

Link, Pierre-Carl

"Grupo operativo" als reflexiv-gruppale Professionalisierungsstrategie schulischer Heilpädagogik im Feld sozial-emotionaler Entwicklung

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen
: ESE 5 (2023) 5, S. 160-170



Quellenangabe/ Reference:

Link, Pierre-Carl: "Grupo operativo" als reflexiv-gruppale Professionalisierungsstrategie schulischer Heilpädagogik im Feld sozial-emotionaler Entwicklung - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 5 (2023) 5, S. 160-170 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-269101 - DOI: 10.25656/01:26910; 10.35468/6021-11

<https://doi.org/10.25656/01:26910>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

„Grupo operativo“ als reflexiv-gruppale Professionalisierungsstrategie schulischer Heilpädagogik im Feld sozial-emotionaler Entwicklung

*Pierre-Carl Link**

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich,
Arbeitsgemeinschaft Operative Gruppen – AGOG Zürich

***Korrespondenz:**

Pierre-Carl Link
pierre-carl.link@hfh.ch

Beitrag eingegangen: 22.12.2022
Beitrag angenommen: 21.03.2023
Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID

Pierre-Carl Link
<https://orcid.org/0000-0003-2018-2684>

Abstract

Der Beitrag beschreibt ausgehend von aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen in Bezug auf das Verhältnis des Individuums zur Gruppe im schulischen Feld die Relevanz eines gruppalen Blicks in der Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen. Exemplarisch wird im Rahmen dieses Beitrags die bislang in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen nicht rezipierte Gruppentheorie der operativen Gruppe von Enrique Pichon-Rivière vorgestellt und abschliessend als reflexiv-gruppale Professionalisierungsstrategie für angehende schulische Heilpädagog:innen, die im Feld sozio-emotionaler Entwicklung tätig werden, beschrieben.

Keywords

Operative Gruppe, gruppaes Lernen, Gruppendynamik, reflexiv-gruppale Professionalisierung, Lehrer:innenbildung

1 Einleitung und Ausgangslage: Warum es einer reflexiv-gruppalen Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung bedarf

Geht es um die Bestimmung der Reichweite sozial-emotionaler Entwicklungsförderung und möchte man diese durch einen stärkeren Fokus auf Prävention auf alle Kinder und Jugendliche erweitern (Bolz et al., 2020; Hennemann et al., 2019; Casale et al., 2018; Hennemann et al., 2017), dann steht in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen die Arbeit mit Gruppen, gegenüber der Arbeit im Einzelsetting, im Vordergrund. Das Lehrer:innenkollegium und die Klasse stellen dabei die beiden zentralen gruppalen Arbeits- bzw. Organisationsformen innerhalb der Schule dar. Die Fähigkeit, mit Gruppen und deren Dynamiken zu arbeiten, stellt somit für schulische Heilpädagog:innen eine Voraussetzung für die pädagogische Praxis dar, v.a. wenn die Arbeit im multiprofessionellen Team und die Arbeit mit Bezugssystemen, den Eltern, sowie das sozial-emotionale Lernen Gelingensbedingungen für inklusive Bildung darstellen (für die Arbeit im multiprofessionellen Team siehe exemplarisch O'Connor & Boyle, 2021; Zanobini & Antonelli, 2021; für die Arbeit mit Eltern und Bezugssystemen siehe Soodak et al., 2017; für das sozial-emotionale Lernen Durlak et al., 2011). Soziale Kompetenzen werden hauptsächlich im Gruppenkontext erworben und verändert (Arsenio & Lemerise, 2004). Nicht selten fehlt in der Ausbildung von Lehrpersonen die Vermittlung dieser spezifischen Gruppenkompetenzen, die die Gruppendynamik und den Umgang mit Konflikten in der Gruppe zum Inhalt haben (Farivar & Webb, 2017; Granziera & Perrenoud, 2016; Weinstein & Romano, 2011). Insbesondere der Umgang mit Konflikten in der Gruppe sowie die Förderung der Gruppendynamik werden nicht ausreichend behandelt. Dies führt dazu, dass viele Lehrpersonen unsicher im Umgang mit Gruppen sind und Schwierigkeiten haben, effektive und inklusive Lernumgebungen zu schaffen. Die Befunde deuten darauf hin, dass Lehrpersonen oft nur begrenzte Erfahrung mit der Zusammenarbeit in Gruppen haben, was ihre Fähigkeit, Schüler:innen dabei zu unterstützen, soziale Kompetenzen zu entwickeln, einschränken dürfte.

Aus diesem Grund bedarf es einer Didaktik, die die Gruppe mehr in den Fokus nimmt. Gruppenanalytische Zugänge sind in der Regel dann indiziert, wenn das Ziel darin besteht, die Dynamik der Gruppe und die Interaktionen zwischen den Gruppenmitgliedern zu verstehen und zu verbessern (Pichon-Rivière, 1985). Die Gruppenanalyse geht davon aus, dass sich in jeder Gruppe unbewusste Konflikte, Ängste und Wünsche manifestieren, die das Gruppengeschehen beeinflussen. Die Analyse dieser Dynamiken kann dazu beitragen, die Interaktionen in der Gruppe zu fördern (Kauffeld & Spangenberg, 2015).

