



Schriftleitung: Prof. Dr. Erik Weber, Philipps-Universität Marburg, Pilgrimstein 2, 35032 Marburg, Tel.: 06421-2823828, Fax: 06421-2824914, E-Mail: erik.weber@uni-marburg.de

Ständige Mitarbeiter\*innen: Prof. Dr. Georg Feuser, Zürich | Prof. Dr. Christiane Hofmann, Gießen | Prof. Dr. Reimer Kornmann, Heidelberg | Prof. Dr. Rudi Krawitz, Koblenz | Dr. med. Horst Lison, Hannover | Prof. Dr. Holger Probst, Marburg | Prof. Dr. Helmut Reiser, Hannover | Prof. Dr. Peter Rödler, Koblenz | Prof. Dr. Alfred Sander, Saarbrücken | Prof. Dr. Ursula Stinkes, Reutlingen | Prof. Dr. Hans Weiss, Reutlingen

## Inhalt

Editorial	3
Heilpädagogische Haltung	6
Denkbewegungen zwischen Heilpädagogik und Philosophie <i>Michaela Menth</i>	
Die Belastung und das Wohlbefinden bei der Pflege von Menschen mit Schwerbehinderung	22
<i>Stamatia Drakopoulou, Spyridon-Georgios Soulis &amp; Lucia Kessler-Kakoulidis</i>	
Alles nur Fake?	44
»Pseudokooperation« im Kontext Schule <i>Daniel Barth</i>	
Warum flatterst Du so mit den Händen?	54
Zur Bedeutung und Notwendigkeit repetitiver Verhaltensmuster für Menschen im Autismus-Spektrum <i>Natascha Németh &amp; Anja Stiller</i>	
Ein Glück, dass sie so lustig ist	66
Behindertenbilder in der Kinder- und Jugendliteratur <i>Udo Sierck</i>	

## **Behindertenpädagogik in Hessen**

Schwerpunktthema: Lehrkräftebildung – Lehramt für Förderpädagogik	79
Kompetenzorientierung in der Hochschullehre Beispiele aus der Praxis <i>Michaela Timberlake</i>	82
Zur Festigung diagnostischer Kompetenzen in der universitären Lehrkräfteausbildung Ein theoriegeleiteter Erfahrungsbericht am Beispiel Rollstuhlbasketball <i>Phillip Schulz</i>	85
Aus der Verbandsarbeit	101
Jahresinhaltsverzeichnis 2022	108
Impressum	111

# Alles nur Fake?

## »Pseudokooperation« im Kontext Schule

Daniel Barth

Behindertenpädagogik 1/2023, 62. Jg., 44–52  
<https://doi.org/10.30820/0341-7301-2023-1-44>  
[www.psychosozial-verlag.de/bp](http://www.psychosozial-verlag.de/bp)

*Zusammenfassung:* An einem Fallbeispiel wird aufgezeigt, wie ein pädagogisches Team zunächst die sozialen Voraussetzungen herstellt, um später gemeinsam eine Aufgabe zu bearbeiten. In dieser ersten Phase können zwei gruppenstimmungs- und Affektkonstellationen beobachtet werden, die mit Bion (2001) als »Grundannahme Kampf/Flucht« und »Grundannahme der Abhängigkeit« interpretiert werden. Was als unproduktive »Pseudokooperation« (Fend, 2008, S. 228) erscheint, verändert die Gruppenstruktur. Sobald auf dieser Ebene eine »synkretische«, d. h. nicht-differenzierte Zugehörigkeit entstanden ist, gelingt dem pädagogischen Team eine Aufgabenorientierung, was nach Bion (2001) zentrales Merkmal einer »Arbeitsgruppe« ist.

