

Pierre-Carl Link, Elisabeth von Salis und  
Thomas von Salis

Die operative Gruppe als Theorie und Methode  
reflexiv-gruppaler Professionalisierung im  
Angesicht von Krisen

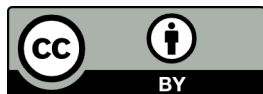
Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Der Aufsatz *Die operative Gruppe als Theorie und Methode reflexiv-gruppaler Professionalisierung im Angesicht von Krisen* von Pierre-Carl Link, Elisabeth von Salis und Thomas von Salis steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber\*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

Der Aufsatz ist erschienen in:

David Zimmermann/Lars Dietrich/Josef Hofman/Janneke Hokema (Hrsg.) (2023): *Soziale Krisen und ihre Auswirkungen auf Familien, pädagogische Professionalität und Organisationen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 121 – 142.



Dieser Beitrag steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742713.07>).

ISBN 978-3-8474-2713-1

DOI 10.3224/84742713.07

# Die operative Gruppe als Theorie und Methode reflexiv-gruppaler Professionalisierung im Angesicht von Krisen

*Pierre-Carl Link, Elisabeth von Salis und Thomas von Salis*

## **Zusammenfassung**

In einem ersten Schritt wird – ausgehend vom Begriff der Krise – das Konzept der operativen Gruppe des argentinischen Psychoanalytikers Enrique Pichón-Rivière entfaltet. Das Settingkonzept wird als wesentliches Werkzeug der gruppenspezifischen Professionalisierung in Hinblick auf deren Kompetenz – mit Gruppen zu arbeiten – vorgestellt. Soziale Kompetenzen werden hauptsächlich im Gruppenkontext entwickelt und verändert. Nicht selten fehlt es der Ausbildung von Lehrpersonen an der Vermittlung oder an Lehroptionen dieser spezifischen psychodynamischen Gruppenkompetenzen.

Schlüsselwörter: Operative Gruppe, reflexiv-gruppale Professionalisierung, Gruppendynamik, Gruppenanalytische Pädagogik, gruppales Lernen

## **Abstract**

In a first step – starting from the concept of crisis – the concept of the operative group (Grupo Operativo) by the Argentine psychoanalyst Enrique Pichón-Rivière is unfolded. The setting concept of the operative group is presented as an essential tool for the group dynamic professionalisation of teachers with regard to their competence – to work with groups. Social competences are mainly developed and changed in the group context. It is not uncommon for teacher training to lack the teaching or teaching options of these specific psychodynamic group competencies.

Keywords: Operative Groups, reflexive-group professionalisation, group dynamics, group analytic pedagogy, group learning

## 1. Gruppe und Krise

Zur Klärung des Begriffs der Krise bietet sich die erweiterte Neuauflage von *La Crise* an (de Coulon 2021). Krise ist etymologisch aus dem Altgriechischen Substantiv *κρίσις* entlehnt und bedeutet ursprünglich so viel wie Entscheidung oder Beurteilung. Das altgriechische Verb *krinein* findet Verwendung für unterscheiden oder trennen. Die Krise hat einen janusköpfigen Charakter und kann Wagnis aber auch Chance bedeuten. In *La Crise* wird die Falle der Hilflosigkeit und Abhängigkeit eines passiven Subjekts in Fürsorgeverhältnissen beschrieben (de Coulon 2021). Wie die Beziehung zwischen Therapeut:innen und Patient:innen, so stellt auch die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen ein *Fürsorgeverhältnis* dar. Eine Herausforderung oder gar ein Problem solcher Fürsorgeverhältnisse ist deren Verwaltung durch Institutionen wie beispielsweise die Klinik, die Schule oder ein Erziehungsheim. Die disziplinäre Perspektive der psychoanalytisch-psychiatrischen Krisenintervention nach Nicolas de Coulon (2021) kann zu einem Verständnis verhelfen, dass das passive Subjekt wieder aktiv wird. Damit dient sie der Prävention von Chronifizierung einer zum Beispiel neurotischen Symptomatik oder *Versteinerung* einer Rolle. Um mit sozialen Krisen professionell umzugehen, bedarf es deshalb der Gruppe und eines psychodynamischen Zugangs zum Subjekt und seiner gruppalen und institutionellen Einbindungen und Ideologien. Der psychodynamische Zugang berücksichtigt nämlich unterschiedliche Aspekte menschlichen Erlebens und Verhaltens, beispielsweise neben der Kognition und dem Leib v.a. auch die Affektivität, das Subjekt, sein Umfeld, Institutionen und v.a. das Unbewusste. Georges Devereux (2018) zeigt in seinem 1967 erstmals erschienenen Buch *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften* methodologisch auf, dass man ohne eine Berücksichtigung der Gegenübertragung von Wissenschaftler:innen keine Forschung in den Verhaltenswissenschaften betreiben kann. Methodologischer Objektivismus in der Wissenschaft vom Menschen gründet, folgt man Devereux (2018), v.a. auf einer Angst und deren Abwehr, die der Forschungsgegenstand respektive das Objekt bei Forschenden unbewusst hervorrufen kann, weshalb es gilt, auch die Beziehung zwischen Subjekt und Objekt, sowie das Verhalten der Forschenden in der Analyse zu berücksichtigen. Denn „in der Wirklichkeit steht immer ein Denkkollektiv am Ursprung dessen, was in der Folge als ‚wissenschaftliche Tatsache‘ gelten wird“ (von Salis, T. 2019a: 19f.).

Aus Sicht der operativen Gruppe als reflexiv-gruppale Professionalisierung und psychoanalytisch-pädagogischer Zugang soll die Asymmetrie oder Spannung in Fürsorgeverhältnissen sowie der *Angst-Pegel* nicht gänzlich abgebaut werden, sondern es sollte etwas davon erhalten bleiben, damit eine Dynamik zwischen Schüler:innen und ihrer Umgebung erhalten bleibt oder erst in Gang kommt. Die Erhaltung des Angst-Pegels auf einem optimalen Niveau

bedarf eines Einbezugs interdisziplinärer Professionen, sowie der Eltern respektive der Familie, und der freizeitlichen oder beruflichen Umgebung usw. Sozialen Krisen lässt sich nicht isoliert als Individuum im Monolog begegnen, sondern nur im Dialog und in Modi der Zusammenarbeit und Kooperation letztlich in einer Gruppe (Link 2023). Für die operative Gruppentheorie ist eine Krise ein Zustand, in welchem sich die normalerweise aktiv handelnden Subjekte nicht mehr im Stande fühlen, ihre Aufgaben zu bewältigen. Sie fühlen sich beispielsweise gelähmt, passiv. Sie können die Krise nicht mehr mit ihren Ressourcen, mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen, bewältigen. Die operative Gruppe hat ein konkretes Konzept, um einen Weg zu finden, um das krisenhafte Problem oder die krisenhaften Probleme zu lösen (Pichon-Rivière 1983/1985). Es verhilft den von einer Krise Betroffenen aus der passiven unter der Krise Leidenden zu aktiven Akteur:innen zu werden. Das geschieht in einem koordinierten und beobachteten Gruppenprozess. Haben sich die Gruppenmitglieder zusammengefunden, um an Problemen der Krise zu arbeiten, werden sie unterschiedliche Vorstellungen von der gemeinsamen Aufgabe haben. Das Entscheidende Moment im Gründungsmythos der operativen Gruppe ist, dass die Patient:innen selbst von passiven zu aktiven Subjekten befähigt wurden und sich im Peerkontakt unterstützten. Dadurch werden Patient:innen ernst genommen in ihren anderen Qualitäten als nur Patient:innen zu sein. Anpasstheit an die Umstände der Krise und Krankheit waren dabei nicht das Ziel, sondern Befähigung und Aktivität des gruppalen Subjekts (Pichon-Rivière 1983/1985: 232).