Die operative Gruppe nach Pichon-Rivière ist eine spezielle Form der Gruppenarbeit, die in der Psychoanalyse entwickelt wurde, aber bislang nicht von den klassischen gruppenanalytischen Schulen rezipiert wird, aber bspw. in Italien im schulischen Unterricht Anwendung findet (Carraro, 2018; Carraro, 2014; Greusing, 2003). Diese aufgabenbezogene Gruppenarbeit zielt darauf ab, das Verhalten und die Interaktionen innerhalb der Gruppe zu verändern, indem die Gruppenmitglieder dabei unterstützt werden, ihre Konflikte in der Gruppe zu bearbeiten und diese als Ausdruck der Gruppendynamik zu verstehen (Pichon-Rivière, 1985). Dabei geht es darum, das Verständnis für die eigene Rolle in der Gruppe zu verbessern und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und Konfliktlösung zu stärken.

Gerade für die Ausbildung von angehenden schulischen Heilpädagog:innen in der Schweiz, die allesamt bereits berufstätige Lehrpersonen der Allgemeinen Schule waren oder zumindest einen pädagogischen Grundberuf erworben haben, erscheint die Entscheidung für die

operative Gruppe als reflexiv-gruppale Professionalisierungsstrategie aus folgenden Gründen naheliegend:

Erstens ermöglicht die Methode der operativen Gruppe eine aktive und interaktive Auseinandersetzung mit der Aufgabe und damit verbundenen Fragestellungen im Gruppenkontext (Graf & von Salis, 2003; Pichon-Rivière, 1985). Die Gruppenmitglieder können so ihre eigene Rolle und ihre Beziehung zur Aufgabe und zu anderen Gruppenmitgliedern reflektieren. Diese gruppale Selbstreflexion, die jede Äußerung eines Individuums als Ausdruck der Gruppendynamik zu verstehen sucht, kann helfen, eigene Vorurteile und Stereotypen zu erkennen und abzubauen, was insbesondere in einer inklusiven Bildungssituation von Bedeutung sein kann. So soll die operative Gruppe ein Medium sein, um Empathie und das Verständnis zwischen Gruppenmitgliedern zu fördern, sowie Differenzen professioneller auszuhalten. Durch das gemeinsame gruppale Erleben und die Reflexion darüber können Vorurteile und Konflikte aufgelöst werden und ein respektvolles Miteinander entstehen.

Zweitens ist die Annahme naheliegend, dass das operative Gruppensetting die Entwicklung von Teamfähigkeit, Kooperations- und Konfliktfähigkeit sowie die Stärkung sozialer Kompetenzen fördern könnte. Folgt man der Theorie Pichon-Rivières (1985), dann sollten die Gruppenmitglieder die Möglichkeit haben, zu lernen, miteinander zu kommunizieren und ein gemeinsames Aufgabenverständnis zu erreichen sowie Projekte umzusetzen, was im Beruf der Lehrperson und in der schulischen Heilpädagogik in inklusiven und separativen Settings von Bedeutung sein dürfte.

Drittens können die Gruppenmitglieder durch das didaktische Modell der operativen Gruppe lernen, komplexe Situationen zu analysieren. Dadurch können sie besser auf die Bedürfnisse und Herausforderungen von Schüler:innen *in* Schwierigkeiten eingehen und entsprechend handeln (Greusing, 2022).

Wie andere gruppenanalytische Zugänge, setzt die operative Gruppe einen Fokus auf Interaktion und Gruppendynamik, aber immer in Bezug auf ein Drittes (die Aufgabe). Durch die Anwendung der operativen Gruppe in der Ausbildung entwickeln die Studierenden ein gruppaes Verständnis von Verhalten als Ausdruck der Gruppe, was ihnen wiederum hilft, mit Gruppendynamiken und herausforderndem Verhalten in der Gruppe professioneller umzugehen. Auch zeichnet die operative Gruppe eine praktische Anwendbarkeit aus, da sie kein psychotherapeutisches Verfahren ist und sein möchte.