*Schlüsselwörter:* Kooperation, pädagogisches Team, Gruppendynamik, Bion

### All Fake?

#### »Pseudo Cooperation« in the Context of Schools

*Abstract:* A case study is used to show how a pedagogical team first establishes the social conditions in order to later work together on a task. In this first phase, two group mood and affect constellations can be observed, which are interpreted with Bion (2001) as »basic assumption of fight/flight« and »basic assumption of dependency«. What appears as unproductive »pseudo-cooperation« (Fend, 2008, p. 228) changes the group structure. As soon as a »syncretic«, i. e. non-differentiated affiliation has emerged on this level, the pedagogical team succeeds in task orientation, which according to Bion (2001) is a central characteristic of a »working group«.

*Keywords:* cooperation, pedagogical team, group dynamics, Bion

Dass Zusammenarbeit mühsam und unergiebig sein kann, gehört wohl zur Erfahrung der meisten Pädagog:innen. Zusammenarbeit kann aber auch als interessant, gewinnbringend und entlastend erlebt werden. Mehr noch: Die Erfahrung gemeinsam etwas zu realisieren, das man allein so nicht erreicht hätte, erfüllt jeden:jede Pädagog:in mit Freude am Erreichten und an den Ko-

operationspartner:innen. An was aber liegt es, dass die Zusammenarbeit in bestimmten Teams zu Resultaten führt, die real etwas verändern, während es in anderen keinen Flow gibt und die Projekte nicht zum Fliegen kommen?

Die nicht-gelingende, ineffiziente Kooperation wird in der Fachliteratur als »scheinbare Kooperation« (Kreie, 2009, S. 409) und als »Pseudokooperation« (Fend, 2008, S. 228) reflektiert. Diese deskriptiven Begriffe erhellen das Phänomen allerdings wenig, warum Menschen sich für die Bearbeitung einer gemeinsamen Aufgabe zusammentun, wenn doch alles beim Alten bleiben soll. Warum, so möchte man Kreie fragen, wird der Schein der Kooperation gewahrt, wenn man bei der Lösung der Aufgabe nicht vorankommt? Und warum wird so getan, als würde man zusammenarbeiten, wenn doch klar wird, dass sich nichts verändert? Ist »Pseudokooperation« reiner Fake?

Mein Aufsatz zielt auf die Klärung der Frage, was »Pseudokooperation« im Kontext Schule ist, und wie sich dieses Phänomen sozialpsychologisch und soziologisch erklären lässt. Ich werde anhand von zwei Fallbeispielen aufzeigen, wie die Praxis »scheinbarer Kooperation« aussieht. Davon ausgehend werde ich zwei theoretische Modelle einführen, welche die berichteten Kooperationsschwierigkeiten als Ausdruck gruppaler Dynamismen einerseits und von Spannungen im Schulsystem andererseits verständlich machen. Die in diesem Aufsatz entwickelte Perspektive entlastet die beteiligten Akteure, ihre Schwierigkeiten, zusammen den Schulalltag zu bewältigen, als Resultat eigener Inkompetenz zu interpretieren.

### »Wir sind nie gefragt worden, nie!« (Grundannahme der Abhängigkeit)

Das folgende Beispiel stammt aus einer laufenden Forschungsarbeit (Steiner, 2022). Es geht um die Neuorganisation des sonderpädagogischen Angebots im Bereich verstärkter Maßnahmen. In einer Schulgemeinde werden die Sonderklassen<sup>1</sup> aufgehoben, die bis dahin zentral an einem Schulort existieren. Es gibt mehrere Schulorte in dieser Schulgemeinde, geografisch weit auseinanderliegend. Weil durch die Aufhebung der Sonderklassen sonderpädagogische Ressourcen frei werden, stellt sich die Frage, wie die sonderpädagogische Unterstützung im Bereich verstärkter Maßnahmen an den einzelnen Schulorten organisiert werden soll. Zur Beantwortung dieser Frage finden Gruppensprache mit den pädagogischen Teams an allen Schulorten der Schulgemeinde statt.