## 2. Die operative Gruppe als psychoanalytische Pädagogik *in/mit/durch* Gruppen

### 2.1 Zur Entwicklungsgeschichte des Konzepts der operativen Gruppentechnik

Enrique Pichon-Rivière entwickelte und etablierte das operative Gruppenkonzept (*Grupo operativo*) zwischen den Jahren 1938 und 1977. Pichon-Rivière ist einer der Begründer der Psychoanalyse in Argentinien. Als Psychiater war Pichon-Rivière zeitweise in der Abteilung für psychisch kranke Jugendliche im *Hospital Psiquiátrica de las Mercedes* in Buenos Aires tätig. Die operative Gruppe ist selbst in einer Krise entstanden. Aufgrund von Streiks der Rechtsperonisten und dem dadurch entstandenen Personalmangel mussten die psychisch vulnerablen Jugendlichen ohne weiteres Personal begleitet werden. Die Jugendlichen wurden von ihm in Gruppen organisiert, denen er die Auf-

gabe gab, sich selbst zu betreuen. Diese für die damalige Zeit neue Weise, die Peers selbst in einer Gruppe arbeiten zu lassen, dass man nicht einfach in einer Leitungsfunktion „dirigiert“, sowie das Ergebnis, dass sich Jugendliche in operativen Gruppen besser zu entwickeln schienen als jene in der Kontrollgruppe, waren für Pichon-Rivière (1983/1985) der Anstoß zur Entwicklung der Theorie und Technik des *Grupo operativo*. Er hat den Jugendlichen und den Pflegenden ermöglicht Psychopathologie zu lernen und in dieser Gruppenerfahrung die Koordinationsfunktion entdeckt, eine andere Form von Leitung, dass er als Psychiater nicht als der Wissende auftritt und „leitet“, sondern die Gruppenmitglieder koordiniert und die Aufgabe erforscht. Dies gilt als Gründungsnarrativ der operativen Gruppenkonzeption. Die Entwicklung und Etablierung der operativen Gruppe steht ideengeschichtlich in einem Zusammenhang mit weiteren psychoanalytischen Entwicklungen dieser Zeit. Im frühen 20. Jahrhundert wurde beispielsweise auch die *Tavistock Klinik* in London gegründet. Wilfried Bion begann dort seine Arbeit mit Gruppen. Auch Siegmund Heinrich Foulkes arbeitete in Gruppen, und er entwickelte die „Gruppenanalyse“. Diese zeitgeschichtlichen Markierungen zeigen, dass die Entwicklung der operativen Gruppe in einer Periode stattfand, in der man sich psychoanalytisch wie gesellschaftlich besonders für Gruppenprozesse zu interessieren begann.

## 2.2 Zur gruppalen Grundidee

In der Hochschullehre und in der Pädagogik kann gelten, dass es herausfordernd ist, mitunter schwierig, das Konzept der operativen Gruppe zu implementieren, da neue Erkenntnisse einzuführen und umzusetzen mitunter viel Widerstand hervorrufen kann. *Neues zu denken*, dies scheint möglich zu sein, aber was verändert sich an der Haltung und in der pädagogischen Praxis konkret? An dieser Herausforderung setzt das operative Gruppenkonzept an.

Denken und Handeln, Theorie und Praxis zueinander zu bringen, ist eines der primären Ziele der operativen Gruppe. Um *dorthin* zu kommen, bedarf es der aktuellen Situation, des Kontextes der pädagogischen Tätigkeit. Annahmen und Methodiken wollen überprüft sein. Das Feld der Erziehung und Bildung ist durch ein hohes Maß an Komplexität gekennzeichnet, Antinomien sind an der pädagogischen Tagesordnung. Komplexe Aspekte anzuerkennen und zu lernen, sie in einem Zusammenhang zu denken, ist in pädagogischen Professionen relevant.

Das Konzept und die Methode der operativen Gruppe gehen davon aus, dass sich jede Gruppe um eine Aufgabe formiert. Mit Hilfe der Deutung des gruppalen Prozesses und der Beziehung der Gruppe zu ihrer *manifesten* und *latenten* Aufgabe erarbeitet sich die Gruppe ein Bewusstsein ihrer Arbeitsweise. Dabei differenzieren sich die verschiedenen Aspekte der Aufgabe, für

die die Gruppe ihre eigenen Lösungen findet. Im Verstehens- und Deutungsprozess kommen verschiedene Perspektiven zur Anwendung:

- Aus einer *sozio-dynamischen Perspektive* wird die Gruppe als Ganzes in Augenschein genommen, also deren Dynamik, das Zusammenspiel der Akteur:innen, ihrer Funktionen und Rollen eben immer in der Auseinandersetzung mit ihrer Aufgabe.
- Die *psychologische Perspektive* untersucht die Beziehungen des Menschen zu den anderen Gruppenmitgliedern. Diese werden geprägt durch Vorstellungswelten, Rollenmuster und Erfahrungen aus früheren Zugehörigkeitsgruppen, insbesondere der Herkunftsfamilie.
- Die *institutionelle Perspektive* untersucht das Zusammenspiel von mehreren Gruppen, die einer Institution angehören. Sie fragt ausserdem nach der Beziehung zwischen der gruppalen und der institutionellen Dynamik.

Diese drei disziplinären Perspektiven, die *sozio-dynamische*, die *psychologische* und die *institutionelle* kommen in der operativen Gruppentheorie zur Anwendung. Zur Methode der operativen Gruppe gehört ein spezifisches Setting und die Arbeitsweise der Equipe (Koordination und Beobachtung). Ziel der operativen Gruppe ist es, dass die Gruppe „denken lernen“ (Bauleo 2013) soll respektive eigenständiges Denken im Angesicht von bedeutsamen Anderen zu fördern. Die Gesprächsleitung liegt bei den Gruppenmitgliedern, wobei der Equipe bzw. der Koordination und Beobachtung die Aufgabe zukommt, die Entwicklung der Gruppe bei der Bearbeitung der Aufgabe zu begleiten und die Hindernisse dagegen zu interpretieren. Die Aufgabe stellt zwischen der Gruppe und der Equipe ein triangulierendes Moment dar. Dieses triangulierende Moment mag an die Methode der TZI von Ruth Cohn (1975) erinnern, weshalb eine Analyse der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur operativen Gruppe zu mehr Klarheit über das Konzept verhelfen soll. Das Konzept TZI ist in der Pädagogik weit verbreitet, weshalb eine vergleichende Analyse naheliegend erscheint, um Konturierungen und Gemeinsamkeiten beider Zugänge herauszuarbeiten und Missverständnissen vorzubeugen.

### **2.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der operativen Gruppe und der Themenzentrierten Interaktion (TZI)**

Auch in der TZI bezieht sich, wie in der operativen Gruppenkonzeption, die Triangulierung auf eine Beziehungsdynamik zwischen drei Elementen. Jedoch geht es in der TZI primär darum, wie Menschen in Beziehung zueinanderstehen und wie diese Beziehungen gestaltet werden können. In der operativen Gruppe geht es auch darum, es kommt aber ein Element wesentlich hinzu: Die

Aufgabe. In der operativen Gruppe geht es um die Beziehungen der Gruppenmitglieder – neben jener zur Koordination und Beobachtung – vor allem um die Beziehung zur latenten Aufgabe. Das Ziel, das Cohn mit der TZI verfolgt, die Zusammenarbeit und Kommunikation innerhalb von Gruppen zu fördern, wirkt auf den ersten Blick dem Grundanliegen der operativen Gruppe nahe zu sein, aber die Beziehung zur latenten Aufgabe und das Settingkonzept der operativen Gruppe mit Koordination und Beobachtung unterscheidet sich von der TZI grundlegend und gewinnt an Komplexität, die in der TZI u.E. eher reduziert und weniger psychoanalytisch fundiert ist. Koordination und Beobachtung (die Equipe) haben in der operativen Gruppe nicht die Funktion von Vermittler:innen, einer Leitung oder Moderation, um eine effektive Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den Gruppenmitgliedern zu ermöglichen. Diese Aufgabe kommt in der operativen Gruppe den Mitgliedern selbst zu. Cohn versucht zu deuten und damit der Gruppe zu sagen, wie das Thema kommt (Cohn 2005). Dies wäre in der operativen Gruppe ein Kunstfehler. Diese Vermittlung kann in der TZI und in der operativen Gruppe als Triangulierung bezeichnet werden. Darin haben beide Ansätze gemeinsam, dass die Triangulierung dazu genutzt wird, um die Aufmerksamkeit auf das gemeinsame Thema – wie es die TZI nennt (ebd.) – oder auf die latente Aufgabe – wie es die operative Gruppe bezeichnet – zu lenken. Aber bereits hier unterscheiden sich beide Konzepte voneinander. Ein Thema ist begriffsanalytisch etwas anderes als eine latente Aufgabe. Themen können rasch wechseln, im Sinne eines Trends. Ein Thema ist doch recht variabel und lässt sich – aus psychoanalytischer Sicht – eher an der Oberfläche, d.h. an einer manifesten Aufgabe verorten. Ein Thema ist schon begrifflich metaphorisch weiter weg von der Gruppe als die Aufgabe beispielsweise in einer Institution. Wie der Umgang mit der Aufgabe ist, wird in der operativen Gruppe untersucht, damit kommen auch latente Aspekte in den Fokus, die in der TZI konzeptionell weniger Berücksichtigung finden. Der operativen Gruppe geht es zuvorderst um die Beziehung der Gruppenmitglieder zur latenten Aufgabe, worin auch ihr psychoanalytisches Erbe des dynamisch Unbewussten sichtbar wird. Die Dimension des dynamisch Unbewussten kommt in der TZI praktisch nicht vor. Die Koordination und Beobachtung wirkt nicht wie die Gruppenleitung in der TZI als Vermittler:innen beispielsweise in Verstrickungen und Konflikten der Teilnehmenden, um das Thema in den Fokus zu rücken. Beide, TZI und operative Gruppe, haben sicher ein demokratisches Anliegen in dem Sinne, dass es darum geht, eine Kultur des Respekts und der Anerkennung des Anderen innerhalb der Gruppe zu fördern. Während es aber der TZI um das Erreichen eines Ziels geht, verfolgt die operative Gruppe nicht zwangsläufig ein Ziel, sondern es kann sich ein Ziel oder Effekt in der Gruppe einstellen, oder aber auch nicht.

