



Handlungsorientiertes Lernen sozialer Kompetenzen: Ein didaktisches Design aus gruppensdynamischer Perspektive

Masterarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades eines Master of Education

an der

Karl-Franzens-Universität Graz

Vorgelegt von

Mag.^a phil. Birgit MARTINI

09045171

am Institut für Sportwissenschaft

Begutachter: Mag. Dr.phil. Gerald Payer

Graz, Juni, 2020

Erklärung

„Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die eingereichte Masterarbeit selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Ich erkläre weiters, dass ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten Werken oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind gemäß den Regeln für wissenschaftliche Arbeiten zitiert und durch genaue Quellenangaben gekennzeichnet. Die eingereichte Masterarbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.“

(Ort, Datum)

Kurzzusammenfassung

Als Lehrer*in hat man die Aufgabe, den Unterricht so zu gestalten, dass Schüler*innen soziale Kompetenzen entwickeln können. Kompetenzentwicklung erfolgt handlungsorientiert und basiert auf einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik. Die zentrale Annahme lautet: Lebewesen sind durch eine autopoietische Organisation charakterisiert. Daraus folgt die Einsicht, dass soziales Lernen selbstorganisiert stattfindet. Aus gruppendynamischer Sichtweise können soziale Kompetenzen entwickelt werden, wenn das Beziehungsgeschehen in einer Gruppe wahrgenommen und reflektiert wird. „Sozialkompetenz“ setzt sich aus dieser Hinsicht aus der Fähigkeit zur Reflexion zweiter Ordnung und einer speziellen Form der Wahrnehmung, der „negativen Kapazität“, zusammen. Damit steht man im Vermittlungsprozess vor der paradoxen Situation, soziale Kompetenzen nur vermitteln zu können, wenn man anerkennt, dass man sie nicht vermitteln kann.

In der Praxis trifft man als Lehrer*innen auf Strukturen, die ein Handeln auf Basis einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik erschweren. Aus der Perspektive selbstreferenzieller Systeme erweisen sich theoretischer- und praktischer Diskurs als operativ geschlossene Systeme und der Theorie/Praxis-Widerspruch wird damit erklärt, dass diese Differenzierung die Funktionen hat, Komplexität zu reduzieren, Selbstproduktion aufrechtzuerhalten und Anschlussfähigkeit zu gewährleisten.

Um das Beziehungsgeschehen in einer Klasse wahrnehmen und reflektieren zu können, benötigt man Unterscheidungen. Diese lassen sich aus dem Wissen der Gruppendynamik ableiten. Die Klassenschüler*innenanzahl und die fehlende Notwendigkeit, gemeinsam eine Aufgabe zu bearbeiten, erschweren den Gruppenbildungsprozess. Aus der Perspektive der Modelle von Schindler zielen Interventionen darauf, eine gemeinsame Aufgabe im Außen zu finden, um nach innen eine dynamische Rangstruktur bilden zu können. Meine These ist, dass soziale Prozesse in Schulklassen durch Großgruppenphänomene charakterisiert sind. Damit sind Phänomene wie Affektsteigerung, Ausgrenzung, Denkhemmung, Idealisierung, und Projektion gemeint. Wenn die Großgruppe jedoch ihr konstruktives Potenzial entfalten kann, wird sie zu einem Ort der Verbundenheit, an dem kreative Leistungen vollbracht werden können. Dazu benötigt die Schulklasse als große Gruppe Stabilität

und Zeit, um ein konsolidiertes Gruppenselbst zu bilden, sowie Lehrer*innen, die von einem intersubjektiven Leitungsverständnis ausgehen.

Abstract

As a teacher, lessons must be designed in a manner that allows students to develop social skills. Competence development is action-oriented and based on systemic-constructivist didactics. The central assumption is that life forms are characterized by an autopoietic organization. Following this idea was an derive the insight that social learning takes place in a self-organized manner. From a group dynamic perspective social skills can be developed if the relationship process is perceived and reflected in a group. From this point of view “social competence” is composed of the ability of second order reflection and a negative ability of special perception. In the mediation process a paradoxical situation arises: One is only able to teach social skills if one recognizes that it cannot be schooled.

In practice teachers encounter structures that impede acting based on systemic-constructivist didactics. From the perspective of self-referential systems theoretical and practical discourse prove to be operationally closed systems. Furthermore, the theory / practice contradiction is explained by the fact that this differentiation has the function of reducing complexity, maintaining self-production and ensuring integrity.

In order to be able to perceive and reflect on relationship dynamics in a class distinctions are required. These can be derived from the knowledge of group dynamics. The number of students in a class and the lack of need to work on a task together complicate the group formation process. From the perspective of Schindler's models, interventions aim to find a common task outside, in order to be able to form a dynamic rank structure internally. One thesis is that social processes in school classes are characterized by large group phenomena, i.e. phenomena such as affect increase, exclusion, inhibition of thinking, idealization, division and projection. However, if the large group can develop its potential to provide support, it will become a place of solidarity where creative achievements can be achieved together. For this the class, being a large group, requires stability and enough time to form a consolidated group; as well as teachers who assume an intersubjective understanding of leadership.

Vorwort

Als Pädagogin und Beraterin beruht meine Arbeit mit Gruppen auf dem Ansatz der Gruppendynamik, wie er in der Fachsektion Gruppendynamik und Dynamische Gruppenpsychotherapie im ÖAGG vermittelt wird und dem handlungsorientierten Ansatz Integrative Outdoor-Aktivitäten®. In meiner Diplomarbeit im Rahmen des Sportwissenschaftsstudiums habe ich mich mit der Handlungstheorie im Zusammenhang mit dem Genderaspekt auseinandergesetzt. Die Grundsätze handlungsorientierten Lernens finden sich im Namen von Kompetenzorientierung im Lehrplan als Interventionsgrundlage für das Unterrichten wieder.

Meine Unterrichtsfächer Bewegung und Sport/Psychologie und Philosophie eignen sich besonders gut dazu, soziale Lernprozesse in der Schule zu erforschen. Die Bachelorarbeit im Lehramtsstudium habe ich dazu genutzt, um praktische Erfahrungen in der Arbeit mit Schulklassen auf Basis gruppendynamischer Theorien zu reflektieren und typische Problemlagen herauszufiltern. Diese Masterarbeit dient dazu, an die dort gewonnenen Erkenntnisse anzuschließen und jene Themen weiterzubearbeiten, die offen geblieben sind.

Das Studieren in Zeiten wie diesen ist aufgrund organisatorischer Rahmenbedingungen nicht immer ganz einfach und daher möchte ich mich sehr herzlich bei meinem Betreuer Gerald Payer bedanken und auch bei Barbara Reiter. Die Art und Weise, wie ihr beide für die Studierenden ansprechbar seid, geht über das rein Funktionale hinaus. Bedanken möchte ich mich bei Lukas und Benedikt, die Gespräche mit euch in dieser Corona-Quarantäne waren Gold wert. Danke dir Edith, für das Lektorat! Ein Dank gilt meinen Kindern, ihr holt mich mit eurem Witz auf den Boden der Realität und meine Mutter ist sowieso von so gut wie allem begeistert, das ich hervorbringe, herzlichen Dank!

.

Inhaltsverzeichnis

Kurzzusammenfassung	3
Abstract	4
Vorwort	5
Inhaltsverzeichnis	6
1 Einleitung	8
1.1 Zielsetzung	11
1.2 Methode.....	12
2 Voraussetzungen	12
2.1 Immanuel Kants Wahlspruch der Aufklärung.....	13
2.2 Wie wäre es, gebildet zu sein?.....	13
2.3 Der pädagogische Auftrag im Spannungsfeld zwischen humanistischem Bildungsideal und ökonomischen Verwertungsinteressen	16
3 Systemisch-konstruktivistische Didaktik	19
3.1 Das Problem mit der Selbstorganisation	20
3.2 Selbstorganisation als autopoietische Organisation	22
3.3 Wozu die Unterscheidung System/Umwelt anstatt Teil/Ganzes?	27
3.4 Schlussfolgerung: Enaktivismus und Komplexitätsreduktion.....	32
4 Gruppendynamik	35
4.1 Ideologische Wurzeln.....	36
4.2 Was ist Gruppendynamik, was ist ein Gruppenprozess?.....	38
4.3 Was ist eine Gruppe?	40
4.4 Eine Gruppe ist etwas <i>anderes</i> , als die Summe ihrer Teile.....	45
4.5 Gruppendynamische Modelle im Überblick	50
4.6 Raoul Schindler: Modell der Personalisation der Gruppe	51
4.7 Raoul Schindler: Dynamische Rangstruktur.....	53

4.8	Konsequenzen für das Unterrichten: Sicherheit geben, Ziele besprechen, Selbstbestimmung ermöglichen, Verantwortung übernehmen.....	57
4.9	Großgruppenphänomene	61
4.9.1	Der Beginn der Entwicklung einer Theorie der Großgruppe: Psychosenähe und Idealisierung der Führungsfigur	63
4.9.2	Neuere Ansätze: Verbundenheit, Kreativität und Perspektivenvielfalt	67
4.9.3	Psychodynamik großer Gruppen: Projektive Identifikation und Containment zur Angstbewältigung	72
4.10	Bedingungen für die Entfaltung des kreativen Potenzials in großen Gruppen ..	78
5	Kompetenzorientierung bedeutet Handlungsorientierung	81
5.1	Die Herkunft des Kompetenzkonzeptes	81
5.2	Sozialkompetenz im Sinne der Autopoiesis	85
5.3	Soziales Lernen: Begegnung statt Beobachtung.....	87
6	Zusammenfassung, Konklusion und Ausblick	90
	Quellenverzeichnis.....	100
	Literatur	100
	Internet	104
	Abbildungen.....	105

1 Einleitung

In der Bachelorarbeit habe ich mich mit dem Thema „Gruppenprozesse in Schulklassen“ auseinandergesetzt. Die Masterarbeit dient dazu, an die in der Bachelorarbeit gewonnenen Erkenntnisse anzuschließen und jene Themen weiterzubearbeiten, die offen geblieben bzw. zu kurz gekommen sind. Der Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Anforderung an Lehrer*innen, den Unterricht so zu gestalten, dass Schüler*innen soziale Kompetenzen entwickeln können. Im Abschnitt 2.1 wird dieser Arbeit Kants Wahlspruch der Aufklärung vorangestellt, weil ich davon ausgehe, dass dieser noch immer als Leitfaden einer emanzipatorischen Praxis sinnvoll ist. Das Kapitel 2.2 diskutiert einen Bildungsbegriff und der Teilabschnitt 2.3 klärt den pädagogischen Auftrag im Spannungsfeld zwischen humanistischem Bildungsideal und ökonomischen Verwertungsinteressen. Diese Erläuterungen dienen dazu, die Entwicklung sozialer Kompetenzen in einen übergeordneten Sinn- und Bedeutungszusammenhang einzuordnen.

Kompetenzorientierung bedeutet einen Perspektivenwechsel von einer Inhaltsorientierung zu einer Handlungsorientierung und beruht auf den Gedanken einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik gibt vor, *wie* die Vermittlung sozialer Kompetenzen zu gestalten ist und wird im Abschnitt 3 dargelegt. Im Unterrichtsgeschehen in der Praxis kann man ein Bekenntnis zu den Grundätzen dieser Didaktik beobachten bei gleichzeitigem Setzen von Interventionen, die auf theoretische Annahmen schließen lassen, die denen einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik widersprechen. Daher stellt sich die Frage:

1. Wie lässt sich die Diskrepanz zwischen dem Bekenntnis zu einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik und Handlungen, die auf theoretische Annahmen schließen lassen, die dieser Didaktik widersprechen, erklären?

„Selbstorganisation“ ist eine zentrale Annahme in kompetenzorientierten Ansätzen. Die Verwendung des Begriffes ist nicht immer nachvollziehbar und daher formuliere ich die Hypothese, dass der Bedeutungswandel, den der Begriff beim Transfer von der Theorie in die Praxis erfährt, zu einem Missverständnis der systemisch-

konstruktivistischen Didaktik beiträgt. Im Abschnitt 3.1 und 3.2 wird die Verwendung und Bedeutung des Begriffes näher erläutert.

Mein persönliches Erkenntnisinteresse liegt in einem besseren Verständnis der Systemtheorie von Niklas Luhmann und daher möchte ich diese Arbeit dazu nutzen, mich mit der funktional-strukturellen Systemtheorie vertrauter zu machen (3.3). Vor dem Hintergrund dieses persönlichen Erkenntnisinteresses lässt sich die oben gestellte Frage folgendermaßen formulieren:

2. Wie erklärt die Theorie selbstreferenzieller Systeme die Diskrepanz zwischen dem Bekenntnis zu einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik und der Etablierung von Strukturen in der Praxis, die ein Handeln auf Basis dieser Theorie erschweren?

Schüler*innen entwickeln soziale Kompetenzen in ihrer Klasse, indem sie mit anderen Schüler*innen und Lehrer*innen in Beziehung treten. Wenn eine Anzahl von Menschen miteinander in Beziehung steht, spricht man im Allgemeinen von einer „Gruppe“. Den Unterricht so zu gestalten, dass Schüler*innen soziale Kompetenzen entwickeln können, setzt also voraus, eine Schulklasse als Gruppe verstehen zu können. Die Gruppendynamik als Forschungsansatz und Verfahren sozialen Lernens kann dazu wertvolle Einsichten geben. Aus dieser Ausgangslage ergeben sich die Fragestellungen:

3. Was ist aus der Gruppendynamik bekannt, um eine Schulklasse als Gruppe verstehen zu können?
4. Wie lässt sich das „In- Beziehung-Treten“ konkretisieren?
5. Welche Konsequenzen folgen daraus für die Leitung von Schulklassen?

Ein Ergebnis meiner Bachelorarbeit zum Thema „Gruppenprozesse in Schulklassen“ ist die Erkenntnis, dass es für Lehrer*innen und Schüler*innen aufgrund der Kontextbedingungen ausgesprochen schwierig ist, aus einer Klasse eine Gruppe zu bilden. In den Abschnitten 4.2 und 4.3 werden die Begriffe „Gruppe“ und „Gruppendynamik“ analysiert und in Bezug auf praktische Erfahrungen reflektiert, um die speziellen Bedingungen der Möglichkeiten für Schüler*innen und Lehrer*innen, eine Gruppe zu bilden, zu zeigen (4.4).

Der Schlüssel zu einem besseren Verständnis einer Klasse als Gruppe liegt meiner Ansicht nach in einem Verständnis von Großgruppenphänomenen und den Aspekten „Prozesshaftigkeit“ und „Gegenüber“ der Schindlerschen Modelle. Aus der Perspektive des Modells der Personalisation von Raoul Schindler ist das Herausbilden einer Rangdynamik ein Charakteristikum der Gruppenbildung. Was man unter einer „dynamischen Rangstruktur“ genau versteht und welche Bedeutung diese für die pädagogische Arbeit hat, wird in den Abschnitten 4.6 und 4.7 beleuchtet. Die Erläuterung der Schindlerschen Modelle soll weiters die Prozesshaftigkeit einer Gruppe verdeutlichen und dadurch dem Missverständnis vorbeugen, die rangdynamischen Positionen deterministisch auszulegen. Die Beschreibung der Omega-Dynamik soll in diesem Zusammenhang das Bewusstsein für Exklusionsmechanismen in Gruppen schärfen. Als drittes Thema wird die Gruppe als soziales System behandelt und dadurch der Bezug zu einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik hergestellt (vgl. Kap. 4.4).

Eine These als Ergebnis der Bachelorarbeit lautet: In Schulklassen bilden sich Großgruppenphänomene. Diese möchte ich im Abschnitt 4.9 genauer betrachten, indem ich zunächst auf den Beginn der Theorieentwicklung eingehe, der wertvolle Erkenntnisse bezüglich des archaischen und primärprozesshaften Geschehens großer Gruppen zum Vorschein bringt (4.9.1). Danach beschreibe ich jüngere theoretische Strömungen im Kapitel 4.9.2, in denen das kreative, nährendes Potenzial großer Gruppen betont wird. Diese geben wertvolle Hinweise dafür, wie Großgruppendynamiken für das Gestalten von konstruktiven Beziehungen genutzt werden können (4.10).

Im Kapitel 4.9.3 wird anhand der Theorien „Projektive Identifikation“ und „Container-Contained“ die Psychodynamik in Beziehungen beschrieben. Die Fähigkeit zu „containen“ wird mit dem Verständnis von „Selbstorganisation“ des Autopoiesis-Konzeptes in Verbindung gebracht. Dadurch kommen jene Fähigkeiten zum Vorschein, die eine Voraussetzung dafür sind, dass sich soziale Kompetenzen wie z.B. Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit bilden können (5.2 und 5.3). Diese Erläuterungen beantworten die Frage:

6. Was bedeutet Sozialkompetenz auf Basis des Autopoiesis-Gedankens und den Grundannahmen der Gruppendynamik?

Das Kapitel 5 beginnt mit einer Erläuterung der Herkunft des Kompetenzkonzeptes, dadurch werden die ökonomischen Verwertungsinteressen und demokratiebedenklichen Praktiken sichtbar, die zu der Etablierung des Konzeptes geführt haben. Ich gehe davon aus, dass der Blick auf die Entstehungsbedingungen auch eine Möglichkeit darstellt, den Widerspruch zwischen theoretischen Annahmen und Interventionen, die auf andere Annahmen schließen lassen, zu erklären. Außerdem interessieren mich auf theoretischer Ebene die Verbindungen und Brüche in der Theoriebildung zwischen Gruppendynamik, systemisch-konstruktivistischer Didaktik und Handlungstheorie. Daher die Frage:

7. Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden durch diese Auseinandersetzung in den Theorien der Gruppendynamik, der systemisch-konstruktivistischen Didaktik und der Handlungstheorie des IOA®-Konzeptes sichtbar?

1.1 Zielsetzung

Ich möchte diese Masterarbeit dazu nutzen, um meinem persönlichen Erkenntnisinteresse nachzugehen und jene Theorien und Modelle zu wiederholen, die relevant sind, um Schulklassen als Gruppe verstehen zu können. Die Texte von Maturana und Varela eröffnen den Blick auf die Bedeutung von „Selbstorganisation“. Die Modelle von Bion sind in den letzten zwei Jahren in der Arbeit mit Gruppen in der Auseinandersetzung mit Kolleg*innen stärker in den Vordergrund gerückt. Die Auseinandersetzung mit Bion hilft dabei, schwer verständliche Affekte in Gruppen besser einordnen zu können.

Die Theorie sozialer Systeme von Niklas Luhman ist schwer zugänglich und es braucht einige Anläufe, um die Texte mit Gewinn lesen zu können. Da man sich in der Pädagogik und Beratung jedoch selbstverständlich auf Luhmann bezieht, bleibt einem die Auseinandersetzung nicht erspart, will man beurteilen können, wie „systemisch“ diverse Bezugnahmen sind.

Es geht mir weiters auch darum, Widersprüche im Bildungssystem erklären zu können. Als didaktisches Design soll diese Arbeit eine Voraussetzung dafür sein, einen Unterricht so planen zu können, dass Schüler*innen mit einer hohen Wahrscheinlichkeit lernen. Es soll die Basis für Entscheidungen sein, um sinnvolle Ziele, Inhalte und Methoden für den Unterricht formulieren zu können.

1.2 Methode

In dieser Arbeit werden hermeneutische Methoden angewendet, indem Theorien, Begriffe, Argumente und Erfahrungen auf ihre Voraussetzungen, Bedeutungen, Widersprüche, ihren Sinn und ihren Kontext analysiert und in neue Konzepte integriert werden. Mit Hermeneutik ist somit zweierlei gemeint. Im klassischen Sinn geht es dabei um die Analyse und Interpretation von Texten und Theorien. Im erweiterten Bezug ist das Gesamtphänomen der Interpretation gemeint, „und zwar verstanden als das *Hervorbringen [enactment]* von Bedeutung [*meaning*] vor einem Hintergrund des Verstehens.“¹

In einer hermeneutischen Spirale soll theoretisches Wissen wiederholt und praktische Erfahrung reflektiert werden. Es sollen Verbindungen zwischen Bildung, Gruppendynamik, handlungsorientiertem/kompetenzorientiertem Lernen und politisch-gesellschaftlichen Themen hergestellt werden. Eine dieser Verbindungen ist genau diese Methode, sie bedient sich Handlungen einer (qualitativ) forschenden Vorgangsweise. In der Methode der Gruppendynamik und des handlungsorientierten Lernens geht es darum, Erkenntnisse aus der Gestaltung von Gruppenprozessen anhand von Modellen und Theorien zu reflektieren, um sie in ein persönliches Konzept zu integrieren.² Dies Methodik wiederum ist eine Anforderung der Didaktik an pädagogische Professionalität.³

2 Voraussetzungen

Die Gestaltung von pädagogischen Situationen geschieht nicht im luftleeren Raum, sondern beruht ihrerseits wiederum auf grundlegenden Annahmen wie dem persönlichen Menschenbild, Theorien der Psychologie, Pädagogik und Philosophie. Ich gehe davon aus, dass Kants Wahlspruch der Aufklärung noch immer als Grundlage einer emanzipatorischen Praxis dienen kann. Daher wird dieser Masterarbeit Kants aufklärerischer Gedanke vorangestellt und ein Bildungsbegriff expliziert.

¹ Francisco Varela, Evan Thompson & Eleanor Rosch, „Enaktivismus – verkörperte Kognition“, in: *Philosophie der Verkörperung*, hg. v. Joerg Fingerhut, Rebekka Hufendiek & Markus Wild, Berlin 2013, 296.