Das pädagogische Team am Schulort H. macht sich von Gesprächsbeginn

<sup>1</sup> In der Schweiz werden sonderpädagogische Maßnahmen, welche im Rahmen der Volksschule separativ organisiert sind, als Sonderklassen bezeichnet. Sie wurden Mitte der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts eingeführt und stehen seit 20 Jahren unter Legitimationsdruck, was vielerorts zu deren Aufhebung geführt hat.

an stark für spezifische »Gefäße« für Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf. Die Aufhebung der Sonderklassen führe dazu, dass »am Schluss alle Kinder hier sind – und das finde ich grundsätzlich nicht optimal«, sagt jemand. Ein anderes Teammitglied: »Ich finde es schade, dass es so wenige Sonderschulen im Kanton gibt.« Im Bereich verstärkter Maßnahmen fühlt man sich abhängig von den »kryptischen Anweisungen des Kantons«. Bei der Zuteilung von sonderpädagogischen Ressourcen kämen »Algorithmen« zur Anwendung, die man nicht durchschaue. Zudem habe man festgestellt, dass einzelne Lehrpersonen aufgrund ihrer Beziehungen zur Bildungsdirektion viel schneller Unterstützung bekämen als andere.

Die Stimmung, die sich zu Beginn des Gesprächs in der Gruppe breit macht, bezeichnet Bion als »Grundannahme der Abhängigkeit« (Bion, 2001). Das pädagogische Team am Schulort H. fühlt sich abhängig von den kommunalen und kantonalen Schulbehörden, von deren mathematischen Verfahren sowie von deren Willkür bei der Verteilung sonderpädagogischer Ressourcen. Bion erklärt das Aufkommen dieser Atmosphäre der Abhängigkeit als Regression auf frühkindliche Integrationsstufen der Persönlichkeit. Die Gruppe nähert sich ihrer Aufgabe – hier also der Frage, wie die sonderpädagogische Unterstützung im Bereich verstärkter Maßnahmen an den einzelnen Schulorten in Zukunft organisiert werden soll – in der depressiven Haltung desjenigen, der weiß, dass er sie nie wird ganz bearbeiten können. »Am Schluss müssen wir alles machen«, sagt jemand, worauf ein anderes Teammitglied einwirft: »Hoffentlich mit der Schulischen Heilpädagogin zusammen!«. »Aber wo sind diese Schulischen Heilpädagogen?«, fragt jemand Drittes.

Zu den oben erwähnten Abhängigkeiten kommt hier nun noch die Abhängigkeit vom aktuellen Mangel an Schulischen Heilpädagog:innen (SHP) dazu. Obschon dieses Argument auch Realität beinhaltet, kann mit Mentzos (1996) die darin ausgedrückte Abhängigkeit dahin interpretiert werden, dass das Team die Bearbeitung der Aufgabe abwehrt. »Mehrere Gründe sprechen dafür, dass die Bionschen Grundannahmen zwanglos als interpersonale Abwehrvorgänge aufgefasst werden können« (ebd., S. 49). Bion unterscheidet insgesamt drei Grundannahmen – (1) Kampf/Flucht (fight-flight), (2) Abhängigkeit (dependency), (3) Paarbildung (pairing) – und stellt diese gruppalen Stimmungs- und Affektkonstellationen in einen Gegensatz zur »Arbeitsgruppe« (work group). Das Unterscheidungskriterium zwischen »Arbeitsgruppe« und »Grundannahme-Gruppe« (basic assumption group) ist die Qualität der Kooperation. Bion bezeichnet die »Gruppe, die durch Kooperation der Individuen auf differenzierter Ebene zustande kommt« (Bion, 2001, S. 70), als Arbeitsgruppe. Deren Zusammenarbeit »ist von anderer Art als die Fähigkeit zur Kooperation, die auf der Ebene der Grundannahmen zu beobachten ist« (ebd., S. 72). Doch wie lassen sich die von Bion unterschiedenen Kooperationsqualitäten beschreiben und theoretisch erklären?