Auch in der Beziehung zur Psychoanalyse unterscheiden sich beide Ansätze maßgeblich. Cohn als Begründerin der TZI hatte eine psychoanalytische



Ausbildung und ihre Arbeit wurde von verschiedenen Psychoanalytiker:innen beeinflusst, insbesondere von Freud und Klein (Cohn 1986; 1992; 2005) – auch darin besteht eine zumindest ideelle Gemeinsamkeit zur operativen Gruppe. Die TZI und die Psychoanalyse mögen einige Gemeinsamkeiten haben, wobei die Frage offenbleibt, inwiefern die TZI wie die Psychoanalyse gleichermaßen unbewussten Prozessen und der Dynamik zwischen Individuum, Gruppe und Thema Bedeutung zumessen. Der operativen Gruppe geht es nicht um das Individuum und die Gruppe, sondern um die Beziehung einer Gruppe zu einer Aufgabe. Äußerungen eines Gruppenmitglieds werden in diesem Kontext immer als Aussage der Gruppe(ndynamik) gedeutet. Der Fokus der TZI auf das Ich und die Ich-Erweiterung (Cohn 1992; Langmaack 2004), damit die Stellung des Individuums in der Gruppe, unterscheidet sich von der gruppalen Auffassung des Subjekts in der operativen Gruppe. Die TZI zeichnet einen Kontext durch den Bezug des Individuums zum Globe (Löhmer & Standhardt 2006), aber ist der Kontext dann wirklich einbezogen?

Wenn sich TZI auf psychoanalytische Konzepte wie die Bedeutung von unbewussten Konflikten, Übertragung und Gegenübertragung und die Rolle von Projektionen und Introjektionen in der Gruppendynamik explizit bezieht (Cohn 1992), lässt sich hier eine Gemeinsamkeit der beiden Ansätze auffassen. Dieser Bezug zwischen TZI und operativer Gruppe dürfte heute aber weitestgehend relativiert sein.

Die Unterschiede in Hinblick auf das Setting, die Rolle der Equipe, den Bezug zur latenten Aufgabe und das gruppale Subjektverständnis kommen u.E. jedoch größeres Gewicht zu als den manifesten Gemeinsamkeiten. Mit Cohn (1992) kann man die TZI als eine Anwendung oder Erweiterung psychoanalytischer Konzepte in der Gruppendynamik verstehen.

Das Menschenbild der TZI ist geprägt von der Überzeugung, dass jeder Mensch einzigartig ist und in der Gruppe durch den Austausch mit anderen lernen und sich positiv weiterentwickeln kann (Cohn 1986; 1992). Dieses eher humanistisch bedürfnisorientierte Menschenbild, das vom Menschen als harmonisches auf Frieden zielendes Subjekt ausgeht, widerspricht einem psychoanalytischen Menschenbild, das vom Subjekt in der Krise ausgeht. Während in der TZI die Bedürfnisse nach Orientierung, Autonomie und Zugehörigkeit das Verhalten von Individuen in der Gruppe beeinflussen (Cohn 1993; Cohn & Terfurth 1993), sind es in stärker psychoanalytischen und gruppenanalytischen Konzepten wie der operativen Gruppe v.a. unbewusste destruktive Aspekte und Konflikte.

In der operativen Gruppe geht es um die Gruppe als solche und die Dynamik, die sie entfaltet in der Beziehung der Gruppe zur latenten Aufgabe und zur Equipe. Hier steht nicht die Idee der TZI im Vordergrund, dass eine Gruppe dann effektiv arbeiten kann, wenn sie sich auf ein gemeinsames Ziel oder Thema der Gruppe konzentriert, sowie dabei alle Gruppenmitglieder einbezogen werden und ihre individuellen Fähigkeiten und Ressourcen einbringen

können (Cohn 1986). Wohingegen das Menschenbild der TZI also die Individualität jedes Einzelnen betont sowie die Bedeutung der Gruppe für die persönliche Entwicklung und das Erreichen gemeinsamer Ziele, betont die operative Gruppe die gruppale Verfasstheit des Subjekts an sich (von Salis, T. 2019b). Gemäß dem Menschenbild der TZI lässt sich das Subjekt als partizipativ, dialogisch und interaktiv beschreiben, darin stimmt die operative Gruppe sicherlich überein, denn der Mensch ist immer sozial eingebunden in eine Gruppe bzw. es gibt ein „soziales Band“, wie es die strukturelle Psychoanalyse betont (Lacan 1966: 238). Aber das Menschenbild der operativen Gruppe geht auch darüber hinaus, weil es die dynamisch unbewussten und destruktiven Anteile des Menschen anerkennt, die Bedeutung der Selbstorganisation des Individuums spielt hier keine gewichtige Rolle wie in der TZI (Cohn 1990).

Das Menschenbild der TZI unterscheidet sich von dem der operativen Gruppe, das auf der Gruppenanalyse und der Psychoanalyse beruht, auf mehrere Weisen. Die Gruppenanalyse basiert auf den Annahmen der Psychoanalyse und fokussiert auf die Untersuchung unbewusster Prozesse und deren Einfluss auf das Gruppengeschehen (Bion 1961). Im Gegensatz dazu geht die TZI davon aus, dass die bewusste Auseinandersetzung mit Themen und die klare Strukturierung von Gruppenprozessen einen positiven Einfluss auf das Gruppengeschehen haben (Cohn 1976). Die TZI betont zudem die Bedeutung von Handlungs- und Erfahrungsorientierung in der Gruppenarbeit, während die Gruppenanalyse eher die Sprache und die Verbalisierung von inneren Prozessen betont (Bion 1961; Cohn 1976).

Während die Psychoanalyse, als Fundament der operativen Gruppe, die Bedeutung von unbewussten Prozessen in der Psyche hervorhebt und davon ausgeht, dass Erleben und Verhalten auf Konflikten im Unbewussten beruhen, betont im Gegensatz dazu die TZI die Bedeutung von bewusster Reflexion und Handlungsorientierung als wichtige Elemente der Persönlichkeitsentwicklung und Gruppenarbeit (Cohn 1981).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Menschenbild der TZI im Vergleich zur operativen Gruppe respektive der Gruppenanalyse und Psychoanalyse stärker auf die bewusste Auseinandersetzung mit Themen und die Handlungsorientierung fokussiert ist und die Bedeutung von Interaktion und Erfahrungsorientierung in Gruppenprozessen betont.

## **2.4 Das operative Gruppenkonzept am Beispiel von Schule und Unterricht**

Die Gruppe beginnt mit einer Information. Nach dieser Präsentation tritt diejenige Person, die die Information vorgestellt hat, in den Hintergrund und die Gruppe beginnt auf die Information kognitiv, affektiv und körperlich assozia-

tiv zu reagieren. Wenn das Individuum sich äußert – und nicht die Gruppe – und wenn die Aufgabe bzw. die Orientierung an der latenten Aufgabe ausfällt, wird die operative Gruppe zur Selbsterfahrung, die sie von ihrer Konzeption her eigentlich nicht sein möchte. Wenn ein Individuum sich in der operativen Gruppe äußert, wird dies verstanden als ein Ausdruck der Gruppe und ihrer sich in der Beziehung zur latenten Aufgabe entfaltenden Dynamik (von Salis, T. 2019b).

