störung. „Gruppenanalyse kann für das Studium der Gruppendynamik im Allgemeinen einen wichtigen Beitrag leisten, ebenso wie für das der individuellen intrapsychischen Dynamik. (...) Wir fragen weniger, was die Menschen veranlasst, sich zu ändern, sondern, was wir tun können, um einen solchen Wandel voranzutreiben, wenn er wünschenswert ist. Die Antwort ist in der Situation des Hier und Jetzt zu suchen, in der horizontalen Dimension der Gruppe“ (Foulkes 1992, S. 110). Für Foulkes wurde der Kommunikationsprozess mehr und mehr zur Grundlage für das Verständnis der Gruppendynamik, wobei er auch die unbewusste Kommunikation mit einbezieht (z.B. Gesten, Gerüche etc.) (vgl. Foulkes 1992, S. 110).

Zudem muss sich die Gruppenanalyse mit dem gesamten Bereich der Psychodynamik befassen. „Die Gruppenanalyse betrachtet die soziale Natur des Men-

schen als etwas Grundlegendes. Sie sieht das Individuum als ein Ergebnis von Gemeinschaftsentwicklungen an, so, wie die Psychoanalyse die Einzelpersonlichkeit als Produkt der Familie betrachtet. Wenn man die soziale Natur des Menschen als grundlegend ansieht, verkleinert man weder die Wichtigkeit des Sexualtriebes im psychoanalytischen Sinne noch leugnet man den Aggressionstrieb“ (Foulkes 1992, S. 164).

Das Individuum wird als ein „In-der-Welt-Sein-mit-anderen“, einer Welt, mit der es untrennbar verbunden ist, verstanden. Foulkes gibt die Vorstellung eines Subjektes nicht auf, aber er dezentralisiert und entgrenzt es. Sinn und Bedeutung, so drückt es Foulkes aus, ereignen sich nicht innerhalb des Subjektes, sondern zwischen Subjekten. „Das Feld der Erfahrungen ist die Intersubjektivität und die Matrix“ (Cohn 1991, S. 48). Foulkes versteht die Gruppe als ein Modell des psychischen Apparates, dessen Dynamik personifiziert und dramatisiert ist. Die Gruppe manifestiert auch ein gewisses Kollektiv-Ich. Seine Theorie konzentriert sich auf die Themen, die Motive und die Deutungen, welche alle Gruppenmitglieder betreffen und demnach hinter ihren Kommunikationen stehen.

### **„Die fliegende Meise“ im Spiegel der psychologischen und soziologischen Gruppentheorie**

Bion definiert das Individuum als ein Gruppenwesen und betrachtet die Gruppe als personähnliche Ganzheit. Foulkes versteht die Gruppe primär als Abbild der Gesellschaft und definiert die psychischen Störungen des Individuums als Ergebnis fehlgeschlagener sozialer und zwischenmenschlicher Austauschprozesse. Er betrachtet die Gruppe als Netzwerk sozialer Beziehungen, in welchem das Individuum als Knotenpunkt eine wesentliche Rolle spielt. Beide Sichtweisen vereinen meiner Meinung nach ein Menschenbild, das von Elias folgendermaßen formuliert wurde: „Es gibt keinen Nullpunkt der gesellschaftlichen Bezogenheit des Einzelnen, keinen Anfang oder Einschnitt, an dem er als ein verpflichtungsfreies Wesen gleichsam von außen an die Gesellschaft herantritt, um sich nachträglich mit anderen Menschen zu verbinden; der einzelne ist immer und von Grund auf in Beziehungen zu anderen da und zwar in Beziehungen zu ganz bestimmter, für seinen Verband spezifischer Struktur“ (Elias 1987, S. 48)“ (Rothe 1991, S. 37). Eine individualisierte und entwicklungspsychologisch determinierte Sicht, welche die Gruppe als personähnliche Ganzheit betrachtet, und eine gesellschaftliche, soziologische Sicht, welche interaktive Einflüsse fokussiert, stehen sich in Bions und Foulkes Gruppentheorie gegenüber und ermöglichen, meiner Meinung nach, einen erweiterten interdisziplinären Zugang zur Analyse von Gruppenprozessen. Die Gruppentheorien vereinen eine Sicht auf Gruppen, welche positive und negative Prozesse interaktiv spiegeln und verdeutlichen, dass das Miteinander auf bewussten und unbewussten Ebenen beein-

flusst wird. Während Bion eine Art Gruppenmentalität postuliert, die im Wesentlichen davon geprägt ist, dass die Gruppe auf einer unbewussten Ebene handelt, setzt Foulkes Betrachtungsweise ihren Fokus überwiegend auf die positiven und kreativen Kräfte der Gruppe, die unbewusste und bewusste Ebene miteinbezogen.