² Maria Majce-Egger, *Methodik der Dynamischen Gruppenpsychotherapie*, in: *Gruppentherapie und Gruppendynamik – Dynamische Gruppenpsychotherapie*, hg. v. Ders., Wien 1999, 237.

³ Regina Mikula, *Das komplexe Netzwerk pädagogischer Welten-Bildung*, Innsbruck 2002, 265.

2.1 Immanuel Kants Wahlspruch der Aufklärung

Kants Aufforderung: „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ ist nach wie vor eine sinnvolle Leitlinie erzieherischen Handelns. Wichtig ist der Zusatz, dazu nicht die Leitung anderer zu brauchen und das Erfordernis der Freiheit, „von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlich Gebrauch zu machen.“⁴

Es braucht Mut, im eigenen Namen öffentlich zu sprechen. Denn das bedeutet, sich in einer Gruppe zu exponieren, Themen, die einem wichtig sind, anderen mitzuteilen und damit persönlich Bedeutsames, dem Blick und der Prüfung anderer auszusetzen. Dadurch wird das Wagnis eingegangen, von anderen nicht so gesehen zu werden, wie man gerne gesehen werden möchte, und die Haltbarkeit der Konsistenz des persönlichen Weltbildes riskiert. Gleichzeitig besteht genau durch diese Auseinandersetzung die Chance, sich selbst zu bilden und an der Bildung der Gesellschaft beizutragen. Wie wir in weiterer Folge noch sehen werden, ist genau dies auch der Grundgedanke sozialen Lernens in der Gruppendynamik.

2.2 Wie wäre es, gebildet zu sein?

In den Fächern Psychologie und Philosophie ist die Entwicklung von Kompetenzen untrennbar mit der Frage nach Bildung verknüpft. Im Leitfaden für die kompetenzorientierte Reifeprüfung bezieht man sich dazu auf den Bildungsbegriff von Peter Bieri.⁵ Er beschreibt den Bildungsbegriff so, dass er konkret vorstellbar und im Unterricht praktisch anwendbar ist. Es fließen humanistische- aber auch paternalistische Aspekte ein und daher bietet dieser Bildungsbegriff durchaus auch Angriffsflächen für Kritik.

Für Peter Bieri geht es im Namen der Bildung um nicht weniger als um *alles*: „um Orientierung, Aufklärung und Selbsterkenntnis, um Phantasie, Selbstbestimmung und innere Freiheit, um moralische Sensibilität, Kunst und Glück.“⁶ Der Schweizer Philosoph bestimmt den Bildungsbegriff relational als Beziehungsbegriff. Sich zu bilden bedeutet demnach nicht in erster Linie etwas zu können, sondern etwas zu *werden*,

⁴ Immanuel Kant: „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“, in: *Werkausgabe Bd. XI*, hg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt/Main 1991, 53, 55. [Hervorhebungen im Original].

⁵ Gerhard Prade & Karl Lahmer, *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie*, Wien 2015, 9.

⁶ Peter Bieri, *Wie wäre es, gebildet zu sein?* In: http://www.forum-allgemeinbildung.ch/files/Wie_waere_es_gebildet_zu_sein.pdf, 10.

indem man danach strebt „auf eine bestimmte Art und Weise, der Welt und uns selbst zu begegnen.“⁷

Bildung als Weltorientierung beginnt für Peter Bieri mit der Neugier, wissen zu wollen, was der Fall ist und warum es der Fall ist, wobei man dabei gleichzeitig die Welt kennen lernt und das Lernen lernt.⁸ Bildung als Aufklärung meint, auf Basis eines kritischen Bewusstseins und skeptischer Wachsamkeit genauer unterscheiden zu können, wie zuverlässig und sicher Belege für Behauptungen und Überzeugungen sind, um Risiken abschätzen und sich Urteile bilden zu können. Bildung als Selbsterkenntnis kennzeichnet Personen, die sich selber reflektiert gegenübertreten und sich dabei fragen, auf welchen Gründen ihr Denken, Fühlen und Wollen beruht. Für Gebildete ist Wissen nicht nur eine Ansammlung von Informationen, sondern bedeutet innere Veränderung und Erweiterung. Gebildete lesen z.B. Bücher so, dass sie sie verändern.⁹

Soweit ist es ein Leichtes, dem Autor zuzustimmen. Die weiteren Aspekte einer gebildeten Art des Weltbezuges beruhen auf der beunruhigenden Einsicht in die Kontingenz jeglicher Lebensform. Wie der Titel seines Aufsatzes ist jedoch auch diese Aussage im Konjunktiv formuliert und dadurch kommt der Zweifel zum Ausdruck, den Gebildete am eigenen Gebildet-Sein hegen: „Man könnte sagen: Nur wer die historische Zufälligkeit seiner kulturellen und moralischen Identität kennt und anerkennt, ist richtig *erwachsen* geworden.“¹⁰ Damit löst Bildung totalitäre Metaphysik auf und versteht auch religiösen Glauben zwar als historische Zufälligkeit, aber nicht als unverfügbares Schicksal, sondern als Lebensform, die frei gewählt wird.¹¹ Die Anmaßung, die eigene Lebensform sei überlegen, gehört für Bieri zur Essenz eines jeden Imperialismus und einer Missionierung und ist für ihn ein untrügliches Zeichen von Unbildung.

Peter Bieri verwendet den Begriff „Herzensbildung“, um auf eine selbstbestimmte Art der Subjektwerdung hinzuweisen.¹² Selbstbestimmung meint gerade nicht, sich dem Einfluss anderer zu entziehen. Es gilt vielmehr zu lernen, zwischen einem Einfluss, der mich von mir selbst entfremdet und einem Einfluss, der mich näher an mich heranbringt, zu unterscheiden. Dadurch entwickelt man die

⁷ Ebd. 10.

⁸ Ebd. 11.

⁹ Ebd. 6.

¹⁰ Ebd. 3.

¹¹ Ebd. 5.

¹² Ebd. 9.

Freiheit, sich nicht an das einmal aufgebaute Selbstbild zu klammern. Im Bewusstsein der Kontingenz wird die Unsicherheit aushaltbar, das Selbstbild neu zu bewerten und man wird im empathischen Sinne ein *Subjekt*.¹³ Herzensbildung bedeutet für Bieri auch die Entwicklung einer moralischen Sensibilität, wobei hier wiederum die Einsicht in die Kontingenz der eigenen kulturellen Identität die Voraussetzung für den Respekt vor anderen Arten und Weisen der Lebensgestaltung ist.

Bildung nach Bieri betrifft auch einen Bereich, der im IOA®-Konzept eine bedeutende Rolle spielt, nämlich die Fähigkeit, sich auf Erlebnisse einzulassen, dadurch differenzierter zu empfinden, wodurch auch Beziehungen zu anderen reicher und differenzierter werden können.¹⁴ Ein Gradmesser für Bildung stellt für den Philosophen die Fähigkeit dar, „soziale Phantasien“ zu entwickeln.¹⁵ Je gebildeter eine Person ist, desto besser ist sie darin, sich auszumalen, wie es wäre, in der Lage anderer zu sein. Im Namen von Herzensbildung spricht Peter Bieri auch von „seelischer Artikuliertheit“ und damit werden Dinge wie Ironie und vorher unbekannte Formen von Intimität möglich.

Bildung als poetische Erfahrung bezieht sich auf scheinbar zweckfreie Erfahrungen wie die freudige Überraschung, etwas besser zu verstehen, die Erleichterung, sich von einer Illusion befreit oder eingefahrene Gleise des Erlebens verlassen zu haben, die Überraschung, dass mit dem Anwachsen der sozialen Phantasie, sich der eigene innere Radius vergrößert. Bildung als poetische Erfahrung schließt die Möglichkeit ein, Glück beim Lesen von Literatur, beim Betrachten von Bildern oder Hören von Musik zu empfinden.¹⁶ Als letzten Punkt beschreibt Bieri den Aspekt der „leidenschaftlichen Bildung“ als heftige Reaktion gebildeter Menschen auf alles, das Bildung verhindert, wie z.B. Phrasen, Klischees, Formen der Unaufrichtigkeit, Wichtigtuerei und des Mitläufertums, Beschwichtigungen und Verharmlosungen.¹⁷

Der Bildungsbegriff Bieris ist ausgesprochen normativ und passt so gesehen vorzüglich in das pädagogische Feld. Er verzichtet jedoch auf die normative Setzung von Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Gewaltfreiheit. Er schreibt sehr konkret vor, wie gebildete Personen sein sollen, daran ändert auch das Stilmittel des Konjunktivs nicht viel und bietet somit ausreichend Stoff für Auseinandersetzung und Reflexion.

¹³ Ebd. 8.

¹⁴ Ebd. 9.

¹⁵ Ebd. 9.

¹⁶ Ebd. 10.

¹⁷ Ebd. 10, 11.

Seine Ausführungen sind leidenschaftlich, könnten allerdings auch als überheblicher Gestus des gebildeten Establishments aufgefasst werden.

Zu Beginn seiner Ausführungen fokussiert er darauf, dass es bloßer Zufall ist, woran eine Person glaubt, welche Moral oder kulturellen Werte sie vertritt. Folgt man der Denkrichtung konsequent weiter, ist auch das Bestehen auf Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Gewaltfreiheit kontingent.

Peter Bieris Bildungsverständnis vereint die Handlungsorientierung des IOA[®]-Ansatzes, die politisch-emanzipatorischen Gedanken der Gruppendynamik und den Fokus auf die subjektive Urteilskraft, ein zentrales Thema der Philosophie. Für Bieri bedeutet sich zu bilden, sich auf einen lebendigen unvorhersehbaren Prozess einzulassen, der auf das Sich-Ereignen von Transformation vertraut und sich dabei im Spannungsfeld zwischen Kontingenz und Verantwortung bewegt. Ein Blick auf den pädagogischen Auftrag eröffnet ein weiteres Spannungsfeld.

2.3 Der pädagogische Auftrag im Spannungsfeld zwischen humanistischem Bildungsideal und ökonomischen Verwertungsinteressen

In der Gruppendynamik und im IOA[®]-Ansatz wird der Klärung der Auftragsituation ein wichtiger Platz eingeräumt.¹⁸ Daher interessiert, welchen Auftrag Lehrer*innen in ihren Funktionen haben. Als Studentin bin ich an die Universität Graz gebunden, als Lehrende an die Universität Wien und als Pädagogin habe ich den Auftrag, die Aufgaben der österreichischen Schule und den Lehrplan zu erfüllen. Laut Bundesgesetz sind Universitäten Bildungseinrichtungen des öffentlichen Rechtes, die dazu berufen sind,

der wissenschaftlichen Forschung und Lehre, der Entwicklung und der Erschließung der Künste sowie der Lehre der Kunst zu dienen und hiedurch auch verantwortlich zur Lösung der Probleme des Menschen sowie zur gedeihlichen Entwicklung der Gesellschaft und der natürlichen Umwelt beizutragen. [...] Im gemeinsamen Wirken von Lehrenden und Studierenden wird in einer aufgeklärten Wissensgesellschaft

¹⁸ Susanna Schenk, „Rahmenbedingungen und Konzepterstellung in der Dynamischen Gruppenpsychotherapie“, in: *Gruppentherapie und Gruppendynamik – Dynamische Gruppenpsychotherapie*, hg. v. Maria Majce-Egger, Wien 1999, 294-296.

das Streben nach Bildung und Autonomie des Individuums durch Wissenschaft vollzogen.¹⁹

Die weiteren Ausführungen im Gesetzestext lassen darauf schließen, dass dem Lehr-, Lernprozess an österreichischen Universitäten ein humanistischer Bildungsbegriff zugrunde liegt, denn das Ziel ist, zu einer humanen und geschlechtergerechten Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen beizutragen.²⁰

Während das Leitbild der Universität Graz mittels Google-Suchmaschine sofort zu finden ist und der Bildungsbegriff mit den drei Aspekten Freiheit, gesellschaftliche Entwicklung und politische Verantwortung an prominenter Stelle steht, ergibt die online Recherche nach dem Bildungsbegriff der Universität Wien ein anderes Bild.²¹ Ein Gesamtleitbild der Universität Wien ist nicht zu finden, im Entwicklungsplan 2020 weicht der Bildungsbegriff dem des „Wissenstransfers“ und das humanistische Bildungsideal dem Hinweis auf wirtschaftlichen Nutzen, Wettbewerb, Marketing und mangelnde finanzielle Ausstattung der Universitäten.²²

Die Recherche nach den Leitbildern der zwei Universitäten expliziert die zwei Pole des Spannungsfeldes, in dem sich diese Bildungseinrichtungen bewegen. Die widersprüchlichen Anforderungen von Bildungsideal und ökonomischer Verwertbarkeit zeigen sich im Schulsystem in der Diskrepanz zwischen der Aufgabe der österreichischen Schule und Strukturvorgaben, die die Umsetzung der Aufgaben erschweren.

Laut §17 des Schulunterrichtsgesetz haben Lehrer*innen die Aufgabe, *eigenständig* den Auftrag der österreichischen Schule zu erfüllen. Dem Lehrplan entsprechend sollen sie Schüler*innen zu ihren besten Leistungen führen, sie zur Selbsttätigkeit anleiten und die Grundlage für weitere Bildungsbestrebungen legen.²³

¹⁹ Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien, in: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20002128/UG%2c%20Fassung%20vom%2018.07.2019.pdf>.

²⁰ Ebd. 8.

²¹ Leitbild der Universität Graz, in: <https://www.uni-graz.at/de/die-universitaet/die-universitaet-graz/die-universitaet-im-portraet/leitbild/>.

²² Universität Wien 2020 Entwicklungsplan, in: https://backend.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Leitbild/Entwicklungsplan_Universitaet_Wien_2020.pdf.

²³ Schulunterrichtsgesetz, §17, in: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>.

Das Schulunterrichtsgesetz ist die Grundlage des Zusammenwirkens von Lehrer*innen, Schüler*innen und Erziehungsberechtigten und hat sich nach den Aufgaben der österreichischen Schule zu richten, diese wiederum sind im §2 des Schulorganisationsgesetzes festgesetzt.²⁴ Der Gesetzestext stammt aus dem Jahre 1962, einige Punkte klingen zeitgemäß und andere antiquiert. Die Aufgabe der österreichischen Schule ist es, *darin mitzuwirken*, die Jugend

- mit Wissen und Können auszustatten
- zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen
- nach sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen zu erziehen
- zu gesunden, gesundheitsbewussten, arbeitstüchtigen, pflichttreuen, verantwortungsbewussten und demokratisch gesinnten Bürger*innen heranzubilden
- zu selbstständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise zu führen
- zu befähigen, am Wirtschafts- und Kulturerbe der Welt Anteil zu nehmen und dem weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen zu sein
- und zu befähigen, in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.²⁵

Als Pädagog*in steht man tagtäglich unmittelbar mit Schüler*innen in Beziehung. Durch diese Unmittelbarkeit ist man geneigt, mehr Verantwortung zu übernehmen, als es für alle Beteiligten handhabbar ist. Wenn es Probleme gibt, hat es sich bewährt, sich den eigentlichen Auftrag wieder bewusst zu machen. Der Gesetzestext stellt Einfluss und Verantwortung von Pädagog*innen einerseits auf einen realistischen Boden und gibt Lehrer*innen andererseits schon im ersten Satz die Freiheit, *eigenständig* an ihrem Auftrag zu arbeiten.

Laut SchUG sind Lehrer*innen also nicht unmittelbar den Schüler*innen verpflichtet, sondern den Aufgaben der österreichischen Schule. Die österreichische Schule hat auch nicht die alleinige Verantwortung für das Kindeswohl, sondern es ist ihre Verantwortung, an der Erziehung und Bildung der Jugend *mitzuwirken*. Dabei

²⁴ Ebd.

²⁵ Schulorganisationsgesetz, §2, in:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>.

stehen im SchUG die drei Punkte Leistung, Selbsttätigkeit und Bildungsstreben im Mittelpunkt. Diese drei Punkte kommen im SchOG als „Wissen“, „Können“ und „selbsttätiger Bildungserwerb“ vor.

Der Gesetzgeber vertritt die Anliegen der staatlichen Gemeinschaft. Aus dieser Position ist es verständlich, dass in den Aufgaben der österreichischen Schule die Entwicklung jener Fähigkeiten und Einstellungen hervorgehoben wird, die für ein friedliches Leben in einer demokratischen Gemeinschaft notwendig sind. Die Schule soll daran mitwirken, dass Schüler*innen ca. 24 Fähigkeiten und Einstellungen entwickeln, davon beziehen sich drei auf „Wissen, Können und Bildung“, drei auf „sportlich-aktiv-Sein“ und 18 auf den Bereich „soziale Verantwortung.“

Peter Bieris Bildungsbegriff und der Aufklärungsgedanke Kants finden sich in dem Auftrag wieder und passen zu den eigenen Annahmen. Aus dem gesetzlichen Auftrag geht *nicht* hervor, dass das ökonomische Verwertungsinteresse der Bildungseinrichtungen Schule und Universität im Mittelpunkt steht und es stellt sich die Frage, woher dieses Interesse kommt und wodurch es legitimiert ist. Diese Fragen stehen in engem Zusammenhang mit der Herkunft des Kompetenzkonzeptes und werden im Abschnitt 5.1 behandelt. Die Theorie selbstreferenzieller Systeme erklärt die widersprüchliche Gleichzeitigkeit eines humanistischen Bildungsideals in Gesetzestexten und Leitbildern der Universitäten einerseits und realisierten Handlungen im Feld andererseits (3.3).

3 Systemisch-konstruktivistische Didaktik

Konstruktivistische Ansätze sind in den bildungswissenschaftlichen Grundlagen und in den Fächern Philosophie und Psychologie allgegenwärtige didaktische Ansätze des Lernens und Lehrens. Auf systemische Ansätze wird in der Gruppendynamik Bezug genommen. Systemisch-konstruktivistische Ansätze haben einen hohen Stellenwert in der Fachdidaktik am Institut für Sportwissenschaften der Universität Graz und im IOA[®]-Ansatz. Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive sollte daher in der Gestaltung des Unterrichts der Ausgangspunkt einer bewussten Strategie sein.

In meiner Bachelorarbeit habe ich mit Bezug auf Varela, Maturana und Heinz von Foerster diese Position dargelegt und daraus Handlungsempfehlungen als Konsequenzen für die Vermittlung sozialer Kompetenzen abgeleitet. Aus der Gegenüberstellung dieser Folgen mit der gelebten Praxis wurde die Diskrepanz

zwischen propagierter Theorie und praktischer Umsetzung sichtbar. Wahrscheinlich meint deshalb Sandra Reinmann, dass sich aus Theorien keine didaktischen Entscheidungen systematisch ableiten lassen.²⁶ Ich jedoch bin der Ansicht, dass dies möglich ist. Allerdings sind die Grundannahmen systemisch-konstruktivistischer Ansätze derart kontraintuitiv, dass es in der Praxis den Luxus des „zweiten Blickes“ braucht, damit die Theorie, zu der man sich bekennt, auch handlungswirksam werden kann.²⁷

Diese Widersprüchlichkeit führe ich u.a. auf den Bedeutungswandel zurück, den der Begriff „Selbstorganisation“ beim Transfer von der Theorie zur Anwendung erfährt. Daher ist die Begriffsklärung ein wichtiges Ziel dieses Kapitels. Mit Hilfe der Theorie selbstreferenzieller Systeme wird erklärt, wie es möglich ist, dass intentionale Subjekte bzw. intelligente Menschen mit guten Absichten in einem Bildungssystem eine bestimmte Lehr/Lerntheorie vertreten und intentionale Subjekte bzw. intelligente Menschen mit guten Absichten in diesem System gleichzeitig laufend Strukturen bilden, die die Umsetzung erschweren.

Vorweg sei darauf hingewiesen, dass diese Theorie die Widersprüchlichkeit zwischen dem theoretischen Kompetenzkonzept und der Handlungspraxis erklärt, indem sie die Funktion benennt, die Strukturbildung für soziale Systeme hat. Dieses Prinzip kennzeichnet Denk- und Handlungsansätze, die sich als „systemisch“ oder/und „konstruktivistisch“ verstehen. Die Theorie selbstreferentieller Systeme von Niklas Luhmann wird weiters dafür verwendet, eine erkenntnistheoretische Position zu explizieren. In diesem Punkt besteht auch die Verbindung zum Thema „Kontingenz“, die schon Peter Bieri mit seinem Bildungsbegriff betont hat (vgl. 2.2).

3.1 Das Problem mit der Selbstorganisation

Das Bildungssystem wird seit über einem Jahrhundert von einer Didaktik mit behavioristischen und kognitivistischen Lehrkonzepten dominiert, aber seit ca. zwanzig Jahren gewinnen konstruktivistische Lernansätze an Bedeutung und damit verlagert sich der Schwerpunkt von einer Wissens- zu einer Kompetenzvermittlung.²⁸

²⁶ Reinmann, „Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design“, in: *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, hg. v. Martin Ebner, Graz 2013, 2, in: <https://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/18>.

²⁷ Stefan Kühl, „Die fast unvermeidliche Trivialisierung der Systemtheorie in der Praxis“, in: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 42, 2015, 329.

²⁸ Erpenbeck & Sauter, *Stoppt die Kompetenzkatastrophe!* Heidelberg 2016, 55.

„Selbstorganisation“ ist eine zentrale Annahme in kompetenzorientierten Ansätzen. Der Begriff „Selbstorganisation“ wird neben „Autopoiesis“ und „selbstreferenziell“ verwendet und es wird in der Fachliteratur häufig nicht expliziert, wie er verwendet wird. Diese Begriffe kommen in der Pädagogik und Didaktik grob gesagt in zwei unterschiedlichen Bedeutungen vor.