Folgt man Thomas Greusing (2022), dann etabliert der operative Ansatz ein eigenes pädagogisches Modell, das in jeder Lernsituation zwei Momente miteinbezieht: 1.) ein informatives Moment und 2.) ein operatives Moment der Gruppe. Folgt man Greusings Argumentation weiter, so zeigt sich, dass bei Bildung und Lernen, verstanden als Transformationsprozesse, Informationen eine besondere Bedeutung zuzumessen ist. Informationen, die das Subjekt adressieren respektive anrufen, sind dazu im Stande, Affekte zu mobilisieren. Subjekte verhalten sich zu einer Information in je unterschiedlicher Weise. Die Verarbeitung einer Information verläuft bei jedem Individuum subjektiv anders. So kann eine Information Freude machen, aber auch Angst auslösen, das Subjekt wird auf eine Information reagieren, und zwar anerkennend oder ablehnend. Das Subjekt macht etwas mit der Information, verleugnet sie, fragmentiert oder entstellt sie, oder verteidigt sie sogar, um nur einige Beispiele aufzuzeigen. Die Pädagogik und Didaktik der operativen Gruppe intendiert den Menschen in seiner ganzen Totalität in den Lernprozess zu integrieren und das bedeutet sowohl theoretisch als auch praktisch, dass in der operativen Gruppe immer die Beziehungen im Dreieck von Information, Emotion und Kontext zu untersuchen sind: „Dynamisch betrachtet können wir auch sagen, dass die Beziehungen im Dreieck Denken, Fühlen und Handeln/Produktion zentral sind“ (Greusing 2022: 4). Das pädagogische Modell der operativen Gruppe ist also ein Theoriemodell für Lern- und Veränderungsprozesse in Gruppen, zugleich aber auch ein methodisch-didaktisches Modell für die Praxis und Instrument zur Weiterentwicklung und Forschung der Arbeit in und mit Gruppen. Wenn es gelingt, die Heterogenität einer Gruppe, die sich aus der Komplexität der sie ausmachenden Subjekte ergibt, in der Arbeit der Gruppe zuzulassen, dann kann eine Gruppe in einem hohen Ausmass operativ und dadurch produktiv werden.

Das Lernen in operativen Gruppen setzt eine Veränderung der Rolle der Lehrperson voraus. Die Rolle und Haltung der Lehrperson sollen die Voraussetzung bieten, dass die Lernenden ihr eigenes Denken mobilisieren, indem sie den zu lernenden Inhalt mit ihren eigenen Ideen und ihren eigenen bisherigen Erfahrungen verbinden oder in Beziehungen setzen. Dafür braucht es eine Art offenen Raum und einen sicheren Rahmen, um diesem Prozess des *Denken-Lernens* Platz zu geben.

Hier ist es wohl nötig, etwas zum Verständnis von Lernen aus Sicht der operativen Gruppe festzuhalten: Jedes Gruppenmitglied, sei es ein Kind oder

ein Erwachsener, hat in seinem Leben Erfahrungen gemacht und sich Wissen angeeignet. Die Subjekte haben je schon einen spezifischen biografischen Bezug zum Wissen. Diese Erfahrungen und dieses Wissen werden in der Terminologie der operativen Gruppentheorie als „Referenzschema“ bezeichnet. Dieses Referenzschema leitet das Denken und Handeln jedes Individuums. Sollen nun die Gruppenmitglieder etwas Neues lernen, trifft dieses Neue auf das bestehende Referenzschema und löst Emotionen und Assoziationen aus. Das Lernen besteht nun darin, sich mit den anderen Gruppenmitgliedern darüber auszutauschen, welche Gedanken, Ideen und Emotionen das Neue, das als Information in die Gruppe getragen worden ist, geweckt hat. Der Austausch über die Assoziationen und Emotionen zeigt die unterschiedlichsten Reaktionen auf das Neue und lässt das eigene Referenzschema bewusst werden.

Lernen wird in der operativen Gruppentheorie als Veränderung des Referenzschemas verstanden. Es bedeutet, dass der Kontext die sozialen Verhältnisse jedes Gruppenmitgliedes durch sein eigenes Referenzschema beim Lernen berücksichtigt. Es wird dem Kontext in der Gruppenarbeit Raum gegeben.

Viele verschiedene Ansichten und Reaktionen der Gruppenmitglieder auf die Information bringen verschiedene Aspekte der Lernaufgabe ans Licht und verbreitern das Verständnis des zu lernenden Stoffes. Es gibt in der Gruppe verschiedene Ansichten, wie mit dem Lerninhalt oder der Aufgabe umgegangen werden kann und nicht nur die der Lehrperson oder der:des Informant:in. Um den Unterschied zur herkömmlichen Auffassung von Lernen aufzuzeigen, verwenden wir einen Textabschnitt von Thomas Greusing aus dem Buch *Erfahrungen mit Gruppen*, (Graf/von Salis 2003):

„Im operativen Denken wird Lernen in erster Linie als Produktion von Erkenntnis aufgefasst [...]. Im operativen Unterricht entsteht aus dem Wechselspiel zwischen Informationsrolle, der Arbeitsrolle der verschiedenen Gruppenmitglieder, der Koordinations- und Beobachtungsrolle ein komplexes Netz von reziproken Bindungen und Identifikationen, das erst die Bindung von neuer Information möglich macht [...] Vergleicht man das Feld der Identifikationsmöglichkeiten, das die traditionelle Rollendyade Lehrer – Schüler generiert, mit dem Feld, das die Rollen- und Gruppenstruktur der operativen Gruppe bildet, so ist die grössere Zahl der operativen Identifikationsmöglichkeiten in der operativen Gruppe offensichtlich. Darin liegt auch ein wesentlicher Aspekt der Wirksamkeit dieses Modells“ (Greusing 2003: 130).

Solches Lernen beinhaltet auch das Erlernen von sozialen Beziehungen unter den Gruppenmitgliedern. Dadurch können neue Verhaltensweisen entstehen. Wie bereits erwähnt, braucht es für den Gruppenprozess einen gesicherten Raum. Dafür wird im operativen Gruppenkonzept ein Rahmen oder Setting eingerichtet. Es umfasst sechs Elemente: Aufgabe, Arbeitsrollen, Gruppe (Teilnehmer:innen), Zeit, Raum und Honorar. Die Aufgabe wäre – bleiben wir am Beispiel des Unterrichts – die verschiedenen Themen des Lehrplanes. Sie sind die *manifesten* Anteile der Aufgabe. Mit dem psychoanalytischen Ver-

ständnis rufen diese *manifesten* Anteile auch *latente* oder *unbewusste* Anteile hervor. Die *latenten* Anteile der Aufgabe tauchen allmählich im Gruppenprozess auf und werden gedeutet, um das Verständnis der Aufgabe zu erweitern und die Aneignung des Stoffes auch emotional zu erleichtern. Mit der Aneignung ist die eigene Produktion von Erkenntnis und deren Integrieren in das eigene Referenzschema gemeint.

Die Arbeitsrollen im operativen Gruppensetting sind: Informant:in, Gruppenteilnehmende (Lernende), Gruppenkoordinator:in und Gruppenbeobachter:in. Informant:innen können die Lehrpersonen sein oder externe Dozierende, aber auch Gruppenteilnehmende, die den vorgesehenen Lerninhalt referieren oder auch die/der Beobachter:in. An dieser Stelle erscheint die anfangs erwähnte Rollenveränderung der Lehrperson. Die Lehrperson muss lernen, eine Gruppe zu koordinieren, nicht zu kontrollieren. Die Kontrolle einer Gruppe ist eine pädagogische Illusion und Allmachtsfantasie. Als Koordinator:in wird die Lehrperson nicht mehr die hergebrachte Rolle der/des Wissenenden haben und Anweisungen geben, was zu tun sei. Als Koordinator:innen obliegt den Lehrpersonen die Verantwortung für den Rahmen, in welchem die Gruppenarbeit, der dynamische Gruppenprozess stattfinden kann. Das bedeutet, dass die Lehrperson verantwortlich ist für die Einhaltung der vereinbarten Settingelemente, wie den Anfang und das Ende der Gruppensitzung und den Raum, in welchem diese stattfindet. Diese in Gang gebrachten Veränderungen können Ängste evozieren. Üblicherweise werden zwei Grundängste, die Angst vor Angriff und die Angst vor Verlust beschrieben. Pichon-Rivière fügt diesen eine dritte Grundangst, die Angst vor Verwirrung respektive Chaos hinzu (Pichon-Rivière 1983/1985: 22f.). Die Verwirrung ist gut verständlich, sie entsteht beim Aufrütteln des bestehenden Referenzschemas bei der Konfrontation mit all den Ideen und Emotionen der anderen Gruppenmitglieder (von Salis, E. 2019). Der Verlust bezieht sich auf die Unsicherheit, die dabei hervorgerufen wird. Vorher fühlte man sich sicher mit den eigenen Erfahrungen und dem angeeigneten Wissen. In der neuen Situation ist diese Sicherheit in Frage gestellt. An dieser Stelle wird der Einfluss von Melanie Kleins psychoanalytischer Theorie auf die argentinische psychoanalytische Gesellschaft sichtbar, die zu Pichons Zeiten kleinianisch orientiert war. So wurde beispielsweise die Deutungstechnik von Klein übernommen oder die Konzeption von schizoid-paranoiden und depressiven Positionsgefühlen übernommen und mitunter ausdifferenziert (Pichon-Rivière 1983/1985). Eine wichtige Unterscheidung, die Klein in die Psychoanalyse eingeführt hat, ist die zwischen den Positionen des paranoid-schizoiden und des depressiven Positionsgefühls (Klein 1946). Die paranoid-schizoide Position beschreibt die frühkindliche Erfahrung von Ambivalenz, Aggression und Spaltung, während die depressive Position durch Integration, Schuldgefühle und Reue gekennzeichnet ist (Klein 1946; Klein 1957; Klein 1964).

