

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

Das gruppale Subjekt im Krisendispositiv der Spätmoderne



Impressum

Feedback – Zeitschrift für Gruppentherapie und Beratung

ISSN 2752-2245 (print)

ISSN 2752-2237 (digital)

www.psychosozial-verlag.de/fb

12. Jahrgang, 2023, Heft 2

<https://doi.org/10.30820/2752-2245-2023-2>

Österreichischer Arbeitskreis für
Gruppentherapie und Gruppendynamik (ÖAGG)

Lenaugasse 3

1080 Wien

Österreich

Tel.: +43/1/4053993

Fax: +43/1/4053993-20

office@oeagg.at

www.oeagg.at

Herausgeber:innen:

Günter Dietrich, Karin Zajec & Robert Stefan

feedback@oeagg.at

Verlag | Abonnementbetreuung:

Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG

Walltorstraße 10

35390 Gießen

Deutschland

Tel.: +49/641/969978-26

Fax: +49/641/969978-19

aboservice@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Erscheinungsweise:

halbjährlich

Bezug:

Jahresabo 33,90 Euro (zzgl. Versand)

Einzelheft 22,90 Euro (zzgl. Versand)

Mitglieder des ÖAGG erhalten 20 % Rabatt auf den Abonnementpreis.

Studierende erhalten 25 % Rabatt auf den Abonnementpreis (gegen Nachweis).

Das Abonnement verlängert sich um jeweils ein Jahr, sofern nicht eine Abbestellung bis acht Wochen vor Beendigung des Bezugszeitraums erfolgt.

Anfragen zu Anzeigen bitte an den Verlag:

anzeigen@psychosozial-verlag.de

Die Anzeigenpreise finden Sie in den auf der Verlagshomepage hinterlegten Metadaten.

© 2023 Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG, Gießen

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Das gruppale Subjekt im Krisendispositiv der Spätmoderne

Operative Gruppe im Dialog und Diskurs

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

Feedback 12(2) 2023 9–45

<https://doi.org/10.30820/2752-2245-2023-2-9>

<http://www.psychosozial-verlag.de/fb>

Zusammenfassung: In einem ersten Schritt wird – ausgehend vom Begriff der Krise – das Konzept der operativen Gruppe (Grupo Operativo) des argentinischen Psychoanalytikers Enrique Pichón-Rivière entfaltet. Die Grupo Operativo ist in Lateinamerika eine stark verbreitete Theorie in der psychoanalytischen Sozialpsychologie. Armando Bauleo und weitere Emigranten haben es in den 1960er Jahren nach Europa gebracht. Heute wird das operative Gruppenkonzept vor allem in Italien, Spanien und durch die AGOG in der Schweiz angewandt und weiterentwickelt. Das Settingkonzept der operativen Gruppe wird als wesentliches Werkzeug der gruppenspezifischen Professionalisierung von Lehrpersonen in Hinblick auf deren Kompetenz – mit Gruppen zu arbeiten – vorgestellt. Die Arbeit von Pädagog:innen findet zum größten Teil in Gruppen statt, sei es im multiprofessionellen Team, im Lehrer:innenkollegium oder in der Klassengruppe. 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

Soziale Krisen stellen die Pädagogik infrage, oder: Was ist die operative Gruppe im Angesicht von Krisen?

Angesichts des Themas »Soziale Krisen und ihre Auswirkungen auf Familien, pädagogische Professionalität und Organisationen« der Herbsttagung der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin (Zimmermann et al., 2023) stellt sich die Frage nach der Krise

und ihrer Bedeutung für Gruppenprozesse und Gruppendynamiken. Zunächst könnte man festhalten, dass soziale Krisen wie beispielsweise die COVID-19-Pandemie die Pädagogik – in Präsenz respektive im leiblichen Raum – generell infrage stellen oder zu pervertieren imstande ist. Pädagogik findet überwiegend im Gruppensetting mit anderen statt. Wenn andere aber durch das Infektionsgeschehen zum Risiko werden, stellt die gruppale pädagogische Situation vor Ort in Hinblick auf die Erkrankung und ihre Folgen einen Risikofaktor dar. Durch die soziale Isolation von Kindern durch digitalen Fernunterricht und Schulschließungen haben die Peerkontakte, vor allem zu anderen unbelasteten Peers, in Phasen des Lockdowns abgenommen und waren mitunter kaum bis gar nicht möglich (Ravens-Sieberer et al., 2021). Auch haben dadurch die schulischen Unterstützungsmaßnahmen für Kinder vor Ort abgenommen. Dabei stellt der Kontakt zu unauffälligen Peers sowie die Unterstützung für Kinder einen bedeutenden Schutzfaktor dar, der zu Resilienzprozessen von Kindern von Eltern mit ausgeprägten psychopathologischen Symptomen führt (Pretis & Dimova, 2016). Die soziale Isolation durch die Pandemie stellt eine Herausforderung für Kinder und ihre sozial-emotionale Entwicklung dar. So haben laut einer Studie von Ravens-Sieberer und Kolleg:innen (2021) psychosoziale Belastungen bei Kindern in der Pandemie zugenommen. Gerade für besonders vulnerable Kinder stellt die Pandemie und ihre Folgen einen weiteren Risikofaktor und eine Belastung dar (Laubenstein & Scheer, 2022, S. 93).

Empirische Befunde der Gewaltschutzambulanz der Charité Berlin aus dem Jahr 2020 belegen, dass Fälle von Kindesmisshandlungen im ersten Halbjahr 2020 im Vergleich zu 2019 um 23% gestiegen sind (Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung, 2020). Bereits vor der COVID-19-Pandemie wurde deutlich, dass in Krisenzeiten erhöhtes Stressempfinden, Veränderungen in alltäglichen Routinen und die Schließung von Schulen Risikofaktoren für Kindesmisshandlung darstellen (Zahran et al., 2009). Auch für die Schweiz ist belegt, dass es ab dem ersten Pandemiejahr 2020 zu einer Zunahme von 10% bei Fällen von Kindesmisshandlungen gekommen ist (Kinderspital Zürich, 2020). Die Kinderschutzgruppe des Kinderspitals Zürich (2021) hat nachgewiesen, dass auch im zweiten Pandemiejahr 2021 mehr Fälle psychischer Gewalt respektive Kindesmisshandlung und Vernachlässigung verzeichnet wurden.

Die potenzierte Verwundbarkeit des Menschen angesichts von Krisen ist durch die COVID-19-Pandemie wie durch ein Brennglas sichtbar geworden. Bayramoglu und do Mar Castro Varela (2021) postulieren in ihrer *Theorie der Fragilität*, dass es angesichts von Krisen um die Akzeptanz von Vulnerabilitäten geht, die strukturell befördert und stabilisiert werden. Der wissenschaftliche Diskurs zur Pandemie verdeutlicht, dass alle Menschen gegenüber

dem Virus verwundbar sind. Abhängig von bio-psycho-sozialen Bedingungen und Lebensverhältnissen können manche Personengruppen besonders verwundbar sein. Die besondere Verwundbarkeit wird dabei »als Folge unterschiedlicher Bedingungen in einem dynamischen Geschehen gesehen« (Weiß, 2020, S. 329). Die biologische Pandemie und ihre Folgen wurden zu einer sozialen Pandemie, die besonders vulnerable Subjekte einer Gesellschaft trifft und betrifft. Die aktuelle soziale Pandemie ist vor allem die Folge »einer Kumulation von Risikofaktoren sowie einer erschwerten Beaufsichtigung des Kindeswohls im Lockdown« (Bahne, 2021, S. 12). 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 vor allem auch die Affektivität, das Subjekt, sein Umfeld, Institutionen und vor allem 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), vor allem 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« (T. von Salis, 2019a, S. 19f.). Damit avanciert die Gegenübertragung zu einem methodischen Erkenntniszugang in den Verhaltenswissenschaften.