Ein Argument, das für diesen, aber sicher auch für andere gruppenanalytische Ansätze Geltung besitzen dürfte, ist die Förderung von Selbstreflexion. Die operative Gruppe bietet den Gruppenmitgliedern die Möglichkeit zur Selbst- und Gruppenreflexion. Durch die Auseinandersetzung mit eigenen Gedanken, Gefühlen und Verhaltensweisen – als Ausdruck der Gruppendynamik in Bezug zur Aufgabe – erhalten die Gruppenmitglieder die Möglichkeit, eigenes und fremdes Verhalten in einer Gruppe besser zu verstehen (von Salis, 2019; Carraro, 2014). Diese und sicher weitere Gründe avancieren die operative Gruppe zu einer vielversprechenden Methode reflexiv-gruppaler Professionalisierung in der sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung, da sie auf die Bedürfnisse und Dynamiken von Gruppen abgestimmt ist und eine praktische Anwendbarkeit hat – jenseits der Psychotherapie. Aus den zahlreichen vorliegenden psychoanalytisch orientierten Gruppentheorien (Foulkes, 1984; Bion, 1990; Abercombie, 1970; Pines & Masud, 2013; Yalom & Leszcz, 2005; für einen Vergleich der gruppenanalytischen Konzepte von Foulkes, Bion und Abercombie, sowie zur TZI von Cohn siehe Link, von Salis & von Salis, 2023; Müller, 2022) Die operative Gruppe wird vor allem deshalb vorgestellt, weil sie im deutschsprachigen Raum der disziplinären Heil- und

Sonderpädagogik – ausser in Zürich (durch Labhart, 2019; Graf, 2019; Graf & von Slais, 2003; Barth, 2021) – und in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen bislang wenig bis gar nicht rezipiert ist (Link et al., 2023). Diese in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen bislang gänzlich unbekannte Gruppentheorie soll im Folgenden kurz skizziert werden, bevor sie als reflexiv-gruppale Professionalisierungsstrategie für angehende schulische Heilpädagog:innen diskutiert wird – denn nach Erich Otto Graf ist die operative Gruppentechnik „ein Konzept im Exil“ (Graf, 2003, S. 20).

2 Geschichte und Konzepte: die grupo operativo als eine Theorie im Exil

Das Setting der operativen Gruppe, in dem sich der gruppodynamische Prozess ereignet, besteht aus der Gruppe der Teilnehmenden, der Equipe, idealerweise bestehend aus drei Personen für Information, Koordination und Beobachtung, sowie der Aufgabe. Diese drei Elemente Gruppe – Equipe und Aufgabe strukturieren den Gruppenprozess respektive die Gruppendynamik triangulierend. Zum Setting im Sinne eines äusseren Rahmens gehören aber auch die Häufigkeit und Dauer, sowie der Ort der Gruppensitzungen und die Zusammensetzung der Teilnehmenden (Keimer, 2010, S. 10).

Die operative Gruppentheorie ist vor allem in Lateinamerika und Italien ein akademisch etabliertes sozialpsychologisches Konzept, das aber auch in der Schweiz beheimatet ist. Entwickelt wurde die „grupo operativo“ in Argentinien nach dem Zweiten Weltkrieg. Der Schweizer Psychiater und kleinianisch inspirierte Psychoanalytiker Enrique Pichon-Rivière (1907-1977) entwickelte die Gruppentheorie der operativen Gruppe. Pichon-Rivière war Gründungsmitglied der APA – der Argentinischen Psychoanalytischen Vereinigung – und etablierte die Gruppenanalyse in Argentinien. Graf bezeichnet die operative Gruppe als „ein ziemlich heterogenes Konglomerat verschiedener theoretischer Ansätze“ (Graf, 2003, S. 20). Denn Pichon-Rivière integrierte in operativen Gruppen Aspekte der Objektbeziehungstheorie respektive der Psychoanalyse Melanie Kleins (1997; 2001), die Ich-Psychologie von Hartmann, Gruppenkonzepte von Bion (1971; 1990), gruppodynamische und feldtheoretische Erkenntnisse Kurt Lewins und gesellschafts- und systemtheoretische Konzepte. Zudem hat Pichon-Rivière die operative Gruppe in seiner Arbeit mit Jugendlichen in der stationären Psychiatrie entwickelt. Wegen Fachkräftemangels hat er, so das Narrativ, die Jugendlichen in operativen Gruppen autonom arbeiten lassen. Dabei konnte Pichon-Rivière beobachten, „dass unter bestimmten Settingbedingungen Gruppen besser funktionieren konnten, „operativ“ wurden“ (Graf, 2003, S. 20). Mit *operativ werden* ist gemeint, dass der Gruppe ein aufgabenbezogenes Lernen und Arbeiten möglich wird. Deshalb wird an dieser Stelle mit der *Aufgabe* als erstes Grundkonzept der grupo operativo begonnen.