Bions Ebene der Arbeitsgruppe, welche eine bewusste, rationalbezogene und sachorientierte Ebene darstellt, in der selten regressive Phänomene zu beobachten sind, entspricht der Realebene von Foulkes, die das, was manifest vor sich geht, widerspiegelt. In beiden Theorien spielt der Bezug zur objektiven Wirklichkeit auf dieser Ebene eine bedeutende Rolle. In die von Bion konzipierten Grundannahmen spielen die multiplen Dimensionen von Foulkes mit hinein, d.h., sie entsprechen der primären Ebene, auf der primitives, infantiles und primordiales Verhalten überwiegt. Beide Gruppentheorien gehen davon aus, dass Störungen innerhalb einer Gruppe durch mächtige Affekte ausgelöst und beeinflusst werden und kognitive Entwicklung stagnieren lassen bzw. verhindern. Gruppenstörungen werden als affektkanalisierendes Medium interpretiert, um die psychosoziale Stabilität des Einzelnen und der Gruppe als Ganzes zu bewahren. Eine weitere Übereinstimmung beider Theorien liegt in der Beachtung der primär prozesshaften Züge der Konflikte. Vorerfahrungen und daran gebundene Erwartungen spielen im Gruppenprozess eine wesentliche Rolle. Insbesondere Angstphänomene, sowohl reale als auch unbewusste, determinieren das Gruppenleben nachhaltig. In beiden Theorien wird der Funktion des Gruppenleiters eine bedeutende Rolle zugesprochen. Die Gruppe braucht die Sicherheit, dass der Leiter psychologisch überlebt und nicht seine Gedanken und seine Sprache verliert. „Indem der Leiter seine Sinne bewahrt, fängt die Gruppe an, sich im Sinn gehalten zu fühlen“ (Wilke 1999, S. 135).

Betrachtet man die Inhalte der dargestellten Gruppentheorien, kommt man zu folgenden Bedeutungen für den Gruppenprozess in der Auffangklasse:

1. Die Interaktionen innerhalb der Auffangklasse können nicht allein vom einzelnen Schüler heraus analysiert werden, sondern innerhalb ihrer Wechselbeziehungen zueinander, in denen der einzelne Schüler eine Art Knotenpunkt darstellt.
2. Die Störungen des Einzelnen sind nur im Kontext seiner sozialen Entwicklung und Umgebung verstehbar.
3. Kommunikationsstörungen werden verstehbar unter dem Gesichtspunkt internalisierter frühkindlicher Konflikte, welche auf Gruppenmitglieder übertragen werden.
4. Die Schüler wiederholen in der Auffangklasse alte, insbesondere nicht abgeschlossene, ungelöste, internalisierte Konflikte: Diese manifestieren sich dauernd in der Gruppe und wirken, als Antwort auf die gegebene Situation, laufend störend auf das Verhalten der SchülerInnen.
5. Das Miteinander wird sowohl auf bewusster als auch auf unbewusster Ebene beeinflusst.

6. Die Ebene der Arbeitsgruppe benötigt ein ausreichendes Maß an Organisation und Struktur und schließt eine freiwillige Kooperation der Schüler mit ein.
7. Störungen in der Gruppe werden durch mächtige Affekte ausgelöst und verhindern eine kognitive Arbeitsweise und sachorientierte Unterrichtsstruktur.
8. Die mächtigen Affekte können als gruppenspezifische Abwehrform verstanden werden, um Angst und Schuldgefühle auszublenden.
9. Das dynamische Gruppenunbewusste dient dazu, die Gruppenkohäsion zu erhöhen, daher werden alle Interaktionen, welche diese gefährden, abgewehrt.
10. Eine Nichtbeachtung dieser Affekte verhindert jeden möglichen Zugang zur manifesten Real- oder auch Arbeitsebene und steigert die emotionalen Verhaltensweisen innerhalb der Gruppe.
11. Je affektiver das Leben in der Auffangklasse geprägt ist, desto bedeutsamer ist die Leitungsfunktion des Lehrers/der Lehrerin.
12. Die Autoritätsabhängigkeit der Auffangklasse kann lediglich durch das Vertrauen auf die Gruppe selbst ersetzt werden.