### »Eine Fachperson muss sich auflösen!« (Grundannahme Kampf/Flucht)

Auch in der Gruppe, deren Stimmung von einer der erwähnten Grundannahmen geprägt ist, gibt es Zusammenarbeit. Das einzelne Gruppenmitglied »entdeckt, dass seine Fähigkeit zur Kooperation in der Grundannahmen-Gruppe emotional höchst lebendig ist« (ebd., S. 66). Dies wird in der beschriebenen Sequenz sichtbar, in der ein Gedanke den anderen ergibt, in der das pädagogische Team von Schulort H. also in großer Einigkeit Assoziationen entwickelt, die zusammen das Grundgefühl der Abhängigkeit verdichten. Kulminationspunkt dieses gruppalen Gefühls bildet die Aussage: »Wir sind nie gefragt worden, nie!« Im Team herrscht große Einigkeit über die undemokratische Vorgehensweise der Behörden bei der Abschaffung der Sonderklassen bzw. über die eigene Abhängigkeit als ohnmächtige Befehlsempfänger. Wie gesagt dient die »emotional höchst lebendige« Zusammenarbeit im Rahmen einer Grundannahme-Gruppe nicht der Bearbeitung der Aufgabe. Denn ein Erreichen von Zielen setzt nach Bion einen »Austausch« voraus, der »im Gegensatz zu der raschen emotionalen Reaktion bei Ergebung in die Emotionen der Grundannahme« steht (ebd., S. 66). Um diese Qualität der Zusammenarbeit in der Grundannahme-Gruppe zu illustrieren, werde ich eine weitere Sequenz aus demselben Gruppengespräch beschreiben.

Jemand verteidigt die Sonderklasse: »Kleine Klasse heißt ja nicht kleines Hirni!« Im Anschluss an diese Aussage, die als Entstigmatisierungsversuch daherkommt, aber selbst in der Negation noch latent entwertet, lobt jemand Schüler:innen, die aufgrund ihres erwartungswidrigen Lernverhaltens nicht in eine Regelklasse gehen können, buchstäblich in den Himmel: »Sie sind wie auf einem eigenen Planeten, dort sind sie aber absolute Spitze«. Auch in dieser Aussage ist die versteckte Aggression leicht zu erkennen: »Schüler, die man nicht versteht oder erreicht, kann man auf den Mond schießen. Dort sind sie super«. Mit Bion (2001) lässt sich diese latente Aversion als »Grundannahme Kampf/Flucht« interpretieren. Die Abwehr der Aufgabe erfolgt hier dadurch, dass die Gruppe Themen angreift, um sie abzuwerten bzw. um sie sich auf Distanz zu halten und ihr emotionales Interesse von ihnen abzuziehen. Nachdem sich die Aggression der Gruppe zunächst auf die Adressat:innen verstärkter Maßnahmen gerichtet hat, zielt sie später auf die Heilpädagog:innen. Jemand berichtet, dass »seine« Heilpädagogin immer auf dem Fenstersims gesessen habe, um ihm nach dem Unterricht jeweils zu sagen, was er alles noch hätte besser machen können. Belehrt aus dieser Erfahrung stellt jemand die Forderung: »Eine Fachperson [gemeint ist die SHP] muss sich auflösen in einem kleinsten gemeinschaftlichen Vielfachen.« Die Konsequenz einer solchen Auflösung sei, dass »die Gestaltungsmöglichkeiten dieser Fachperson immer kleiner [werden]«. Hier wird die Schulische Heilpädagogin gleich doppelt vernichtet: Erstens soll ihre Fachlichkeit vergesellschaftet (sozialisiert = dem Individuum enteignet) werden, zweitens ist sie dann wirkungslos.