Die Gruppe versammelt sich um eine Aufgabe, die zur Gruppenbildung führt. Die Aufgabe einer Gruppe „ist der initiale Referenzpunkt, auf den sich alle Teilnehmer/-innen der Gruppe beziehen“ (Keimer, 2010, S. 4). Im Rahmen des Masterstudiengangs Schulische Heilpädagogik an der Hochschule für Heilpädagogik Zürich wurde beispielsweise im Modul „Heilpädagogik im Bereich sozio-emotionale Entwicklung und Verhalten“, deren Inhalte durch eine Struktur von Vorlesung und Seminargruppe vermittelt werden, eine operative Gruppe institutionell eingerichtet, verbunden mit der Aufgabe, die Inhalte der Vorlesung, sowie deren kognitive, affektive und leibliche Effekte, bei den Hörer:innen zu vertiefen. Das Ziel war es, die aufgabenbezogene Zusammenarbeit in der Gruppe, sowie das Empowerment der

Studierenden zu fördern, zudem die Abhängigkeit von Dozierenden, denen ein Bezug zum Wissen unterstellt wird, zu relativieren.¹

Voraussetzung für das Gelingen von Zusammenarbeit – die Studierenden sind allesamt Personen, die bereits ein Lehramtsstudium absolviert und grösstenteils in der pädagogischen Praxis tätig sind sowie berufsbegleitet studieren – ist das Zugehörigkeitsgefühl, das sich aber niemals technisch herstellen lässt, ggf. jedoch fördern lässt. Mit Keimer (2010, S. 5) lässt sich „der Grad in dem sich die Gruppenmitglieder mit der [...] Aufgabe identifizieren können“ als „ausschlaggebend für die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls“ bestimmen. Der Initiator der operativen Gruppe hat ein klares Bild der Aufgabe: Die Vertiefung der Vorlesungsinhalte nicht nur kognitiv, sondern auch auf sozial-emotionaler Ebene und aktional-leiblich. Was dann aber die Gruppe unter dieser Aufgabe versteht, wie sie sie interpretiert und welche Teilaufgaben oder gar Vermeidung dieser Aufgabe sie vornimmt, gehört zum Grundkonzept der operativen Gruppe. Die Aufgabe oder die Aufgaben müssten stets verhandelt und ins Bewusstsein gehoben werden. Die Gruppe konstituiert sich um die Aufgabe. Die initiale Aufgabenstellung ist damit „zwar der Kristallisationspunkt, aber noch nicht die Aufgabe der Gruppe“ (ebd.). Ein gemeinsames Aufgabenverständnis – die *manifeste Aufgabe* – wird im Verlauf des Gruppenprozesses *diskursiv* von der Gruppe entwickelt. Der Prozess der Gruppe ist ein Prozess der Verständigung. Aus einer manifesten Aufgabe kann sich ein Projekt entwickeln. „Dieser Diskurs um die Definition der gemeinsamen Aufgabe ist mit der Schwierigkeit behaftet, dass keine gemeinsame Sprache vorausgesetzt werden kann [...]. Erst nach und nach erarbeitet die Gruppe durch Empathie und Nachfragen, aber auch durch Missverständnisse, Konflikte und Klärungen ein gemeinsames Verständnis ihrer Aufgabe“ (ebd.).

In diesem operativen Gruppenprozess ist aber nicht nur die manifeste Aufgabe relevant, sondern auch latente Effekte, welche die Information und die Gruppendynamik evozieren (Graf & von Salis, 1997). Mit Information ist an diesem Beispiel der Inhalt der Vorlesung gemeint. In der Regel beginnt ein operatives Gruppensetting mit einer kurzen Information über zehn bis 20 Minuten durch ein Gruppenmitglied oder eine aussenstehende Person, die sich dann in das Gruppengeschehen nicht weiter einbringt, sondern zuhört. In diesem Fall wird die neunzigminütige Vorlesung als Information deklariert, die dann im operativen Setting in Bezug auf die jeweils zu konstituierende und auszuhandelnde Aufgabe der Gruppe besprochen wird. Ängste, Hoffnungen, Wünsche und Erwartungen bilden hierbei die *latente Aufgabe* der Gruppe. Bewusst formuliert wird die latente Aufgabe kaum, sondern sie wird sichtbar durch sogenannte „Emergenten“ und durch die Wahrnehmung der Beobachtung (Keimer, 2010, S. 6f.). Emergente sind nach Keimer „Momente im Gruppengeschehen, die auf den ersten Blick nicht unmittelbar mit der Aufgabe zu tun haben, oder gar von ihr abzulenken scheinen, aber immer im Kontext der Aufgabe und zur Gruppe zu sehen sind: zu spät kommen, Versprecher [...], Fehlleistungen, Konflikte, Paarungen von Gruppenmitgliedern, Gefühlsäusserungen, Stimmungen usw.“ (Keimer, 2010, S. 13). Dadurch wird die latente Aufgabe der Selbstreflexion der Gruppe zugänglich (Keimer, 2010, S. 7). Das Grundkonzept der Aufgabe respektive Operation wird von Bleger zusammengefasst: „Die Aufgabe, das Element, welches die Mitglieder zur Schaffung einer Gruppe zusammenbringt, besitzt manifeste und latente Facetten, ruft unbewusste Mobilisierungen der Bindungen zwischen den Gruppenmitgliedern hervor und stimuliert die Dynamik der Rollenzuschreibung und Rollenübernahme“ (Bleger, 1977, o. S.).