Führt man sich die beispielhafte Unterrichtseinheit vor Augen, können meiner Ansicht nach die Reaktionen der SchülerInnen als überwiegend sozialemotional geprägt bezeichnet werden, daher müssen sie – aus gruppentheoretischer Sicht – auf einer unbewussten, primären Ebene angesiedelt werden. Das Charakteristikum der Arbeitsgruppe, das Aktivitäten im Unterricht im Sinne einer freiwilligen Kooperation beinhaltet, ist in der Auffangklasse äußerst selten gegeben. Bezogen auf Bions Gruppentheorie würde dies bedeuten, dass die Schüler dem Unterricht nur zustimmen können, wenn ihnen der Bezug zur objektiven Wirklichkeit gelingt. Foulkes spricht in diesem Zusammenhang vom nötigen Bezug zur Realität. Alle Schüler der Auffangklasse teilen negative Schulerfahrungen; d.h. aus gruppentheoretischer Sicht, dass das „Fliegenlassen der Meise“ aufgrund geteilter Erfahrungen zu einer gewissen Kohäsion der Gruppe führt. Die „Meise wird zum Fliegen gebracht“, um der unterrichtsbezogenen Aufgabe – dem Unterrichtsinhalt – auszuweichen. Aufgrund unvermeidlicher Unterschiede emotionaler Bedürfnisse, welche primärprozesshafte Züge tragen, tritt der Konflikt an die Stelle der Mitarbeit im Unterricht. Das „Fliegenlassen der Meise“ kann demnach als „Fluchtversuch“ interpretiert werden. Die Gruppe versucht sich der gestellten Aufgaben im Unterricht regelmäßig mit Hilfe der Grundannahme „Kampf-und-Flucht“ zu entziehen. Die SchülerInnen fliehen in ein anderes Thema oder in ein abweichendes Verhalten, ohne zu versuchen, sich mit der unangenehmen Befindlichkeit auseinanderzusetzen oder sie zu ändern. Durch die Dominanz der Grundannahmen „Kampf-und-Flucht“ und „Abhängigkeit“ wird die Arbeitsgruppe regelmäßig bedroht bzw. abgewehrt und zerstört. Besonders in Situationen in denen die Grundannahme „Abhängigkeit“ dominiert, werden die LehrerInnen in ihrer „fürsorglichen „Mutterersatzrolle“ gefordert anstelle einer fordernden Lehrfunktion. Die Auffangklasse lässt sich von diesen Grundeinstellungs-Mentalitäten überwältigen,

um sich damit seelischem Leben anzunähern, bei dem die Fähigkeit zur Entwicklung nicht gegeben ist (vgl. Heigl-Evers, 1972, S. 40). Die hohe affektive Beteiligung der Schüler muss durch Bedürfnisbefriedigung, d. h. durch Fürsorge, Zuwendung und Rückzugsmöglichkeiten verringert werden, um kognitive Denkfähigkeit zu ermöglichen. Eine Nichtbeachtung der Emotionalität führt zur Steigerung der affektiven Gruppendynamik und macht das Arbeiten im Unterricht unmöglich.

Das „Fliegenlassen der Meise“ kann als eine Aktivität betrachtet werden, die nicht nur jeden Schüler einzeln, sondern ebenso die Gruppe als Ganzes betrifft. Mit Foulkes Worten ausgedrückt kann bei diesem Phänomen von einer Resonanz gesprochen werden. In der Auffangklasse führt das Anschlagen eines bestimmten Tones, einer bestimmten Saite – vom Lehrer oder Mitschüler – zum „Fliegenlassen der Meise“. Das Interesse der Schüler füreinander erwächst vor allem aus der Ähnlichkeit ihrer negativen Schulerfahrungen. Dies kann an der Art ihrer Aktivitäten in der Gruppe erkannt werden: z. B. geringe gegenseitige Unterstützung, lediglich eine Paarbildung innerhalb des Klassenverbandes und wenig Interesse untereinander. Lehrer und Schüler sind – laut Foulkes – Gefangene der Matrix und damit verurteilt, „Ich-Training-in-Aktion“ (Foulkes 1992) miteinander zu betreiben. Nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrer müssen in der Unterrichtsstunde ihre Denkfähigkeit behalten. „Die Haltung des Leiters [Lehrers] reflektiert seine Grundannahme, ob er wirklich glaubt, eine objektive Distanz zu bewahren oder ob er annimmt, unweigerlich miteinbezogen zu sein“ (Wilke 1999, S. 135).