Die Einigkeit in diesem Schulteam ist groß und man überbietet sich gegenseitig in Wortmeldungen zur Bestärkung der Grundannahme Kampf/Flucht. Die angeregte und lustvolle Diskussion, in der man gemeinsam über Schüler:innen mit Förderbedarf und deren Heilpädagog:innen herzieht, ist nach Bion aber keine Kooperation, sondern Ausdruck einer »synkretischen Soziabilität« (Bléger, 1997 [1971], S. 71), d. h. eines undifferenzierten Zustands, in den sich die Gruppe hineinphantasiert. José Bléger spricht auf den erwähnten frühkindlichen Integrationsstufen von einer synkretischen Ebene der Psyche. Die damit verbundenen Ängste vor Angriff und Verlust sind auf Gruppenebene nicht nur für die Entstehung der Grundannahmen verantwortlich, sondern auch die positive Vorbedingung dafür, dass Menschen überhaupt mit anderen Menschen mitfühlen und eine Gruppe bilden können. »Das Gegenstück zur Kooperation ist in der Grundannahme-Gruppe die ›Valenz‹ – eine spontane, unbewusste Funktion der Herdengemeinschaft in der menschlichen Persönlichkeit« (Bion, 2001, S. 99f.). Statt die Kooperation in der Grundannahme-Gruppe als »Pseudokooperation« zu bezeichnen, wäre i. S. Bions präziser von »spontaner Zusammenrottung zwecks Bewältigung der Angst vor Angriff und Verlust« zu sprechen. Das erinnert an das Verhalten von Tieren und erklärt, warum man sich in Grundannahme-Gruppen spontan, d. h. ohne vorangehenden Austausch einig ist. Man braucht zwar die Sprache aber nicht in der Funktion, unterschiedliche Erfahrungen und Denkweisen der Gruppenmitgliedern zu klären, sondern um Einigkeit zu demonstrieren. »Kurpfuscher aller Länder vereinigt euch!« ist nach Bion das Gruppenmotto bei vorherrschender Grundannahme Kampf/Flucht (Bion, 2001, S. 37). Die Analogie zum Marx-Zitat beinhaltet die Kampfstimmung in dieser »Grundannahme-Gruppe«; im Begriff »Kurpfuscher« ist deren Irrationalität und fehlende Wissenschaftlichkeit angesprochen. Im Gegensatz dazu zeichnen sich »Arbeitsgruppen« nach Bion durch drei Vorstellungen aus: (1) Die Arbeit im Team beruht auf einem Entwicklungsprozess (nicht auf fertiger Instinktausstattung), (2) Die Arbeit im Team neigt zu wissenschaftlichen Methoden und damit verbunden: (3) Die Arbeit im Team basiert auf Lernen durch Erfahrung (i. S. einer Selbstreflexivität) (ebd., S. 72).

Nach Bléger, der an Bions Modell anschließt, umfasst die gruppale Identität zwei Dimensionen. Zum einen besteht sie aus der Identität, die sich durch die gemeinsame Arbeit herstellt. Durch das gemeinsame Arbeiten werden die Regeln der Interaktion und des Verhaltens institutionalisiert. Zum andern entsteht sie auf der Basis einer »synkretischen Soziabilität« (Bléger, 1997 [1971], S. 71), d. h. einer nicht-unterschiedenen Zugehörigkeit zur Gruppe, die im Sinne Batesons keine Information enthält, sondern zunächst einmal einfach da ist. Wenn die Kooperation in pädagogischen Teams von einer der drei Bion'schen Grundannahmen geprägt ist, stellt sie diese »synkretische Zugehörigkeit« her, die Voraussetzung für die Arbeitsgruppe ist, welche von Bléger der erstgenannten Dimension gruppaler Identität zugerechnet wird.