In der Rezeption der Kleinianschen Psychoanalyse in der operativen Gruppe von Klein (1957) wird die Verwirrung nicht als Abwehr gegen Angst verstanden, sondern als eine Angstform an und für sich. Chaos ist in der operativen Gruppe eine Form der Grundängste. Die Verwirrung verweist auf einen Mangel, denn die Gruppenmitglieder sind nicht im Stande etwas zu ordnen, etwas fehlt und deshalb braucht es eine Aktion. Das ist ein Moment, der die Gruppenmitglieder mobilisieren kann. Aus diesem Grund sprechen wir bei der Verwirrung nicht von einer Abwehr der Angst. Die Verwirrung ist die Angst, die dann weiterführt. Die Abwehr steht bei der Ich-Psychologie mehr im Zentrum als bei der Theorie Melanie Kleins. Die Abwehrmechanismen, die durch Klein in den Fokus rücken, sind die Spaltung, Externalisierung und Introjektion, wie in der schizoid-paranoiden und depressiven Position angerissen. Für Klein ist die Abwehr in erster Linie eine Spaltung und eine frühkindliche Organisation, die das Gute bei sich behält und das Schlechte projiziert (Klein 1935).

In *Neid und Dankbarkeit* diskutiert Klein (1957) verschiedene Formen von Abwehrmechanismen, die das Subjekt einsetzen kann, um mit Angst und Unsicherheit umzugehen. Eine dieser Formen ist die Verwirrung oder Konfusion, die Klein als eine Art Abwehrmechanismus beschreibt. Klein argumentiert, dass Verwirrung oder Konfusion eine Strategie des Ichs sind, um unerträgliche Konflikte oder Wahrnehmungen zu vermeiden. Indem das Subjekt verwirrt oder unsicher wird, kann es unangenehme oder bedrohliche Affekte aus dem Bewusstsein verdrängen und so seine psychische Integrität aufrechterhalten. Verwirrung oder Konfusion können auch eine Möglichkeit sein, auf unbewusste Ängste und Konflikte aufmerksam zu machen, die das Subjekt normalerweise nicht erkennt oder verdrängt. Klein beschreibt jedoch auch, wie Verwirrung dazu führen kann, dass das Subjekt Schwierigkeiten hat, die Realität angemessen wahrzunehmen und zu interpretieren (ebd.). Dies kann zu einer Verschlechterung des psychischen Zustands führen und die Fähigkeit des Individuums beeinträchtigen, Beziehungen aufrechtzuerhalten. Konfusion [engl. confusion] und Verwirrung respektive Verblüffung [engl. bewilderment] können für Melanie Klein Versuche darstellen, mit der Unfähigkeit, Angst zu ertragen, umzugehen, sowie das Selbst vor destruktiven Fantasien zu schützen (Klein 1957). Auch können beide Erlebensweisen Reaktionen auf angstauslösende Erfahrungen darstellen, die nicht in die bestehende Ich-Struktur integriert werden können (ebd.). Klein diskutiert verschiedene Formen von Abwehrmechanismen und ihre Auswirkungen auf die psychische Entwicklung. Sie beschreibt weiter, dass Verwirrung und Konfusion als Abwehrmechanismen eingesetzt werden können, um unerträgliche Ängste zu vermeiden oder schwierige Erfahrungen zu bewältigen (ebd.).

Die in der Gruppe anstehenden Veränderungen können auch Widerstände auslösen. Widerstände gegenüber beispielsweise latenten Anteilen können sich in sehr vielen Variationen zeigen: zum Beispiel diskutieren zwei Gruppenmit-

glieder oder streiten sich um ein Detail in stereotypischer Weise und ermöglichen damit den restlichen Gruppenmitgliedern passiv zu verbleiben und zuzusehen. Das wäre eine Situation, die von der Koordination als Widerstand zu deuten wäre.

Arbeitet eine Gruppe aktiv – produktiv, wechseln die Sprecher:innenpositionen ab. Alle werden Wortführer:innen und übernehmen abwechselnd die Führungsrolle. Diese darf niemals bei der Koordination sein, auch wenn die Gruppenmitglieder die Koordination dazu verführen wollen. Auch das kann ein bekannter Widerstand gegen das eigene Denken sein. Man wartet vielleicht lieber auf eine Anleitung als dass man den Weg selbst sucht – was Arbeit bedeuten würde. Die Frage nach der Leitung einer Gruppe ist immer auch eine ideologische Frage. Die Koordination hat im operativen Gruppensetting eine genau definierte Rolle, nämlich als Nicht-Führer:in in der Gruppe, sondern als Deuter:in der Beziehungen der Gruppenmitglieder zur Aufgabe. Wenn sich die Koordination daran hält, wird sie nicht Sprecher:in oder Leitung der Gruppe. Dagegen kommt oft Widerstand in Gruppen auf, wenn die Koordination verführt wird „Er solle doch etwas sagen ...“, „Sie weiss es doch“. Die Koordination ist verantwortlich für das Setting. Die beiden Rollen von Leitung und Koordination unterscheiden sich. Die Führung liegt bei den Gruppenmitgliedern, sie führen das Gespräch, bringen Einfälle, arbeiten an der Aufgabe – dies tut die Koordination nicht. Die Koordination weiß es nicht besser, wie man mit der latenten Aufgabe umgehen sollte, sondern signalisiert beispielsweise einen Widerstand in der Gruppe.

Zur Equipe gehört neben der Koordination auch die Beobachtung. Die Beobachtung ist eine Frage des Settings. Zum Setting gehört diese Rollenverteilung. Die Rolle der Koordination ist, dass sie nicht ein Mitglied der Gruppe ist oder wird, sondern eine gewisse Distanz zur Gruppe beibehält. Die Rolle der Beobachtung ist es dann, dass sie eine Distanz zur Gruppe und zur Koordination hat. Dies ist ein weiterer Schritt zur Dezentrierung vom Ich, der manifesten Aufgabe und von der Führungsposition. Um das Gruppengeschehen und die Beziehung der Gruppe zur latenten Aufgabe zu verstehen, braucht es diese doppelte Funktion von Koordination und Beobachtung. Auch die Koordination muss sich selbst beobachten, aber sie hat eine Assistenz in der Beobachtung. Gegen Schluss einer operativen Gruppensitzung teilt die Beobachtung ihre Wahrnehmung der Gruppe mit. Wenn jene Person, die bislang schweigt, den Mund aufmacht, können sich beruhigende Effekte in der Gruppe einstellen. Die Beobachtung gibt in einem gewissen Sinne der Gruppe etwas zurück, was in Bezug zur Aufgabe produziert wurde und es sollte noch etwas mehr sein als ein Zurückgeben im Sinne eines deskriptiven Beschriebs, nämlich eine Interpretation. Denn die Koordination hat eine Interpretationsfunktion, und die Beobachtung dient als Interpretation der Interpretation der gesamten komplexen Situation.

### 3. Skizzen gruppaler Feldbeobachtung – Operative Gruppe zur Frage „Was ist eigentlich Psychoanalytische Pädagogik?“

Durch die folgende ethnografische Beschreibung einer operativen Gruppe zur Frage „Was ist eigentlich Psychoanalytische Pädagogik?“ wird nun versucht, den Leser:innen einen Eindruck des Gruppenprozesses und der operativen Gruppentechnik praktisch zu vermitteln. Der Inhalt des vorangegangenen Kapitels bildete die Information, die eingangs zu dieser operativen Gruppe gegeben wurde.

Die Gruppenmitglieder kommentieren die Frage, was psychoanalytische Pädagogik eigentlich sei, zuerst mit einem Fokus auf die Setting-Frage. Die Frage des Settings sei ein entscheidendes Kriterium für die Beantwortung der Frage nach einer psychoanalytischen Pädagogik. Auch tauchen kritische Fragen auf, ob man als Lehrperson mit 28 Schüler:innen sich auf einen Gruppenprozess wirklich einlassen könne. Aus Sicht der operativen Gruppentheorie lassen sich die Lernenden auf einen Gruppenprozess ein, die Lehrperson gibt den Rahmen dazu. Die Lehrperson muss zulassen *lernen*, dass die Schüler:innen ihr eigenes Wissen ins Spiel bringen.