Gegenübertragung ist ein Begriff aus der Psychoanalyse und bezieht sich auf die emotionalen Reaktionen, die Analytiker:innen gegenüber ihren Analysand:innen empfinden (Freud, 1912b; Greenson, 2016 [1967]). Diese Reaktionen können bewusst oder unbewusst sein und aus unterschiedlichen Affekten wie Sympathie, Abneigung, Ärger oder Mitgefühl bestehen. Die Gegenübertragung entsteht aufgrund der Beziehung zwischen Analytiker:innen und Analysand:innen, aber nach Devereux (2018) auch zwischen Forschenden bzw. Beobachter:innen und dem Objekt respektive Forschungsgegenstand, was er Reziprozität nennt (Ogden, 1983; Mitchell, 2000). Diese kann einen Einfluss auf den Forschungsprozess haben, einerseits den Gegenstand und die Dynamik zwischen Objekt und Forschenden besser zu verstehen und diese tiefer hermeneutisch nachvollziehen zu können, andererseits kann das aber auch zu Verzerrungen oder Abwehrmechanismen führen. In den Verhaltenswissenschaften kommt der Gegenübertragung eine wichtige Funktion zu, da sie eine Quelle von Daten und Informationen über die Beziehung zwischen Forschenden und Gegenstand darstellt. Damit Forschende nicht als neutrale objektive Beobachter:innen markiert werden, braucht es ein psychodynamisches Verständnis als Grundlage von Wissenschaft vor allem in den Humanwissenschaften, die das Subjekt zum Forschungsgegenstand erheben (T. von Salis, 2019b).

Die Verwendung der Gegenübertragung als Forschungsinstrument bringt auch Herausforderungen mit sich. Zum Beispiel können die subjektiven Erfahrungen der Wissenschaftler:innen verzerrt oder unvollständig sein und möglicherweise nicht immer objektive Informationen über den Forschungsgegenstand liefern. Daher ist es wichtig, die Gegenübertragung als Teil eines breiteren Forschungskontextes zu betrachten und mehrere Methoden (triangulierend) zu verwenden, um ein umfassendes Verständnis des Forschungsgegenstandes und vor allem der Beziehung von Forschenden zu diesem und deren Auswirkungen auf den Forschungsprozess zu gewinnen. Mit Blick auf Krisen und Kränkungen postuliert Freud drei Kränkungen der Menschheit, die er als zentral für die psychoanalytische Theorie und das Verständnis menschlichen Verhaltens und Erlebens, aber auch als notwendig für die kulturelle Entwicklung betrachtete. Diese Kränkungen waren:

1. Die kopernikanische Kränkung: Diese bezieht sich auf die Entdeckung von Kopernikus im 16. Jahrhundert nach unserer Zeit, dass die Erde nicht das Zentrum des Universums ist, sondern dass sie um die Sonne

- kreist. Dies stellt eine Kränkung des menschlichen Egos dar, da die Menschheit zuvor der Ansicht war, dass die Erde der Mittelpunkt des Kosmos war.
2. Die darwinistische Kränkung: Diese bezieht sich auf die Entdeckungen von Charles Darwin im 19. Jahrhundert, dass der Mensch im Verlauf der Evolution aus anderen Arten von Lebewesen entstanden ist. Dies stellt eine Kränkung dar, da die Menschheit zuvor glaubte, dass sie von Gott erschaffen wurde und eine besondere Stellung in der Natur einnimmt.
 3. Die Freud'sche Kränkung: Diese bezieht sich auf Freuds Theorie der menschlichen Psyche, insbesondere auf seine Entdeckung des Unbewussten und der Rolle, die unbewusste Triebe und Konflikte in der menschlichen Psyche und Interaktion spielen. Dies stellt eine Kränkung dar, weil man zuvor glaubte, dass man vollständige Kontrolle über Gedanken, Affekte und Handlungen hat.

Freuds Idee der drei Kränkungen der Menschheit wurde in verschiedenen seiner Schriften diskutiert und ausgearbeitet. In *Die Zukunft einer Illusion* erörtert Freud (1927c) die kopernikanische und darwinistische Kränkung. Die Idee der psychoanalytischen Kränkung wird beispielsweise in *Das Ich und das Es* (Freud, 1923b) und in *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse* (Freud, 1933a) entfaltet. Es ist wichtig, zu beachten, dass Freuds Konzept der drei Kränkungen der Menschheit in der psychoanalytischen Theorie eine metaphorische Bedeutung hat und nicht als historische Ereignisse zu verstehen sind. Stattdessen repräsentieren sie symbolisch den Prozess, durch den die Menschheit ihre Sichtweise auf sich selbst und ihre Stellung in der Welt respektive ihr Selbst- und Weltverhältnis verändert.

Hendrik Streeck, ein deutscher Virologe, hat in einem Interview mit der *FAZ* die Idee einer vierten Kränkung der Menschheit im Sinne von Freud vorgeschlagen (Streeck, 2020). Laut Streeck könnte die vierte Kränkung darin bestehen, dass der Mensch zunehmend Erkenntnisse über die Komplexität der Natur und deren ökologischer Zusammenhänge gewinnt und sich bewusst wird, wie sehr er als Teil des Ökosystems von diesen Zusammenhängen abhängig ist. Die Menschheit wird dadurch mit der Aufgabe konfrontiert, verantwortungsvoll mit den Ressourcen umzugehen und die Auswirkungen menschlicher Aktivitäten auf die Umwelt zu berücksichtigen. 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 freizeithlichen 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).

Aus Sicht der operativen Gruppentheorie ist eine Krise ein Zustand, in welchem sich die normalerweise aktiv handelnden Subjekte nicht mehr imstande 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, 1985 [1983]). Es verhilft den von einer Krise Betroffenen aus der passiven, unter der Krise leidenden, zu einer aktiven Rolle zu finden. 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. Diese soll im aktuellen Kontext eruiert werden. Die operative Gruppe ist, worauf im Folgenden eingegangen wird, selbst in einer Krise entstanden. Während einer Militärdiktatur in Argentinien kam es zu einem Ärztestreik, sodass man nicht mehr wusste, was man mit den Patient:innen machen sollte, da es an Fachkräften mangelte. 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, auch in ihren anderen Qualitäten außerhalb der Patient:innenrolle. Anpasstheit an die Umstände der Krise und Krankheit waren dabei nicht das Ziel, sondern Befähigung und Aktivität des gruppalen Subjekts (ebd., S. 232).

Die operative Gruppe als Psychoanalytische Pädagogik in/mit/durch Gruppen

Entwicklungsgeschichte des Konzepts der operativen Gruppe

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 Psych-

iatler war Pichon-Rivière zeitweise in der Abteilung für psychisch kranke Jugendliche im *Hospital Psiquiátrica de las Mercedes* in Buenos Aires tätig. 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 Aufgabe 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 der Anstoß zur Entwicklung der Theorie und Technik des *Grupo operativo* (Pichon-Rivière, 1985 [1983]). Pichon-Rivière hat den Jugendlichen und den Pflegenden ermöglicht, Psychopathologie zu lernen und in dieser Gruppenerfahrung die Koordinationsfunktion entdeckt, eine andere Form von Leitung, in welcher 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 Sigmund 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.