Selbstorganisation im Verständnis von Varela und Maturana wird in den nächsten Abschnitten dieses Kapitels näher ausgeführt und meint so viel wie Eigengesetzlichkeit. Wenn jedoch z.B. im Lehrplan die „Selbstorganisation von Bewegung und Sport in Kleingruppen“ genannt wird, ist offensichtlich etwas anderes gemeint. Denn es wird nicht darüber gesprochen, wie sich Selbstorganisation vollzieht, sondern es ist die *Planung und Durchführung* von Sportaktivitäten gemeint.²⁹ Dieser Begriff von *selbstorganisiertem* Lernen bezieht sich auf ein Verständnis, dessen Aspekte Weinert unter dem Begriff „selbstgesteuertes Lernen“ folgendermaßen zusammenfasst: Die Lernenden nehmen Spielräume für die selbstständige Festlegung von Lernzielen, Lernzeiten und Methoden wahr, realisieren (bewusst und unbewusst) Lernhandeln, instruieren sich selber und erleben sich als Verursacher*innen ihrer Lernaktivität.³⁰

Weinert weist dezidiert darauf hin, dass sein Verständnis *unbeabsichtigtes Lernen, autonome Regulationen und aktive Regulationen* nicht berücksichtigt und damit wird klar, dass er nicht jene *Autonomie* meint, die das Autopoiesis Konzept von Maturana & Varela grundlegt. Weinert meint damit nämlich „eine besonders anspruchsvolle Klasse von Lernvorgängen (mehr oder minder bewusstes Planen, Steuern, Kontrollieren und Bewerten des eigenen Lernens).“³¹

John Erpenbeck und Werner Sauter kritisieren etwas polemisch die praktische Umsetzung des Kompetenzkonzeptes, verwenden den Begriff „Selbstorganisation“ sehr häufig und es scheint, sie verwenden ihn in beiden Bedeutungen. Aus der Literaturangabe kann man schließen, dass sie sich auf die Synergetik von Hermann Haken beziehen. Diese Perspektive auf Kompetenzentwicklung ist naturwissenschaftlich, geht aus der Physik hervor und legt großen Wert auf die

²⁹ Lehrpläne für Bewegung und Sport, in: BGBl Nr. 217/2016 vom 9.8.2016, 10, https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_217/COO_2026_100_2_1_263913.pdf.

³⁰ Franz Weinert, „Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts“, in: *Unterrichtswissenschaft*, 2, 1982, 102.

³¹ Ebd. 103.

Operationalisierbarkeit von Kompetenzen. Erpenbeck und Sauter untermauern ihre Argumentation mit Forschungsergebnissen des Biologen und Gehirnforschers Gerhard Roth.³²

Pädagogisch-didaktische Literatur bezieht sich im Zusammenhang mit selbstorganisiertem Lernen auf die Konzepte der Neurophysiologen Maturana und Varela und des Soziologen Luhmann.³³ In der Handreichung für kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Fach Bewegung und Sport wird ein Bildungsstandard offeriert, in dem ebenfalls „Selbstorganisation“ eine zentrale Annahme darstellt. Der Bildungsstandard soll Ziele für die pädagogische Arbeit konkretisieren, „die an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler gemessen werden. Damit rückt das aktive, selbstorganisierte Lernen zum Erreichen des Bildungsstandards ins Zentrum pädagogischen Handelns.“³⁴ Hier z.B. könnte es sein, dass „selbstorganisiert“ in beiden Sichtweisen verwendet wird. „Selbstorganisiert“ könnte die Bedeutung von „selber planen und durchführen“ haben und/oder jene, die der Begriff „Autopoiesis“ annimmt.

Da der Begriff in der Handreichung jedoch im Kontext kompetenzorientierten Unterrichtens verwendet wird, könnte damit auch die Annahme systemisch-konstruktivistischer Denkrichtungen gemeint sein, wie Lernen stattfindet. Im IOA[®]-Konzept wird der Begriff „Selbstorganisation“ verwendet und er bezieht sich auf das Autopoiesis-Konzept von Maturana & Varela und auf die Gedanken zu (nicht-) trivialen Maschinen von Heinz von Foerster.³⁵ Dieses wird im nächsten Abschnitt erläutert.

3.2 Selbstorganisation als autopoietische Organisation

In der Erforschung biologischer Wurzeln des Erkennens kommen Maturana und Varela zu dem Schluss, dass Lebewesen durch eine autopoietische Organisation charakterisiert sind.³⁶ Das Kunstwort „Autopoiesis“ bzw. „Autopoiese“ setzt sich aus den griechischen Wörtern „autos“ (=selbst) und poiein (=machen) zusammen, es meint so viel wie Selbsterzeugung, Selbstherstellung und wurde von Maturana eingeführt.³⁷ Erkenntnistheoretisch wird damit eine mittlere Position zwischen den Extremen Idealismus und Realismus eingenommen. Kognition wird weder als Auffinden einer

³² Erpenbeck & Sauter, *Stoppt die Kompetenzkatastrophe!* 170.

³³ Vgl. z.B. Beat Thommen, *Irritation und Verführung*, Dortmund 2011.

³⁴ Günter Amesberger & Rudolf Stadler, *Bildungsstandards für Bewegung und Sport*, Salzburg 2014, 8.

³⁵ Reinhold Pfingstner, *Lernen lernen durch Outdoortrainings*, Univ. Wien: Dissertation 2005, 18.

³⁶ Maturana & Varela, *Der Baum der Erkenntnis*, Frankfurt/Main, 2012, 55.

³⁷ Georg Kneer & Armin Nassehi, *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*, Paderborn 2000, 48.

vorgegebenen äußeren Welt noch als Projektion einer vorgegebenen inneren Welt verstanden, sondern als „enaction“ als „verkörperte Tätigkeit“ und dadurch wird der Begriff „Repräsentation“ obsolet.³⁸

Der Autopoiesis Gedanke beruht auf der Erkenntnis in die Geschlossenheit des Nervensystems mit der Einsicht als Konsequenz, dass die Außenwelt keine Möglichkeit besitzt, dem Nervensystem ihre wahre Gestalt mitzuteilen.³⁹ Autopoiesis bedeutet dreierlei: Lebewesen sind *autonom*, operieren *struktur determiniert* und sind *strukturell kopplungsfähig*. Der Begriff „Autonomie“ wird im eigentlichen Wortsinn verwendet und meint „Eigengesetzlichkeit.“⁴⁰ Ein lebendiges System erzeugt so gesehen das ihm Eigene in autopoietischer Organisation selbst:

Dennoch ist den Lebewesen eigentümlich, daß das einzige Produkt ihrer Organisation sie selbst sind, das heißt, es gibt keine Trennung zwischen Erzeuger und Erzeugnis. Das Sein und das Tun einer autopoietischen Einheit sind untrennbar, und dies bildet ihre spezifische Art von Organisation.⁴¹

Mit der Autonomie steht die *strukturelle Determiniertheit* im engen Zusammenhang. Strukturelle Determination bedeutet, dass die innere Struktur, also die individuelle Beschaffenheit eines Lebewesens festlegt, ob und wie es sich verändert und nicht die individuelle Beschaffenheit oder der Einfluss jener Person, die diese Veränderung bewirken möchte. Das bedeutet „eine solche Interaktion schreibt deshalb ihre Effekte nicht vor. Sie determiniert sie nicht und ist deshalb nicht instruierend` [...].“⁴²

Überträgt man diese Gedanken über biologische Systeme auf psychische und soziale, dann ist für die pädagogische Situation die Unterscheidung zwischen „determinieren“ und „auslösen“ entscheidend. Die Veränderung der Kompetenzen der Schüler*innen kann zwar durch die Interaktion mit Pädagog*innen *ausgelöst* werden, die Möglichkeiten der Veränderung sind aber grundsätzlich durch die individuelle Beschaffenheit der Schüler*innen *determiniert*. Mit dieser Erkenntnis lässt sich eine Ermöglichungsdidaktik plausibel begründen. Für Maturana ist das Konzept einer instruktiven Interaktion irrig, er korrigiert es durch die alternative Vorstellung: „Was

³⁸ Thompson, Rosch & Varela, *Enaktivismus – verkörperte Tätigkeit*, 318.

³⁹ Humberto R. Maturana & Bernhard Pörksen, *Vom Sein zum Tun*, Heidelberg, 2008, 61.

⁴⁰ Maturana & Varela, *Der Baum der Erkenntnis*, 55.

⁴¹ Ebd. 56.

⁴² Ebd. 106.

immer in einem Lebewesen geschieht, wird durch seine innere Struktur bestimmt, nicht aber durch die Struktur dessen, was auf dieses einwirkt.“⁴³

Betrachtet man dies z.B. aus der Perspektive Banduras auf das Konstrukt *Persönlichkeit*, dann ist mit „innerer Struktur“ bzw. „individueller Beschaffenheit“ die *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* der Schülerin bzw. des Schülers gemeint. Die Wirkung einer pädagogischen Intervention ist so gesehen durch die Erwartung der Schülerin bzw. des Schülers determiniert, die zur Disposition stehende Handlung erfolgreich ausführen zu können. Die Selbstwirksamkeitserwartung bzw. innere Struktur wiederum hat sich *autopoietisch* auf Basis bisheriger Erfahrungen gebildet. Maturana und Varela sprechen in diesem Zusammenhang von der „operationalen Geschlossenheit des Nervensystems“ und wenden sich von der Vorstellung ab, das Gehirn steuere wie ein Computer das Handeln:

Es ist daher angemessen, das Nervensystem als eine durch ihre internen Relationen definierte Einheit zu betrachten, in der die Interaktionen nur als Modulationen ihrer strukturellen Dynamik wirken – das heißt als eine Einheit mit operationaler Geschlossenheit. In anderen Worten: Das Nervensystem „empfängt“ keine „Informationen“, wie man häufig sagt. Es bringt vielmehr eine Welt hervor, indem es bestimmt, welche Konfiguration des Milieus Perturbationen darstellen und welche Veränderungen diese im Organismus auslösen. Die populäre Metapher, vom Gehirn als Computer ist nicht nur mißverständlich, sondern schlichtweg falsch.⁴⁴

Die Handlungstheorie des IOA[®]-Konzeptes versteht den Menschen auf der Ebene der psychischen Handlungsdispositionen als „informationsverarbeitendes System“ und Handeln als „informationell reguliertes Verhalten“ und es stellt sich die Frage, wie sie modifiziert werden müsste, wenn man versucht, den Autopoiesis Gedanken zu integrieren.⁴⁵

Um zu erläutern, wie Veränderung doch möglich werden kann, wird der Begriff „Perturbation“ eingeführt. Mit „Perturbation“ bezeichnen Varela und Maturana eine „Zustandsveränderung in der Struktur eines Systems.“⁴⁶ Ein ständiger Prozess der

⁴³ Humberto R. Maturana & Bernhard Pörksen, *Vom Sein zum Tun. Die Ursprünge der Biologie des Erkennens*, Heidelberg 2008, 74.

⁴⁴ Maturana & Varela, *Der Baum der Erkenntnis*, 185.

⁴⁵ Jürgen R. Nitsch, „Handlungstheoretische Grundlagen der Sportpsychologie“, in: *Einführung in die Sportpsychologie*, hg. v. Hartmut Gabler, Jürgen R. Nitsch & Roland Singer, Schorndorf 2000, 68.

⁴⁶ Maturana & Varela, *Der Baum der Erkenntnis*. 27.

Zustandsveränderung setzt „Verträglichkeit“ voraus, ist wechselseitig, und wird als „strukturelle Koppelung“ bezeichnet.⁴⁷ Zwischen zwei Lebewesen ist Verträglichkeit dann gegeben, wenn das oberste Prinzip eines Lebewesens, die Erhaltung seiner Autopoiese, anerkannt wird. Denn nur solche Interaktionen, welche die Autonomie der Beteiligten aufrechterhalten, können eine wechselseitige Veränderung auslösen.⁴⁸ In der Sprache Maturanas wird das, was in der Gruppendynamik „Beziehungsgestaltung“ bzw. „Intersubjektivität“ genannt wird, als „rekurrente und rekursive Interaktion“ bezeichnet, die eine „strukturelle Kopplung erzeugt“.⁴⁹ Eine strukturelle Kopplung ist gegeben:

wenn sich die Strukturen von zwei strukturell plastischen Systemen aufgrund fortlaufender Interaktionen verändern, ohne dass dadurch die Identität der interagierenden Systeme zerstört wird. Im Fluss einer solchen Kopplung bildet sich ein konsensueller Bereich: das ist, wie gesagt, ein Verhaltensbereich, in dem wir gemeinsam und in wechselseitiger Abstimmung agieren; die Zustandsveränderungen der gekoppelten Systeme sind – allgemeiner formuliert – in ineinander verzahnten Sequenzen aufeinander abgestimmt.⁵⁰

Überträgt man die Gedanken über biologische Systeme auf psychische Systeme, wird der Grundgedanke einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik sichtbar. Lernen ist kein passives inneres Abbilden einer äußeren Realität, sondern eine aktive autonome Tätigkeit auf Basis bisheriger Erfahrungen in Auseinandersetzung mit einem Gegenstand. Geht es um soziales Lernen, ist der „Gegenstand“ ein anderer Mensch bzw. eine Gruppe und die Beziehungsgestaltung – die strukturelle Kopplung – steht im Zentrum. Welche Voraussetzungen und Bedingungen neben Autonomie und Wechselseitigkeit noch zu beachten sind, damit soziales Lernen gelingt, wird im nächsten Abschnitt dargelegt.

Aus systemtheoretischen Überlegungen kann man auch folgern, dass jede Konstruktion als Lernergebnis ihre Berechtigung hat und als aktuell passend bewertet wird. Das macht Beurteilungen wie richtig/falsch oder gut/schlecht obsolet. Es gehört allerdings zum Auftrag von Lehrer*innen, die Leistung der Schüler*innen zu beurteilen.

⁴⁷ Ebd. 110

⁴⁸ Ebd. 112.

⁴⁹ Maturana & Pörksen, *Vom Sein zum Tun*, 89

⁵⁰ Ebd. 89.

Daraus ergibt sich ein struktureller Widerspruch, den man als Lehrer*in auszubalancieren hat.

Wenn Lernen als autonome Tätigkeit begriffen wird, die von der inneren Struktur der Lernenden und der strukturellen Kopplung mit den Lehrenden abhängig ist, dann gibt es in diesem Prozess so viele Variablen, dass das Lernergebnis nicht vorhersagbar ist. Heinz von Foerster veranschaulicht die Nicht-Vorhersagbarkeit erzieherischer Wirkungen und verwendet dazu die Unterscheidung zwischen trivialer- und nicht-trivialer Maschine.⁵¹ Die eindeutige Beziehung zwischen Input und Output macht das Ergebnis einer trivialen Maschine vorhersagbar. Bei nicht-trivialen Maschinen, so der Autor, hängt der Output allerdings vom Input *und* von den internen Zuständen der anderen Person ab.⁵² Varela, Thompson und Rosch bringen diesen Sachverhalt folgendermaßen auf den Punkt:

Such autonomous systems stand in sharp contrast to systems whose coupling with the environment is specified through input/output relations. [...] Interaction for a living system is not prescribed from outside but it is the result of the organization and history of the system itself.⁵³

Eine Konsequenz dieser Gedanken ist, dass kausale Erklärungen für soziale Interaktionen ungeeignet sind. Die transaktionale Handlungstheorie des IOA®-Konzeptes setzt daher auf das intentionale Erklärungsprinzip, wonach sich Intentionen von ihrem antizipierten Ende her erschließen lassen und nicht durch die vorangegangenen Ursachen.⁵⁴

Folgt man jedoch der Theorie selbstreferenzieller Systeme ist Kommunikation „ein selbstreferentielles geschlossenes System, in das keine psychologischen Komponenten eingehen.“⁵⁵ Kommunikationssysteme sind zwar mit Bewusstseinsystemen strukturell gekoppelt, aus dem Kommunikationsverlauf lässt sich jedoch nicht schließen, was die beteiligten Bewusstseinsysteme denken.⁵⁶ So gesehen lassen sich Intentionen nicht erschließen, es kann nur kommuniziert werden, dass man sich in der Kommunikation über Intentionen verständigt, aber auch das ist

⁵¹ Heinz von Foerster, *Sicht und Einsicht*, Heidelberg, 1999, 12.

⁵² Ebd. 12.

⁵³ Francisco Varela, Evan Thompson & Eleanor Rosch, *The Embodied Mind*, Cambridge, London 1993, 157.

⁵⁴ Nitsch, *Handlungstheoretische Grundlagen der Sportpsychologie*, 87.

⁵⁵ Kneer & Nassehi, *Luhmanns Theorie sozialer Systeme*, 70.

⁵⁶ Ebd. 72.

kein Gedankenaustausch, sondern die Operation des Kommunikationssystems.⁵⁷ Mehr dazu im nächsten Abschnitt.

Aus gruppendynamischer Perspektive kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass Menschen und erst recht Interaktionen derart komplex sind, dass eindimensionale Begründungen zu kurz greifen und man nur Vermutungen über wahrgenommene Prozesse bilden kann. Diese Hypothesen bildet man auf Basis der eigenen inneren Struktur. Daher ist die Reflexion persönlicher Deutungsmuster für die Beziehungsgestaltung im Rahmen sozialer Lernprozesse ein wichtiges Qualitätsmerkmal professionellen Handelns. Gruppen sind hier ein gutes Lernfeld, durch Begegnung mit anderen und deren Resonanz und Rückmeldung merkt man einerseits die eigene Wirkung auf andere und andererseits die Eigengesetzlichkeit der Zuschreibungen, die andere Personen an einen selbst herantragen.

Weinert erhebt den Anspruch, selbstgesteuertes Lernen zu fördern, die Autonomie des Menschen zu respektieren und die Erziehung zu Mündigkeit und lebenslangem Lernen als übergeordnete Ziele verbindlich zu akzeptieren.⁵⁸ Wendet man die Erkenntnisse des Autopoiesis-Konzeptes auf diese Gedanken an, bedeutet „Förderung“ paradoxerweise zu akzeptieren, dass es in der Macht der Lerner*innen liegt, zu entscheiden, das Förderangebot anzunehmen oder abzulehnen.

Der Ansatz von Maturana und Varela beschreibt die biologischen Möglichkeiten und Voraussetzungen des Nervensystems etwas zu erkennen und basiert auf den Ergebnissen ihrer neurobiologischen Forschungen zur Sinneswahrnehmung. Systemisch-konstruktivistische Ansätze in der Didaktik übertragen diese Erkenntnisse über biologische Systeme auf psychische und soziale Systeme und begründen den Einsatz dieser Perspektive mit gesellschaftlichen Entwicklungen und emanzipatorischen Ansprüchen. Niklas Luhmann generalisiert den Autopoiesis Begriff, wie er selbst sagt, *eigenmächtig* und überträgt ihn auf bewusste und soziale Systeme.⁵⁹

3.3 Wozu die Unterscheidung System/Umwelt anstatt Teil/Ganzes?

Niklas Luhmann erhebt einen Universalitätsanspruch (keinen Absolutheitsanspruch) und formuliert eine Theorie sozialer Systeme, die den ganzen Gegenstand der

⁵⁷ Ebd. 73.

⁵⁸ Weinert, *Selbstgesteuertes Lernen*, 103.

⁵⁹ Niklas Luhmann, „Die Autopoiesis des Bewußtseins“, in: *Soziale Welt* 36, 1985, 402, zit. nach Kneer & Nassehi, *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*, 58.

Soziologie erfasst: „Das heißt: Jeder soziale Kontakt wird als System begriffen bis hin zur Gesellschaft als Gesamtheit der Berücksichtigung aller möglichen Kontakte.“⁶⁰ Er setzt an der Systemtheorie Talcott Parsons an und entwickelt sie weiter.

Luhmann geht von der Annahme aus, dass komplexe Phänomene, wie z.B. soziale, biologische oder psychische Phänomene, nicht als Verhältnis eines Ganzen zu seinen Teilen zufriedenstellend beschrieben werden können, sondern nur durch die Beziehung zwischen seinen Teilen und ersetzt daher die Differenz von Ganzem und Teil durch die Differenz von System und Umwelt.⁶¹ Gruppendynamische Theorien und die Handlungstheorie des IOA[®]-Ansatzes begründen ihren Anspruch „systemisch“ zu sein mit der Unterscheidung Teil/Ganzes (vgl. Kap. 4.4). Der Gedanke Luhmanns geht über diesen Punkt hinaus.

Er vertritt die Ansicht, dass die Leitdifferenz System/Umwelt eine bessere Analysemöglichkeit bietet, da die Differenzierung innerhalb eines Systems wiederholt werden kann. Dadurch kann das Gesamtsystem selbst als Umwelt für die Teilsysteme genutzt werden.⁶² Wenn innerhalb eines Systems wiederum ein System gebildet werden kann, steht ein Verfahren zur Komplexitätssteigerung zur Verfügung, das der Komplexität sozialer Situationen gerecht wird.⁶³ Um dies zu erreichen, muss Luhmann allerdings mit Kant brechen, indem er den Subjektbegriff durch den des „selbstreferentiellen Systems“ ersetzt.⁶⁴ Er meint:

Ein System kann man als selbstreferentiell bezeichnen, wenn es die Elemente, aus denen es besteht, als Funktionseinheiten selbst konstituiert und in allen Beziehungen zwischen diesen Elementen eine Verweisung auf diese Selbstkonstitution mitlaufen lässt, auf diese Weise die Selbstkonstitution also laufend reproduziert. In diesem Sinne operieren selbstreferentielle Systeme notwendigerweise im Selbstkontakt, und sie haben keine andere Form für Umweltkontakt als Selbstkontakt.⁶⁵

Luhmann meint, der Subjektbegriff wird überschätzt und revidiert die These der Subjektivität des Bewusstseins.⁶⁶ Das bedeutet, Luhmanns Theorie sozialer Systeme,

⁶⁰ Niklas Luhmann, *Soziale Systeme*, 1987, 33.