Etwas alltagssprachlich formuliert, könnte man sagen, dass man in einer Gruppe zunächst einmal ausgiebig lästern und schimpfen muss, um nachher produktiv miteinander kooperieren zu können. David Labhart (2019) weist in seiner Untersuchung zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams allerdings nach, dass Fallbesprechungen meist im Modus der »Grundannahme-Gruppe« verharren, was notwendigerweise zu Essenzialisierungen erwartungswidriger Verhaltensweisen und Exklusionsprozessen führt, von denen vorzugsweise Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf betroffen sind.

Das Verhältnis zwischen beiden Dimensionen gruppaler Identität beschreibt Bléger mit folgender Hypothese: »Wir können hier eine Gleichung oder eine Formel aufstellen, die besagt, dass, je höher der Grad der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, desto grösser die gruppale synkretische Identität sei [...], und je grösser die Identität durch Integration [Arbeit und Interaktion], desto kleiner die synkretische Zugehörigkeit zur Gruppe« (Bléger, 1997 [1971], S. 76). Der Zusammenhalt einer Gruppe wird also auf zwei qualitativ unterschiedlichen Dimensionen hergestellt, wobei das, was die Zugehörigkeit im Kern sichert, auch das ist, was ihre Entwicklung und ihre Lebendigkeit gleichzeitig in Gefahr bringt (Graf, 2011, S. 191).

### »Unser Schulort ist eigentlich prädestiniert für eine Schwerpunktklasse« (Arbeitsgruppe)

Das Team von Schulort H. wird in einer letzten Phase der beobachteten Sitzung produktiv, d. h. entwickelt die oben erwähnten Qualitäten der »Arbeitsgruppe«. Die Schulleitung macht zunächst auf den Widerspruch aufmerksam, dass das Team jetzt nach spezifischen »Gefäßen« für Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf rufe, obschon es seit Jahren keine solchen Schüler:innen mehr in die Sonderklasse überwiesen habe. Diesem Einwand wird allerdings mit pädagogischen Argumenten widersprochen: Es brauche in jeder Schule Orte, wo Kindern jenseits des Leistungsdenkens Zeit für Entwicklung zugestanden werde. Dann werden verschiedene Modelle diskutiert, welche die Sonderklassen als Organisationsform ablösen können (u. a. Tandemmodell, Teamteaching-Modell). Das Interesse des Schulteams macht sich am Modell der »Schwerpunktklassen« fest. Die frei gewordenen sonderpädagogischen Ressourcen sollen in sogenannten »Schwerpunktklassen« gebündelt werden, in denen dann zwei bis drei Schüler:innen mit verstärkten Maßnahmen aufgenommen werden. Anzuführen ist an dieser Stelle, dass es am Schulort H. zwei Mehrklassen gibt, eine auf der Unterstufe und eine auf der Mittelstufe. Das Schulteam beginnt nun zu differenzieren, dass sich im Rahmen des »Schwerpunktklassen«-Modells nicht alle Lehrer:innen für die Integration von Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf aussprechen müssen und



dass es im eigenen Team bzgl. heilpädagogischer Kompetenzen Unterschiede gibt. Der Realitätsbezug der Gruppendiskussion verstärkt sich weiter, als man zu merken beginnt, dass man genau das eigentlich schon immer gemacht hat, was das »Schwerpunktklassen«-Modell beinhaltet: »Wir haben alle behalten ... (es fallen einige Namen potenzieller Sonderklässler) ... aber mit den üblichen Ressourcen.« Selbst der Einwand, dass man im Rahmen des »Schwerpunktklassen«-Modells von anderen Schulorten allenfalls noch weitere Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf bekommen werde, kann die Arbeitsgruppenfunktion des Schulteams nicht mehr stören. »Schulort H. ist eigentlich prädestiniert für so etwas«, sagt jemand. Das Adjektiv »prädestiniert« wird später wiederholt.