In Lateinamerika ist die operative Gruppe – auch heute noch – eine auch akademisch vertretene Gruppentheorie in der psychoanalytischen Sozialpsychologie. Nach Europa fand die operative Gruppe ihren Weg über Emigrant:innen wie beispielsweise Armando Bauleo. Bauleos Anliegen war es, die operative Gruppenkonzeption als eine theoretische Richtung innerhalb des Gedankenguts über Gruppen und innerhalb der Sozialpsychologie einzuführen. Dieser theoretische Anspruch, die Praxis so zu denken, dass daraus Begriffe und Ideen hervorgehen, mit denen man dann Konzepte schaffen kann, ist das, was aus Bauleos schriftlichen Produktionen besonders klar hervorgeht (T. von Salis, 2009, 2019c). In Europa wird heute das operative Gruppenkonzept vor allem in Italien, Spanien und durch die *AGOG – Arbeitsgemeinschaft Operative Gruppen* in der Schweiz angewandt. Das methodisch-praktische »Werkzeug« der psychoanalytischen Sozialpsychologie ist die operative Gruppe (T. von Salis, 2009, S. 1).

Zur gruppalen Grundidee: Was ist die operative Gruppe und was zeichnet sie im Vergleich zur themenzentrierten Interaktion und zu gruppenganalytischen Ansätzen aus?

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. Mithilfe 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 An-

wendung. 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 [1988]) respektive eigenständiges Denken im Angesicht von bedeutensamen Anderen fördern soll. 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.

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, scheint 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 unseres Erachtens 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 Tri-

angulierung 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, das heißt 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 wirken 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.

Den Unterschieden in Hinblick auf das Setting, die Rolle der Equipe, den Bezug zur latenten Aufgabe und das gruppale Subjektverständnis kommen unseres Erachtens 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 vor allem 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 (T. von Salis, 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, S. 238). Aber das Menschenbild der operativen Gruppe geht auch darüber hinaus, weil es die dynamisch un-

bewussten 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; Yalom, 1985).

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. Um eine Konturierung des operativen Gruppenkonzepts vorzunehmen, werden im Folgenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der operativen Gruppe mit gruppenanalytischen Konzeptionen von Bion und Foulkes herausgearbeitet und analysiert.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der operativen Gruppe und der Gruppenanalytischen Konzeption nach Bion

Mit der Gruppenanalyse Wilfred Ruprecht Bions hat die operative Gruppe einige Gemeinsamkeiten. Denn auch Bion (1961) adressiert primär die Gruppe. Für Bion ist die Gruppenanalyse, und hierin stimmt er mit der operativen Gruppentheorie überein, ein Werkzeug zur Erforschung der emotionalen Dynamik von Gruppen. Gruppen haben für die operative Gruppe und die Gruppenanalyse Bions eine je eigene Dynamik, die als unabhängig von den Subjekten verstanden wird (ebd., S. 36). Die operative Gruppe

stimmt mit dieser Annahme überein und würde wie Bion postulieren: »Eine Gruppe ist mehr als die Summe ihrer Teile. Die eigentliche Natur der Gruppe ist unabhängig von den individuellen Merkmalen ihrer Mitglieder« (ebd., S. 26). Auch die Aufgabe, »die unbewussten Prozesse innerhalb der Gruppe aufzudecken und zu interpretieren« (ebd., S. 38), teilen sich die Koordination einer operativen Gruppe und der Leitung einer Gruppenanalyse. Bions Gruppenanalyse geht nach Weimer grundlegend davon aus, »daß die Gruppe als Ganzes Übertragungen auf den Leiter entwickelt – und umgekehrt« (Weimer, 1998, S. 6). Die operative Gruppe würde diese Auffassung auch teilen, berücksichtigt aber auch die Übertragungen der Gruppe auf die manifesten und latenten Aufgaben.

Das Bion'sche Verständnis Gruppenanalyse sieht die Gruppe nicht primär als Zusammenkunft von Individuen, sondern als eine eigene grupppale Entität, die ihre Eigendynamik hat. In der operativen Gruppentheorie wie in der Bion'schen Gruppenanalyse kommt dem einzelnen Gruppenmitglied insofern Bedeutung zu, als »die Äußerung eines einzelnen Gruppenmitgliedes vom Gruppenleiter stets als Funktion der Gesamtgruppe verstanden [wird]« (ebd., S. 7). Gruppen können für Bion unterschiedliche emotionale Erfahrungen entwickeln und bewältigen (Bion, 2016, S. 29). In der Gruppenanalyse nach Bion erhält die Gruppe die Funktion eines Containers für unbewusste Fantasien und Affekte (Bion, 1961, S. 47) oder in einer Weiterentwicklung durch Hinshelwood (1987) wird dieser Container auch durch Gruppennormen und -rituale geschaffen. In der operativen Gruppenkonzeption werden die Latenzen nicht als individuelle Projektionen und Fantasien der Gruppenmitglieder aufgefasst, sondern als grupppale Fantasien und Affekte. So unterscheidet sich in Nuancen auch das Verständnis der »Gruppen-Kohäsion«, das Bion entwirft, wenn diese davon abhängig ist, ob Gruppenmitglieder individuelle Ängste oder Konflikte integrieren können, durch Duldung von Differenzen zwischen sich und den anderen (ebd., S. 129). Die operative Gruppe geht in diesem Fall von grupppal zu integrierenden grupppalen Konflikten oder Ängsten immer in Beziehung zur Aufgabe aus. Allerdings geht Bion von einer positiven Gruppenkohäsion aus. Da die operative Gruppe auch die destruktiven Aspekte von Gruppen berücksichtigt, ist die Adaption der Bion'schen Annahmen durch Pierre Maurice Turquet (1975) für eine Anschlussfähigkeit an die operative Gruppe wegweisend. Denn Turquet (1975) betont, dass Gruppenkohäsion nicht nur positiv, sondern auch negativ sein kann, wenn sie zu einem sogenannten »Gruppen-Ich« führt, das sich gegenüber externen Einflüssen und Veränderungen abschottet. Auch mit Blick auf die Gruppenleitung ähneln sich beide Ansätze, wenn es nach Bion darum geht, dass

»[d]er Gruppenleiter [...] eine wichtige Rolle in der Gestaltung der Gruppendynamik hat. Der Gruppenleiter muss in der Lage sein, eine unterstützende und vertrauensvolle Beziehung zur Gruppe aufzubauen, um eine Atmosphäre zu schaffen, in der die Gruppenmitglieder sich öffnen und ihre unbewussten Konflikte und Phantasien freilegen können« (Bion, 1961, S. 51).

Folgt man der Analyse von Martin Weimer (1998, S. 5), dann »[wollte] Bion [...] solche Phänomene in Gruppen untersuchen, die ubiquitär sind und mit der Tatsache der Gruppe als solcher zusammenhängen, also unabhängig von der jeweiligen Arbeitsaufgabe der Gruppe bestehen«. Hier unterscheidet sich das Verständnis der operativen Gruppe, für die die manifeste und vor allem latente Aufgabe und die Beziehung der Gruppe zu dieser zentral ist. Die bei Pines (1985) vorgenommene Weiterentwicklung der Idee Bions, dass unbewusste Prozesse nicht nur in Interaktionen zwischen Gruppenmitgliedern stattfinden, sondern sich auch in der Organisation oder Struktur einer Gruppe selbst finden lassen, ist anschlussfähig an die operative Gruppentheorie (Bernard, 1986; Schneider, 1986). »Bion geht von drei Grundannahmen von Gruppen aus, die er als Abwehrmechanismen versteht, weil sie die Gruppe an der Erfüllung ihrer Aufgabe, also des Zwecks ihrer Existenz, hindern« (Weimer, 1998, S. 9). Die Bion'schen Grundannahmen, 1. der Abhängigkeit von der Leitung, 2. Kampf/Flucht sowie 3. Paarbildung, die hier nur der Vollständigkeit wegen aufgeführt werden, gilt es an einem anderen Ort auf ihre Kompatibilität und Möglichkeiten für die operative Gruppentheorie zu untersuchen.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der operativen Gruppe und der Gruppenanalysekonzeption nach Foulkes

Die operative Gruppe geht nicht wie die Foulkes'sche Gruppenanalyse von einer »Matrix« (Foulkes, 1986; Friedman, 2019, S. 12) aus. Der Begriff »Matrix« wird verwendet, um einen umfassenden konzeptionellen Rahmen zu beschreiben, in dem das Individuum eingebettet ist und der seinen Erfahrungen und seiner Art, zu reagieren, eine grundlegende Struktur verleiht. Die Matrix besteht aus allen Umweltfaktoren und Ereignissen, vergangenen und gegenwärtigen, die zur Persönlichkeit und dem Verhalten des Einzelnen beitragen (Foulkes, 1986, S. 73).