⁶¹ Ebd. 22.

⁶² Ebd. 22.

⁶³ Ebd. 38.

⁶⁴ Ebd. 51.

⁶⁵ Ebd. 59.

⁶⁶ Ebd. 244.

die transaktionale Handlungstheorie und die gruppensystemische Theoriebildung, verstehen sich alle als „systemisch“, unterscheiden sich aber in den Grundannahmen deutlich durch ihren Subjektbegriff. In der Gruppendynamik geht man mit Bion von einem Menschen als „vergruppertes“ Wesen aus, der seine Persönlichkeit im Verstandenen durch andere in der Gruppe bildet.⁶⁷ In der Handlungstheorie wird die Notwendigkeit, den Menschen als Subjekt seines Handelns zu begreifen, besonders betont und da sich diese Theorie im sportlichen Kontext entwickelt hat, steht in der Anwendung naturgemäß die Optimierung intentionalen Verhaltens im Vordergrund.⁶⁸

Die Theorie Luhmanns klingt hier auf den ersten Blick völlig anders, denn soziale Systeme bestehen nicht aus Menschen, sondern aus Kommunikation und Menschen kommen lediglich als Umwelt sozialer Systeme vor.⁶⁹ Auch das intentionale Bewusstsein des Menschen, der Kern der transaktionalen Handlungstheorie, ist nicht Subjekt der Kommunikation, denn: „Der Mensch kommuniziert nicht. Die Geschlossenheit organischer, neuronaler und psychischer Systeme macht einen direkten Kontakt eines Menschen mit einem anderen Menschen unmöglich.“⁷⁰ Auf den zweiten Blick erschließt sich jedoch die Bedeutung des Menschen für die Konstitution sozialer Situationen. Luhmann führt aus:

Das heißt nicht, daß der Mensch als weniger wert eingeschätzt würde im Vergleich zur Tradition. Wer das vermutet (und aller Polemik gegen diesen Vorschlag liegt eine solche Unterstellung offen und verdeckt zu Grunde), hat den Paradigmenwechsel in der Systemtheorie nicht begriffen. Die Systemtheorie geht von der Einheit der Differenz von System und Umwelt aus. Die Umwelt ist konstitutives Moment dieser Differenz, ist also für das System nicht weniger wichtig als das System selbst.⁷¹

Für Luhmann ist somit *Kommunikation* und nicht *Handeln* im Mittelpunkt, denn eine personen- bzw. handlungsorientierte Darstellung unterläuft aus seiner Perspektive die Eigenständigkeit und Komplexität des kommunikativen Geschehens, da Kommunikation auf Handeln und damit letztlich auf Intentionen der Handelnden

⁶⁷ Rainer Fliedl, „Von der Gruppe zum Einzelnen. Eine Einführung in Bions Theorie der Affekte und des Denkens“, in: *Gruppenkompetenz und Einzelarbeit*, hg. v. Bernhard Dolleschka, Wien 2002, 27.

⁶⁸ Nitsch, *Handlungstheoretische Grundlagen der Sportpsychologie*, 50.

⁶⁹ Luhmann, *Soziale Systeme*, 288.

⁷⁰ Ebd. 67.

⁷¹ Ebd. 289.

reduziert wird.⁷² Die in der Handlungstheorie im Zentrum stehende Handlung ist aus der Sicht Luhmanns nicht das Zentrum einer Situation, sondern das Produkt einer sozialen Beschreibung.⁷³

Kommunikation wird in der Theorie Luhmanns an die Stelle des intentionalen Handelns ins Zentrum gesetzt und dadurch kann die Theorie die Komplexität des handelnden Subjektes mit seinem intentionalen Bewusstsein genauer erfassen. Um dies zu ermöglichen, ist es notwendig, zwischen „Selbstorganisation“ und „Selbstreferenz“ zu unterscheiden und Luhmann meint, Maturana und Varela hätten genau aus diesem Grund den Begriff „Autopoiesis“ eingeführt.⁷⁴ Während der Begriff „Selbstorganisation“ den Selbstbezug lediglich auf der Ebene der Strukturbildung und Strukturänderung ansiedelt, betrifft der Selbstbezug im Namen von „Selbstreferenz“ und „Autopoiesis“ auch die Ebene der *Konstitution* von Elementen.⁷⁵

Dies hat vor allem erkenntnistheoretische Konsequenzen. So gesehen lassen sich soziale Kompetenzen von außen nicht beobachten, sie lassen sich unter den Voraussetzungen erschließen, dass erstens ein Differenzschema offengelegt wird, und zweitens klar ist, dass sich dieses in dem / in der Beobachter*in gebildet hat. Erst durch diese Abstraktion wird es möglich, das Subjekt bzw. den/die Beobachter*in in das eigene Erklärungsschema miteinzubeziehen. Erkenntnistheoretisch betrachtet ist dies keine solipsistische Position, da die Umwelt ein notwendiges Korrelat des Unterscheidungsprozesses ist.⁷⁶

Mit dem Begriff „Handlung“ kann nach Luhmann die Komplexität zwischenmenschlicher Beziehungen nicht so genau erfasst werden wie mit dem Begriff „Kommunikation“ und der Unterscheidung System/Umwelt. Er begründet dies mit der doppelten Kontingenz sozialer Situationen:

Soziale Systeme entstehen jedoch dadurch (und nur dadurch), daß beide Partner doppelte Kontingenz erfahren und daß die Unbestimmbarkeit einer solchen Situation für beide Partner jeder Aktivität, die da stattfindet, strukturbildende Bedeutung gibt. Das ist mit dem Grundbegriff der Handlung nicht zu fassen.⁷⁷

⁷² Kneer & Nassehi, *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*, 89.

⁷³ Ebd. 90.

⁷⁴ Luhmann, *Soziale Systeme*, 1987, 60.

⁷⁵ Ebd. 60.

⁷⁶ Ebd. 25.

⁷⁷ Luhmann, *Soziale Systeme*, 154.

Der Rückgriff auf den Handlungsbegriff hat im Denken Luhmanns die Funktion, Komplexität zu reduzieren. Er meint, dass jedes System danach strebt, Komplexität zu reduzieren, indem es Strukturen festlegt, da die Umwelt für jedes System kontingent ist und damit komplexer ist als das System selbst.⁷⁸ Mit „kontingent“ ist etwas gemeint, „was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist.“⁷⁹ Und unter „Komplexität“ wird jene Information verstanden, „die dem System fehlt, um seine Umwelt (Umweltkomplexität) bzw. sich selbst (Systemkomplexität) vollständig erfassen und beschreiben zu können.“⁸⁰

Strukturen reduzieren Komplexität, beinhalten Vorteile und Risiken einer selektiven Reduktion, können bei Auswechslung von Elementen konstant bleiben und sind der Autopoiesis vorausgesetzt. Denn nur „durch einschränkende Strukturierung kann ein System „so viel innere Führung gewinnen, „dass es Selbstreproduktion ermöglichen kann.“⁸¹ Strukturen haben die Funktion Erwartbarkeit wiederherzustellen und sind eine „autopoietisches Erfordernis für die Reproduktion von Handlungen. Ohne sie würde das System in einer gegebenen *Umwelt mangels innerer Anschlussfähigkeit* schlicht aufhören, und zwar: von selbst aufhören.“⁸²

Eingangs wurde der Widerspruch zwischen propagierter systemisch-konstruktivistischer Didaktik und gelebten Handlungspraktiken genannt. Aus der Luhmannschen Theorie lässt sich das Bildungssystem als System beschreiben, das in operativ geschlossene, selbstreferentielle Funktionssysteme differenziert ist, die jeweils nach eigenen inneren Logiken operieren. So gesehen hat diese Ausdifferenzierung und Grenzziehung zwischen Theorie und Praxis die Funktion, Komplexität zu reduzieren und Strukturen zu bilden, die dafür sorgen, dass Selbstreproduktion und Anschlussfähigkeit möglich sind. Daher kann theoretisches Wissen nicht einfach in der Praxis angewendet werden, sondern es muss eine Interpretation stattfinden, mit deren Hilfe wissenschaftlichen Erkenntnissen die Schärfe genommen wird, damit sie in der Praxis angewendet werden können.⁸³

⁷⁸ Ebd. 251.

⁷⁹ Ebd. 152.

⁸⁰ Ebd. 51.

⁸¹ Ebd. 384.

⁸² Ebd. 392.

⁸³ Kühl, *Die fast unvermeidliche Trivialisierung der Systemtheorie in der Praxis*, 332.

Die Schwierigkeit der Anwendung systemisch-konstruktivistischer Gedanken in der Praxis liegt jedoch nicht nur in der Komplexität der Theorie, sondern auch daran, dass die Systemtheorie eine „Wissenschaft des zweiten Blicks“ ist.⁸⁴ Dieser zweite Blick bedeutet, aus der Perspektive einer Beobachterin bzw. eines Beobachters zweiter Ordnung zu beobachten. Beobachten ist bei Luhmann das Handhaben einer Unterscheidung und er bezieht sich dabei auf die Logik des Unterscheidens von George Spencer Brown, wenn er dazu auffordert: „draw a distinction!“⁸⁵ Es geht also darum, den Beobachter bzw. die Beobachterin zu beobachten, wie sie mit ihren Unterscheidungen arbeitet. Dadurch wird es möglich, die Relativität der eigenen Beobachtungen wahrzunehmen. Man kann sehen, dass man nicht sehen kann, was man nicht sehen kann.⁸⁶

Diese Art der Reflexion ist eine Anforderung an Pädagog*innen und an Schüler*innen im Rahmen der Kompetenzorientierung und es ist eine Herausforderung dazu anzuleiten, denn in der Praxis bleibt man häufig auf der Stufe der Beobachtung erster Ordnung stehen. Auch für Maturana besteht die eigentliche Weisheit eines Menschen „in der Befähigung zur Reflexion, in der Bereitschaft, sich von jenen Überzeugungen zu trennen, die eine genaue Wahrnehmung der besonderen Umstände verhindern.“⁸⁷

3.4 Schlussfolgerung: Enaktivismus und Komplexitätsreduktion

Selbstorganisiertes Lernen auf Basis des Konzeptes von Maturana und Varela basiert auf der Einsicht in die autopoietische Organisation lebender Systeme. Überträgt man die Gedanken über biologische Systeme auf psychische Systeme, ist Lernen nicht ein passives inneres Abbilden einer äußeren Realität, sondern ein schöpferisches „Hervorbringen [enactment] von Bedeutung [meaning]“⁸⁸ auf Basis bisheriger Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand der Umwelt.

Geht es um soziales Lernen, ist der „Gegenstand“ ein anderer Mensch bzw. eine Gruppe. Überträgt man die Ausführungen in den Abschnitten 3.2 und 3.3 auf die Vermittlung sozialer Kompetenzen bedeutet dies, dass die Veränderung der

⁸⁴ Ebd. 332.

⁸⁵ Niklas Luhmann, „Frauen, Männer und George Spencer Brown“, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 17(1), 1988, 47.

⁸⁶ Kneer & Nassehi, *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*, 110.

⁸⁷ Maturana & Pörksen, *Vom Sein zum Tun*, 33.

⁸⁸ Thompson, Rosch & Varela, *Enaktivismus – verkörperte Kognition*, 296.

Kompetenzen der Schüler*innen zwar durch die Interaktion mit Pädagog*innen *ausgelöst* werden kann, die Möglichkeiten der Veränderung aber grundsätzlich durch die individuelle Beschaffenheit der Schüler*innen *determiniert* ist. Denn eine Zustandsveränderung in der Struktur eines anderen Systems entsteht durch „strukturelle Kopplung“, läuft nicht nur in eine Richtung, sondern ist wechselseitig und setzt „Verträglichkeit“ voraus. Die wechselseitige Vermittlung sozialer Kompetenzen kann nur geschehen, wenn die Autonomie der Beteiligten aufrechterhalten bleibt.⁸⁹ Diesen Aspekt unterstreicht Maturana, er gibt ihn als Grund an, warum für ihn die Paradoxie der Pädagogik, „Erziehung zu Autonomie im Zwangskontext“, nicht existiert. Wenn nämlich Freiheit und selbstbestimmtes Handeln das Ziel der Erziehung ist, ist die Beziehung von wechselseitigem Respekt für die Autonomie des anderen getragen und Zwang muss nicht als Mittel eingesetzt werden.⁹⁰

Wird selbstorganisiertes Lernen konsequent so verstanden, dann kann es gar nicht als Ziel formuliert oder im Rahmen einer „Ermöglichungsdidaktik“ oder durch die „Gestaltung didaktischer Szenarien“ angepeilt werden. Der Clou des selbstorganisierten Lernens, das auf den Gedanken der Theorie autopoietischer Systeme basiert, ist gerade der, dass es nicht ermöglicht oder erlaubt oder gestaltet werden kann, da es so oder so stattfindet. Es braucht paradoxerweise die Einsicht, dass es nur ermöglicht werden kann, wenn man anerkennt, dass es nicht ermöglicht werden kann. Eine weitere Folge ist, dass kausale Erklärungen für soziale Interaktionen unpassend sind.

Luhmann überträgt den Autopoiesis Begriff auf psychische und soziale Systeme und versteht jeden sozialen Kontakt als System.⁹¹ Dadurch geht er über den Gedanken der Gruppendynamik und der Handlungstheorie hinaus, indem er die Unterscheidung System/Umwelt an die Stelle der Differenz Teil/Ganzes setzt.⁹² Das erhöht nicht nur die Komplexität der Theorie, sondern auch die Schwierigkeit, didaktische Entscheidungen daraus abzuleiten. Zu diesem Problem meint der Organisationstheoretiker Stefan Kühl, es sei die zentrale Einsicht der Systemtheorie, „dass sie sich dieser simplifizierenden Übertragungslogik von Theorie in Praxis grundlegend entzieht.“⁹³ Texte, die den Transfer systemtheoretischer Erkenntnisse in

⁸⁹ Maturana & Varela, *Der Baum der Erkenntnis*, 112.

⁹⁰ Maturana & Pörksen, *Vom Sein zum Tun*, 134.

⁹¹ Niklas Luhmann, *Soziale Systeme*, 1987, 33.

⁹² Ebd. 22.

⁹³ Kühl, *Die fast unvermeidliche Trivialisierung der Systemtheorie in der Praxis*, 327.

die Praxis handhabbar machen, ohne reduktionistisch und simplifizierend zu sein, sind das Buch von Insa Sparrer über systemische Strukturaufstellungen und die Ausführungen von Beat Thommen über Interventionen bei Unterrichtsstörungen.⁹⁴

Der Unterscheidung Teil/Ganzes liegt auch ein anderer Subjektbegriff zugrunde als der Unterscheidung System/Umwelt. Somit ist dies auch der Punkt, an dem die Differenz zwischen der Theorie selbstreferenzieller Systeme und der gruppensystemischen Theorie und der Handlungstheorie zum Vorschein kommt. Die Einführung eines handlungsfähigen Subjekts hat für Luhmann die Funktion, Komplexität zu reduzieren.

Der große Vorteil dieser Theorie liegt jedoch in der Aussagekraft der System-Umwelt Unterscheidung als Analysekategorie. Mit der Luhmannschen Theorie lässt sich der Widerspruch zwischen propagierter systemisch-konstruktivistischer Didaktik und gelebten Handlungen als Differenzierung in geschlossene, selbstreferenzielle Funktionssysteme leicht erkennen und plausibel erklären. Die Diskrepanz zwischen einem theoretischen Bekenntnis zu einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik und einem praktisch realisierten, instruierenden Vermittlungskonzept hat somit die Funktion, Unsicherheit durch Trivialisierung zu reduzieren, indem sie implizit die Illusion hütet, Schüler*innen seien vorhersehbar.⁹⁵ Luhmann drückt diesen Sachverhalt folgendermaßen aus: „Man muss Menschen behandeln, als ob sie zuverlässig wären, und zugleich Erwartungen gegen Enttäuschungen absichern.“⁹⁶

Auf die gleiche Art und Weise lässt sich die Gleichzeitigkeit der humanistischen Bildungsideale in Gesetzestexten und Leitbildern an Universitäten und Schulen und jenen Strukturbildungen, die diesen Idealen und Leitbildern zuwiderlaufen, erkennen und beurteilen. Allerdings kann man schon kritisch anmerken, dass Luhmanns Erklärungsansatz, wonach so ziemlich jede Kommunikation und jede Struktur die Funktion hat, Komplexität zu reduzieren, selbst nicht sonderlich komplex ist.

Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik richtet den Blick eher auf Interaktionen als auf Einzeleigenschaften und rückt vom Ursache-Wirkungsdenken ab. Auch in der Gruppendynamik wird von Annahmen dieser Art ausgegangen, diese stehen im Mittelpunkt des Kapitels

⁹⁴ Insa Sparrer, *Systemische Strukturaufstellungen*, Heidelberg 2016; Beat Thommen, *Irritation und Verführung*, Dortmund 2011.

⁹⁵ Von Foerster, *Sicht und Einsicht*, 21.

⁹⁶ Luhmann, *Soziale Systeme*, 420.

4 Gruppendynamik

Meine Fächer „Bewegung und Sport“ und „Psychologie und Philosophie“ eignen sich besonders gut dazu, soziale Lernprozesse in der Schule zu erforschen. Da die Gruppendynamik ein Verfahren sozialen Lernens ist, kann sie wertvolle Erkenntnisse beisteuern, um diese Prozesse besser zu verstehen.

Damit gruppendynamische Erkenntnisse für die pädagogische Arbeit fruchtbar gemacht werden können, frage ich zunächst ganz grundsätzlich danach, was eine Gruppe ist und analysiert welche Art von Gruppe eine Klasse ist. Eine wesentliche Einsicht meiner Bachelorarbeit besteht darin, dass sich eine Schulklasse nicht reibungslos in die Bedeutungsbestimmung des Beobachtungsgegenstandes „Gruppe“ einordnen lässt. Daher ist die Beobachtung sozialer Prozesse mittels üblicher Modelle nur unter Berücksichtigung der speziellen Merkmale, Bedingungen und Konstituierungseigenheiten einer Schulklasse aussagekräftig.

Der Gedankengang wird im nächsten Abschnitt dargelegt, um die Entwicklung der These nachvollziehen zu können, dass in Schulklassen Großgruppenphänomene wirksam sind. Die Auseinandersetzung mit Großgruppenphänomenen ist ein zentrales Anliegen dieser Masterarbeit, diesem Thema widmet sich das Kapitel 4.9.

Der zweite Schwerpunkt sind die Gruppenmodelle von Raoul Schindler, denn diese eignen sich besonders gut dazu, die Prozesshaftigkeit einer Gruppe zu verstehen. Schindler meint, das Herausbilden einer Rangdynamik ist charakteristisch für die Gruppenbildung.⁹⁷ Meiner Erfahrung nach bilden sich in Schulklassen kaum dynamische Rangstrukturen aus und Kolleg*innen aus der Fachsektion Gruppendynamik-Dynamische Gruppenpsychotherapie teilen diese Erfahrung. Was man unter einer „dynamischen Rangstruktur“ genau versteht und welche Bedeutung diese für die pädagogische Arbeit und die Entwicklung sozialer Kompetenzen hat, wird im Kapitel 4.6 und 4.7 beleuchtet. Als drittes Thema wird die Gruppe als soziales System behandelt (4.4).

Zur Einführung möchte ich zunächst ganz kurz auf jene Grundgedanken der Gruppendynamik eingehen, die die Entwicklung geprägt haben. Dadurch wird jener emanzipatorische Leitgedanke sichtbar, der vor allem auch in den Fächern Psychologie

⁹⁷ Raoul Schindler, „Personalisation der Gruppe“, in: *Personalisation*, hg. v. Malomar Lund Edelweiss, Rosa Tanco Duque & Sepp Schindler, Wien, Freiburg, Basel, 1964, 68-71.

und Philosophie eine Rolle spielt. Der gruppensdynamische Ansatz versteht sich als politisch und verfolgt die Absicht, die Entwicklung der Selbstorganisation und Mitbestimmung zu fördern:

Die Genese der Gruppendynamik, die von vielen Entdeckungen und kritischen Diskussionen begleitet war, ist geprägt durch die Einsicht, dass die Gruppe als Sozialkörper die wirksamste Trägerin eines emanzipatorischen Potenzials sein kann und somit über eine „Interventionsmacht“ gegenüber ihren organisatorischen Kontext verfügt.⁹⁸

Die Entdeckung des emanzipatorischen Potenzials der Gruppendynamik geht auf ihren Ursprung zurück und basiert auf wissenschaftlicher Ebene auf der Annahme, dass es sinnvoller ist, wenn Forscher*innen mit Teilnehmer*innen gemeinsam den Gruppenprozess erforschen, als wenn Forscher*innen anonym außerhalb des Prozesses stehen.