Was ist hier passiert? Was führt das Team von der kollektiven Abwehrlage am Anfang der Diskussion zur Perspektive, dass die Reorganisation der sonderpädagogischen Ressourcen eine Chance für Schulort H. bedeuten kann? Sind die Prozesse, welche der Entwicklung von Realitätsbezug und Produktivität vorausgehen, mit »Pseudokooperation« (Fend) bzw. »scheinbarer Kooperation« (Kreie) theoretisch richtig verstanden? Entwerfen diese beiden Begriffe nicht vielmehr eine notwendige Voraussetzung wirkungsvoller Kooperation? Von »Pseudokooperation« und »scheinbarer Kooperation« zu sprechen, ist angemessen ausschließlich in Bezug auf Bions Beobachtung, dass Kooperation im Modus der Grundannahmen keine Veränderung der Realität bewirkt, nicht aber in Bezug auf Veränderungen der Gruppenstruktur. Wie oben aufgezeigt werden auf dieser sozialpsychologischen Ebene Veränderungsgänge bearbeitet, wie sie sich in jeder Gruppe bei der Aneignung neuer Aufgaben zeigen. Erst wenn das Angstniveau in einem Team optimal<sup>2</sup> ist, wird produktive und wirkungsvolle Kooperation möglich. Die Reduktion des Angstniveaus markiert häufig den Übergang von der Grundannahme-Gruppe zur Arbeitsgruppe. »Durch die Immobilisierung der synkretischen Aspekte wird die [...] Arbeit mit den integrierteren Aspekten der Persönlichkeit und der Gruppe erst möglich« (Bléger, 1997 [1971], S. 72).

Ich möchte dieser gruppentheoretischen Interpretation des empirischen Materials noch eine soziologische Perspektive hinzufügen: Schulort H. steht seit längerem unter großem Druck, als Dorfschule erhalten zu bleiben. Unter diesem Integrationsdruck, der soziologisch einer von außen induzierten Spannung entspricht (Barth, 2013), hat man seit zehn Jahren keine Schüler:innen mehr in die Sonderklassen geschickt. Dass die Integration »mit den üblichen Ressourcen« erfolgen musste, hat zusätzlich »anomische Spannung« (Merton, 1995 [1949], S. 127–154) erzeugt, d.h. eine Diskrepanz zwischen gesellschaftlich-kulturellem Ziel und den institutionalisierten Mitteln zur Zielerreichung. Wir haben im Rahmen einer Schulforschung im Kanton Aargau nachgewie-

2 »Ohne Angst lernt man nicht, mit zu viel noch weniger. Das optimale Angstniveau ist dasjenige, auf dem die Angst als Alarmsignal wirkt« (Bléger, 1989 [1961], S. 18).

sen, dass »Grundannahme-Gruppen« gehäuft in Schulen beobachtet werden können, wo der Spannungsgehalt hoch ist (Barth et al., 2019).<sup>3</sup> Dies scheint am Schulort H. der Fall zu sein.