Das Konzept der Matrix ist Teil der gruppenanalytischen Theorie und wurde von S. H. Foulkes entwickelt. Die Matrix bezieht sich auf das unstrukturierte, unbewusste Material in einer Gruppe, das durch die Interaktionen der Mitglieder entsteht und beeinflusst wird. Die Matrix umfasst alle verba-

len und nonverbalen Äußerungen, Gedanken, Gefühle und Fantasien, die von den Gruppenmitgliedern geteilt werden. Die Matrix ist ein umfassendes konzeptuelles Rahmenwerk, in das das Subjekt eingebettet ist und das sein Erleben und Verhalten prägt. Foulkes betont, dass die Matrix nicht nur aus aktuellen Erfahrungen besteht, sondern auch vergangene Erfahrungen und Umweltfaktoren umfasst, die zur Entwicklung des Individuums beigetragen haben. Dabei betont er insgesamt die Bedeutung der Matrix für die Entstehung von Gruppendynamiken und die psychische Entwicklung der Gruppenmitglieder (ebd.). Das sich derzeit in der Gruppenanalyse etablierende Konzept eines »sozialen Unbewussten«, das aus einer Triade von Perspektiven oder Matrizen besteht: jeder kommt mit seiner persönlichen Matrix in die Gruppe, die gemeinsam auch von einer Grund-Matrix beeinflusst ist« (Friedmann, 2019, S. 13), findet sich in der operativen Gruppenkonzeption aktuell nicht. Auch die Fokussierung auf das Individuum und seinen subjektiven Ausdruck in der Gruppe teilt die operative Gruppe nicht, sondern sie geht davon aus, dass jeder Ausdruck eines Subjekts Ausdruck der Gruppe und ihrer Beziehung zur latenten Aufgabe ist (T. von Salis, 2019b). Auch wenn sich ein Individuum in der Gruppe emotional ausdrückt, ist es Aufgabe der Koordination, zu deuten, was dieser Ausdruck mit der Gruppe zu tun hat respektive was von der Gruppe durch das Individuum zum Ausdruck kommt. Dieser Perspektivwechsel von der individuellen Äußerung zum gruppalen Ausdruck stellt eine Herausforderung dar. Das Ich und das Selbst sind in der operativen Gruppentheorie, vergleichbar mit der strukturalen Psychoanalyse, keine eigentlichen Entitäten oder Instanzen, sondern eine *Relais-Station von Beziehungen*. Freud geht von einem funktionalen Verständnis der Instanzen Es, Ich und Über-Ich aus (Freud, 1923b). Er beschreibt das Ich als Teil der Persönlichkeit, der zwischen den Trieben des Es und den Anforderungen des Über-Ichs und der Realität vermittelt und damit die Funktion hat, die Bedürfnisse des Es in einen Kompromiss mit den Realitätsanforderungen zu bringen.

»Das Ich ist in der Tat der Ort, an dem wir zuerst den Einfluss der Realität wahrnehmen und aufnehmen, und es ist in der Tat das Ich, das sich an der Realität orientiert, um seine Absichten auszuführen, und das sich der Anforderungen der Realität anpasst« (ebd., S. 28).

Diese Funktion des *Ich* wird in der Gruppenanalyse und der operativen Gruppe durchaus beibehalten, auch wenn die Stellung des Ichs in der operativen Gruppe ambivalent ist, da die Beziehung der Gruppe zur latenten Aufgabe im Vordergrund steht. In einem Konflikt in der Gruppe hat es aus dieser

Sicht nichts mit dem Individuum zu tun, sondern mit der Aufgabe und der Frage »Welche Aufgabe hat es zu tun?«. Die operative Gruppe geht von einem Referenzschema, dem sogenannten ECRO (Experimentelle, kritische, realistische Operationsgruppe) aus (Pichon-Rivière, 1971). Das ECRO geht über die Ich-Funktionen hinaus und erweitert es sozial und gesellschaftlich, wenn Pichon-Rivière schreibt:

»ECRO is an experimental, critical and realistic group operation. It is experimental because it seeks to develop the capacity of the members to experiment with new forms of behavior in order to expand their range of action; critical because it seeks to question habitual behaviors and attitudes and to stimulate the members to question them in themselves and others; and realistic because it aims to promote the capacity of the members to deal with reality in a more adequate and effective way« (ebd., S. 147).

Pichon-Rivière beschreibt im Kapitel »The theory of the link« (2018), dass die Verbindungen (»Link«) die Grundlage für das ECRO bilden. Der Begriff »Link« bezieht sich auf die Art und Weise, wie Menschen miteinander in Beziehung treten und wie sich diese Beziehungen – auch jene zur latenten Aufgabe – in der Gruppe entwickeln. Pichon-Rivière betont die Bedeutung der Interaktionen zwischen den Gruppenmitgliedern und wie diese das Gruppengeschehen, die individuellen Erfahrungen beeinflussen. Er beschreibt das ECRO als eine Möglichkeit, die Verbindungen innerhalb der Gruppe zu untersuchen und zu verbessern, um so ein tieferes Verständnis für die Gruppendynamik in Beziehung zur latenten Aufgabe zu entwickeln.

Im Vergleich zur Foulkes'schen Gruppenanalyse versteht sich die operative Gruppe nicht als Psychotherapie in der Gruppe. Die beteiligten Personen *werden* nicht durch die Gruppenleitung in die Gruppe involviert, im operativen Gruppenkonzept *sind* die Personen jederzeit involviert. Foulkes beschreibt in *Group Analytic Psychotherapy: Method and Principles* die Rolle der Gruppenleitung in der Gruppenanalyse als »Repräsentanz der Gruppe« (Foulkes, 1986, S. 50), die sich bewusst sein muss, dass sie Teil des Gruppenprozesses ist. Die Gruppenleitung sollte daher ihre eigene Beteiligung an der Gruppe reflektieren und sich bemühen, den Gruppenprozess nachzuvollziehen und zu fördern, ohne jedoch die Kontrolle über die Gruppe zu übernehmen. Deshalb sollte die Gruppenleitung ein Bewusstsein für die Gruppendynamik und die individuellen Bedürfnisse der Gruppenmitglieder haben und darauf achten, dass alle Mitglieder gleichberechtigt beteiligt sind (ebd.). In der operativen Gruppe achtet die Koordination nicht auf eine

gleichberechtigte Beteiligung der Gruppenmitglieder, sondern deutet beispielsweise eine Situation, in der keine Gleichberechtigung vorherrscht oder aber eine außergewöhnlich ausgewogene Rücksichtnahme und Beteiligung. Auch stehen die individuellen Bedürfnisse der Gruppenmitglieder nicht im Vordergrund der Koordination, sondern sind selbst in der Gruppe einzuordnen und gruppale zu verstehen. In der operativen Gruppe besteht die Möglichkeit, durch den Gruppenprozess und die geteilten Entwicklungen Autonomie zu lernen.