In der Gruppe entwickelt sich die Fantasie, das Gruppengeschehen in einer Klasse kontrollieren zu müssen und zu können. Auf diese Idee rekurriert die Gruppe wiederholt, wenn Unsicherheit und Ängste sichtbar werden. Die Koordination interpretiert den Wunsch oder die Fantasie nach Kontrolle der Gruppendynamik und -prozesse als die Einnahme einer Rolle des Beurteilens; als ob es ein *richtig* oder *falsch* gäbe in Hinblick auf die Frage: „Was ist eigentlich psychoanalytische Pädagogik?“ Dahinter könnte auch die Frage nach einer *richtigen* oder *falschen* psychoanalytischen Pädagogik stehen und damit die Frage, wer das zu bestimmen habe und in dieser Sache eine Autorität sei. Vielleicht wünscht sich die Gruppe jemanden, der das sagt und das man dann glauben könne, oder die Gruppe scheut eventuell eine konflikthafte Auseinandersetzung zu dieser Frage.

Innerhalb der operativen Gruppe taucht die Assoziation einer Figur, der Lehrpersonen-Führer Identifikation auf. Der Lehrperson komme eine Führungsrolle zu. Dabei hinterfragt man sich kritisch, ob man heute noch von „Führer“ sprechen dürfe. Um die Diskussion und Auseinandersetzung zur Frage offenzuhalten und dadurch den Bezug zur Aufgabe wieder herzustellen, wird die freie Assoziation in der Gruppe als zentrales Anliegen durch die Koordination markiert, ohne das es nicht gehe, obgleich es gleichzeitig das schwierigste an der Aufgabe sei. Mit der freien Assoziation bringen Teilnehmende ihr eigenes ECRO ins Spiel und damit wird es bereits hinterfragt.



Die Gruppe kommt immer wieder auf die Führungsrolle der Lehrperson zu sprechen und verteidigt diese mitunter. Eine Lehrperson habe eine Führungsrolle, gleichzeitig wurde es als „toxisch“ erlebt, wenn sich 20 Personen respektive eine Gruppe einer Aufgabe stellten. Wenn die Gruppe der Kinder mit der Aufgabe dual alleine sei, ohne Koordination durch die Lehrperson, werde es „toxisch“, kommentiert die Koordination. Das Dreieck von Gruppe, Lehrperson und Aufgabe sei triangulierend notwendig für die Entwicklung und das Lernen. Die Koordination führt hierbei ein, dass es um die Arbeit gehe, und darum, dass man sich diese Aufgabe erarbeitet und sich diese ändert. Jemand kommentiert: „In einer Gruppe kann ich lernen, nicht machtstrebend zu funktionieren.“ Die Gruppe verständigt sich, dass man bereits im Kindergarten damit anfangen solle, operativ und in Gruppen zu arbeiten. Denn in der Schule sei es schwierig bis unmöglich, dieses Konzept einzuführen, denn dort müsse man Mathe Pauken, Auswendiglernen, da ginge es wenig um das Ringen um das Verständnis. Die Frage nach Hindernissen der Umsetzung einer operativen Gruppe im Schulsetting tauchen in der Gruppendiskussion auf. Auch die Frage, „Welche meiner Vorstellungen stehen der Mathematik entgegen?“ wird virulent.

Plötzlich taucht in der Gruppe das Thema der Abhängigkeit von der Beziehung zur Lehrperson auf. Aber auch die Angewiesenheit auf den Lerngegenstand respektive die Aufgabe wird thematisiert. Die Beziehung zur Lehrperson, zu bedeutsamen Erwachsenen in Asymmetrie sei die „Einführung in eine Welt“ beziehungsweise stelle den Bezug zur Aufgabe dar. Gleichzeitig wird der Gruppe klar, dass man Beziehung und Gefühle der Zugehörigkeit nicht beschwören könne. Es bedarf „zur Einführung in neue Welten“ der Triangulierung zwischen Schüler:innen, Lehrperson und Lerngegenstand/Aufgabe.

Die Gruppe beschäftigt sich anschliessend mit dem Bildungsbegriff. Jemand äussert, nie in der Schule gesehen zu haben, dass Kinder mathematisches Denken gelernt haben. Der Leistungsdruck gehöre dazu. Hierbei wird die gruppale Bearbeitung der Aufgabe erneut kritisch bewertet und die Frage nach Verantwortung taucht auf: „Müssten Lehrpersonen nicht einstehen für das Wissen?“ Es sei doch die Aufgabe der Lehrperson, *etwas* weiterzugeben. Nimmt man die Perspektive der operativen Gruppentheorie ein, dann ist „etwas weitergeben“ die gegebene Information. Die Arbeit darüber liegt im Sinne des *aktiven Lernens* bei den Schüler:innen.

Die Gruppendiskussion wird kontrovers und jemand anderes fragt, ob die Lehrpersonen zunehmend wieder „Carer“ würden und welche positiven Konsequenzen dies zur Folge hätte. Viel besser wäre, wenn die Leitung unter den Peer-Beziehungen wechself. Schüler:innen seien doch systematisch allein gelassen von der Lehrperson und den Peers. Damit wird die Frage nach Zugehörigkeit sowie das Spannungsfeld zwischen *Belonging* und *Loneliness* benannt. Die Freundschaften respektive Peer-Beziehung beziehen sich selten bis nie auf

den Schulstoff. Es wäre ein Stress für die Lehrpersonen, die meinen müssten, sie müssen zu allen eine Beziehung haben, da kommt die Gruppe auf die Angst der Lehrpersonen zu sprechen. An dieser Stelle wird die latente Ebene des Stoffes erwähnt. Die Gruppe fragt sich, nach welchen Regularien man die eigenen Sorgen zum Ausdruck bringen könnte, wenn es in der pädagogischen Praxis keinen Austausch über diese latente Ebene gäbe.

Relativ unvermittelt kommt die Gruppe nun, da sich das Latente gezeigt hat, auf die Ausgangsfrage „Was ist eigentlich Psychoanalytische Pädagogik?“ zu sprechen. Ausgehend von Freuds Bezug zur Psychoanalyse und zur Erziehung taucht die Frage auf, wieso man eigentlich Psychoanalytische Pädagogik in Psychoanalyse und Pädagogik trennen solle und wolle? Gerade ausserschulische Handlungsfelder der Pädagogik werden nun benannt und die Rolle einer sorgenden, vermittelnden *User-Orientierung* wird prominent benannt. Die Rolle von sich wechselseitig Sorgenden wird diskutiert. Die Gruppe kommt zu einem vorläufigen Ergebnis, dass Psychoanalytische Pädagogik folgendes sei: „Psychoanalytische Pädagogik hat die Pädagogik als Ausgangspunkt, aber mit psychoanalytischer Sicht.“ Die Psychoanalytische Pädagogik handle so von Emotionen, von Menschen und Lernen, wie man damit umgeht. Die Gruppe erscheint der Koordination als eine Gruppe auf zwei Gleisen, und sie fokussiert wiederholt die Aufgabe dieser Gruppe und bittet um Assoziationen zu dieser. Dabei taucht die Frage auf, ob die Kommission Psychoanalytische Pädagogik nur für psychoanalytische Pädagog:innen da sei oder auch für Psychoanalytiker:innen oder Angehörige anderer Disziplinen. Jemand fragt, ob die Aufforderung, frei zu assoziieren schon Pädagogik sei, oder ob dies nicht psychoanalytisch sei. Das Assoziieren zur Information wird als psychoanalytisch-pädagogische Aufgabe verstanden. Auch wird das Thema der Transgenerationalität in der Kommission erwähnt und die Aufforderung der Alten: „Vergesst uns nicht.“ Nun wird der Fokus von der Gruppe wieder auf die Schule gelenkt und der Gruppe wird klar: „Die Schule muss beurteilen.“ Gleichzeitig wird die Frage gestellt, wie man mit der Macht umgehe. Eine Haltung, Nachzudenken wäre ein wichtiger Faktor im Umgang mit der Macht, resümiert die Gruppe. Vorgeschlagen wird eine Balint-Gruppe als ein professioneller Austausch und um ein gemeinsames psychoanalytisches Verständnis auf Fälle zu entwickeln. Es gehe der Gruppe beziehungsweise der Psychoanalytischen Pädagogik doch darum, „Kinder emotional zu verstehen.“ Mit diesem *Hoffnungsschimmer* endet die operative Gruppe auf der Herbsttagung mit einer möglichen Antwort auf die Frage „Was ist eigentlich Psychoanalytische Pädagogik?“ Ein *Hoffnungsschimmer* ist es wohl auch, insofern wir es interpretieren als ein Stück Einsicht der Gruppe, dass Emotionen beim Lernen eine wichtige Rolle spielen. Das schien die Gruppe akzeptieren zu können. Überhaupt scheint uns der Gruppenprozess, wie er aufgeschrieben ist, das Ringen und Auf und Ab rund um die Veränderung aufzuzeigen.