Begründet wird dies mit dem moralischen Forschungsparadigma, es sollen „menschliche Tatsachen“ und die „eigene persönliche Beteiligung“ berücksichtigt werden.⁹⁹ Aus diesem Forschungsparadigma entstand die Aktionsforschung mit dem Ziel, demokratische Werthaltung mit sozialem Lernen zu verknüpfen. Lernen als dialektischer Prozess wird so als Erfahrungslernen verstanden, das Ziel ist (Selbst-) Aufklärung.¹⁰⁰

4.1 Ideologische Wurzeln

Die Gruppendynamik als Forschungs- und Anwendungsgebiet der Sozialpsychologie entstand in der Nachkriegszeit um 1945 in den USA und hatte laut Rechten von Beginn an demokratische Interessen.¹⁰¹ Vor allem zwei Personen bauten das wissenschaftliche Fundament als Voraussetzung für die weiteren Entwicklungen. Der Sozialpsychologe Kurt Lewin begründete die Feldtheorie und ist für die Führungsstilforschung bekannt. Der Psychiater Jakov Moreno hat für die Entwicklung des Psychodramas entscheidende Bedeutung. Lewin und Moreno widmeten sich der Erforschung von Gruppeninteraktionen und Phänomenen wie soziale Wahrnehmung, Macht, Autorität,

⁹⁸ Barbara Lesjak, „Gruppendynamik als Interventionswissenschaft – eine neue Herausforderung?“, in: *Gruppendynamik & Organisationsberatung* 40, 2009, 10-11.

⁹⁹ Ebd. 9.

¹⁰⁰ Ebd. 11.

¹⁰¹ Ebd. 20.

Führung, Konformität und begründeten die Aktionsforschung. Zentrale emanzipatorische Leitmotive waren schon damals Selbstorganisation, Partizipation und Autonomie.¹⁰²

Für die Entwicklung der Gruppendynamik in Österreich waren zu Beginn Raoul Schindler, der Begründer des Rangdynamischen Positionsmodells, Otto Wilfert und Trautgott Lindner maßgeblich.¹⁰³ Schindler und Wilfert arbeiteten beide in Zwangskontexten wie Psychiatrie und Erziehungsheimen und beide wirkten maßgeblich an der Öffnung dieser geschlossenen Institutionen und deren Demokratisierung mit.¹⁰⁴ Der Österreichische Arbeitskreis für Gruppendynamik und Gruppenpsychotherapie wurde im Jahr 1959 von Schindler, Lindner u.a. gegründet. Bedeutsame Frauen, die den gruppendynamischen Ansatz im psychotherapeutischen Feld und auch in der Personal-, Team- und Organisationsberatung wesentlich weiterentwickelt haben, sind meiner Ansicht nach Maria Majce-Egger, Susanna Schenk und Lilli Lehner.

Auf theoretischer Ebene ist die Gruppendynamik relativ breit aufgestellt. In die Theoriebildung fließen tiefenpsychologische, sozialpsychologische, soziologische und philosophische Konzepte ein, wie z.B. Interaktionismus, Kybernetik, Konstruktivismus, Systemtheorien und Gendertheorien.¹⁰⁵ Eine wichtige theoretische Annahme ist die Einsicht, dass psychosoziale Problemlagen nicht der einzelnen Person zugeschrieben werden sollen, sondern als gesellschaftlich bedingt gesehen werden müssen und nur aus ihrem Kontext heraus verstanden werden können.¹⁰⁶

In der Nachkriegszeit hat sich die Gruppendynamik mit Themen wie Macht, Autorität, Konformität und Gehorsam beschäftigt, heute stehen andere Themen im Vordergrund. Aktuelle gesellschaftliche Themen wie die Frage nach Zugehörigkeit und Exklusion, Wettbewerb und Konkurrenz, Sicherheit und Risiko, Aufnahmetests und Ungewissheiten beantworten Subjekte mit Anpassungsversuchen wie Selbstoptimierung, Selbststeuerung, Bildung und Erschöpfung. Diese individuellen Anpassungsversuche stellen handlungsorientierte Ansätze wie kompetenzorientierte

¹⁰² Wolfgang Rehtien, *Angewandte Gruppendynamik*, München 1995, 20-35.

¹⁰³ Andrea Tippe, Christina Spaller & Ursula Magreiter, „Entwicklung der Gruppendynamik in Österreich: Schindler im Feld“, in: *Das lebendige Gefüge der Gruppe*, hg. v. Christina Spaller et.al., Gießen 2016, 33.

¹⁰⁴ Ebd. 36.

¹⁰⁵ Majce-Egger, *Gruppendynamik*, in: www.gddg.at, 2014, 1.

¹⁰⁶ Ebd. 1.

Didaktik, IOA®-und Gruppendynamik vor die Herausforderung, sich selbst dahingehend zu hinterfragen, inwiefern sie das Problem sind, für dessen Lösung sie sich halten.

In der Gruppendynamik wird davon ausgegangen, dass Gruppen eine konstruktive Kraft entfalten können, um gesellschaftliche Verhältnisse zu verbessern und Probleme zu lösen. An dieser Stelle geht es zunächst um jene Probleme, die aufgeworfen werden, wenn man versucht, eine Schulklasse als Gruppe zu verstehen.

4.2 Was ist Gruppendynamik, was ist ein Gruppenprozess?

Teutsch und Pölzl schreiben, dass Kurt Lewin den Begriff „Gruppendynamik“ erstmals 1939 in dem Artikel „Experiments in Social Space“ verwendet hat. Lewin bezeichnet mit „Gruppendynamik“ jene *Kräfte*, die in einer Gruppe Veränderungen initiieren oder einer Veränderung Widerstand leisten.¹⁰⁷

Maria Majce-Egger führt Lewins Gedanken weiter, indem sie auf drei Bedeutungsebenen verweist, auf die sich der Begriff „Gruppendynamik“ bezieht. Die drei Aspekte betreffen die Gruppendynamik als *Geschehen*, als *wissenschaftlichen Forschungsansatz* und als *Verfahren sozialen Lernens*.¹⁰⁸ Im *aktuellen Geschehen* der Gruppe zeigen sich die Kräfte in der Dynamik von Veränderung und Kontinuität und in der *Wissenschaft* werden genau diese Dynamiken erforscht. In Bezug auf Kollegen verweist Maria Majce-Egger auf den dritten Aspekt. König und Schattenhofer unterstreichen die Bedeutung der Gruppendynamik als *Verfahren sozialen Lernens*, das macht die Gruppendynamik für den Schulkontext interessant.¹⁰⁹

Bildet sich eine Gruppe, dann entwickelt sie eine Dynamik, die für diese Gruppe charakteristisch ist. König und Schattenhofer verwenden das Eisbergmodell, um zu verdeutlichen, dass man zwischen dem manifesten und latenten Geschehen der Gruppendynamik unterscheiden kann.¹¹⁰ Während das manifeste Geschehen die Sachebene des Kräftespiels bezeichnet, das sich oberhalb der Wasseroberfläche zeigt und leichter wahrnehmbar ist, liegen darunter mehrere Schichten latenten Geschehens, das nicht so leicht wahrnehmbar ist und im Alltag kaum besprochen wird. Ereignen sich in einer Gruppe Phänomene, die für die Erfüllung der Sachaufgabe

¹⁰⁷ Hans Rainer Teutsch & Gertrude Pölzl, „Sozialpsychologische Wurzeln und Aspekte der Methode“, in: *Gruppentherapie und Gruppendynamik – Dynamische Gruppenpsychotherapie*, hg. v. Maria Majce-Egger, Wien 1999, 28.

¹⁰⁸ Maria Majce-Egger, *Gruppendynamik*, 2014, 1, in: www.gddg.at.

¹⁰⁹ Oliver König & Karl Schattenhofer, *Einführung in die Gruppendynamik*, Heidelberg 2007, 13.

¹¹⁰ Ebd. 27.

unsinnig sind, ist das ein Hinweis auf den Einfluss der latenten Ebene.¹¹¹ Das Geschehen auf der soziodynamischen Beziehungsebene lässt sich nur im übertragenen Sinn daraus ableiten, *worüber* gesprochen wird, es zeigt sich eher dadurch, *wie* gesprochen wird.¹¹² Watzlawick, Beavin und Jackson meinen dazu, dass der Sachaspekt die Daten vermittelt und der Beziehungsaspekt, *wie* diese Daten aufzufassen sind.¹¹³

Das latente Geschehen lässt sich erschließen, indem Gruppenmitglieder ihre Wahrnehmungen und Gefühlsreaktionen austauschen und die Wirkung mitteilen, die der Gruppenprozess auf sie ausübt. Es geht dabei also um eine Kommunikation über eine Kommunikation. Dieser Fähigkeit geben Watzlawick, Beavin und Jackson den Stellenwert einer *notwendigen Bedingung gelungener Kommunikation*. In den Worten der Autor*innen klingt es so:

Die Fähigkeit zur Metakommunikation ist nicht nur eine *Conditio sine qua non* aller erfolgreichen Kommunikation, sie ist überdies für jeden Menschen eng mit dem enormen Problem hinlänglichen Bewusstseins seiner selbst und der anderen verbunden.¹¹⁴

Im Lehrplan ist die Vermittlung sozialer Kompetenzen für alle Schulstufen eine allgemeine Bildungs- und Lehraufgabe, und es ist gefordert, dass Schüler*innen genau jene Fähigkeiten entwickeln, die für die Gestaltung von Gruppenprozessen wichtig sind.¹¹⁵ Damit aus einem Gruppenprozess sozial gelernt werden kann, braucht es daher ganz grundsätzlich zunächst einmal die Kompetenz, den Gruppenprozess und das eigene Handeln darin wahrzunehmen und zu beschreiben und auf einer Metaebene zu reflektieren.

Um diese Handlung ausführen zu können, werden Beobachtungskriterien benötigt, die wir aus unseren subjektiven Modellen und Theorien zur Verfügung haben. Unsere Alltagsannahmen darüber, was eine Gruppe ist, welche Kräfte in einer Gruppe im Prozess wirksam sind und was es letztendlich ist, das sich im aktuellen Geschehen verändert oder dieser Veränderung Widerstand leistet, bilden den Ausgangspunkt. Der Reflexionsprozess auf einer Metaebene hat das Ziel, zu erkennen,

¹¹¹ Ebd. 27.

¹¹² Ebd. 29.

¹¹³ Paul Watzlawick, Janet H. Beavin & Don D. Jackson, *Menschliche Kommunikation*, Bern 2007, 55.

¹¹⁴ Ebd. 56.

¹¹⁵ Lehrpläne für Bewegung und Sport, in: BGBl Nr. 217/2016 vom 9.8.2016, 10, https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_217/COO_2026_100_2_1263913.pdf.

wie man erkennt, also Muster zu erkennen, wie man die persönlichen Modelle und Theorien bildet.¹¹⁶

Das Sprechen über das Beziehungsgeschehen ist u.a. deshalb so schwierig, weil der Beziehungsaspekt analog ausgedrückt wird, während der Sachaspekt digital vermittelt wird.¹¹⁷ Analogien sind jedoch immer nur Annäherungen an ein Phänomen und können widersprüchlich sein. Das heißt, der Austausch über die Dynamik in der Gruppe erfordert eine Digitalisierung analoger Phänomene und es muss mitbedacht werden, dass bei diesem Übersetzungsvorgang Information verloren geht oder anders gedeutet wird und ein digitaler Ausdruck einen analogen nie absolut treffen wird.¹¹⁸

Soll aus dem Sprechen über die Dynamik einer Gruppe auch gelernt werden, macht es Sinn, diese subjektiven Annahmen in einer Gruppe zu reflektieren und auf wissenschaftliche Modelle und Theorien zu beziehen. Im Abschnitt 4.5 wird ein Überblick über Gruppenmodelle gegeben, danach werden zwei davon herausgenommen und näher beschrieben. Welche Aspekte das Geschehen in der Gruppe, also den Gruppenprozess beeinflussen, ergeben sich aus Merkmalen, die eine Gruppe kennzeichnen. Daher erfolgt zunächst eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Frage, was eine Gruppe überhaupt ist.

4.3 Was ist eine Gruppe?

Pechtl holt uns mit seiner Definition bei unserer Alltagserfahrung ab und nähert sich dem Begriff mittels einer Beschreibung an, die wesentliche Merkmale einer Gruppe benennt:

Unter einer Gruppe versteht man eine Reihe von Personen, die in einer bestimmten Zeitspanne häufig miteinander Umgang haben und deren Zahl so gering ist, daß jede Person mit allen anderen Personen in Verbindung treten kann und zwar nicht nur über andere Menschen, sondern von Angesicht zu Angesicht.¹¹⁹

Diese hinweisende Erklärung liefert entscheidende Anhaltspunkte, um sich fragend dem weiter anzunähern, was denn nun eine Gruppe ist, was ihre Dynamik ausmacht und ihr Lernpotenzial kennzeichnet. Wir werden noch sehen, dass die vage klingenden

¹¹⁶ Maturana & Varela, *Der Baum der Erkenntnis*, 29.

¹¹⁷ Watzlawick, Beavin & Jackson, *Menschliche Kommunikation*, 56.

¹¹⁸ Ebd. 55.

¹¹⁹ Waldefried Pechtl, *Zwischen Organismus und Organisation*, St.Pölten u.a. 2001, 90.

Aspekte „miteinander Umgang haben“ und „in Verbindung treten“ die entscheidenden Faktoren dafür sind, dass sich eine Gruppe bilden kann.

Die drei Merkmale Anzahl, Zeit und Kontakt werden in der Literatur sehr häufig als Gruppenmerkmale genannt. Oliver König und Karl Schattenhofer quantifizieren diese Kriterien und bestimmen deren Qualität näher. Die zwei Autoren beziffern die zeitliche Dauer einer Gruppe mit drei Stunden bis zu vielen Jahren und die Größe mit drei bis zwanzig Personen.¹²⁰ Rechten grenzt eine Gruppe deutlich von einer Paarbeziehung ab, da hier keine Untergruppen entstehen können, die obere Grenze der Personenanzahl setzt er bei 25 an.¹²¹ Auch Bion betont den Unterschied zwischen Gruppe und Paar. Für ihn besteht eine Gruppe aus mindestens drei Mitgliedern, denn zwischen zwei Mitgliedern herrschen seiner Ansicht nach *persönliche Beziehungen* und ab drei tritt eine qualitative Veränderung auf, die er „interpersonale Beziehung“ nennt.¹²²

Foulkes, einer der Begründer der Gruppenanalyse, beschäftigt sich mit der Frage, ab wann man eine Gruppe als „groß“ bzw. „klein“ bezeichnen kann. Er gibt zu bedenken, dass die Gruppengröße zwar einen wesentlichen Einfluss auf Prozessmerkmale habe, man aber keine genaue Zahl angeben könne, ab der sich Quantität in einer veränderten Qualität zeigt.¹²³ Er berichtet von seiner Erfahrung als Psychotherapeut und meint, beim Versuch Prozesse zu verstehen, trete eine große Veränderung auf, sobald sieben bis neun Personen zusammenkämen, den nächsten relevanten Unterschied stellt er bei ca. vierzehn Personen fest. Für Gruppen in der Größe von Schulklassen, also bis zu 25 Teilnehmer*innen, kann Foulkes keine Erfahrungswerte nennen, er ist aber der Meinung, dass sie andere Merkmale und Mechanismen aufweisen und andere Fragen aufwerfen als Kleingruppen bzw. Großgruppen. Von Großgruppen spricht er ab ca. 30 Personen.¹²⁴

In Bezug auf die Gruppengröße bewegen sich Schulklassen somit im Raum zwischen Klein- und Großgruppen. Die gruppensystemische Theorieentwicklung und Modellbildung scheinen auf Untersuchungen von Kleingruppen bis ungefähr vierzehn Teilnehmer*innen oder Großgruppen ab ca. 25-30 Teilnehmer*innen zu beruhen. Für

¹²⁰ König & Schattenhofer, *Einführung in die Gruppendynamik*, Heidelberg 2007, 15.

¹²¹ Rechten, *Angewandte Gruppendynamik*, 13.

¹²² Wilfred Bion, *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*, Stuttgart 2001, 19.

¹²³ S. H. Foulkes, „Probleme der großen Gruppe vom gruppenanalytischen Standpunkt aus“, in: *Die Großgruppe*, hg. v. Lionel Kreeger, Stuttgart 1977, 44.

¹²⁴ Ebd. 45.

Raoul Schindler spielt die Zahl „sieben“ eine entscheidende Rolle in der Gruppenbildung. Er meint, die stabilste Gruppengröße umfasse sieben Teilnehmer*innen und die disziplinierten Schwierigkeiten mit Schulklassen würden sich in Schritten steigern, die ein Vielfaches von sieben darstellen.¹²⁵ Plausibel klingt sein Hinweis, wonach auch die Kohärenz in diesen Schritten abnimmt.

Kommen wir zurück zu den qualitativen Aspekten „miteinander Umgang haben“ und „miteinander in Verbindung sein“. Für Raoul Schindler geht es grundsätzlich weniger darum, feststehende Eigenschaften einer Gruppe zu benennen, er fokussiert auf die Gruppe als ein Prozessgeschehen, das immer in Bewegung ist und daher nicht leicht zu erfassen ist. Er sieht eine Gruppe als „psychologischen Tatbestand [...], der sich unter bestimmten Bedingungen zwischen einer Mehrzahl von Menschen herstellt, sie umschließt, abgrenzt und vereinigt und der sich ebenso wie er sich aufgebaut hat, wieder verliert oder in andere psychologische Zustände überleitet.“¹²⁶

Nun stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen sich eine Gruppe bildet und was eine Gruppe zusammenhält. Schindler meint, das Phänomen „Gruppe“ kann dann entstehen, wenn sich „einzelne Menschen aus einer unverbundenen Menge gegenüber einem gemeinsamen Ziel in einer Aktion zusammenschließen.“¹²⁷ Das heißt, damit sich eine Gruppe bilden kann, braucht es ein Ziel als Gegenüber, etwas Gemeinsames, das die Menschen miteinander verbindet.

Rechtien spricht in diesem Zusammenhang von gemeinsamen Zielen und *Werten* und einem *unmittelbaren Face-to-Face Kontakt*.¹²⁸ König und Schattenhofer fügen dem Ziel die *Aufgabe* hinzu und betonen ebenfalls die Möglichkeit des *direkten Face-to-Face Kontaktes*.¹²⁹ Bion, der durch Kriegserlebnisse traumatisierte Soldaten behandelte, nennt beispielhaft Ziele einer Gruppe: den Sieg über einen Feind, die Verteidigung und Förderung eines Ideals oder konstruktive Arbeit zur Förderung sozialer Beziehungen. Neben den zumeist zitierten Gruppeneigenschaften, Teilnehmer*innenanzahl, Zeit, Ziel und Verbundenheit beschreibt Bion neben dem Ziel noch andere Aspekte, die wichtig sind, um einen „guten Gruppengeist“ zu entwickeln.¹³⁰ Er nennt zuerst die Anerkennung von Gruppengrenzen, die Fähigkeit,

¹²⁵ Schindler, *Personalisation der Gruppe*, 74.

¹²⁶ Ebd. 68.

¹²⁷ Raoul Schindler, „Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe“, in: *Psyche* 11(5), 1957, 308.

¹²⁸ Rechtien, *Angewandte Gruppendynamik*, 13.

¹²⁹ König & Schattenhofer, *Einführung in die Gruppendynamik*, 15.

¹³⁰ Bion, *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*, 18.

Mitglieder zu verlieren und neue aufzunehmen, dann die Bedingung, dass es keine Untergruppen gibt, die Grenzen so ziehen, dass sie andere ausschließen, eine gewisse Frustrationstoleranz und die Wertschätzung jedes Mitglieds aufgrund seines Beitrages zur Gruppe.¹³¹

Was Bion mit „gutem Gruppengeist“ meint, ist wahrscheinlich das, was König und Schattenhofer als Folge des In-Beziehung-Tretens anführen, nämlich die Entwicklung eines „Wir-Gefühls der Gruppenzugehörigkeit und des Gruppenzusammenhalts.“¹³² Schindler spricht in seinen früheren Texten in diesem Zusammenhang von einem Gefühl der „Gemeinsamkeit“ und in seinen späteren Schriften von „Kohäsion.“¹³³ Lewin stellt den Begriff des „Gruppenzugehörigkeitsgefühls“ in Zusammenhang mit „Kohäsionskräften“ und der wechselseitigen Abhängigkeit der Personen.¹³⁴ Während Kleingruppen mit *Zusammenhalt* und *Kohäsion* in Verbindung gebracht werden, verbindet man Großgruppen eher mit Phänomenen wie „Chaos“ und „Anonymität.“¹³⁵

Um die konstruktive Kraft einer Gruppe nutzen zu können, ist meiner Ansicht nach die Unterscheidung Schindlers zwischen prägruppaler und gruppaler Bezogenheit von Bedeutung. In seinem Verständnis ist eine dynamische Rangstruktur ein wesentliches Kennzeichen einer Gruppe, diese wird im Abschnitt 4.7 genauer beleuchtet.¹³⁶

Legt man die besprochenen Merkmale und Gruppenbildungsprozesse auf Schulklassen um, folgt daraus, dass ihre wesentlichen Kontextmerkmale und Mechanismen deutlich von denen abweichen, die laut Angaben in der Literatur eine (Klein-) Gruppe ausmachen. Eine Gruppe hat diesen Angaben zu Folge eine Teilnehmer*innenanzahl zwischen drei und ca. vierzehn, denn das gibt den Personen die Möglichkeit, mit jeder anderen in Kontakt treten zu können. In einer Großgruppe ist diese Möglichkeit nicht gegeben und Angaben zu der Teilnehmer*innenanzahl, ab der sich eine Großgruppe bildet, schwanken zwischen 20-30. Die Schüler*innenanzahl

¹³¹ Ebd. 18.

¹³² König & Schattenhofer, *Einführung in die Gruppendynamik*, 15.

¹³³ Schindler, *Personalisation der Gruppe*, 71; Raoul Schindler, „Rangdynamik in Anwendung“, in: *Gruppentherapie und Gruppendynamik*, hg. v. Maria Majce-Egger, Wien 1999, 277.