»In den operativen Gruppen lernt man durch den eigenen Prozess und durch die von den Anderen geteilten Entwicklungen zu denken. Dies bedeutet auch oft, etwas offen zu lassen, etwas, das die autonome Entwicklung [...] fördert. Ich meine, der operative Zugang zur Gruppe arbeitet prinzipiell zuerst mit Beziehungen. Allmählich werden »Inhalte« mit Prozessen, also Beziehungen mit anderen Gruppenteilnehmern und dem Gruppenkontext verknüpft. In diesen Prozessen wachsen auch progressiv die Aufgaben. Vorkauen ist nutzlos, wahrscheinlich oft sogar schlecht für die Verdauung« (Friedman, 2019, S. 12).

Eine Gemeinsamkeit besteht in einer »leiterlosen Leitung als Leitfaden« (ebd., S. 13).

Gerade die analytische Gruppentherapie bediene sich der reziproken Resonanz aller Gruppenteilnehmenden, um eine gemeinsame Entwicklung oder Heilung aller, inklusive der Gruppenleitung, zu erreichen (ebd., S. 12). Die operative Gruppe versteht sich nicht als Psychotherapie und würde deshalb nicht von einer Heilung der Gruppenmitglieder oder der Equipe ausgehen. Gemeinsam ist beiden Ansätzen eine »gruppenzentrierte« Leitungs-Philosophie« (ebd.). Die Interpretation der Leitung einer Gruppenanalyse geht auch auf die Gruppe als Ganzes ein, fokussiert aber immer auch die einzelne Person. In der operativen Gruppe zielt die Deutung und die Schilderung der Beobachtung immer auf einen gruppalen Prozess und nicht auf ein Individuum. Die Koordination ist deutend bemüht, die Gruppe und ihre Beziehung zur Aufgabe zu adressieren. Das ist die revolutionäre und subversive Einstellung der operativen Gruppe. Deshalb ist die operative Gruppe tendenziell *situationistisch*. Jean-Paul Sartre hat den situationistischen Ansatz in *Das Sein und das Nichts* (1993) beschrieben. Für Sartre ist das Subjekt in der Welt »situationistisch«, das heißt, dass seine Bedeutung und Identität aus der spezifischen Situation und den Bedingungen (in diesem Fall jener der Gruppe) entstehen, in denen es sich befindet. Sartre betont, dass jeder Mensch eine einzigartige Beziehung zur Welt hat und dass die Bedeutung seines Handelns

und seiner Entscheidungen aus seiner Beziehung zu den Bedingungen und Umständen seiner Umgebung respektive Gruppe oder Mitwelt entsteht. Das Subjekt »ist ein einzigartiges Zentrum von Möglichkeiten, eine einzigartige Konstellation von Projekten, ein einzigartiger Standpunkt auf die Welt« (ebd., S. 670). In diesem Sinne geht die operative Gruppe davon aus, dass die Gruppenmitglieder in Verbindung zu ihrem ECRO kommen, und dann wird ein gemeinsames ECRO entwickelt.

Folgt man einer Unterscheidung nach Weimer, dann betreffen die Unterschiede der Bion'schen und Foulkes'schen Gruppenanalyse folgende Aspekte:

- »Foulkes betont fast ausschließlich die libidinösen Aspekte des Gruppenprozesses; Bion fast ausschließlich die aggressiv-destruktiven Tendenzen;
- Foulkes verwendet die Gruppe ausdrücklich als therapeutisches Instrument; Bion will ohne jedes therapeutisches Interesse einfach Gruppenprozesse untersuchen;
- Foulkes betont die Dialektik zwischen Individuum und Gruppe; Bion sieht das Individuum in der Gruppe als Funktion einer unbewußten Tendenz der Gruppe« (Weimer, 1998, S. 6).

Hinweis zu Abercrombies Anwendung der Gruppenanalyse in pädagogischen Kontexten

Ein weiterer und in diesem Beitrag letzter Ansatz, der auf seine Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Anwendung operativer Gruppen vor allem im pädagogischen Kontext zu untersuchen wäre, ist die Anwendung der Gruppenanalyse in der Pädagogik durch Abercrombie. Diese wird hier nicht mehr geleistet, sondern der Ansatz lediglich als Basis für weitere Untersuchungen kurz skizziert, bevor im nächsten Kapitel auf die operative Gruppe als didaktisches Modell im Bildungsraum Schule eingegangen wird.

Abercrombies gruppenanalytischer Ansatz ist durch die Konzeptionen von Bion und Foulkes inspiriert. Er hat sich vor allem darum bemüht gemacht, die Gruppenanalyse in pädagogischen Handlungsfeldern anzuwenden, sowie in Zusammenhang mit Gruppenanalyse und Vorurteilsforschung (Abercrombie, 1960). Insbesondere hat er die Bedeutung von Gruppendynamiken und Interaktionen im Klassenzimmer herausgearbeitet. Abercrombie hebt die Notwendigkeit einer offenen, dialogischen und reflektierten Atmosphäre im Klassenzimmer hervor, die es den Schüler:innen ermöglicht, sich mit anderen in einer unterstützenden und partizipativen Lernumgebung auseinanderzusetzen (Abercrombie, 1970). Diesem Ansatz vergleichend zur operativen Gruppentheorie weiter nachzugehen, ist Aufgabe eines weiteren Beitrags.

Zur Information und Einführung des operativen Gruppenkonzeptes 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 assoziativ 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 (T. von Salis, 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 imstande, 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« (ebd., S. 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, nicht nur die der Lehrperson oder der:des Informierenden. Um den Unterschied zur herkömmlichen Auffassung von Lernen aufzuzeigen, verwenden wir einen Textabschnitt von Thomas Greusing aus dem Buch *Erfahrungen mit Gruppen* (Graf & E. von Salis, 2003):

»Im operativen Denken wird Lernen in erster Linie als Produktion von Erkenntnis aufgefasst und wird vom bloß passiven Auswendiglernen oder Erinnern unterschieden, bei dem nur zwei Rollen (Lehrer – Schüler) im Spiel sind. 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. Zudem schafft dieses Wechselspiel neue Elemente und Produkte, Einsichten, Erkenntnisse, Theorien und Haltungen. 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, S. 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 wären – bleiben wir am Beispiel des Unterrichts – die verschiedenen Themen des Lehrplanes. Sie sind die *manifesten* Anteile der Aufgabe. Mit dem psychoanalytischen Verständnis 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 Wissenden 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, 1985 [1983], S. 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 (E. von Salis, 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 infrage 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, 1985 [1983]). 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, 1957, 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 imstande, 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 Strategien 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 angstausslösende 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 Gruppenmitglieder 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 und damit als Deuter:in der Beziehungen der Gruppenmitglieder zur Aufgabe. Wenn sich die Koordination daranhält, wird sie nicht Sprecher:in oder Leitung der Gruppe. Dagegen kommt oft Widerstand in Gruppen auf, wenn die Koordination verführt wird durch Äußerungen wie »Er solle doch etwas sagen ...« oder »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.

Skizzen gruppaler Feldbeobachtung – Operative Gruppe zur Frage »Was ist eigentlich Psychoanalytische Pädagogik?«

In diesem Abschnitt setzen sich die Autor:innen mit dem Datenmaterial der operativen Gruppe zur Frage »Was ist eigentlich Psychoanalytische Pädagogik?« ethnografisch-inhaltlich auseinander. Der Inhalt des vorangegangenen Kapitels bildete die Information, die eingangs zu dieser operativen Gruppe gegeben wurde. Die Notizen der Beobachtung sowie die Eindrücke durch das World-Café bilden die Datengrundlage. Durch diesen ethnografischen Zugang wird versucht, den Leser:innen einen Eindruck des Gruppenprozesses und der operativen Gruppentechnik praktisch zu vermitteln.