¹ Das genaue Studiendesign der empirischen quantitativen- und qualitativen Untersuchung sowie die Ergebnisse müssen Inhalt eines anderen Artikels werden. Im Rahmen dieses theoretischen Beitrags ist dies nicht leistbar.

Ein weiteres grundlegendes Konzept, das von der operativen Gruppe verwendet wird, ist das sogenannte „E.C.R.O. Esquema Conceptual Referencial y Operativo“ (Bauleo, 1988, S. 26 ff.) oder „K.O.R.S. Konzeptionelles, Operatives, Referenzielles Schema“ genannt (Keimer, 2010, S. 7). Dieses Konzept stellt eine bedeutende Grundlage für die Arbeit der Gruppe dar. Für Keimer meint das E.C.R.O. „die „innere Welt“ der Objekte und Beziehungen, als Gesamtheit der Erfahrungen, Kenntnisse und Gefühle, mit der ein Mensch denkt und handelt in Bezug auf sich und die Welt“ (Keimer, 2010). Biografische Ereignisse und frühere Gruppenerfahrungen prägen die Wahrnehmungsmuster der Teilnehmenden einer operativen Gruppe – so eine der Grundannahmen. Dieses Konzept der *inneren Welt* verdankt sich der Psychoanalyse Melanie Kleins und damit der Objektbeziehungstheorie, die einen massgeblichen Einfluss auf die Genese der grupo operativo hatte (Klein, 2001; Pichon-Rivière, 1966). Früheste Beziehungserfahrungen prägen die Wahrnehmung der Welt und der anderen sowie die emotionale Bedeutung von Beziehungen (Keimer, 2010, S. 7). In der operativen Gruppe sollen die Teilnehmenden die Gelegenheit erhalten, „zu lernen, wie das Referenzschema plastisch und nicht stereotypisiert gehalten werden kann, als ein Instrument, das ständig korrigiert, neu geschaffen, verändert und vervollkommen wird“ (Bleger, 1988, zit. n. Graf & Sidler, 1997).

3 Information – Koordination – Beobachtung: Zur Methodik der grupo operativo oder: das Settingkonzept als Handwerk der reflexiv-gruppalen Professionalisierung

Die operative Gruppentechnik hat zum Ziel, die Gruppenteilnehmenden durch die Equipe bei der Aufgabe auf zwei Ebenen zu unterstützen: „(1) auf der sachbezogenen Ebene der Auseinandersetzung mit der Aufgabe und (2) auf der psychosozialen Ebene der Kooperation der Gruppenmitglieder“ (Keimer, 2010, S. 12). Neben den Gruppenmitgliedern gibt es die Equipe, die sich aus drei Personen zusammensetzt, welche jeweils eine der Aufgaben der Information, der Koordination und der Beobachtung der Gruppe übernehmen (Keimer, 2010, S. 11). Die Idee dahinter ist, dass die Gruppenmitglieder auf die Information auch auf affektiver Ebene reagieren und möglichst alles frei assoziieren und äussern sollten. Die Koordination sorgt für das Einhalten des Settings, interveniert bei Störungen des Settings und deutet den Gruppenprozess in Bezug auf die Aufgabe. Die Beobachtung dient der Beobachtung der Gruppe in Bezug auf die Aufgabe und der Beobachtung der Koordination, womit sie eine Reflexion der Deutungen respektive Reflexion der Koordination darstellt. Die Beobachtung teilt zum Ende des Gruppensitzung, etwa 20 Minuten vor Abschluss der operativen Gruppe, der Gruppe die gelesenen Emergenten mit (Keimer, 2010, S. 12). Die letzte Sitzung im operativen Setting wurde als sog. Bilanzsitzung durchgeführt.

Am Anfang einer operativen Gruppe zeigt sich das Nicht-Verstehen, das dann über den Weg der Missverständnisse zu einem geteilten Verständnis beziehungsweise unterschiedlichen Verstehensweisen der Aufgabe führen kann. Die Vorlesung als Information ist der kognitiven Ebene zuzurechnen. Dort erleben Studierende Lehrende, die sich – wie sie im freien und begleiteten Selbststudium – mit einer Thematik auseinandergesetzt und diese sich subjektiv angeeignet haben. Die Lehrenden dienen als Informanden, die in den Gegenstand – in diesem Fall in Gegenstände der Heilpädagogik im Bereich sozio-emotionale Entwicklung und Verhalten – einführen. Damit sind die Informanden ein Modell für den operativen Gruppenprozess in der Seminarsitzung. Die psychosoziale Ebene zeigt an, dass Informationen,

allen voran Unbekanntes und Neues, Affekte mobilisieren und Assoziationen auslösen kann (Keimer, 2010, S. 13). Neues oder Unbekanntes macht zumeist erst einmal Angst und wirkt vor allem unbewusst bedrohlich. Dies kann dazu führen, dass „die Gruppe [...] eine Erfahrung ihrer affektiven Dynamik und des Anteils ihrer Mitglieder daran [macht]. Sie erkennt die funktionalen und disfunktionalen [sic!] Aspekte der wechselseitigen Übertragungen, die Rollenzuweisungen und Rollenübernahmen“ (Keimer, 2010).

Lehrpersonen machen im Schulalltag gerade im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung die Erfahrung, dass die affektive Dynamik einer Gruppe von Schüler:innen mit psychosozialen Beeinträchtigungen eher als herausfordernde Situation oder gar als Unterrichtsstörung wahrgenommen wird, denn als wünschenswerter, entwicklungsnotwendiger Gruppenprozess. Die affektive Dynamik einer Gruppe wird im Unterrichtsgeschehen und darüber hinaus im Alltag mitunter nicht bewusst wahrgenommen, wenn, dann häufig reglementiert oder gar ignoriert. Häufig fehlt in der Lehrer:innenbildung eine psycho- und gruppendynamische Professionalisierung, die auf die Wahrnehmung unbewusster Konflikt-dynamiken in der Gruppe zielt. Sie findet sich maximal in beziehungsdidaktischen Ansätzen oder mit Blick auf Schüler:innen in Schwierigkeiten, verbunden mit dem Ziel ihrer Förderung sozio-emotionaler Entwicklung. In der Ausbildung von angehenden schulischen Heilpädagog:innen, die über eine operative Gruppe reflexiv-gruppal professionalisiert werden, übernimmt die Equipe die Position der Wahrnehmung und Interpretation der unbewussten und vorbewussten latenten Inhalte respektive der Emergenten des Gruppengeschehens. Die Emergenten sind im operativen Gruppensetting „Lerngelegenheiten für die Mitglieder, die dazu beitragen die Dynamik ihrer Gruppe und den eigenen Beitrag besser zu verstehen“ (Keimer, 2010). Die Funktion der Beobachtung der Emergenten und damit die Rückmeldung an die Gruppe 20 Minuten vor dem Ende der Sitzung bezieht sich zum einen auf die Wahrnehmung der Gruppendynamik und auf die Gegenübertragung der Beobachtung. Durch die Beobachtung und seine Rückmeldung oder Lesart der Emergenten, wird der Gruppe die Möglichkeit gegeben, „auf der Metaebene den eigenen Gruppenprozess zu reflektieren“ (Keimer, 2010, S. 14). Wohingegen die Äusserungen der Gruppenmitglieder von der Koordination operativ respektive aufgabenbezogen gedeutet werden, wird die Mitteilung der Beobachtung am Ende der Gruppe von der Koordination nicht mehr interpretiert. Die Koordination sorgt für die Einhaltung und Aufrechterhaltung des äusseren Rahmens, des Settings. Formell leitet die Koordination die Sitzung, „eröffnet und schliesst die Sitzung zu den mit der Gruppe vereinbarten Zeiten und beachtet die innerhalb der Sitzung vereinbarte zeitliche Struktur“ (Keimer, 2010, S. 13). Die Koordination hat die Aufgabe, mittels Deutungen den Gruppenprozess und die Beziehung zur Aufgabe zu kommentieren, Anmerkungen anzustellen, die „zu einem tieferen Verständnis des gemeinsamen Denk- und Gruppenprozesses [...] verhelfen soll“ (Keimer, 2010, S. 14). Adressiert wird durch die Deutungen die Gruppe in ihrer Gesamtheit und nicht ein einzelnes Mitglied, weil jede Äusserung eines Individuums nach der operativen Gruppentheorie als Ausdruck der Gruppe und ihrer je eigenen Dynamik interpretiert wird, vergleichbar zu Bions Konzept der Gruppenanalyse (Pines, 1981; Link et al., 2023). Armando Bauleo versteht die Funktion der Koordination so, dass „in Übereinstimmung mit jedem Moment und mit der Art und Weise wie sich die Gruppenstruktur zu diesem Zeitpunkt präsentiert, [...] sich unsere Aufmerksamkeit als Koordinatoren [...] auf das was in Bezug zur Aufgabe geschieht ausrichten [soll]“ (Bauleo, 2005, o. S.). Die Koordination deutet direkt in der jeweiligen Gruppensituation „aus der Notwendigkeit einer Interpretation (um eine dilemmatische Situation in eine dialektische zu transformieren) [...]“