¹³⁴ Kurt Lewin, „Feldtheorie“, in: *Werkausgabe Bd. 4*, hg. v. Carl-Friedrich Graumann, Stuttgart 1982, 205.

¹³⁵ Peter Potthoff, „`Wo Chaos war, soll nun eine Matrix sein` (De Marè 1975). Die analytische Großgruppe zwischen Chaos und Kreativität – Perspektiven und Entwicklungen des Konzepts“, in: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 53, 2017, 108.

¹³⁶ Schindler, *Personalisation der Gruppe*, 68-71.

einer Klasse ist meist so groß, dass nicht jede/r mit jede/jedem in Verbindung und Kontakt sein kann bzw. sein muss. In der Bachelorarbeit habe ich daher die These formuliert, dass in Schulklassen Großgruppenphänomene wirksam sind.

Großgruppenmodelle werden im Punkt 4.9 behandelt.

Gestützt wird die Annahme, dass Schulklassen andere Merkmale und Mechanismen als Kleingruppen aufweisen zusätzlich dadurch, dass Schüler*innen einer Klasse nicht notwendigerweise gemeinsam eine Aufgabe bearbeiten bzw. ein Ziel erreichen müssen. Aufgrund der Gruppengröße und der fehlenden gemeinsamen Aufgabe sind Schüler*innen auch nicht vor die Herausforderung gestellt, mit jeder/jedem Mitschüler*in in Beziehung zu treten. Und wenn man das Kriterium „Gefühl der Gruppenzusammengehörigkeit“ betrachtet, geben Schüler*innen immer wieder an, in ihrer Klasse gäbe es dieses nicht.

Und schließlich wird aus all dem auch die Schwierigkeit verständlich, in Schulklassen dynamische Rangstrukturen wahrzunehmen. Aus Schindlers Perspektive kann man eine Gruppe erst dann als Gruppe bezeichnen, wenn sich eine dynamische Rangstruktur gebildet hat.¹³⁷ Erfahrungsgemäß sind soziale Prozesse in Schulklassen häufiger durch ein prägruppaes Geschehen oder starre Rangpositionen gekennzeichnet. Da dieses prägruppaes Geschehen für alle Beteiligten ausgesprochen anstrengend ist, viel Aufmerksamkeit und Energien bindet, erfolgt im Kapitel 4.6 und 4.7 eine Auseinandersetzung mit den Schindlerschen Modellen.

Eine Gruppe ist also durch eine gewisse Dauerhaftigkeit und Verbindlichkeit gekennzeichnet. Die Personen sind durch ein gemeinsames Interesse, eine Aufgabe und/oder ein Ziel emotional miteinander verbunden, dadurch entsteht ein Gefühl der Zugehörigkeit. Im Gegensatz dazu sind die Bindungskräfte in einem Netzwerk schwächer, Beziehungen werden als Ressource gesehen, die nach Bedarf aktiviert werden können.¹³⁸ Diesen Umstand gilt es bei der Beobachtung sozialer Prozesse zu berücksichtigen, um den Übergang von Netzwerk zu Gruppe wahrnehmen zu können.

Mit Bion gehe ich von einem Menschenbild aus, das den Menschen als ein soziales, ein „vergrupptes“ Wesen versteht, dessen Individualität im Verstandenwerden durch andere in der Gruppe entsteht.¹³⁹ Tom Main beschreibt diese Annahme auf einer psychologischen Ebene und bezieht sich dabei auf Versuche

¹³⁷ Schindler, *Personalisation der Gruppe*, 69.

¹³⁸ König & Schattenhofer, *Einführung in die Gruppendynamik*, 17.

¹³⁹ Fliedl, *Von der Gruppe zum Einzelnen*, 27.

mit sensorischer Deprivation.¹⁴⁰ Main erklärt anhand projektiver Prozesse, wie eine realistische Erkenntnis des eigenen Selbst und die Aufrechterhaltung des Selbstgefühls auf eine gleichmäßige Bestätigung in dauerhaften Beziehungen mit der äußeren Welt angewiesen ist.¹⁴¹

Im Abschnitt 4.1 wurde als Grundannahme der Gruppendynamik erwähnt, dass psychosoziale Problemlagen nicht der einzelnen Person zugeschrieben werden, sondern nur aus ihrem Kontext heraus verstanden werden können. Schon Kurt Lewin hat die Aussage der Gestaltpsychologie, das Ganze sei *mehr* als die Summe seiner Teile modifiziert, indem er gesagt hat, dass das Ganze etwas *anderes* sei als die Summe seiner Teile.¹⁴² Seit den 80iger Jahren werden gruppendynamische Arbeiten mit systemtheoretischen Konzepten erweitert, wonach eine Gruppe als autonomes System verstanden wird, das nicht direkt von außen steuerbar ist.¹⁴³ Diese Sichtweise entspricht im Groben jener Haltung, die im Kapitel 3.3 als systemisch-konstruktivistische feiner ausdifferenziert wurde. Mit der Darstellung von König und Schattenhofer gelingt es, systemische Interventionen in der Arbeit mit Schulklassen mit deren Verwobenheit in den Kontext zu begründen.

4.4 Eine Gruppe ist etwas *anderes*, als die Summe ihrer Teile

Mit der Aussage: „Das Ganze ist etwas *anderes* als die Summe seiner Teile“ modifiziert Lewin die Aussage der Gestaltpsychologie und nähert sich dem systemischen Gedanken an.¹⁴⁴ Und auch Schindler betont, dass die Gruppe ein eigener Organismus ist, „etwas anderes als die Summe ihrer Mitglieder, sowie der Mensch etwas anderes als die Summe seiner Organe und Zellen.“¹⁴⁵ Die Formulierung, das Ganze sei *mehr* als die Summe seiner Teile, ist Schindler suspekt, weil sich seiner Ansicht nach hinter dem „mehr“ eine Wertung versteckt und weil es aber bei Gruppen gerade nicht um etwas quantitativ Messbares geht. Hier kommen die grundlegenden Aspekte des

¹⁴⁰ Tom Main, „Zur Psychodynamik großer Gruppen“, in: *Die Großgruppe*, hg. v. Lionel Kreeger, Stuttgart 1977, 60.

¹⁴¹ Ebd. 50.

¹⁴² Lewin, *Feldtheorie*, 203.

¹⁴³ König & Schattenhofer, *Einführung in die Gruppendynamik*, 19.

¹⁴⁴ Lewin, *Feldtheorie*, 203.

¹⁴⁵ Raoul Schindler, „Krise der Gruppe: Beratung durch die Gruppe“, in: *Lebenskrisen, Ursachen und Beratung*, hg. v. Wilhelm, Bitter, Stuttgart 1971, 233. [Abdruck in: *Raoul Schindler. Das lebendige Gefüge der Gruppe*, hg. v. Christina Spaller et. al., Wien: 2016, 231-240].

Systembegriffs zum Ausdruck, man nimmt nicht die isolierten Elemente einer Ganzheit in den Blick, sondern die Relationen dieser Elemente.¹⁴⁶

Eine Gruppe als Prozess zu verstehen und zu beschreiben ist ausgesprochen schwierig, denn Beschreibungen beziehen sich meist nur auf einen bestimmten Zeitpunkt. Und auch Schindler verweist an verschiedenen Stellen auf den Prozesscharakter des Gruppengeschehens:

Das, was eine Gruppe ist, lässt sich überhaupt nicht in statischen Begriffe ausdrücken, am ehesten noch in kybernetisch orientierten: Gruppe ist ein sich selbst in ein gewisses Gleichgewicht einregelnder Prozess, durch den die Bewusstheiten der Gruppenmitglieder in einem neuen, gemeinsamen Bewusstsein erscheinen.¹⁴⁷

Nimmt man den Prozess- und Wechselwirkungscharakter der Gruppe ernst, hat dies folgenschwere Konsequenzen für das Arbeiten mit Gruppen. Diese Annahme hat Auswirkungen darauf, worauf man beim Wahrnehmen sozialer Prozesse die Aufmerksamkeit lenkt, wie man als Beobachter*in das aktuelle Gruppengeschehen erklärt, welche Hypothesen man daraus ableitet und welche Interventionen man setzt – die Theorie bestimmt, was man beobachtet.

In diesem Kapitel wird ausgeführt, wie eine Schulklasse als soziales System durch Grenzziehungen gegenüber der Umwelt entsteht und welche Faktoren das Entstehen beeinflussen. Dies dient dazu, die Umweltbedingungen als Kriterien in die Beobachtung miteinfließen zu lassen. Aus der Abbildung 1 wird ersichtlich, dass die Gruppe als soziales System aus der Grenzziehung gegenüber der inneren und äußeren Umwelt entsteht.

¹⁴⁶ Kneer & Nassehi, *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*, 19.

¹⁴⁷ Raoul Schindler, „`Pars pro Toto`, als Funktion in Gruppendynamischer Sicht“, in: *Gruppe, Gesellschaft und Individuum im Feld der Psychotherapie*, hg. v. Udo Derbolowsky, Hamburg 1970, 221. [Abdruck in: *Raoul Schindler. Das lebendige Gefüge der Gruppe*. hg. v. Christina Spaller et. al., Gießen: 2016, 231-240].

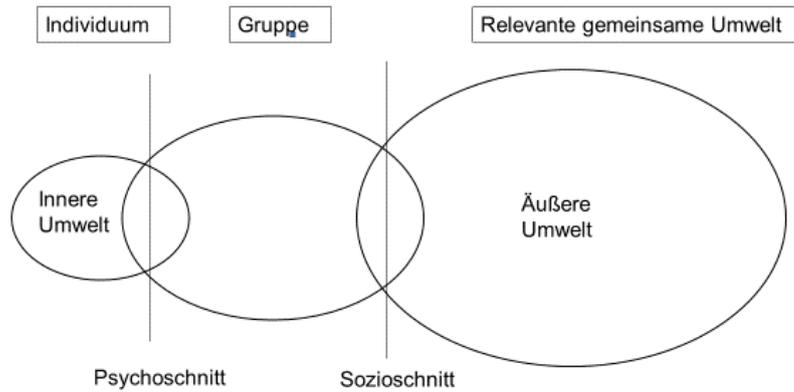


Abb. 1.: Innere und äußere Umwelt. König und Schattenhofer, Einführung in die Gruppendynamik, 25.

Mit der inneren Umwelt sind die Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse Wahrnehmungen und Verhaltensweisen der Mitglieder gemeint und die äußere Umwelt betrifft materielle Rahmenbedingungen, inhaltliche bzw. rechtliche Vorgaben, Personen und andere Gruppen.¹⁴⁸ Es ist leicht nachvollziehbar, dass diese Grenzziehungen Konflikte mit sich bringen.

Ein weiteres Konfliktpotenzial bei Schulklassen birgt die Rahmenbedingung „Zwang zur Teilnahme“. Aus der Abbildung 2 geht hervor, dass gerade bei Zwangsgruppen der Einfluss der äußeren Umwelt im Vordergrund steht. D.h. dieser Aspekt hat einen wesentlichen Einfluss auf den sozialen Prozess.



Abb. 2. : Typen von Gruppen, König und Schattenhofer, Einführung in die Gruppendynamik, 26.

¹⁴⁸ Den System-Umweltbezug einer Klasse beschreibt Regina Mikula in „Das komplexe Netzwerk pädagogischer Welten-Bildung“ sehr detailliert.

Nach König und Schattenhofer entstehen Konflikte und Spannungen in Gruppen wie Schulklassen durch Abgrenzung gegenüber der äußeren Umwelt an der Sozioschnittstelle.¹⁴⁹ Der psychologische Blick von Pädagog*innen ist jedoch häufig auf die inneren Umwelten gerichtet. Das heißt, Interventionen haben häufig das Ziel, Verhalten, Absichten, vermeintliche Persönlichkeitseigenschaften der Schüler*innen zu verändern. Der gruppensystemische Blick richtet sich hingegen auf die Gruppe als eigenständiges System zwischen den beiden Umwelten und versucht, Wechselwirkungen zu erfassen.¹⁵⁰

Schon Kurt Lewin hat in diesem Sinne argumentiert. Im Rahmen seiner Feldtheorie definiert er menschliches Verhalten als Funktion der Person und ihrer Umwelt.¹⁵¹ Die transaktionale Handlungstheorie des IOA®-Konzeptes expliziert in dieser Formel die *Aufgabe* als wichtigen situativen Einflussfaktor und versteht *Handeln* als den Versuch einer Person, einen passenden Aufgabe-Umwelt-Bezug herzustellen.¹⁵²

Watzlawick, Beavin und Jackson führen den Leser*innen anschauliche Beispiele dafür vor Augen, dass bestimmte Phänomene unerklärlich bleiben, solange man sie in einem zu engen Kontext betrachtet. Sie beschreiben, wie man in Anbetracht der Unerklärbarkeit der Situation dazu tendiert, anderen Personen Verrücktheit oder Bösigkeit zuzuschreiben. Die Autor*innen kommen zu dem Schluss:

Die Phänomene, die in den Wechselbeziehungen zwischen Organismen im weitesten Sinn des Wortes (Zellen, Organe, Organsysteme, komplexe elektronische Netze, Tiere, Personen, Familien, wirtschaftliche oder politische Systeme, Kulturen, Nationen usw.) auftreten, unterscheiden sich grundsätzlich und wesentlich von den Eigenschaften der beteiligten Einzelorganismen.¹⁵³

Lehrer*innen sind bestrebt, in einer Klasse ein förderliches Lernklima zu bewirken, richten jedoch häufig ihren Blick nicht auf das Klassengefüge, sondern auf das Verhalten und die vermuteten Absichten einzelner Schüler*innen. Betrachtet man jedoch eine Klasse als soziales System, das durch Autonomie und Eigengesetzlichkeit

¹⁴⁹ König & Schattenhofer, *Einführung in die Gruppendynamik*, 26.

¹⁵⁰ Ebd. 23.

¹⁵¹ Kurt Lewin, *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*, Bern 1963, 271.

¹⁵² Nitsch, *Handlungstheoretische Grundlagen der Sportpsychologie*, 94.

¹⁵³ Watzlawick, Beavin & Jackson, *Menschliche Kommunikation*, 21.

charakterisiert ist, ist es zielführender, auf die ganze Klasse einzuwirken als auf einzelne Schüler*innen.¹⁵⁴

Das bedeutet, die Kommunikationsstruktur des Systems zu beobachten und das Geschehen nicht mit vermeintlichen Persönlichkeitseigenschaften einzelner Schüler*innen kausal zu erklären. Es ist also zielführender, in Richtung Gruppengleichgewicht zu intervenieren, um ein lernförderliches Klima herzustellen. Maria Majce-Egger begründet diese Methodik damit, dass die Beeinflussung einzelner Personen relativ unwirksam bleibt, wenn es darum geht, Ziele und Verhalten einer ganzen Gruppe zu verändern.¹⁵⁵ Für Luhmann hat der Versuch, soziale Phänomene mit Persönlichkeitseigenschaften zu erklären, naturgemäß die Funktion, Komplexität zu reduzieren, er meint, dass die Situation die Handlungsauswahl dominiert und führt aus:

Beobachter können das Handeln sehr oft besser auf Grund von Situationskenntnis als auf Grund von Personkenntnis voraussehen, und entsprechend gilt ihre Beobachtung von Handlungen oft, wenn nicht überwiegend, gar nicht dem Mentalzustand des Handelnden, sondern dem Mitvollzug der autopoietischen Reproduktion des sozialen Systems. *Und trotzdem wird alltagsweltlich Handeln auf Individuen zugerechnet.* Ein so stark unrealistisches Verhalten kann nur mit einem Bedarf für Reduktion von Komplexität erklärt werden.¹⁵⁶

Auch Insa Sparrer weist auf dieses wichtige Charakteristikum systemischer Annahmen hin. Sie führt aus, „dass Symptome, einzelner Personen nicht als Eigenschaft dieser Personen verstanden werden, „sondern als Merkmale von Beziehungsstrukturen eines Systems.“¹⁵⁷ In der Praxis bedeutet das für die Gestaltung sozialer Lernprozesse, dass Störungen im Kontext gesehen werden und im Austausch *zwischen* Personen verdeutlicht werden. In dieser Hinsicht unterscheiden sich gruppensystemische Modelle.

¹⁵⁴ König & Schattenhofer, *Einführung in die Gruppendynamik*, 25.

¹⁵⁵ Majce-Egger, *Methodik der Dynamischen Gruppenpsychotherapie*, 242.

¹⁵⁶ Luhmann, *Soziale Systeme*, 229.

¹⁵⁷ Sparrer, *Systemische Strukturaufstellungen*, 37.

4.5 Gruppendynamische Modelle im Überblick

Gruppenmodelle beschreiben Gesetzmäßigkeiten, die in der Entwicklung von Gruppen auftreten und stellen somit eine bedeutsame methodische Hilfe bei der Beobachtung und Analyse des Gruppengeschehens dar.¹⁵⁸ Gruppendynamiker*innen interessieren sich dabei vor allem für die Wechselwirkungen zwischen Sach- und Beziehungsebene. Ein Modell richtet den Scheinwerfer auf einen kleinen Ausschnitt der Wirklichkeit, dabei werden bestimmte Aspekte vergrößert, andere verkleinert oder ganz weggelassen. Ein Modell ist somit eine Abstraktion der Realität, da diese zu komplex ist, um sich detailliert mit ihr auseinanderzusetzen. Daher richtet jedes Modell seinen Fokus auf eine begrenzte Anzahl von Einflussfaktoren, die aus diesem Blickwinkel relevant erscheinen. Modelle haben daher nur eine heuristische Aussagekraft und erlauben keine deterministische Diagnose und Bewertung des Gruppenprozesses oder sichere Vorhersagen über die zukünftige Entwicklung.

Gleichzeitig besitzt jede/r persönliche, subjektive Modelle darüber, was z.B. eine gute Gruppe ausmacht und wie sie sein sollte. Diese subjektiven Modelle steuern den persönlichen Umgang mit Gruppen. In der professionellen Arbeit geht es also darum, sich durch Reflexion der eigenen subjektiven Modelle ein Stück weit bewusster darüber zu werden, auf welchen Annahmen das eigene pädagogische Handeln gründet und in weiterer Folge darum, die persönlichen Modelle auf theoretische zu beziehen, um dann bewusst in das Geschehen einzugreifen.¹⁵⁹

Ich möchte an dieser Stelle verschiedene Modelle aufzählen, um erstens zu zeigen, dass es sehr viele unterschiedliche Perspektiven gibt, aus denen man ein Gruppengeschehen betrachten kann. Zweitens dient die Aufzählung dazu, die Schindler-Modelle und Großgruppenphänomene darin zu verorten und damit die Blickrichtung zu verdeutlichen. Maria Majce-Egger unterscheidet folgende Arten von Gruppenmodellen:

- Balance-Modell von Kurt Lewin (1942), die Grundlage vieler Phasenmodelle
- Modelle des sozialen Lernens
 - „Johari Fenster“ von Josef Luft und Harry Ingham (1955)
 - Individuelles und grupपालes Lernmodell von Matthew B. Miles (1965)

¹⁵⁸ Rainer Fliedl & Maria Majce-Egger, „Gruppenmodelle“, in: *Gruppentherapie und Gruppendynamik – Dynamische Gruppenpsychotherapie*, hg. v. Maria Majce-Egger, Wien 1999, 95.

¹⁵⁹ Majce-Egger, *Methodik der Dynamischen Gruppenpsychotherapie*, 237.

- Mikado-Modell von Walter Milowiz und Leo Käfer (1989)
- Gruppenentwicklungsmodelle
 - Interaktionelles Phasenmodell von Warren G. Bennis und Herbert A. Shepard (1956) und die Erweiterung von Theodore M. Mills (1964)
 - Phasenmodell von Bruce Tuckman (1965)
 - Soziologisch orientiertes Modell von Wolfgang Rehtien (1997), integriert viele Erkenntnisse
- Gruppenstrukturmodelle
 - Modell der Personalisationsphasen von Raoul Schindler (1967)
 - Dynamische Rangstruktur von Raoul Schindler (1957)
- Tiefenpsychologische Modelle
 - Gruppenprozess als Abwehrprozess von Wilfried Bion (1962)

Weitere tiefenpsychologische Modelle wurden von Melanie Klein, Yalom, Schindler, Freud, Burrow, Slavson, Ezriel, Stock-Whitaker und Lieberman, Heigl-Evers & Heigl begründet.¹⁶⁰ Die Gruppenmodelle von Raoul Schindler lassen sich als Strukturmodelle mit tiefenpsychologischen Wurzeln verstehen.

4.6 Raoul Schindler: Modell der Personalisation der Gruppe

Nach Raoul Schindler hat eine Gruppe Reifungsphasen wie eine Person, er nennt sie „Personalisationsphasen“ und unterscheidet vier Entwicklungsphasen kollektiv-psychologischer Bezogenheit. Schindler differenziert zwischen „Menge“, „prägruppaler Bezogenheit“, „gruppaler Bezogenheit“ und „Institution.“¹⁶¹

Die *Menge* ist eine ungruppierte Versammlung von Menschen, die keinen Bezug zueinander haben. Die Kontaktaufnahme erfolgt zufällig oder wird abgelehnt. Durch projektive Beschäftigung mit den anderen wird eventuell jedoch ein unsichtbarer Kontakt hergestellt. Maria Majce-Egger gibt zu bedenken, dass eine Menge keine gemeinsame Geschichte hat, man sich als einzelne Person sehr ausgesetzt fühlt, die Komplexität nicht reduzieren kann und daher Angst und Misstrauen erleben kann.