Die Gruppenmitglieder kommentieren die Frage, was Psychoanalytische Pädagogik eigentlich sei, zuerst mit einem Fokus auf die Settingfrage. 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 taucht in der Gruppendiskussion auf. Auch die Frage »Welche meiner Vorstellungen stehen der Mathematik entgegen?« wird virulent. Jemand kommentiert, dass es einen Moment gäbe, da würden Mädchen beschließen, dass sie Mathematik nicht verstehen. Pólya zeigt in *Schule des Denkens* (2010) auf, dass man erst dann, wenn man eine mathematische Aufgabe versteht, auch eine Lösung finden kann. Die operative Gruppe legt den Fokus auf das Verstehen der Aufgabe und damit der Lerngegenstände.

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« bzw. 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 es, wenn die Leitung unter den Peerbeziehungen wechselt. Schüler:innen seien doch systematisch alleingelassen von der Lehrperson und den Peers. Damit wird die Frage nach Zugehörigkeit sowie das Spannungsfeld zwischen Belonging und *Loneliness* benannt. Die Freundschaften respektive Peerbeziehungen 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, Nachdenken 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 bzw. 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 und dass vor allem *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.

Ausblick und Fazit: Psychoanalytisch-pädagogische Professionalisierung durch operative Gruppen in der hochschulischen Lehrerbildung

In einem ersten Schritt wurde das Konzept der operativen Gruppe am Beispiel der Krise entfaltet. Danach wurde nach einem kurzen Abriss der Entwicklungsgeschichte der operativen Gruppe das Settingkonzept als ein Werkzeug der gruppendynamischen Professionalisierung von Lehrpersonen und schulischen Heilpädagog:innen in Hinblick auf deren Kompetenz – mit Gruppen zu arbeiten – erläutert. Ethnografisch wurde ein Einblick in eine operative Gruppe, die zur Frage »Was ist eigentlich Psychoanalytische Pädagogik?« gearbeitet hat, gegeben. Um daran anschließend unter den gruppall herausgearbeiteten Zielsetzungen, dass *Kinder und Jugendliche ihre Emotionalität in Beziehung zur Aufgabe kennenlernen und Lehrpersonen die Emotionen von Schüler:innen in Bezug zur Aufgabe, zur Gruppe und zu sich als Koordination beobachten lernen*, in ein Fazit und einen Ausblick zu münden.

Im Hinblick auf sozialpsychologische Dimensionen der pädagogischen Gruppenpraxis, die eine besondere Arbeit an Begriffen wie »Subjekt« und »Ideologie« erforderlich macht, war es Bauleo und mit ihm der Grupo Operativo wichtig, philosophische und ideengeschichtliche Hintergründe aufrollen zu können. Bei Anzieu fragt Bauleo, wenn dieser von der Gesellschaft und vom Individuum her an die Gruppe herangehe und Freuds *Massenpsychologie und Ich-Analyse* auf originelle Art weiterführe: »Und die Gruppe, wo bleibt sie?« – Die Gruppe als phantasmatische Struktur (Anzieu, 1999 [1975]; Anzieu & Martin, 2013), fährt Bauleo fort, habe gleichwohl eine enge Beziehung zur Wirklichkeit und stehe für etwas Wertvolles, da sich so vieles um sie drehe. Nur sei es allerdings so, dass die Ideologie den Charakter des Realen und Imaginären, des Scheinbaren und Wirklichen, des Manifesten und Latenten, das jede Gruppe aufweist, verdeckt (Bauleo, 1975).

Auch die aktuellen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurse scheinen sich nicht recht für eine Gruppenpädagogik zu interessieren. Auch der aktuelle Ansatz von Sven Klaiber (2022), den er in *Grundfragen der Gruppenpädagogik. Anregungen für die Entwicklung individueller »Grundsätze der Arbeit mit Gruppen« aus der Sichtweise der Erwachsenenbildung* beschreibt, nimmt keinen Bezug auf gruppenanalytische Konzepte. Bei Klaiber bietet sich die Chance, weil er die erwachsenenpädagogische Sichtweise herausarbeitet, für die gruppal-reflexive Professionalisierung im Hochschulsetting durch operative Gruppen eine bislang fehlende Perspektive analytisch auszuarbeiten.

Freigang, Bräutigam und Müller (2018) haben zwar mit Fokus auf Handlungsfelder der Sozialen Arbeit eine *Gruppenpädagogik* entwickelt, in der sie auch der Gruppendynamik und dem Prozesscharakter gruppalen Erfahrung Bedeutung beimessen (Bräutigam, 2019), bei gleichzeitiger Ermangelung einer auf gruppenanalytischen Konzepten theoretischen Begründung. Lediglich Bräutigam (2019) verweist im Kontext reformpädagogischer Ansätze auf psychoanalytische Pädagogen wie August Aichhorn, Siegfried Bernfeld und Fritz Redl oder auf das Konzept des »therapeutischen Milieus« von Bruno Bettelheim, die sie aber mit einer »humanistischen Grundhaltung« und einer »Stärkung von Kinderrechten« zusammenbringt, ohne dies jedoch theoretisch zu begründen (Freigang, Bräutigam & Müller, 2018). Das Menschenbild psychoanalytischer Pädagogik widerspricht, auch in seinen wissenschaftstheoretischen Grundannahmen mitunter humanistisch-psychologischen Ansätzen. Bräutigam landet letztlich argumentativ bei der themenzentrierten Interaktion, die sich von psychoanalytisch-pädagogischen Ansätzen konzeptionell aber auch entfernt hat.

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 Freud'sche Trias bezeichnen kann (T. von Salis, 2019b, S. 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; Trunkenpolz & 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.¹ Wegweisend und dadurch vielversprechend sind deshalb die gruppenanalytischen Arbeiten von Lars Dietrich (2021) zur Lehrer:innenbildung im Feld sozio-emotionaler Entwicklung sowie von Christian Wiesmann und Daniel Budzin (2019) zum Inklusionsdiskurs.

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

1 Auch in diesem Beitrag wird 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-grupmale Professionalisierung im Angesicht von Krisen (vgl. kritisch Krause-Girth, 2015).

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 grupitalen 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 einbeziehen. Gerade die 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, S. 22). Umso erstaunlicher erscheint es deshalb, dass sich gruppenanalytische Zugänge derzeit vor allem 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 zu Berlin gruppenanalytische Konzepte didaktisch zur Anwendung (Dietrich, 2021), ebenso wie im Lehramtsstudiengang Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Universität Regensburg (Rauh, 2021). Die Psychoanalytische Pädagogik scheint derzeit vor allem 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).

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,

und 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 zu lassen, dann ist, fürs Erste, genug getan. Damit wäre die operative Gruppentheorie Psychoanalytische Pädagogik *par excellence*.