Der Psychoanalytischen Pädagogik geht es – verstanden als operative Gruppentheorie – darum, dass die koordinierenden Lehrpersonen die Emotionen und Gruppendynamiken bei Schüler:innen wahrnehmen und beobachten lernen, sowie das v.a. *Kinder und Jugendliche ihre Emotionalität in Beziehung zur Aufgabe kennenlernen*. Deshalb kann es der Disziplin Psychoanalytische Pädagogik und den Professionen, den Lehrpersonen nicht in erster Linie darum gehen, die Schüler:innen besser emotional zu verstehen, denn aus Sicht der operativen Gruppe liegt hier die Aktivität und Kontrolle wieder bei der Lehrperson.

#### 4. Ausblick und Fazit: Reflexiv-gruppale Professionalisierung in Psychoanalytischer Pädagogik durch operative Gruppen in der hochschulischen Lehrer:innenbildung

Krisen fordern heraus, Alberto Carraro, der die operative Gruppe als didaktisches Modell im Geschichtsunterricht anwendet, beschreibt neben sozialen und politischen Herausforderungen auch weitere, welche die heutige Zeit und damit das Selbst- und Weltverhältnis des Subjekts in seinen Einbindungen prägen:

„Die Zerstückelung des Wissens und seine Zusammenführung in Einzeldisziplinen, die untereinander nicht kommunizieren, hindern die Menschen daran, die allgemeinen Probleme des Lebens und die Einzelprobleme des Alltags in den Fokus zu nehmen. Die Parole zur Wiederherstellung der menschlichen Würde verlangt die Schaffung von Bedingungen, die den Subjekten erlauben etwas mehr zu wissen über ihre innere Welt, womit die Fähigkeit, bewusste Wahlen zu treffen, wiederbelebt und aktiviert würde“ (Carraro 2014: o. S. [Ü.d.V.]).

Die operative Gruppe als psychoanalytisch-pädagogisches Konzept ermöglicht in der Therapie, Wissenschaft und Pädagogik, die man als Freudsche Trias bezeichnen kann (von Salis, T. 2019b: 193), dieser Zerstückelung entgegenzuwirken. Damit stellt die operative Gruppenkonzeption eine psychoanalytisch-pädagogische Möglichkeit dar, um einen professionellen Austausch und ein gemeinsames psychoanalytisches Verständnis (z.B. bei Fallbesprechungen) zu entwickeln. Das operative Gruppenkonzept von Pichon-Rivière und seiner Nachfolger:innen stellt für die Psychoanalytische Pädagogik eine Theorie und Methodik dar, um sich selbst als Disziplin stärker *gruppal* zu verorten. In Hinblick auf Gruppen, insbesondere in Bezug zur Tavistock-Methode sind die Arbeiten von Wilfried Datler und der Forschungsgruppe um ihn zur „Work Discussion“ (exemplarisch Datler et al. 2019; Datler/Datler 2014; Trunken-

polz/Reisenhofer 2022) sowie jene von Agnes Turner (2017; 2020) als Meilensteine Gruppenanalytischer Pädagogik erwähnenswert. Gruppenanalytische Perspektiven gibt es bislang trotzdem wenige in der Psychoanalytischen Pädagogik als Disziplin, Profession und Praxis. Gegenwärtig haben sich vor allem Bernhard Rauh mit *Triade und Gruppe. Ressourcen schulischer Bildung* (2010) sowie Thilo Maria Naumann mit *Gruppenanalytische Pädagogik* (2014) verdient gemacht um Ansätze und Zugänge einer gruppenanalytischen Theoriebildung innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik. Allerdings bleibt bei Rauh und Naumann, ebenso wie bei den anderen Forschenden eine ausführliche kritische Diskussion zur Begründung des gruppenanalytischen Konzepts für die (psychoanalytische) Pädagogik aus.<sup>1</sup>

Insgesamt stellt die anthropologische Konzeption eines *gruppalen Subjekts* sowie eine systematische Begründung des gruppenanalytischen Konzepts für die Psychoanalytische Pädagogik eine verdienstvolle Aufgabe dar, die es analytisch erst noch anzugehen gilt. Die operative Gruppentheorie stellt eine Möglichkeit dar, gemeinsam wieder um die Frage nach der Verfassung Psychoanalytischer Pädagogik zu *ringen* und – durchaus streitbar und streitend – in einen Diskurs um die Bedeutung der Gruppe in, für und mit der Psychoanalytischen Pädagogik einzutreten.

Damit unbewusste Beziehungs- und Interaktionsdynamiken als Gruppenprozesse wieder in den Fokus pädagogischer Ansätze rücken, ist der Psychoanalytischen Pädagogik eine disziplinäre und professionsbezogene Auseinandersetzung mit der Gruppe, dem gruppalen Subjekt und damit insgesamt mit gruppenanalytischen Zugängen anzuempfehlen. Die unbewussten Gruppendynamiken in einer Klasse, aber auch im Lehrerkollegium könnten einer differenzierten Analyse unterzogen werden und zu disziplinärer Theoriebildung einen Beitrag leisten, wenn sie in hochschulischer Forschung, Ausbildung, Weiterbildung und Dienstleistung curricular verankert wäre. Durch die operative Gruppe können die unbewussten Prozesse von Klassengruppen oder pädagogischen Teams und ganzen Institutionen reflektiert und dadurch die Kompetenz eines psychoanalytisch-pädagogischen Verständnisses entwickelt werden. Durch die operative Gruppe kann ein Verständnis für die Latenz und auftretende Konflikte und Dynamiken in Gruppen ermöglicht werden. Lehrpersonen werden in diesem Verständnis kompetenter, wenn sie zu den Herausforderungen und Problemen im Unterricht die Latenzen miteinbeziehen. Gerade die

---

1 Auch in diesem Beitrag wird freilich keine ausführliche kritische Diskussion zur Begründung des gruppenanalytischen Konzepts für die Erziehungs- und Bildungswissenschaften geführt. Uns geht es um den Hinweis auf ein Forschungsdesiderat, dabei Grenzen bisheriger Arbeiten, die das dem Titel und Inhalt nach leisten könnten und mitunter wollten, aufzuzeigen, sowie um das Entfalten möglicher künftiger Forschungsperspektiven. Dieser Beitrag dient einer ersten Darstellung des Konzepts der operativen Gruppe als reflexiv-gruppale Professionalisierung im Angesicht von Krisen.

schulische Heilpädagogik, die sich vielerorts weniger auf die Gruppe als vielmehr um eine Arbeit im 1:1-Setting oder in Kleinstgruppen professionsbezogen bemüht, stellt doch eigentlich eine *Perversion* des Pädagogischen dar, richtet sich Pädagogik doch immer an ein „Lernen im Kollektiv“ (Reichenbach 2013: 22). Umso erstaunlicher erscheint es deshalb, dass sich gruppenanalytische Zugänge derzeit v.a. in der Heilpädagogik entfalten. Im Rahmen des Masterstudiengangs Schulische Heilpädagogik an der Hochschule für Heilpädagogik Zürich, wird die operative Gruppe als didaktisches Modell derzeit curricular erprobt, evaluiert und verankert (Link 2023). Zudem kommen an der Humboldt-Universität Berlin gruppenanalytische Konzepte didaktisch zur Anwendung (Dietrich 2021) und werden, ebenso wie im Lehramtsstudiengang Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Universität Regensburg (Rauh 2021) angewandt. Die Psychoanalytische Pädagogik scheint derzeit v.a. in der Psychoanalytischen Heil- und Sonderpädagogik nicht nur *überlebt* zu haben, sondern sich gezielt mit einem Fokus auf die Gruppe und ihre unbewussten Dynamiken auszurichten (Link/Abelein 2022), „etabliert und doch experimentell“ (Rauh 2021).

Der Psychoanalytischen Pädagogik geht es – verstanden als operative Gruppentheorie – darum, dass die koordinierenden Lehrpersonen die Emotionen und Gruppendynamiken bei Schüler:innen wahrnehmen und beobachten lernen, sowie das *Kinder und Jugendliche ihre Emotionalität in Beziehung zur Aufgabe kennenlernen*. Deshalb kann es der Disziplin psychoanalytische Pädagogik und den Lehrpersonen nicht in erster Linie darum gehen, die Schüler:innen besser emotional zu verstehen, denn aus Sicht der operativen Gruppe liegt hier die Aktivität und Kontrolle wieder bei der Lehrperson. Wenn es gelingt, mittels einer *reflexiv-gruppalen Professionalisierung* angehender schulischer Heilpädagog:innen über die Theorie und Methode der operativen Gruppe, dynamische Gruppenprozesse und die Emotionalität von Schüler:innen differenzierter *relational* und *operativ* beobachten zu können, damit das Verhalten und seine *Auffälligkeiten* auch als Ausdruck der Gruppendynamik zu verstehen, sowie und vor allem Kinder und Jugendliche durch koordinierende Lehrpersonen ihre Affekte in Beziehung zur jeweiligen auch latenten Aufgabe kennenlernen, dann ist, fürs erste, genug getan. Damit wäre die operative Gruppentheorie psychoanalytische Pädagogik *par excellence*.