Eine *prägruppale Bezogenheit* entwickelt sich dann, wenn eine begrenzte Menge eine längere Zeit zusammenbleiben muss, dadurch eine Gemeinsamkeit und

¹⁶⁰ Fliedl & Majce-Egger, *Gruppenmodelle*, 95-112.

¹⁶¹ Die Ausführungen in 4.6 beziehen sich auf: Schindler, *Personalisation der Gruppe*, 68- 73; Schindler, *Krise der Gruppe: Beratung durch die Gruppe*, 231-235.

eine Abgrenzung nach außen entsteht, während im Inneren die Struktur fehlt. In dieser Phase besteht ein allgemeiner Führungsanspruch, die Teilnehmer*innen ringen um ihre Position, diese Ungewissheit und Strukturlosigkeit erzeugt viel freie Angst. Hier fühlen sich die Mitglieder weit voneinander entfernt, sind in eine aggressive Konkurrenz verstrickt, Kinder schreien durcheinander, suchen sich zu übertrumpfen, es gibt einen Kampf um die Richtung der Gruppe. Im Inneren gibt es eine Rivalität nach Anerkennung, im Außen wird ein gemeinsames Thema gesucht.¹⁶²

In der Phase der *gruppalen Bezogenheit* spricht Schindler von einer „fertigen Gruppe“. Hier hat sich eine Rangordnungsstruktur gebildet, da eine gemeinsame Aktivität gefunden wurde und die Führungsansprüche geklärt wurden. Die Angst wird in dieser Struktur gebunden und es kommt zu einer Beruhigung. Diese Beruhigung tritt ein, wenn jemand eine Initiative findet, die der Stimmung der Gruppe entspricht, der die anderen folgen. Die Gruppe reagiert hier wie ein Organismus, wie eine Ganzheit. „Die Bewusstheiten der Mitglieder haben ein neues, gemeinsames Bewusstsein gebildet, in dem jeder seine Rolle spielt.“¹⁶³ Schindler führt aus, dass hier ständig die Möglichkeit der Regression in die prägruppale Bezogenheit besteht oder die Gruppe in rivalisierende Untergruppen zerfällt.

In einer *Institution* sind die Rangpositionen erstarrt, eine formelle Hierarchie wird aufgebaut und die Angst ist in der Struktur stabil gebunden.¹⁶⁴ Anderenorts bezeichnet Schindler den Prozess der Institutionalisation als „Krise“ und „Alterungsvorgang.“¹⁶⁵ Die lebendigen Traditionen erstarren zu Verhaltensregeln, von denen nicht abgewichen werden darf, die Rangordnung wechselt nicht mehr je nach dynamischer Zielrichtung, sondern erstarrt in willkürlicher Fixierung.

Hier wird die These aufgestellt, dass Schulklassen sich relativ lange und oft mit der prägruppalen Phase abmühen, bzw. relativ schnell wieder in diese Phase regredieren. Schindler betont immer wieder, dass sich eine Gruppe an einer gemeinsamen Aktivität bildet und zusammenbleibt, „weil diese Aktivität Teil einer tragenden Idee ist, aus der sich laufend weitere gemeinsame Aktionen ableiten.“¹⁶⁶ In der Schule werden zwar Ziele von außen vorgegeben, damit sich eine Schulklasse zu einer Gruppe entwickelt, ist es jedoch notwendig, dass sie sich zu Zielen, Aufgaben,

¹⁶² Fliedl & Majce-Egger, *Gruppenmodelle*, 108.

¹⁶³ Schindler, *Krise der Gruppe*, 232.

¹⁶⁴ Schindler, *Personalisation der Gruppe*, 70.

¹⁶⁵ Schindler, *Krise der Gruppe*, 233.

¹⁶⁶ Ebd. 234.

Aktivitäten im Außen bekennt, um nach innen eine Struktur zu bilden. Daher kommt dem gemeinsamen Zielvereinbarungsprozess so eine große Bedeutung zu.

Häufig kommt es in Schulklassen zu einer Institutionalisierung. Hier erstarrt die innere Struktur und es bilden sich Untergruppen mit undurchlässigen Grenzen. Denn die Schüler*innenanzahl ist so groß, dass nicht jede/r mit jeder/jedem in Kontakt gehen kann bzw. muss und je größer die Gruppe ist, desto schwieriger wird es, eine Identität herzustellen und zu bewahren. Institutionalisierung beschreibt Schindler als Krise einer Gruppe. Institutionalisierung beschreibt aus seiner Perspektive eine Situation, in der die Verhaltensregeln erstarrt sind und man davon nicht mehr abweichen darf, ohne dass die Gruppe mit Angst oder Aggressivität reagiert. Die innere Struktur, die Rangdynamik wechselt nicht mehr zwischen den Individuen in lebendiger Fluktuation je nach dynamischer Zielrichtung, sie erstarrt in Fixierung.¹⁶⁷

Im vorherigen Abschnitt bin ich mit Bion davon ausgegangen, dass der Mensch ein vergruppertes Wesen ist, dessen Persönlichkeit sich im Verstandenwerden von anderen bildet.¹⁶⁸ Das bedeutet, Persönlichkeitsbildung bzw. soziales Lernen ist in einer gruppalen Bezogenheit eher möglich als in prägruppaler Bezogenheit oder in einer Institution. Somit stellt sich die Frage, wie eine Schulklasse dabei unterstützt werden kann, eine dynamische Rangstruktur auszubilden. Um zu verstehen, welche Interventionen das Herausbilden einer Gruppe unterstützen können, werden im nächsten Abschnitt die Rangpositionen und deren dynamische Bezogenheit nach innen und außen erläutert.

4.7 Raoul Schindler: Dynamische Rangstruktur

Im Abschnitt 4.3 wurde erläutert, dass man mit Schindler erst dann von einer Gruppe sprechen kann, wenn sich eine dynamische Rangstruktur herausgebildet hat. In diesem Kapitel wird präzisiert, was man unter einer „dynamischen Rangstruktur“ verstehen kann und welche Konsequenzen sich daraus für die Arbeit mit Schulklassen ergeben.

Roul Schindler hat mit Gruppen in unterschiedlichen Kontexten gearbeitet und aus seinen Beobachtungen Gesetzmäßigkeiten und verallgemeinerbare Grundprinzipien abgeleitet. Seine Erkenntnisse hat er erstmals 1957 in dem Artikel „Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe“ zur Diskussion gestellt.¹⁶⁹ Das

¹⁶⁷ Schindler, *Krise der Gruppe*, 233.

¹⁶⁸ Fliedl, *Von der Gruppe zum Einzelnen*, 27.

¹⁶⁹ Schindler, *Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe*, 309.

Schindlersche Modell wird häufig rezipiert und oftmals statisch und deterministisch ausgelegt. D.h. es wird vom Verhalten und Erleben der Positionsträger*innen eindimensional auf die stabilen Persönlichkeitseigenschaften geschlossen. Diese Auslegung ist nicht im Sinne des Erfinders, daher werden diese Modelle hier genauer beleuchtet. Es lassen sich daraus wertvolle Hinweise für die Leitung von Gruppen ableiten, bei denen Wachstum und Entfaltung im Mittelpunkt stehen, da deterministische Erklärungsmodelle der Komplexität sozialer Prozesse nicht gerecht werden.

Wenn man in eine Gruppe eintritt, muss man laut Schindler eine der vier Positionen einnehmen. Jede Position erfüllt eine wichtige dynamische Funktion für die Gruppe und unterscheidet sich von den anderen Positionen durch ihren affektiven Gehalt.¹⁷⁰ Im vorigen Abschnitt wurde dargelegt, dass sich in der Phase prägruppaler Bezogenheit keine innere Struktur herausbildet und dass hier jede/r gegen jede/n darum kämpft, die Bewegungsrichtung der Gruppe vorzugeben.¹⁷¹ Findet sich aus der prägruppalen Bezogenheit heraus eine Initiative, der gefolgt wird, bildet sich eine Gruppe. Die Akzeptanz der Initiative und die herausgebildete Rangstruktur ist daran erkennbar, dass sich die Gruppe in eine Richtung bewegt.

In dieser Bewegung repräsentiert die Alpha Position in ihrer Dynamik die Gruppe nach außen und kann von außen als Führungsfunktion wahrgenommen werden.¹⁷² Hier möchte ich anmerken, dass es beim Beobachten von Gruppenprozessen wichtig ist, die Position, an der die Initiative ihren Ausgangspunkt genommen hat, von der Art und Weise zu unterscheiden, wie sie sich verbreitet. Wenn sich die Gruppe sicher ist, dass Alpha ihre Ziele repräsentiert, ist die Position gefestigt.

Aus der Gamma Position schließt man sich dem Vorschlag aus Alpha an und Schindler betont diesen *Übergang* von einer prä-gruppalen Wir-Gruppe zu einer Gruppe, denn „erst mit der Nachfolge erreicht der Alpha-Anspruch Wirkgewicht (Wirklichkeit), sonst geht er unter und verrät seinen Mangel an sozialer Potenz.“¹⁷³ Die Gamma Position, so Schindler, ist der Bereich, der in einer Gruppe eine Mitgliedschaft ermöglicht, ohne eine große Verantwortung übernehmen zu müssen. Aus der Beta-Position bewegt man sich am Rande, macht mit, hat auch andere Ziele und

¹⁷⁰ Ebd. 309.

¹⁷¹ Schindler, *Krise der Gruppe*, 232.

¹⁷² Schindler, *Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe*, 9.

¹⁷³ Schindler, *Rangdynamik in der Anwendung*, "273.

repräsentiert Sachkenntnis, überzeugende Argumente, Unabhängigkeit und Expert*innentum.¹⁷⁴

Die Omega Position erfüllt in diesem Modell für die Gruppendynamik eine wesentliche Aufgabe, indem sie Gegenkräfte repräsentiert, welche die Gruppe nicht wahrnimmt, die aber beachtet werden müssen, um sich erfolgreich in Richtung Ziel zu bewegen. Die Omega Position deutet auf Hindernisse, die überwunden werden müssen, um ein Ziel zu erreichen.¹⁷⁵ Aus dieser Position äußert man Ängste, Sorgen, Zweifel und Bedenken und macht sich damit nicht beliebt. Die Omega Position ist somit die Personifizierung der entgegenwirkenden Kräfte. Schindlers Hinweis darauf, dass man aus dieser Position in die Identifikation mit dem Gegenüber *gedrängt* wird, zeigt die eigengesetzliche Dynamik von Gruppen.¹⁷⁶ Dadurch wird ausgedrückt, wie die Gruppe den persönlichen Gestaltungsspielraum und die Möglichkeit des persönlichen Einflusses auf das Wechselspiel der Kräfte begrenzt. Um persönliche Ansprüche durchzusetzen, braucht es die Zustimmung der Gruppe.

Sehr bedeutsam ist die Funktion, die der „Gegenposition“ zukommt. Nach Schindler richtet die Gruppe auf G ihr Interesse, es ist das Gruppenziel.¹⁷⁷ Das „Gegenüber“ ist die Position außerhalb der Gruppe, ihr gilt die Initiative, sie kann real sein, wie z.B. Alpha einer anderen Gruppe, oder auch eine Erwartung, eine Vision oder ein Thema.¹⁷⁸

Der springende Punkt im Rangdynamischen Positionsmodell sind nicht die Positionen an sich, sondern die affektive Dynamik, die sich *zwischen* den Positionen abspielt. Die Position, die man einnimmt bzw. in die man gedrängt wird, bestimmt sozusagen auch „das Schicksal und Wohlfühl der einzelnen Persönlichkeit in der Gruppe“.¹⁷⁹ Diese affektive Dynamik beruht auf tiefenpsychologischen unbewussten Prozessen und kommt in der Soziodynamischen Grundformel zum Ausdruck. Raoul Schindler unterscheidet dabei eine innere von einer äußeren Dynamik, die in seinem Modell dargestellt ist:

¹⁷⁴ Schindler, *Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe*, 9.

¹⁷⁵ Schindler, *Rangdynamik in der Anwendung*, 273.

¹⁷⁶ Schindler, *Krise der Gruppe*, 233.

¹⁷⁷ Schindler, *Rangdynamik in der Anwendung*, 273.

¹⁷⁸ Maria Majce-Egger, *Gruppenmodelle und Gruppendiagnostik*, Wien 2016, 18.

¹⁷⁹ Schindler, *Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe*, 309.

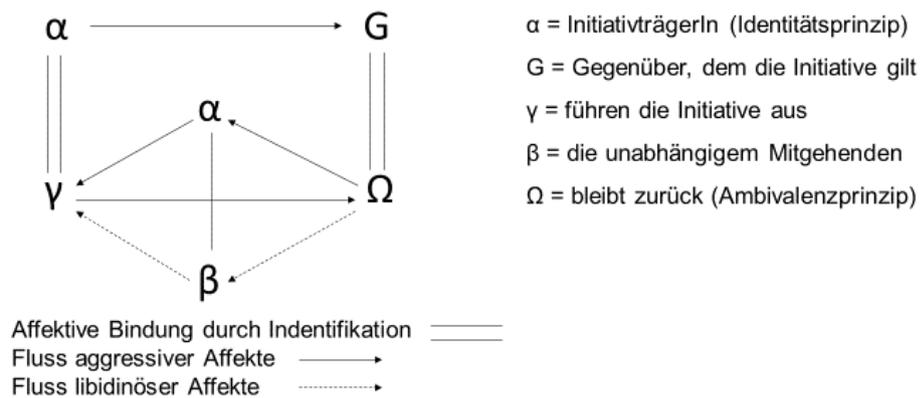


Abb. 3 Soziodynamische Grundformel. Schindler, „Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe“, in *Psyche*, 11(5), 313.

Der Begriff „Rangposition“ könnte leicht als asymmetrisches Hierarchiegefälle missinterpretiert werden. Schindler weist ausdrücklich darauf hin, dass dies nicht der Fall ist. Stattdessen geht es Schindler um das Verhältnis der einzelnen Rangpositionen zueinander:

Durch die Identifikation des Gros der Gruppe (Gammaposition) mit dem Prestigeträger (Alpha) einerseits, des Angstträgers (Omega) mit dem Antagonisten andererseits, entsteht eine Parallelrichtung des Imponierens von Alpha nach außen gegen den Antagonisten und von den Gammas im Inneren der Gruppe gegen den Omega, die nur durch die Abseitsstellung der Betaposition unterbrochen ist.¹⁸⁰

Jede/r Träger*in eines Ranges spielt für das Funktionieren der Gruppe nach innen und ihre Leistung nach außen eine wichtige Rolle. Die Rangordnung erfüllt so eine dynamische Funktion für das Zustandekommen der Gruppenleistung. Die Gruppenleistung wird von den Gammas getragen, von Beta geformt und von Alpha und Omega angeregt.¹⁸¹

Interpretiert man Schindlers Darlegung handlungstheoretisch, dann lassen sich für das Beobachten von Gruppen wichtige Hinweise daraus ableiten, ob die Positionen in einer Gruppe wechseln oder ob die Gruppe dazu tendiert, dass die gleichen Personen die gleichen Positionen einnehmen. So gesehen wirkt die gleiche Handlung

¹⁸⁰ Schindler, *Personalisation der Gruppe*, 70.

¹⁸¹ Ebd. 70.

anders, je nachdem aus welcher Position sie erfolgt. Schindler weist darauf hin, dass eine Handlung nicht nur die Sachebene berührt, sondern das Prestige der ganzen Gruppe:

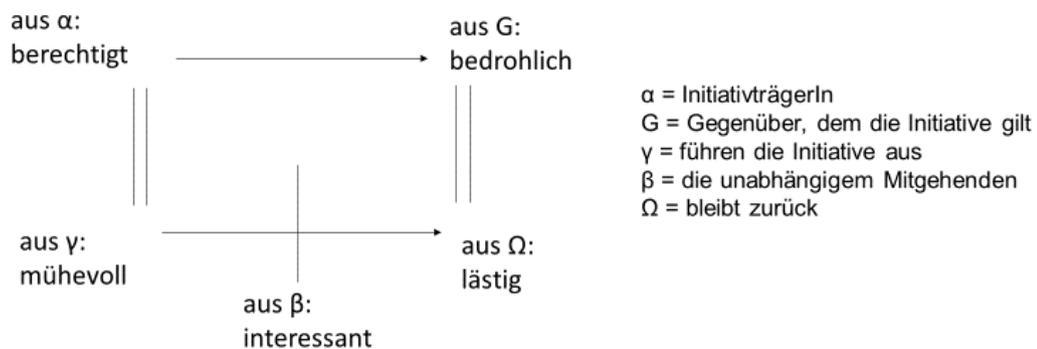


Abb. 4: Die Wirkung der gleichen Handlung in der Gruppe, je nach der Position, aus der sie kommt. Modifiziert nach Schindler, „Personalisation der Gruppe“, in: *Personalisation*, hg. v. Edelweiss, Tanco-Duque & Schindler: Personalisation, Wien 1964, 72.

Aus der Schindlerschen Perspektive sagt die Wirkung der Handlung mehr über die Gruppe aus als über vermeintliche Persönlichkeitseigenschaften des Positionsträgers bzw. der Positionsträgerin. Die Erkenntnisse der Ausführungen über die Gruppe als soziales System und die Schindlerschen Modelle werden im nächsten Abschnitt zusammengefasst und daraus Konsequenzen abgeleitet. Sie stellen die Grundlage didaktischer Entscheidungen dar, auf deren Basis Interventionen zur Vermittlung sozialer Kompetenzen geplant werden können.

4.8 Konsequenzen für das Unterrichten: Sicherheit geben, Ziele besprechen, Selbstbestimmung ermöglichen, Verantwortung übernehmen

Die Anthropologie der Gruppendynamik zeichnet das Bild eines Menschen, wonach er Beziehungen zu anderen und die Zugehörigkeit zu Gruppen braucht, um seine Persönlichkeit zu bilden.¹⁸² Mit Schindler gesprochen kann man daraus schließen, dass soziales Lernen in Schulklassen gefördert wird, wenn das Herausbilden einer gruppalen Bezogenheit möglich wird (vgl. 4.6). Man kann auch davon ausgehen, dass eine Gruppe aufgrund der gefundenen Identität und inneren Struktur arbeitsfähiger ist und die Zugehörigkeit persönlich bereichernder ist als bei prägruppaler Bezogenheit oder

¹⁸² Fliedl, *Von der Gruppe zum Einzelnen*, 27.

Institutionalisierung. Daher lohnt es sich, nach Aspekten Ausschau zu halten, die eine Gruppenbildung bei Schulklassen ermöglichen. Schulklassen tendieren jedoch aufgrund ihrer Kontextbedingungen eher zu prägruppaler Bezogenheit und Institutionalisierung als zu Gruppenbildung. In der Phase prägruppaler Bezogenheit kosten die Rankämpfe Kraft und Aufmerksamkeit und in Phasen der Institutionalisierung ist die Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen durch Fixierung der Positionen behindert (vgl. Kap. 4.6).

Das Herausbilden des Ideals „Gruppe“ zwischen der belastenden prägruppalen Bezogenheit und der starren Institutionalisierung ist also nach der Schindlerschen Perspektive in einer Schulklasse relativ schwer zu bewerkstelligen. Aus tiefenpsychologischer Sicht hat die Regression in prägruppalen Bezogenheit oder das Erstarren in der Institutionalisierung die Funktion, Ängste zu bewältigen.¹⁸³ Also geht es darum, Sicherheit herzustellen. Schüler*innen sollen sich darauf verlassen können, dass Lehrer*innen den gemeinsam ausverhandelten Rahmen hüten. Dazu gehört auch die Unterscheidung von Bedingungen, die verhandelt werden können und jenen, die vorgegeben sind und nicht verhandelt werden können und eine klare Kommunikation dieser Bedingungen. In der Phase prägruppaler Bezogenheit sollen Schüler*innen die Möglichkeit haben, Rivalitäten auszutragen, damit diese nicht in fixen Positionen erstarren. Dies setzt voraus, dass Rivalitäten und die damit einhergehenden sozial unerwünschten Affekte wahrgenommen werden dürfen. In Phasen der Institutionalisierung kann mit der Veränderung der Aufgabenstruktur erwirkt werden, dass fixierte Positionsbesetzungen wieder in Bewegung kommen.

Eine Gruppe bildet sich gegenüber einem gemeinsamen Ziel, einem Thema, einer Idee oder einer Aufgabe von außen, denn eine Gruppe erscheint, wenn etwas Neues eintritt, das alle betrifft, wodurch ein „Wir-Gefühl“ entsteht und sie verschwindet, wenn der Anlass von außen, der ihr gegenübersteht, verlorengeht.¹⁸⁴ Ist das Verbindende gefunden, konstituiert sich die Gruppe, indem sie nach innen eine dynamische Rangstruktur aufbaut.¹⁸⁵ Ein Schlüssel, um eine Schulklasse als Gruppe zu verstehen, ist die Identifizierung des Gegenübers im Außen und die Frage danach, was die Klasse im Inneren verbindet. Das kann ein Thema, eine Aufgabe, ein Ziel oder eine Idee sein. Als Gegenüber bietet sich der Zwangskontext des Systems an, eventuell

¹⁸³ Schindler, *Personalisation der Gruppe*, 70.

¹⁸⁴ Schindler, *Krise der Gruppe*, 232.

¹⁸⁵ Schindler, *Personalisation*, 71.

personifiziert in der Lehrperson. In manchen Klassen ist das Thema „Leistung“ das verbindende Gegenüber, in machen die „Leistungsverweigerung“.

Gruppen verlangen jedoch nicht nur nach einer Aufgabe, sie verlangen auch nach Selbstbestimmung.¹⁸⁶ Das passt zum Bild der Gruppe als soziales System, das nicht direkt von außen steuerbar ist und stellt Pädagog*innen vor die Herausforderung in einen intersubjektiven Dialog einzutreten, mehr dazu im Abschnitt 4.10.