Literatur

- Abercrombie, M. L. J. (1960). *The Anatomy of Judgement: An Investigation into the Processes of Perception and Reasoning*. Hutchinson.
- Abercrombie, M. L. J. (1970). *Aims and Techniques of Group Teaching*, Society for Research into Higher Education (SRHE working party on teaching methods, Publication 2). University of Surrey.
- Anzieu, D. (1999 [1975]). *Le groupe et l'inconscient* (3. Aufl.). Dunod.
- Anzieu, D. & Martin, J.-Y. (2013). *La dynamique des groupes restreints* (2. Aufl.). PUF – Presses universitaires de France.
- Bahne, T. (2021). Einleitung – Verletzbarkeit des Humanen. In T. Bahne & T. (Hrsg.), *Verletzbarkeit des Humanen. Sexualisierte Gewalt an Minderjährigen im interdisziplinären Diskurs* (S. 11–16). Pustet.
- Bauleo, A. (1975). Notas para la conceptualización sobre grupo. In A. Uchtenhagen, R. Battegay & A. Friedmann (Hrsg.), *Gruppentherapie und soziale Umwelt* (S. 738–747). Internationaler Kongress Zürich 1973. Huber.
- Bauleo, A. (2013 [1988]). *Ideologie, Familie und Gruppe* (T. von Salis, Hrsg.). LIT-Verlag.
- Bayramoglu, Y. & do Mar Castro Varela, M. (2021). *Post/pandemisches Leben: Eine neue Theorie der Fragilität*. transcript.
- Bernard, H. S. (1986). Review of Bion and group psychotherapy [Review of the book Bion and group psychotherapy, by M. Pines, Eds.]. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 23(3), 486–487. <https://doi.org/10.1037/h0085646>
- Bion, W. R. (1961). *Experiences in Groups and Other Papers*. Tavistock Publication.
- Bion, W. R. (2016). *Transformationen*. Psychosozial-Verlag.
- Bräutigam, B. (2019). Gruppenpädagogik. <https://www.socialnet.de/lexikon/Gruppenpaedagogik>
- Carraro, A. (2014). *Pedagogia istituzionale e gruppi. Contro la fabbrica della dipendenza*. Rom: Armando Editore.
- Cohn, R. (1975). *Das Thema: Ein Beitrag zur Erforschung und Behandlung psychosomatischer Krankheiten*. Klett-Cotta.
- Cohn, R. (1976). *Beyond the therapeutic community: Social learning and social psychiatry*. Routledge.
- Cohn, R. (1981). *The basics of group therapy: A personal approach*. Human Sciences Press.
- Cohn, R. (1986). *Das Ich im Wir: Studien zur Geschichte und Theorie des Gruppenphänomens*. Klett-Cotta.
- Cohn, R. (1990). *Jenseits von Autorität und Unterwerfung: Grundlagen für ein interaktives Management*. Klett-Cotta.
- Cohn, R. (1992). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Klett-Cotta.

- Cohn, R. (2005). *Das Themenzentrierte Interaktion (TZI)-Modell*. Beltz.
- Cohn, R. & Terfurth, C. (1993). *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule*. Klett-Cotta.
- Datler, W., Datler, M. & Winger, M. (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, N. (2021). *La crise. Stratégies d'intervention thérapeutique en psychiatrie*. Antipodes.
- Devereux, G. (2018). *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Psychosozial-Verlag.
- Dietrich, L. (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*, 18(3), 319–329. <https://doi.org/10.1002/aps.1724>
- Felfe, C., Saurer, J., Schneider, P., Vornberger, J., Klotzbuecher, V., Erhart, M., Kaman, A. & Ravens-Sieberer, U. (2022). The youth mental health crisis during the COVID-19 pandemic: The role of school closures. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1304103/v2>
- Foulkes, S.H. (1986). *Group-analytic psychotherapy: Method and principles*. Routledge/Karnac Books.
- Freigang, W., Bräutigam, B. & Müller, M. (2018). *Gruppenpädagogik*. Beltz Juventa.
- Freud, S. (1912b). Zur Dynamik der Übertragung. *GW VIII*, 364–374.
- Freud, S. (1923b). *Das Ich und das Es*. *GW XIII*, 237–289.
- Freud, S. (1927c). *Die Zukunft einer Illusion*. *GW XIV*, 325–380.
- Freud, S. (1933a). *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. *GW XV*.
- Friedman, R. (2019). Einleitung: »Die Leitung ist nicht zu finden« – eine Gruppenoperation mit einem Prozess. In T. von Salis (Hrsg.), *Das Lernen und die Gruppe. Arbeiten zum Thema der operativen Gruppe* (S. 11–14). LIT-Verlag.
- Graf, E.O. & von Salis, E. (Hrsg.). (2003). *Erfahrungen mit Gruppen. Theorie, Technik und Anwendungen der operativen Gruppen*. Seismo.
- Greenson, R.R. (2016 [1967]). *The Technique and Practice of Psychoanalysis*. Routledge.
- Greusing, T. (2003). Was muss und was kann nicht bedacht werden, wenn an einer Schule ein operatives Gruppensetting eingerichtet wird? In E.O. Graf & E. von Salis (Hrsg.), *Erfahrungen mit Gruppen. Theorie, Technik und Anwendungen der operativen Gruppen* (S. 127–146). Seismo.
- Greusing, T. (2022). Die operative Gruppe als pädagogisches Modell. In T. Greusing & P.-C. Link (Hrsg.), *Reader zur operativen Gruppe an der HfH – Hochschule für Heilpädagogik Zürich* (S. 3–5). Unveröffentl. Ms.
- Hinshelwood, R.D. (1987). *What happens in groups: Psychoanalysis, the individual and the community*. Free Association Books.
- Kinderspital Zürich (2020). Bilanz 2020 der Kinderschutzgruppe: Mehr Misshandlungen wegen Corona. Berichterstattung der Kinderschutzgruppe Kispi vom 28.01.2022. <http://www.kispi.uzh.ch/kinderspital/news/bilanz-2020-der-kinderschutzgruppe-mehr-misshandlungen-wegen-corona>
- Kinderspital Zürich (2021). Bilanz 2021 der Kinderschutzgruppe: Bilanz Kinderschutzgruppe und Opferberatungsstelle 2021: Mehr Fälle von psychischer Misshandlung und Vernachlässigung. Berichterstattung der Kinderschutzgruppe Kispi vom 28.01.2022. <http://www.kispi.uzh.ch/kinderspital/news/bilanz-kinderschutzgruppe-und-opferberatungsstelle-2021-mehr-faelle-von-psychischer-misshandlung-und-vernachlaessigung>

- Klaiber, S. (2022). *Grundfragen der Gruppenpädagogik. Anregungen für die Entwicklung individueller »Grundsätze der Arbeit mit Gruppen« aus der Sichtweise der Erwachsenenbildung*. Logos.
- Klein, M. (1935). A contribution to the psychogenesis of manic-depressive states. In M. Klein, P. Heimann, P. & S. Isaacs (Hrsg.), *Developments in psychoanalysis* (S. 262–289). Hogarth Press.
- Klein, M. (1946). Notes on some schizoid mechanisms. In M. Klein, P. Heimann & S. Isaacs (Hrsg.), *Developments in psychoanalysis* (S. 292–314.). Hogarth Press.
- Klein, M. (1957). Neid und Dankbarkeit. Eine Untersuchung unbewusster Quellen. In R. Cycon (Hrsg.). (2000), *Gesammelte Schriften, Bd. III., Schriften 1946–1963* (S. 279–368.). frommann-holzboog.
- Klein, M. (1964). *The Writings of Melanie Klein. Vol. 4: Narrative of a Child Analysis*. Hogarth Press.
- Krause-Girth, C. (2015). Rezension zu: T. M. Naumann (2014): Gruppenanalytische Pädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Psychosozial-Verlag. <https://www.socialnet.de/rezensionen/16403.php>
- Lacan, J. (1966). *Écrits* (H. Sheridan-Smith, Übers.). Éditions du Seuil.
- Langmaack, B. (2004). *Einführung in die themenzentrierte Interaktion TZI, Leben rund ums Dreieck* (3. Aufl.). Beltz.
- Laubenstein, D. & Scheer, D. (2022). Auswirkungen der Corona-Schulschließungen auf Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf ESE (COFESE). *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE)*, 4(4), 82–94. <https://doi.org/10.35468/6021-11>
- Link, P.-C. (2023). »Grupo operativo« als reflexiv-gruppale Professionalisierungsstrategie schulischer Heilpädagogik im Feld sozial-emotionaler Entwicklung. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 5, 160–170. <https://doi.org/10.35468/6021-11>
- Link, P.-C. & Abelein, P. (2022). »Das Unbewusste in der Gruppe bewusst machen« – Psychodynamisch orientierte Kollegiale Fallberatung für pädagogische Professionen. In F. Piegsda, K. Bianchy, P.-C. Link, C. Steinert & S. Jurkowski (Hrsg.), *Diagnostik und pädagogisches Handeln zusammendenken. Beispiele aus den Bereichen Emotionale und soziale Entwicklung – Sprache und Kommunikation* (S. 125–136). Schneider.
- Löhmer, C. & Standhardt, R. (2006). *Themenzentrierte Interaktion (TZI), Die Kunst, sich selbst und eine Gruppe zu leiten*. Klett-Cotta.
- Mitchell, S. A. (2000). *Relationality: From Attachment to Intersubjectivity*. The Analytic Press.
- Naumann, T.M. (2014). *Gruppenanalytische Pädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Psychosozial-Verlag.
- Ogden, T.H. (1983). The Concept of Internal Object Relations. *International Journal of Psycho-Analysis*, 64, 227–241.
- Pichon-Rivière, E. (1985 [1983]). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, E. (2018). *The Linked Self in Psychoanalysis: The Pioneering Work of Enrique Pichon Riviere* (R. Losso, L. S. de Setton & D.E. Scharff, Hrsg.) Routledge.
- Pines, M. (Hrsg.). (1985). *Bion and group psychotherapy*. Routledge/Kegan Paul.
- Pólya, G. (2010). *Schule des Denkens. Vom Lösen mathematischer Probleme* (4. Aufl.). A. Francke Verlag.
- Pretis, M. & Dimova, A. (2016). Resilienzprozesse bei hochbelasteten Kindern psychisch kranker Eltern. *Kindheit und Entwicklung*, 25, 68–76.
- Rauh, B. (2010). *Triade und Gruppe. Ressourcen schulischer Bildung*. Schneider.