Da es zum Phänomen der Gruppe gehört, dass diese regressiven Verhaltensweisen mit dem Gruppenleiter ausgehandelt und an ihm abregiert bzw. durch ihn reinszeniert werden – in der Auffangklasse werden familiäre Modellszenen reinszeniert und neu gestaltet –, sind Gegenübertragungsgefühle der Lehrer ein entscheidender Schlüssel zum Verständnis der Grundannahme. Geht es darum, die Erfahrungen des Scheiterns in der Schulgeschichte und das damit einhergehende destruktive Abwehrsystem der „störenden Schüler“ zu verstehen und zu akzeptieren sowie darum, sich um Veränderungen der Selbst- und Fremdwahrnehmung innerhalb von Beziehungsangeboten und -erfahrungen immer wieder neu zu bemühen, können die Gruppentheorien von Bion und Foulkes einen Verstehenszugang bieten. Das Bemühen um Verständnis stößt bei destruktivem Verhalten nicht selten auf eigene innere und äußere Widerstände, die ihrerseits das professionelle Handeln in der Unterrichtssituation bestimmen. Mit Hilfe des aufgeführten Gruppenentwicklungsmodells von Bion werden wesentliche unbewusste Dynamiken deutlich, die für das „Fliegenlassen der Meise“ charakteristisch sind. Foulkes Gruppenanalyse eignet sich, um ein multiperspektives Bild von den Bedingungen in der Auffangklasse zu erhalten, welche die „Meise fliegen lassen“. Seine Theorie strebt ein vollständigeres Bild vom Menschen in seinen sozialen, politischen, instrumentellen und psychologisch-medizinischen Zusammenhängen an als dies in Einzeldisziplinen möglich wäre. Foulkes Gruppentheorie ermöglicht eine Per-

spektive, von der aus relevante Störungsfaktoren innerhalb der Auffangklasse identifizierbar werden.

## Literatur

- Antons, K. (1976): Praxis der Gruppendynamik. Übung und Technik. 4. Auflage. Göttingen.
- Antons, K. et al. (Hrsg.) (2004): Gruppenprozesse verstehen. Gruppendynamische Forschung und Praxis. 2., durchgesehene Auflage Wiesbaden.
- Bion, W. R. (1961): Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften. Stuttgart.
- Blomert, R. (1989): Psyche und Zivilisation. Zur theoretischen Konstruktion bei Norbert Elias. Studien zur Zivilisationstheorie; Bd. 3. Münster.
- Cohn, H. W. (1991): Matrix und Intersubjektivität. Phänomenologische Aspekte der Gruppenanalyse. In: Gruppenanalyse. Zeitschrift für gruppendynamische Psychotherapie, Beratung und Supervision. Heft 2, 1991, S. 51–60.
- Foulkes, S. H. (1992): Gruppenanalytische Psychotherapie. München.
- Heigl-Evers, A. (1972): Konzepte der analytischen Gruppenpsychotherapie. Beiheft zur Zeitschrift „Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik“, Heft 1. Göttingen.
- Luft, J. (1989): Einführung in die Gruppendynamik. Aus dem Amerikanischen von Gudrun Theusner-Stampa. Frankfurt am Main.
- Rothe, S. (1991): Frankfurter Schule und Gruppenanalyse. Einige Aspekte gemeinsamer Anfänge. In: Gruppenanalyse. Zeitschrift für gruppendynamische Psychotherapie, Beratung und Supervision. Heft 2, 1991, S. 21–39.
- Schütz, K.-V. (1989): Gruppenforschung und Gruppenarbeit. Theoretische Grundlagen und Praxismodelle. Mainz.
- Spero, M. (1992): Die Matrix im Setting von Organisationen. In: Gruppenanalyse. Zeitschrift für gruppendynamische Psychotherapie, Beratung und Supervision. Heft 1, 1992, S. 17–38.
- Wilke, G. (1999): Großgruppenleitung und Gruppenentwicklung. In: Gruppenanalyse. Zeitschrift für gruppendynamische Psychotherapie, Beratung und Supervision. Heft 2, 1999, S. 133–148.

Anschrift der Verfasserin: Cornelia Hoffmann, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld.