# Operative Konzeption des Lernens in Gruppen. Zur Theorie

Referat an der AGOG Tagung 28.-29. April 2017 in Zürich

Thomas von Salis

Die Theorie einer Praxis begnügt sich nicht mit Aussagen darüber, wie etwas funktioniert. Sie wendet sich vielmehr den Störungen zu, die das Funktionieren verunmöglichen.

Zuerst möchte ich einige psychoanalytische Konstrukte vorstellen, die zum Verständnis von Lernstörungen etwas beitragen. Danach komme ich auf die Gruppe zu sprechen. Die Gruppe ist Voraussetzung für das Denken, wie Pichon-Rivière postuliert hat. Es lässt sich somit schon erahnen, dass die Vermeidung der Gruppe das Lernen bis zur Unmöglichkeit erschwert. Dass gerade die Schule, die eigentlich Ort der Gruppe par excellence sein könnte, die methodische Einbeziehung der Gruppenprozesse bis anhin wenig bis gar nicht gewagt hat, führt zur Paradoxie, dass die Schule nicht dem Lernen dient. Ihre wohlbekannte Disziplinierungsfunktion wird genau wie diejenige des Militärs ideologisch überhöht.

Katharina Rutschky (1988) gelangt anhand einer Aufbereitung historischer Quellen zu einer psychoanalytischen Konstruktion, um zu erklären, warum die Erziehung durch die letzten Jahrhunderte hindurch "unmöglich" geblieben ist.

Ihre psychoanalytische Deutung zeigt auf, dass die Erzieher, die selbst von einer verinnerlichten Aggression - unter dem äusseren Zwang zur Beherrschung - geplagt sind, in der Erziehung ein weites Feld zum Ausleben sadistischer (und masochistischer) Strebungen vorfinden, dem die Zöglinge zum Opfer fallen. Sie stellt im Hauptteil des Buches anhand historischer Textquellen die Entwicklung einer autoritären und oft extrem grausamen Pädagogik vor.

Das Buch belegt nicht nur den Befund, dass die Bemühung um Erziehung trotz schlechter Ergebnisse nicht nachgelassen hat. Die psychoanalytische Deutung besagt, dass dies auf das unbewusste Motiv zurückzuführen ist, dass die Erziehertätigkeit ein Ventil für die übergrosse zivilisationsbedingte Überich-Last darstellt. Mittels der Auslagerung der Aggressions- und Schuldlast auf die Zöglinge, deren Überich aufgebaut werden soll, können die Erzieher ihr unbewusstes Schuldgefühl erleichtern. Da dies heute trotz aller menschenfreundlichen Bemühungen nach wie vor gilt, bleibt der Anspruch auf eine wissenschaftliche Grundlage der Erziehung unerfüllt. Soweit Katharina Rutschki in ihrem Buch "schwarze Pädagogik" aus dem Jahre 1977.

Der psychoanalytische Ansatz zum Verständnis der Lernstörungen geht davon aus, dass die frühe Kindheit mit Ängsten einhergeht, deren Bekämpfung mittels Abwehrmechanismen die Persönlichkeit prägen. Die Angst hat ihre Quelle nicht nur in den oft traumatischen Situationen, denen der Säugling und das Kleinkind unterworfen sind, sondern auch in der Heranbildung des eigenen Überichs, der Gewissensinstanz, die gegen die aggressiven und libidinösen Regungen im Kinde Einspruch erhebt. Man spricht dann von Überich-Angst. Diese Angst hindert die Neugier und den Lerntrieb, die Epistemophilie, an der freien Entfaltung.

Die Klein'sche Schule, die die Argentinier stark beeinflusst hat, postuliert die Angst vor Verlust, die Angst vor Angriff und die Angst vor Verwirrung als Grundängste. Da die Lernsituation wegen des Auftauchens neuer, bisher unbekannter oder stark abgewehrter Aspekte der Realität Angst macht, werden alle möglichen Abwehrmechanismen gegen das Lernen mobilisiert.

Bléger zählt einige "Momente" psychisch bedingter Lernstörungen[[1]](#footnote-2) auf:

Das paranoide Moment: Das zu Lernende macht Angst und flösst Misstrauen und Feindseligkeit ein.

Das phobische Moment: Man vermeidet das Objekt der Erkenntnis, begibt sich auf Distanz.

Das kontraphobische Moment: Man geht in Opposition zum Objekt der Erkenntnis, aggressiv oder zwanghaft, oder man macht sich darüber lustig.

Das zwanghafte Moment: Man versucht das zu erkennende Objekt zu kontrollieren und zu immobilisieren und die Distanz dazu mit einem Ritual oder einem Stereotyp zu sichern, oder man versucht mit vielen Fragen die Situation unter Kontrolle zu halten.

Das Verwirrungsmoment: Die Abwehrmechanismen versagen, die Grenze zwischen Ich und Objekt verschwimmt, man kann die verschiedenen Aspekte des Objekts nicht mehr unterscheiden.

Das schizoide Moment: Das ist eine relativ stabile, fixe Organisation der phobischen Vermeidung, die durch Distanznahme und Rückzug auf die eigene innere Objektwelt zustande kommt.

Das depressive Moment: Man versucht das verlorene Objekt, von dem man diverse Aspekte verinnerlicht hat, wieder aufzurichten – man versucht eine Verarbeitung.

Epileptisches Moment: Man reagiert auf das Objekt, indem man es zerstört.

Die Gruppensituation kann sowohl die Ängste auslösen, als auch dazu verhelfen, dass man sich ihrer bewusst wird und wieder an der Aufgabe arbeiten kann. Die Abwehrbemühungen gegen die Ängste lassen sich im Gruppenprozess beobachten und müssen gedeutet werden, damit die Gruppe an ihrer Aufgabe überhaupt arbeiten kann. Ohne Deutung der Ängste plagt man sich in unfruchtbarer Weise mit den Lernstörungen.

Auf einer mehr sozialwissenschaftlich ausgerichteten Ebene tauchen weitere problematische Aspekte des Lernens auf: Wir vergessen oft, dass das Subjekt stets gruppal konstituiert ist. Historisch geprägt ist seine innere Gruppe, aktuell steht es unter dem Einfluss und in Interaktion mit der äusseren Gruppe. In jede neue Gruppensituation trägt es seine innere Gruppe hinein. Die Gruppenmitglieder interagieren als ein Ensemble von inneren Gruppen. Lernen bedeutet, sich in den Denkstil des Denkkollektivs (Fleck 1985) einzufügen. Das ist von der je gegebenen historisch-kulturellen Situation abhängig. Da nun jedes Mitglied einer gegebenen Gruppe mit seiner inneren Gruppe, somit also auch mit seinem Denkstil, mit den übrigen Mitgliedern die gemeinsame Gruppenaufgabe erarbeitet, kommt es zur Begegnung und eventuell zur Konfrontation nicht einfach von individuellen Weltsichten, sondern von kollektiven Denkstilen. Die ideologisch geprägte emotionale Aufladung des Denkens erzeugt in der Gruppe Spannung. Diese wird je nach Intensität und Qualität durch psychische Abwehrmechanismen vom Bewusstsein möglichst ferngehalten.

Das operative didaktische Modell sieht vor, dass der Einstieg in die Gruppensitzung mit einer Information erfolgt. Diese Information enthält insofern Konfliktstoff, als sie auf die in der Gruppe vorhandenen diversen emotional geladenen Denkstile (Ideologien) trifft. Die Information wird als Aggression erlebt, auch wenn sich dies wegen der in der Gruppe aktiven Abwehrlage nicht manifestieren muss oder kann.

Wenn die Gruppe schon seit einiger Zeit arbeitet, stellen sich ein Zugehörigkeitsgefühl und damit eine verbesserte Zusammenarbeit an der Gruppenaufgabe ein. Die damit einhergehende verstärkte positive Gefühlslage erlaubt eine Lockerung der Abwehr, sodass mehr und mehr widersprüchliche Ansichten zugelassen werden und die Diskussion in Gang kommt.

Dieser Prozess erheischt eine Koordination der Gruppenarbeit. Die oft latenten affektiven Faktoren müssen von der Koordinations-Equipe gedeutet werden, da sie sonst wegen der Abwehr in mehr oder weniger hohem Ausmass vom Bewusstwerden ausgeschlossen bleiben. Starke negative wie auch positive Gefühle erregen, wenn sie durch die Gelegenheiten, die die Gruppe gewährt, aktiviert werden, Ängste und verfallen der Konfliktabwehr.

Fehlt die deutende Koordination, verstärkt sich die Abwehr, und das vorgetragene Wissen wird durch die Abwehr teils gleich unbewusst gemacht und teils verformt, bis es dem Subjekt als mit dem schon vorhandenen Material konform, also "familiär", erscheint. Das Neue wird dann nicht zugelassen, und die Gruppendiskussion bewegt sich im Stereotyp des Gewohnten[[2]](#footnote-4).

Die Unterscheidung der Rollen des Informanten und der Koordination erlaubt, aus dieser traditionellen Situation auszubrechen und Neues ins Spiel zu bringen und zu diskutieren. Wenn aber ein Koordinator sich als Gruppenleiter verstehen sollte, würde er an der Gruppenaufgabe mitarbeiten, d.h. sich in die Verarbeitung der Information in der Gruppe störend einmischen. Seine Verantwortung ist nicht das "richtige Verstehen" der Information, sondern die Begleitung der Gruppe, die an der Aufgabe arbeitet, mit deutenden Interventionen, die dazu verhelfen, die Hindernisse, die die Abwehr gegen die Information mobilisiert, aus dem Weg zu räumen. Die Beobachtung unterstützt dabei die Koordination. Sie kann das dank einer etwas grösseren Distanz zum Gruppengeschehen leisten, da sie nicht wie der Koordinator interveniert, sondern allenfalls einmal gegen Ende der Sitzung einen Bericht über das Beobachtete abgibt.

Unser italienischer Kollege Alberto Carraro, ein Mittelschullehrer, der zu den ersten Schülern Armando Bauleos in Venedig gehörte, hat neulich (2014) ein Buch veröffentlicht, in dem er u.a. ein Projekt erwähnt, das er unter der Supervision von Armando Bauleo 1991 während zweier Jahr an der Schule durchgeführt hat. Darin konnte festgestellt werden, dass in dem Masse, als die Klasse als Gruppe funktioniert, die Gruppe auch tatsächlich lernt.

Von seiner Tätigkeit als Lehrer berichtet er, dass er seit Mitte 1980-er Jahre nicht mehr Lektionen gibt sondern die Klasse als Gruppe koordiniert. Die Schüler geben die Information. Die überkommenen Rollen und Stereotypien überlassen den Platz anderen, originaleren Diskursen und erlauben so, die alltäglichen Vorkommnisse, Beziehungen, Verhältnisse, Ideologien etc. zu berücksichtigen.

Es ist nicht das Gleiche, wenn eine Information im Internet abgeholt wird und in irgendeiner zufälligen Situation – in der Schule, zuhause, in den Ferien, etc., verarbeitet wird, und wenn dieselbe Information in einem Gruppensetting verarbeitet wird. Das affektive Moment spielt ganz anders mit, wenn eine Gruppe zu einer bestimmen Zeit in einem bestimmten Raum und unter bestimmten Regeln zusammenkommt und dank einer Koordination und Beobachtung mehr und mehr sich erlaubt, die freie Assoziation zu gebrauchen, um die vorhandenen Ressourcen auszuschöpfen.[[3]](#footnote-6)

### Literatur:

, Alberto (2014):.

Fischetti, R. (2014): *Glossario Blegeriano. Un'introduzione ragionata al pensiero di José Bléger.* Roma: Armando Editore.

Fleck, L. (1985): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Frankfurt a.M. : Suhrkamp (1935)

Rutschky, (1988)In:

1. zit. und übersetzt nach R. Fischetti (2014) [↑](#footnote-ref-2)
2. Carraro (2014) formuliert es so (Übersetzung TvS): "Der festgefügte hegemonische Block für das friedliche (?) Zusammenleben: Familie, Schule, Kirche, Parteien, Polizeiorgane, Kanäle der Information, hat die Gewohnheit an den Rand gedrängt, der zufolge man die Daten kontextualisiert und in ein System integriert, in welchem sie Sinn machen. Die Individuen, von der Informationsflut überschwemmt, haben immer mehr Mühe, die Daten zur organisieren und zu verstehen. 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." [↑](#footnote-ref-4)
3. Unsere Schweizer KollegInnen, die sich mit der operativen Gruppe vertraut gemacht haben, können aus den eigenen Erfahrungen mit ihren Projekten reichhaltiges Material beibringen, um das hier Vorgetragene zu illustrieren und zu bestätigen. An unserer Arbeitstagung wird ein Ausschnitt davon präsentiert, und wir haben Gelegenheit, in koordinierten und beobachteten Gruppen die Information zu verarbeiten. Die Erfahrung, ganz allgemein mit der Anwendung des operativen Gruppenkonzeptes, zeigt, dass dieses Vorgehen mit einer gewissen Nachhaltigkeit verbunden ist. [↑](#footnote-ref-6)