- Rauh, B. (2021). Etabliert und doch experimentell: Psychoanalytisch-pädagogische Lehrerbildung im Kontext Verhaltensstörungen. *Spuren*, 2, 30–33.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Otto, C., Devine, J., Löffler, C., Hurrelmann, K., Bullinger, M., Barkmann, C., Siegel, N.A., Simon, A.M., Wieler, L.H., Schlack, R. & Hölling, H. (2021). Quality of life and mental health in children and adolescents during the first year of the COVID-19 pandemic: results of a two-wave nationwide population-based study. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <http://doi.10.1007/s00787-021-01889-1>
- Reichenbach, R. (2013). *Für die Schule lernen wir. Plädoyer für eine gewöhnliche Institution*. Kallmeyer/Klett.
- von Salis, E. (2019). Die Ängste des Gruppenleiters. In T. von Salis (Hrsg.), *Das Lernen und die Gruppe. Arbeiten zum Thema der operativen Gruppe* (S. 219–223). LIT-Verlag.
- von Salis, T. (2009). Armando Bauleos Impulse zum Verständnis von Gruppen. *Área*, 3(13), 1–15.
- von Salis, T. (2019a). Einführung in die Materie. In T. von Salis (Hrsg.), *Das Lernen und die Gruppe. Arbeiten zum Thema der operativen Gruppe* (S. 5–10). LIT-Verlag.
- von Salis, T. (2019b). Bemerkungen zur Gegenübertragung im Gruppensetting. In T. von Salis (Hrsg.), *Das Lernen und die Gruppe. Arbeiten zum Thema der operativen Gruppe* (S. 193–197). LIT-Verlag.
- von Salis, T. (2019c). Beiträge Armando Bauleos zum Gruppenkonzept. In T. von Salis (Hrsg.), *Das Lernen und die Gruppe. Arbeiten zum Thema der operativen Gruppe* (S. 55–68). LIT-Verlag.
- Sartre, J.-P. (1993). *Das Sein und das Nichts: Versuch einer phänomenologischen Ontologie*. Rowohlt.
- Schneider, S. (1986). Book Review Bion and group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 36(4), 609–611. <https://doi.org/10.1080/00207284.1986.11490932>
- Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung (2020). Anstieg häuslicher Gewalt und Kindesmisshandlung im Zuge der Corona-Pandemie – Berlin. de. <http://www.berlin.de/sen/justva/presse/pressemitteilungen/2020/pressemitteilung.954934.php>
- Streeck, H. (2020). Corona könnte vierte Kränkung der Menschheit sein. *FAZ*, 19.05.2020. <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/hendrik-streeck-corona-koennte-vierte-kraenkung-der-menschheit-sein-16754146.html>
- Trunkenpolz, K. & Reisenhofer, C. (2022). Tavistock Observation Method (TOM) im Kontext von Forschung. In J. Gstach, B. Neudecker & K. Trunkenpolz (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis: Festschrift für Wilfried Datler* (S. 239–265). Springer VS.
- Turner, A. (2017). Different Layers of Reflection: Work Discussion as a Trigger for »Reflection in and on Emotion« in Educational Action Research. In B. Hanfstingl & P. Ramalingam (Hrsg.), *Educational Action Research. Austrian Model to India* (S. 61–72). I.K. International Publishing House Pvt. Ltd.
- Turner, A. (2020). Reflecting unconscious dynamics at the workplace. Implementing the Tavistock Model of Work Discussion in Supervision and Coaching. *International ANSE Journal*, 4(1), 27–30.
- Turquet, P. (1975). Bedrohung der Identität in der großen Gruppe. In L. Kreeger (Hrsg.), *Die Großgruppe* (S. 81–139). Klett-Verlag.

- Weimer, M. (1998). Elemente der Gruppenanalyse nach W. R. Bion. https://martin-weimer.hpage.com/get_file.php?id=10254132&vnr=436034
- Weiß, H. (2020). Vulnerabilität – ein exkludierender Begriff? – Kritische Anmerkungen zu einem verengten Verständnis eines in Mode gekommenen Terminus. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 3, 319–330.
- Wiesmann, C. & Budzin, D. (2019). Warum Inklusion ein innerer Prozess ist. Gruppenanalytische Perspektiven im Inklusionsdiskurs. In R. Stein, P.-C. Link & P. Hascher (Hrsg.), *Frühpädagogische Inklusion und Übergänge* (S. 123–144). Frank & Timme.
- Yalom, I. D. (1985). *The theory and practice of group psychotherapy* (3. Aufl.). Basic Books.
- Zahran, S., O'Connor Shelley, T., Peek, L. & Brody, S. D. (2009). Natural disasters and social order: Modeling crime outcomes in Florida. *International Journal of Mass Emergencies and Disasters*, 27(1), 26–52. <https://doi.org/10.1177/028072700902700102>
- Zimmermann, D., Dietrich, L., Hofman, J. & Hokema, J. (Hrsg.). (2023). *Soziale Krisen und ihre Auswirkungen auf Familien, pädagogische Professionalität und Organisationen*. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik 15. Budrich.

The group subject in the crisis dispositif of late modernity

Operative group in dialogue and discourse

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. Grupo Operativo is a widely used theory in psychoanalytic social psychology in Latin America. Armando Bauleo and other emigrants brought it to Europe in the 1960s. Today, the operative group concept is applied and further developed mainly in Italy, Spain and through AGOG in Switzerland. 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. Most of the work of educators takes place in groups, be it in the multi-professional team, in the teaching staff or in the class group. 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 professionalization, group dynamics, group analytic pedagogy, group learning

Biografische Notizen

Pierre-Carl Link, Prof., lehrt Pädagogik bei Verhaltensstörungen und sinnverstehende Psychomotoriktherapie. Professor für Erziehung und Bildung im Feld sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung an der HfH – Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich.

Pierre-Carl.Link@hfh.ch

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.

Elisabeth von Salis, Psychoanalytikerin ACP und Psychotherapeutin in Zürich, Gruppenkoordinatorin AGOG – Arbeitsgemeinschaft Operative Gruppen Zürich. Während vieler Jahre Ausbilderin in Zürich, Anwendungen der operativen Gruppentechnik in der Familien- und Paartherapie, Teamsupervision.