(ebd). Bedenkt man abschliessend, neben den eingangs erwähnten Gelingensbedingungen für inklusive Bildung auf Basis empirischer Befunde, dann sind abschliessend noch weitere Faktoren zumindest zu nennen, von denen zu erwarten ist, dass die operative Gruppe einen Beitrag hierzu leisten könnte. Eine positive Schulkultur, die auf gegenseitigem Respekt und Wertschätzung von Differenzen basiert, kann dazu beitragen, dass Schüler:innen und Lehrpersonen sich wohler fühlen und ein gemeinsamer Lern- und Bildungsprozess möglich wird (Scheerens et al., 2014). Auch die flexible und individualisierte Unterrichtsgestaltung stellt einen Gelingensfaktor inklusiver Bildung dar (Kauffman & McGee, 2014). Vielleicht einer der Gelingensfaktoren, den die operative Gruppe im Sinne reflexiv-gruppaler Professionskompetenz am zentralsten adressiert, ist jener der reflexiv-gruppalen und -emotionalen Professionalisierung von Lehrpersonen. Eine solide Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen sowie eine kontinuierliche Reflexion und Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Praxis kann dazu beitragen, dass sie Schüler:innen in Schwierigkeiten inklusivpädagogisch angemessen unterstützen können (Florian, 2014). Auch wenn gruppenanalytische Betrachtungen auf Professionalisierung in der Heil- und Sonderpädagogik als Disziplin, Profession und Praxis nicht neu sind (Rauh, 2010), so sind sie doch selten geworden (Dietrich, 2021). Die *grupo operativo* ist aktuell ein noch selten anzutreffender Gast in der Heil- und Sonderpädagogik. Ob er freundlich als Gast Einlass und Begrüssung erfährt oder ob er als Fremder disziplinar und professionsbezogen bedrohlich erlebt und verjagt wird, bleibt abzuwarten.

Literatur

- Abercrombie, M. L. J. (1970). *Group Processes in the Classroom*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development*, 75(4), 987-1002. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00714.x
- Barth, D. (2021). Besprechung des Buches „Das Lernen und die Gruppe. Arbeiten zum Thema der operativen Gruppe“ von T. von Salis. *Journal für Psychoanalyse*, 62, 233–236. DOI: <https://doi.org/10.18754/jfp.62.19>
- Bauleo, A. (1988). *Ideologie, Familie und Gruppe. Zur Theorie und Praxis der operativen Gruppentechnik*. Hamburg: Argument-Verlag.
- Bauleo, A. (2005). Un grupo. In A. Bauleo, A. Monserrat & F. Suarez (ed.), *Psicoanalisis operativo. A proposito de la grupalidad*. Buenos Aires: ATUEL Parusia.
- Bauleo, A. (2006). Die Aktualität der operativen Gruppe. Beitrag zum Kongress: „actualidad del grupo operativo“. Madrid. Übersetzung von T. von Salis & N. Felder [online]. <https://www.agog.ch/index.php?menuid=30&dowloadid=33&creporeid=0>
- Bion, W. R. (1990). *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bion, W. R. (1971). *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bolz, T., Ricking, H., Rieß, B. & Wittrock, M. (Hrsg.) (2020), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen: Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bracke, P., & Vink, R. (2020). Collaboration as a key factor for successful inclusion of students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 208–221.
- Carraro, A. (2014). *Pedagogia istituzionale e gruppi. Contro la fabbrica della dipendenza*. Roma: Armando Editore.
- Carraro, A. (2018). *Per una pedagogia clinica. Navigare sull'onda del cambiamento*. Roma: Armando Editore.
- Casale, G., Hövel, D. C., Hennemann, T., & Hillenbrand, C. (2018). Prävention und psychische Gesundheitsförderung in der Schule: Entwicklung und Perspektiven. In H. Christiansen, D. Ebert, & B. Röhrle (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung* (S. 245–285). Tübingen: DGVT-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*. doi:10.1002/aps.1724
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Farivar, S. H., & Webb, A. K. (2017). A systematic review of the relationship between teacher knowledge of feedback and student learning outcomes. *Review of Educational Research*, 87(2), 272–312. doi: 10.3102/0034654316669638