## Literatur

- Barth, D. (2013). Die Schule als Dampfkochtopf. Wirkungen Schulischer Heilpädagogik als Beitrag zur Reduktion der Gesamtspannung im Schulsystem. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik SZH*, 19(9), 41–48.
- Barth, D., Luder, R. & Kunz, A. (2019). *Umgang von Schulen mit sozial beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern. Schlussbericht*. Zürich: HfH und PHZH. [https://www.hfh.ch/de/forschung/projekte/umgang\\_von\\_schulen\\_mit\\_sozial\\_beeintraechtigten\\_schuelern\\_und\\_schuelerinnen/](https://www.hfh.ch/de/forschung/projekte/umgang_von_schulen_mit_sozial_beeintraechtigten_schuelern_und_schuelerinnen/) (10.01.2022).
- Bion, W.R. (2001). *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bléger, J. (1989 [1961]). Operative Gruppen im Unterricht. In F. Benedetti (Hrsg.), *Psicoigiene e Psicologia istituzionale* (S. 159–185). Loreto: Libreria Editrice Lauretana. (1961 als Vortrag bei der argentinischen Gesellschaft für Gruppenpsychologie und -psychotherapie AAPPG präsentiert; die italienische Fassung wurde informell ins Deutsche übersetzt von G. Duse, B. Ferrari, H. Schenkel & R. Schiess, aber nicht veröffentlicht.)
- Bléger, J. (1997 [1971]). Die Gruppe als Institution und die Gruppe in den Institutionen. *Journal des Psychoanalytischen Seminars Zürich*, Sondernummer »Zur Theorie und Praxis der operativen Gruppe«, 71–81.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graf, E.O. (2011). *Lernen ist Veränderung. Bildungs- und Erziehungsprozesse aus dem Blickwinkel der Institutionsanalyse*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Graf, E.O. & Sidler, A. (1997). Zum Konzept der operativen Gruppe – eine Skizze. *Journal des Psychoanalytischen Seminars Zürich*, Sondernummer »Zur Theorie und Praxis der operativen Gruppe«, 51–63.
- Kreie, G. (2009). Integrative Kooperation. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (S. 404–411, 7., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Labhart, D. (2019). *Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen. Eine ethnografische Untersuchung zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen*. Bielefeld: transcript. <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4796-9/interdisziplinaere-teams-in-inkluisiven-schulen/> (12.05.2022).
- Mentzos, S. (1996). *Interpersonale und institutionalisierte Abwehr* (4. Aufl.). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Merton, R.K. (1995 [1949]). *Soziologische Theorie und soziale Struktur*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Steiner, J. (2022). *Organisation Sonderpädagogisches Konzept. Beobachtungen zum Organisationsprozess, der zur Neuorganisation der sonderpädagogischen Ressourcen in den verschiedenen Schuleinheiten von Schulgemeinde X führt*. Zürich: Masterarbeit HfH.

3 Der Spannungsgehalt (strukturelle und anomische Spannung) in einer Schule zeigt sich auf der Ebene der Zusammenarbeit in Form von »Grundannahme-Gruppen«. Dem Aufsatz, in dem Bion von seinen Erfahrungen mit »Grundannahme-Gruppen« berichtet, gibt er den Titel: »Spannungen in der Gruppe [...]: ihr Studium als Aufgabe der Gruppe« (Bion, 2001, S. 7–19). Für dieses Studium ist ein Wissen zur Dynamik von Gruppen sowie zur Spannungsgenerierung und -übertragung in Institutionen Voraussetzung.

## Kontakt

Dr. phil. Daniel Barth  
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich  
Schaffhauserstrasse 239  
Postfach 5850  
CH-8050 Zürich  
E-Mail: daniel.barth@hfh.ch

## Neu im Mabuse-Verlag

Igor Plohl,  
Urška Stropnik Šonc

### Rogi findet sein Glück

Ein Kinderfachbuch über  
das Leben mit Rollstuhl

Igor Plohl • Urška Stropnik Šonc  
**ROGI**  
**FINDET SEIN GLÜCK**  
Ein Kinderfachbuch über das Leben mit Rollstuhl



1. Auflage 2022  
38 Seiten, 22 Euro  
ISBN 978-3-86321-622-1  
Für Kinder ab 3 Jahren.

Nach einem schlimmen Unfall ist Rogis Wirbelsäule so kaputt, dass er im Rollstuhl sitzen muss. Er ist tieftraurig und hat Angst, nie wieder die Dinge machen zu können, die er liebt. Doch nach und nach findet Rogi mit der Hilfe seiner Tierclique heraus, wie er mit den neuen Hürden umgehen kann.

Das Kinderfachbuch basiert auf der Lebensgeschichte des Autors Igor Plohl und vermittelt dessen optimistische Einstellung, dass auch im Rollstuhl fast alles möglich ist.

[www.mabuse-verlag.de](http://www.mabuse-verlag.de)