## Literaturverzeichnis

- Bauleo, Armando (2013/1988): *Ideologie, Familie und Gruppe*. In: von Salis, Thomas (Hrsg.): *Reihe Beiträge zur Analyse von Gruppen und Institutionen*, Bd. I. Zürich, Münster, Wien: LIT Verlag.
- Carraro, Alberto (2014): *Pedagogia istituzionale e gruppi. Contro la fabbrica della dipendenza*. Rom: Armando Editore.
- Cohn, Ruth (1975): *Das Thema: Ein Beitrag zur Erforschung und Behandlung psychosomatischer Krankheiten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, Ruth (1976): *Beyond the therapeutic community: Social learning and social psychiatry*. London: Routledge.
- Cohn, Ruth (1981): *The basics of group therapy: A personal approach*. New York: Human Sciences Press.
- Cohn, Ruth (1986): *Das Ich im Wir: Studien zur Geschichte und Theorie des Gruppenphänomens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, Ruth (1990): *Jenseits von Autorität und Unterwerfung: Grundlagen für ein interaktives Management*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, Ruth (1992): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*; Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, Ruth & Terfurth, Christina (1993): *Lebendiges Lehren und Lernen, TZI macht Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, Ruth (2005): *Das Themenzentrierte Interaktion (TZI)-Modell*. Weinheim: Beltz.
- Datler, Wilfried/Datler, Margit (2014): *Was ist „Work Discussion“? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept*. <https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:368997/bdef:Content/get> [Zugriff: 31. Dez. 2022].
- Datler, Wilfried/Datler, Margit/Wininger, Michael (2019): *Evaluating the impact of Work Discussion techniques on the formation of psychoanalytic skills and attitudes: Research designs and first results*. *Infant Observation*, 21, 1-16.
- de Coulon, Nicolas (2021): *La crise. Stratégies d'intervention thérapeutique en psychiatrie*. Lausanne: Antipodes.
- Devereux, Georges (2018): *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Gießen: Psychosozial.
- Dietrich, Lars (2021): *Higher expectations of teachers are not sufficient: How to take the next big step in social-emotional teacher training*. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*.
- Graf, Erich Otto/von Salis, Elisabeth (Hrsg.) (2003): *Erfahrungen mit Gruppen. Theorie, Technik und Anwendungen der operativen Gruppen*. Zürich: Seismo.
- Greusing, Thomas (2003): *Was muss und was kann nicht bedacht werden, wenn an einer Schule ein operatives Gruppensetting eingerichtet wird?* In: Graf, Erich O./von Salis, Elisabeth (Hrsg.): *Erfahrungen mit Gruppen. Theorie, Technik und Anwendungen der operativen Gruppen*. Zürich: Seismo, S. 127-146.
- Greusing, Thomas (2022): *Die operative Gruppe als pädagogisches Modell*. In: Greusing, T./Link, Pierre-Carl (Hrsg.): *Reader zur operativen Gruppe an der HfH – Hochschule für Heilpädagogik Zürich*. Ms. (unveröff.), S. 3-5.
- Hinshelwood, Robert D. (1987): *What happens in groups: Psychoanalysis, the individual and the community*. London: Free Association Books

- Klein, Melanie (1935): A contribution to the psychogenesis of manic-depressive states. In: Klein, Melanie/Heimann, P./Isaacs, S. (Eds.): *Developments in psychoanalysis*. London: Hogarth Press, S. 262-289.
- Klein, Melanie (1946): Notes on some schizoid mechanisms. In: Klein, M./Heimann, P./Isaacs, S. (Eds.): *Developments in psychoanalysis*. London: Hogarth Press, S. 292-314.
- Klein, Melanie (1957): Neid und Dankbarkeit. Eine Untersuchung unbewusster Quellen. In: Cycon, R. (Hrsg.) (2000): *Gesammelte Schriften, Bd. III., Schriften 1946-1963*. Stuttgart-Bad Canstatt: frommann-holzboog, S. 279-368.
- Klein, Melanie (1964): *The Writings of Melanie Klein. Vol. 4 Narrative of a Child Analysis*. London: Hogarth Press.
- Lacan, Jacques (1966): *Écrits*. Paris: Éditions du Seuil.
- Langmaack, Barbara (2004): *Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI, Leben rund ums Dreieck*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Link, Pierre-Carl (2023): „Grupo operativo“ als reflexiv-gruppale Professionalisierungsstrategie schulischer Heilpädagogik im Feld sozi-emotionaler Entwicklung. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 5, 160–170.
- Link, Pierre-Carl/Abelein, Philipp (2022): „Das Unbewusste in der Gruppe bewusst machen“ – Psychodynamisch orientierte Kollegiale Fallberatung für pädagogische Professionen. In: Piegsda, Felix/Bianchy, Katja/Link, Pierre-Carl/Steinert, Cederic/Jurkowski, Susanne (Hrsg.): *Diagnostik und pädagogisches Handeln zusammendenken. Beispiele aus den Bereichen Emotionale und soziale Entwicklung – Sprache und Kommunikation*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 125-136.
- Löhmer, Cornelia & Standhardt, Rüdiger (2006): *Themenzentrierte Interaktion (TZI), Die Kunst, sich selbst und eine Gruppe zu leiten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Naumann, Thilo M. (2014): *Gruppenanalytische Pädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Gießen: Psychosozial.
- Pichon-Rivière, Enrique (1983/1985): *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: Nueva Vósión.
- Pólya, George (2010): *Schule des Denkens. Vom Lösen mathematischer Probleme*. 4. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Rauh, Bernhard (2010): *Triade und Gruppe. Ressourcen schulischer Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rauh, Bernhard (2021): Etabliert und doch experimentell: Psychoanalytisch-pädagogische Lehrerbildung im Kontext Verhaltensstörungen. *Spuren*, 2, S. 30-33.
- Reichenbach, Roland (2013): *Für die Schule lernen wir. Plädoyer für eine gewöhnliche Institution*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- von Salis, Elisabeth (2019): Die Ängste des Gruppenleiters. In: von Salis, Thomas (Hrsg.): *Das Lernen und die Gruppe. Arbeiten zum Thema der operativen Gruppe*. Zürich: Lit., S. 219-223.
- von Salis, Thomas (2019a): Einführung in die Materie. In: Ders. (Hrsg.): *Das Lernen und die Gruppe. Arbeiten zum Thema der operativen Gruppe*. Zürich: Lit., S. 5-10
- von Salis, Thomas (2019b): Bemerkungen zur Gegenübertragung im Gruppensetting. In: Ders. (Hrsg.): *Das Lernen und die Gruppe. Arbeiten zum Thema der operativen Gruppe*. Zürich: Lit., S. 193-197.
- Trunkenpolz, Kathrin/Reisenhofer, Christin (2022): Tavistock Observation Method (TOM) im Kontext von Forschung. In: Gstach, Johannes/Neudecker, Barbara/

- Trunkenpolz, Kathrin (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis: Festschrift für Wilfried Datler. Wiesbaden: Springer VS, S. 239-265.
- Turner, Agnes (2017): Different Layers of Reflection: Work Discussion as a Trigger for „Reflection in and on Emotion“ in Educational Action Research. In: Hanfstingl, Barbara/Ramalingam, Panch (Hrsg.): Educational Action Research. Austrian Model to India. I.K. International Publishing House Pvt. Ltd., S. 61-72.
- Turner, Agnes (2020): Reflecting unconscious dynamics at the workplace. Implementing the Tavistock Model of Work Discussion in Supervision and Coaching. International ANSE Journal, 4, 1, S. 27-30.

**Pierre-Carl Link**, Prof., lehrt als Professor für Erziehung und Bildung im Feld sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich. Forschungsinteresse: Konstellative Sonderpädagogik, Verhaltensgestörtenpädagogik, Psychoanalytische Pädagogik und psychomotorische Praxis Aucouturier.

**Elisabeth von Salis**, Psychoanalytikerin ACP und Psychotherapeutin in Zürich, Gruppenkoordinatorin AGOG – Arbeitsgemeinschaft Operative Gruppen Zürich. Mitgründerin und langjährige Vorstandspräsidentin der Beratungsstelle Pinocchio Zürich, die 2021 den Award of Excellence von ACP erhalten hat.

**Thomas von Salis**, Dr. med., Facharzt FMH für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie. Psychoanalytiker (PSZ) und Gruppenanalytiker (Operative Gruppen). Ausbildungs- und Lehrtätigkeit, Publikationen im Gebiet der Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychoanalyse und Operative Gruppen.