- Florian, L. (2014). Preparing teachers to work in 'inclusive' schools: Key lessons for the professional development of teacher educators from the UK. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 366–378.
- Foulkes, S. H. (1948). *Introduction to group-analytic psychotherapy: Studies in the social integration of individuals and groups*. London: Karnac Books.
- Graf, E. O. (2003). Gruppen sind Denkkollektive, in denen wir das Soziale untersuchen können. In E. O. Graf & E. von Salis (Hrsg.), *Erfahrungen mit Gruppen. Theorie, Technik und Anwendungen der operativen Gruppen* (S. 17–42). Zürich: Seismo.
- Graf, E. O. (2019). Denken als kollektiver Prozess. In: Thomas von Salis (Hrsg.), *Das Lernen und die Gruppe. Arbeiten zum Thema der operativen Gruppen*. Wien, Zürich. LIT-Verlag. S. 199–217.
- Graf, E. O. & Sidler, A. (1997). Zum Konzept der operativen Gruppe – eine Skizze. *Journal Sondernummer „Zur Theorie und Praxis der operativen Gruppe“* 1997, S. 51–63.
- Graf, E. O. & von Salis, E. (1997). Zur Situierung der Aufgabe. Unsere Erfahrungen in der Stadt Klima. *Journal des Psychoanalytischen Seminars Zürich*. Sonderheft „Operative Gruppen“.
- Graf, E. O. & von Salis, E. (Hrsg.) (2003). *Erfahrungen mit Gruppen: Theorie, Technik und Anwendungen der operativen Gruppe*. Zürich: Seismo.
- Granziera, H., & Perrenoud, P. (2016). Teaching group and team work: What do teacher educators need to know? *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 322–338. doi: 10.1080/02619768.2016.1152752
- 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). Zürich: Seismo.
- Greusing, T. (2022). Die operative Gruppe als pädagogisches Modell. In T. Greusing & P.-C. Link, *Reader zur operativen Gruppe an der HfH – Hochschule für Heilpädagogik Zürich* (S. 3–5). Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hennemann, T., Leidig, T., Hövel, D. C., & Casale, G. (2019). Effektive präventive Förderung bei herausforderndem Verhalten in der Schule: Chance und Herausforderung für die inklusive schulische Bildung. In A. Schuhmacher, & E. Adelt (Hrsg.), *Lern- und Entwicklungsplanung* (S. 129–146). München & New York: Waxmann.
- Hennemann, T., Hövel, D. C., Casale, G., Hagen, T., & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kauffman, J. M., & McGee, K. J. (2014). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Boston, MA: Pearson Higher Ed.
- Keimer, P. (2010). Die Aufgabe im Fokus der operativen Gruppe. *AGOGIK – Zeitschrift für Fragen sozialer Gestaltung* 4/10, S. 4–16.
- Klein, M. (1997). *Envy and Gratitude and other Works 1946-1963*. London: Vintage Random House.
- Klein, M. (2001). *Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Labhart, D. (2019). *Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen. Eine ethnografische Studie zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen*. Bielefeld: transcript.
- Link, P.-C. (2021). Zur Un-/Über-/Hörbarkeit des vulnerablen Subjekts im sonderpädagogischen Diskurs: Inklusionspädagogik und Pädagogik der Befreiung. *Behindertenpädagogik*, 60 (3), 277–288. <https://doi.org/10.30820/0341-7301-2021-3-277>
- Link, P.-C., von Salis, E. & von Salis, T. (2023). Die operative Gruppe als Theorie und Methode reflexiv-gruppaler Professionalisierung im Angesicht von Krisen. In Zimmermann, D., et al. (Hrsg), *Soziale Krisen und ihre Auswirkungen auf Familien, pädagogische Professionalität und Organisationen*. Tagungsband Herbsttagung der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik. Budrich Verlag.
- Müller, D. (2022). Das analytische Gruppenkonzept *Grupo Operativo* nach Enrique Pichon-Rivière. Masterarbeit im Rahmen des Masterstudiengangs M.A. Psychologie an der IPU Berlin. Unveröffentlichtes Manuskript.
- O'Connor, U., & Boyle, C. (2021). Collaboration in inclusive education: exploring the perspectives of teachers and parents. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 1–17.
- Peters, S. J., & Croteau, S. (2019). The role of family-centered practice in inclusive education. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Family-School Partnerships* (pp. 218–234). Cham, Switzerland: Springer.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, E. (1966). Introducción a la Teoría del Esquema Conceptual, Referencial y Operativo. Clase No. 1a. Vorlesung, 18.04.1966 an der Escuela Privada de Psiquiatría Social [online]. Abgerufen am 6. März 2023 von <http://www.espiraldialectica.com.ar/18-4-66.htm>
- Pichon-Rivière, E. (1985). *Il processo gruppale: dalla psicoanalisi alla psicologia sociale*. Loreto: Libreria editrice lauretana.
- Pines, M. (1981). Bion and group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 31(1), 37–47.
- Pines, M. & Masud, R. (Eds.) (2013). *Bion and group psychotherapy*. London: Routledge.

- Rauh, B. (2010). *Triade und Gruppe – Ressourcen schulischer Bildung. Eine Studie zur Weiterentwicklung des Verständnisses emotional-sozial bedingter schulischer Probleme und deren Prävention*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Scheerens, J., Luyten, H., & Van Ravens, J. (2014). An exploration of the relationship between school culture and school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 283–306.
- Soodak, L. C., Erwin, E. J., & Albrecht, S. F. (2017). Families and inclusive education: What do we know and where do we go? In D. L. Couchenour & J. K. Chrisman (Eds.), *The SAGE Encyclopedia of Contemporary Early Childhood Education* (pp. 451–454). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- von Salis, T. (Hrsg.) (2019). *Das Lernen und die Gruppe. Arbeiten zum Thema der operativen Gruppe*. Wien, Zürich: LIT-Verlag.
- Weinstein, C. S., & Romano, M. J. (2011). Teacher education for social justice: Perspectives and lessons learned. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339–347. doi: 10.1177/0022487111404246
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Zanobini, M., & Antonelli, E. (2021). The role of collaboration in inclusive education: A review of empirical studies. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 238–252.