Sieht man eine Gruppe mit Schindler als dynamisches Prozessgeschehen, dann geht sie fluktuierend in andere Zustände über und ist nur schwer zu beobachten.¹⁸⁷ Daher sind vor allem die Übergänge von Bedeutung (Menge/prägruppal, prägruppal/gruppal, gruppal/Institutionalisierung). Eine Gruppenbildung aus der prägruppalen Phase ist daran zu erkennen, dass Beruhigung stattfindet, keine aggressiven Rangeleien mehr stattfinden und die Positionsbesetzungen dynamisch wechseln. Weitere Hinweise auf Gruppenbildung sind:

- die Anerkennung von Grenzen nach außen und gleichzeitig die Fähigkeit Mitglieder zu verlieren und neue aufzunehmen
- die Bildung von Untergruppen, deren Grenzen Gruppenmitglieder nicht ausschließen
- eine gewisse Frustrationstoleranz
- die Wertschätzung jedes Mitglieds und seiner Beiträge¹⁸⁸

Eine besondere Verantwortung hat ein*e Pädagog*in im Umgang mit Schüler*innen, die sich in der Omega Position befinden. Schindler gibt zu bedenken, dass zwar die Rolle, die jede*r Teilnehmer*in spielt, ein Kompromiss aus der jeweiligen Persönlichkeit und den Bedürfnissen der Gruppe ist, die Rolle des „Sündenbocks“ jedoch wenig über das die Rolle tragende Individuum aussagt. Ein „Sündenbock“ zeigt die Identitätskrise einer Gruppe, deren Aggressivität auf eine primitivere Stufe regrediert ist und die ihre Probleme durch Eliminieren lösen will.¹⁸⁹ Das Abstoßen der Person in der Omega Position kann kurzfristig die Gruppe entlasten.¹⁹⁰ Längerfristig gesehen kann solch eine Exklusion vor allem bei physisch oder psychisch

¹⁸⁶ Ebd. 69.

¹⁸⁷ Schindler, *Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe*, 308.

¹⁸⁸ Bion, *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*, 18, 19.

¹⁸⁹ Schindler, „*Pars pro Toto*“ als Funktion in Gruppendynamischer Sicht, 226.

¹⁹⁰ Ebd.

anspruchsvollen Aufgaben die Sicherheit der ganzen Gruppe gefährden. Aus der Omega Position werden wertvolle Hinweise darauf gegeben, welche Probleme es in der Beziehungsgestaltung gibt und welche Schwierigkeiten bei der Aufgabenbewältigung auftreten könnten. Der Rest der Gruppe empfindet das oft lästig und möchte diese Probleme nicht wahrnehmen. Wird das Ziel nicht erreicht, die Aufgabe nicht erfolgreich bewältigt, kann die Omega-Position auf Alpha fallen, daher hat man aus der Alpha-Position in der Regel ein Interesse daran, dass diese Position besetzt ist und die Person in der Omega-Position nicht ausgeschlossen wird.

Soviel zur Beschreibung des Mechanismus, die eigentliche Verantwortung der Gruppenleitung rührt daher, dass das Tragen der Omega-Position für die Person extrem belastend ist. Die Theorie der projektiven Identifikation nach Melanie Klein erklärt, wie eine Person von der Gruppe unbewusst in eine bestimmte Rolle gebracht werden kann, diese wird im Abschnitt 4.9.3 näher erläutert. Als Pädagog*in ist darauf zu achten, die Belastung des Schülers bzw. die Schülerin, der/die sich in Omega Position befindet, zu bemerken und so zu schützen, dass er oder sie nicht noch mehr zum/r Außenseiter*in wird. Schon für Bion war die Fähigkeit, eine Gruppe bei schwierigen Aufgabenstellungen so zusammenzuhalten, dass auch das schwächste Glied nicht auf der Strecke bleibt, das wichtigste Kriterium bei der Auswahl von Führungspersonen.¹⁹¹ Durch distanziertes und autoritäres Auftreten kann man z.B. als Leiter*in in die Position des Gegenübers kommen, da dies eine Gruppenbildung gegen sich provoziert.¹⁹² Wenn man als Lehrer*in z.B. in einer Klasse distanziert-autoritär auftritt, kann man so den/die Schüler*in in Omega Position schützen. Schindler bezeichnet diese Strategie als „autoritäre Schutzstellung“.¹⁹³ Wird dieses Verhalten jedoch zu oft eingesetzt, kann dies regressive oder psychotische Mechanismen evozieren (vgl Kap. 4.9.3).

Ich kann mir gut vorstellen, dass es in manchen Klassen gelingen kann, ihren Gruppenprozess anhand der Schindlerschen Modelle gemeinsam zu reflektieren. Die Reflexion des Gruppengeschehens auf der Metaebene hat zum Ziel, die Funktion, die jedes einzelne Mitglied für die gesamte Gruppe spielt, zu verstehen. Dadurch wird es

¹⁹¹ Fliedl, *Von der Gruppe zum Einzelnen*, 28.

¹⁹² Raoul Schindler, „Der soziodynamische Aspekt in der „Bifokalen Gruppentherapie“, in: *Acta psychotherapeutica, psychosomatica et orthopädagogica*, 1957. [Abdruck in: *Raoul Schindler. Das lebendige Gefüge der Gruppe*, hg. v. Christina Spaller et. al. Gießen 2016, 129].

¹⁹³ Ebd. 129.

möglich, die Affekte und Emotionen, die mit jeder Position verbunden sind, eher zu ertragen und es wird erleichtert, die Positionen zu wechseln.

Die anwachsende Autorität eines Alphas kann auch ein Ausdruck der sich fixierenden Verhältnisse sein und dies wiederum eine Folge einer Gruppengröße, die es den Mitgliedern erschwert, miteinander in Verbindung zu treten.¹⁹⁴ Schulklassen reagieren auf die Klassengröße mit der passenden Struktur, indem sie mehrere Kleingruppen bilden. Mit Phänomenen in großen Gruppen beschäftigt sich der nächste Abschnitt.

4.9 Großgruppenphänomene

Um Schüler*innen soziales Lernen in einer Klasse zu ermöglichen, macht es Sinn, mit Hilfe passender Modelle das soziale Geschehen zu analysieren. In den Kapiteln 4.6 und 4.7 wurden dazu die Modelle von Raoul Schindler beschrieben. Im Abschnitt 4.3 habe ich anhand der Bedingungen „Gruppengröße“, „wechselseitige Bezogenheit“, „gemeinsame Aufgabe“ und „Rangdynamik“ auf die Schwierigkeit von Gruppenbildungsprozessen bei Schulklassen verwiesen und daraus die These formuliert, dass sich soziale Prozesse in Schulklassen auch nach jenen Gesetzmäßigkeiten vollziehen, die in Großgruppen auftreten. Der folgende Abschnitt dient der Darstellung solcher Großgruppenphänomene.

Um das Konzept der Großgruppe zu beschreiben, orientiere ich mich an den zwei Herausgeberwerken „Die Großgruppe“ und „Die analytische Großgruppe“ und an den zwei Zeitschriftenartikeln von Peter Potthoff und Rudolf Heltzel. Die beiden Herausgeberwerke versammeln grundlegende Texte über große Gruppen und geben systematisch und genau einen guten Überblick über bisheriges Wissen.¹⁹⁵ Die zwei Artikel sind relativ junge Veröffentlichungen, die auf den Grundlagenwerken aufbauen und sie mit aktuellen Entwicklungen verbinden. Der Lehranalytiker Peter Potthoff plädiert dafür, zeitgenössische Konzepte der Intersubjektivität auch auf die Großgruppe anzuwenden.¹⁹⁶ Der Psychotherapeut und Berater Peter Heltzel fragt danach, wie Erkenntnisse der analytischen Großgruppe in der Beratung eingesetzt

¹⁹⁴ Schindler, *Krise der Gruppe*, 235.

¹⁹⁵ Lionel Kreeger, *Die Großgruppe*, Stuttgart, 1977; Wolfgang M. Roth, Josef Shaked & Helga Felsberger, *Die analytische Großgruppe*, Wien, 2010.

¹⁹⁶ Peter Potthoff, „Wo Chaos war, soll nun eine Matrix sein“ (*De Marè, 1975*), 104-117.

werden können.¹⁹⁷ Daraus lassen sich wertvolle Hinweise dafür ableiten, welche Bedeutung Großgruppenphänomenen in anderen als psychotherapeutischen bzw. analytischen Settings zukommt. Das ist deshalb interessant, da sich die meisten Publikationen zu Konzeptionen der Arbeit mit Großgruppen auf Erfahrungen aus gruppenanalytischen Ausbildungszusammenhängen oder Fachtagungen der Community beziehen.¹⁹⁸

Die Gruppenanalyse ist ein Verfahren mit dem Ziel, das unbewusste Gruppengeschehen zu erfassen. Unter „Großgruppenphänomenen“ versteht man in diesen Kontexten daher, unbewusste Phantasien der Gruppe und die individuellen Anteile der Personen in ihren assoziativen Verknüpfungen zu verstehen, die sich im Beziehungsgeschehen zeigen.¹⁹⁹ Mit Wilfred Bion gehe ich davon aus, dass die erforschten Phänomene nicht nur in therapeutischen- bzw. analytischen Ausbildungsgruppen, sondern in allen Gruppen vorkommen.²⁰⁰ In therapeutischen – bzw. analytischen Settings kommen die „primitiven“ Mechanismen des „Großgruppenlebens“ jedoch zum Vorschein, weil sie minimal strukturiert sind und daher Erfahrungssituationen bieten, in denen uneingeschränktes Gruppenverhalten untersucht werden kann.²⁰¹ Erkenntnisse aus der Großgruppenarbeit können dazu genutzt werden, soziale Prozesse in Schulklassen besser zu verstehen und einen förderlichen Umgang damit zu finden.

Tiefenpsychologische Theoriebildungen setzen naturgemäß bei Sigmund Freud an. Melanie Klein, Wilfred Bion, Siegmund Heinrich Foulkes u.a. haben den psychoanalytischen Ansatz im Hinblick auf die Gruppenperspektive erweitert. In den Abschnitten 4.9.1 und 4.9.2 wird die Theorieentwicklung nachgezeichnet und typische Großgruppenphänomene gesammelt. Im Abschnitt 4.9.3 werden die Phänomene mit Mechanismen wie projektive Identifikation, Grundannahmen usw. erklärt, um abschließend Konsequenzen für den Umgang damit zu diskutieren.

¹⁹⁷ Rudolf Heltzel, „Gruppenanalytische Supervision und Beratung jenseits der Kleingruppe“, in: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 55, 2019, 99-117.

¹⁹⁸ Earl Hopper, „Aspects of Aggression in Large Groups Characterised by (ba) I:A/M“, in: *The Large Group Re-Visited*, hg. v. Stanley Schneider & Haim Weinberg, London & NY 2003, 58.

¹⁹⁹ Dorothy Stock-Whitaker & Morton A. Liebermann, *Psychotherapy through the Group Process*, London 1965, zit. n. Erwin Lemche, „Theoriebildung in der Gruppenanalyse“, in: *Handbuch der Gruppenanalyse*, hg. v. Rolf Haubl & Franziska Lamott, Berlin 1994, 17.

²⁰⁰ Wilfred Bion, *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*, 140.

²⁰¹ Main, *Zur Psychodynamik großer Gruppen*, 61.

4.9.1 Der Beginn der Entwicklung einer Theorie der Großgruppe: Psychosenähe und Idealisierung der Führungsfigur

Für Gerhard Wilke gibt es noch keine wirklich konsistente gruppenanalytische Sichtweise, um Großgruppen zu verstehen und er meint, das sei der Grund dafür, dass theoretische Ansätze der dyadischen Psychoanalyse Freuds und Melanie Kleins übernommen wurden.²⁰² Auch Lemche verweist auf die Wichtigkeit, gruppensdynamische Elemente in psychoanalytische Theorien zu integrieren, da eine „Two-Body-Psychology“ nur eingeschränkt Gruppengeschehnisse verständlich machen kann.²⁰³

Das heißt auch in diesem Feld beschäftigt sich der Diskurs mit der Frage, ob das intrapsychische Verhalten und Erleben einer Person Gegenstand der Betrachtung ist, oder die Dynamik der Gruppe an sich. Es kreist auch hier die Auseinandersetzung um die Frage, inwiefern Gruppenarbeit eine Arbeit mit der Gruppe und/oder eine Arbeit mit Personen in der Gruppe sein soll. Um dieses Thema kreisen auch immer wieder die Auseinandersetzungen unter Trainer*innen, Berater*innen und Psychotherapeut*innen. Möglicherweise wird diese Auseinandersetzung zu unterschiedlichen Zeiten an unterschiedlichen Orten immer wieder aufs Neue geführt und immer wieder aufs Neue nicht gelöst, weil die Verbindung zwischen Ich und Wir ganz grundsätzlich konflikthaft und nicht auflösbar ist.²⁰⁴ Bion drückt es so aus: „Der Einzelne ist ein Gruppengeschöpf, das sowohl mit der Gruppe als auch mit denjenigen Aspekten seiner Persönlichkeit, die seine „Vergruptheit“ ausmachen, im Kampf liegt.“²⁰⁵

Im Folgenden wird ausgeführt, wie bei *Großgruppen*prozessen das Kräftespiel und die Wechselwirkungen noch intensiver, d.h. emotionaler und diffuser als in Kleingruppen, zum Tragen kommen kann. In der Leitung von Großgruppen geht es daher verstärkt darum, in Abhängigkeit von Auftrag und Ziel die Wirkung des Geschehens auf Personen verantwortungsbewusst im Blick zu behalten. Wird das Geschehen in Großgruppen in der Literatur beschrieben, fokussieren diese

²⁰² Gerhard Wilke, „Der ethnologische und gruppenanalytische Blick auf die Großgruppe. Triangulierung von Regression, Abwehr und Entwicklung“, in: *Die analytische Großgruppe*, hg. v. Wolfgang M. Roth, Josef Shaked & Helga Felsberger, Wien, 2010, 138.

²⁰³ Erwin Lemche, *Theoriebildung in der Gruppenanalyse*, 2. in: <http://www.gruppenanalyse.info/index2.html>.

²⁰⁴ Fliedl, *Von der Gruppe zum Einzelnen*, 27.

²⁰⁵ Bion, *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*, 124.

Beschreibungen schon seit jeher *entweder* positiv *oder* negativ besetzte Aspekte. Dies kommt im folgenden Zitat treffend zum Ausdruck:

Einerseits hat die Großgruppe – im Unterschied zu den meisten Kleingruppen – ein besonderes archaisches Potenzial, das Psychosenähe, Destruktivität und Verfolgung beinhaltet, andererseits weist die Großgruppe auch besondere Möglichkeiten des kreativen Nachdenkens und Fühlens, der Verbundenheit und beispielsweise auch von Weisheit und Humor auf. Es gibt wichtige Hinweise darauf, dass der Charakter des Großgruppenprozesses wesentlich von der theoretischen Sicht und den daraus resultierenden Interventionen oder auch Nicht-Interventionen des/der Gruppenleiter/innen abhängt.²⁰⁶

Arbeiten zu einer Theorie der Großgruppe finden sich demnach schon bei Freud, der grundlegende Großgruppenphänomene formuliert, die von Nachfolgern aufgenommen und weiterentwickelt wurden. Potthoff zeichnet anhand Freuds Werk „Totem und Tabu“ das Bild des heroischen Gruppenleiters mit der zur Psychose neigenden Großgruppe und weist darauf hin, dass diese zwei Aspekte die weitere Theoriebildung richtungsgebend beeinflusst haben.²⁰⁷

In „Massenpsychologie und Ich-Analyse“ setzt Freud an den Gedanken Le Bons an, wonach in der Masse Gefühle und Handlungen ansteckend seien, Individuen daher leichter ihre persönlichen Interessen dem Gesamtinteresse opfern würden, Unbewusstes mehr zum Vorschein käme und dadurch irrealer Vorgänge Vorrang vor den realen hätten.²⁰⁸ Freud nennt auch entgegengesetzte Beschreibungen der Wirkungen der Masse/(Groß-)gruppe und zählt positiv besetzte Phänomene wie höhere Sittlichkeit, Begeisterung, Uneigennützigkeit, großartige Leistungen, geniale geistige Schöpfungen auf.²⁰⁹

In Anbetracht dieser widersprüchlichen Beschreibungen fordert schon Freud eine Unterscheidung von Gruppen bzw. Massen nach den Bedingungen ihres Entstehens und Zerfalls.²¹⁰ Hier bezieht er sich in weiterer Folge auf die Arbeiten von McDougall, der die unterschiedlichen Wirkungen von Massen auf die unterschiedliche

²⁰⁶ Potthoff, „Wo Chaos war, soll nun eine Matrix sein“ (De Marè, 1975), 114.

²⁰⁷ Ebd. 104.

²⁰⁸ Sigmund Freud, *Massenpsychologie und Ich-Analyse*, 1925, 7. [Erschienen in: Sigmund Freud. *Massenpsychologie und Ich-Analyse*, Hamburg 2010].

²⁰⁹ Ebd. 12.

²¹⁰ Ebd. 12, 22.

Organisation zurückführt, die durch das Vorhandensein eines gemeinsamen Interesses charakterisiert ist.²¹¹ Freud weist darauf hin, dass die unerwünschten Wirkungen der Masse zwar durch eine höhere Organisation teilweise gebremst werden können, aber die zwei Aspekte „Affektsteigerung“ und „Denkhemmung“ nach wie vor ihre Berechtigung hätten und erklärt es dadurch, dass die Masse durch eine gewisse Macht, eine Gefühlsbindung, die er auch „Eros“, „Libido“ und „Liebe“ bezeichnet, zusammengehalten wird.²¹²

Freud beschäftigt sich mit den hochorganisierten, engstrukturierten Großgruppen Heer und Kirche und meint, dass sich hier spezielle Verhältnisse, die in allen anderen Gruppen auch auftreten, wesentlich deutlicher zeigen.²¹³ Potthoff beschreibt in diesem Zusammenhang die affektiven Bindungen der Mitglieder großer Gruppen als die Verschmelzung der Mitglieder untereinander und die Idealisierung des Führers, wobei Teilnehmer*innen ihre Individualität und Verantwortung abgeben und zu Höchstleistungen fähig seien, wodurch aber auch das persönliche Entwicklungspotenzial auf einen engen Auftrag beschränkt bliebe.²¹⁴ In Bezug auf die Geschichte der Psychoanalyse selber verweist Potthoff auf Prozesse der Sündenbockbildung und gewaltsamen Ausgrenzung, mit denen die Großgruppe versucht, Chaos zu begrenzen, wodurch allerdings auch Kreativität vernichtet wird.²¹⁵

Potthoff stellt dem Ansatz von Bion den Zugang von Foulkes gegenüber. Foulkes hatte einen ressourcenorientierten Blick auf die Gruppe und es gelang ihm, mittels klarer Strukturen und Aufgabenstellungen und selbstbestimmter Beteiligung der Personen, Eigenaktivität und Selbstachtung bei traumatisierten Personen wiederherzustellen.²¹⁶ Foulkes spricht jedoch auch davon, dass Individuen in großen Gruppen Chaos erfahren, Angst haben überwältigt zu werden und sich zu verlieren, da die Ich-Identität und das Selbstgefühl erschüttert werden können.²¹⁷

Aus diesen Beschreibungen wird verständlich, dass Großgruppensituationen die Sehnsucht nach einem Führer bzw. einer Führerin wecken, der/dem man eine Allmacht mit der Hoffnung zuschreibt, dass er/sie die Kontrolle über unkontrollierbare

²¹¹ Ebd. 13.

²¹² Ebd. 17.

²¹³ Ebd. 18.

²¹⁴ Potthoff, „*Wo Chaos war, soll nun eine Matrix sein*“ (De Marè, 1975), 105.

²¹⁵ Ebd. 106.

²¹⁶ Ebd. 107

²¹⁷ Foulkes, *Probleme der großen Gruppe*, 46.

angsterregende Kräfte behalten könne.²¹⁸ Foulkes spricht relativ unaufgeregt von psychotischen Mechanismen wie Identifikation, Projektion und Spaltung, die in Großgruppen deutlicher in Erscheinung treten würden, meint aber, diese seien gar nicht so tiefschürfend und stellt grundsätzlich die Funktion dieser Etikettierungen in Frage.²¹⁹ Er verweist dezidiert auch auf die Möglichkeit der entlastenden Wirkung großer Gruppen und die positive Wirkung auf Personen mit tiefgehenden Charakterstörungen. Das begründet er tiefenpsychologisch damit, dass die Großgruppe, die alles umfassende Mutter bzw. die ganze Welt symbolisiert.²²⁰

Tourquet wiederum richtet den Fokus auf negative Einflüsse der Großgruppensituation. Er spricht von Isolation, Regression, Angriff, Rückzug, massiven Projektionsprozessen, Verarmung des Ichs, Abspaltung, Chaos, Gleichmacherei und meint, dass Großgruppen dazu neigen, den/die Gruppenleiter*in als nicht zur Gruppe gehörend zu verstehen.²²¹

Patrick de Maré verwendet Begriffe aus der Systemtheorie, setzt auf die emanzipatorische Wirkung, die eine Großgruppensituation in der Gesellschaft entfalten könnte und betont fast euphorisch positive Aspekte. Er plädiert dafür, die Großgruppe nach ihren eigenen Gesetzen zu begreifen, „als ein sich selbst regulierendes und sich entwickelndes System.“²²² Er bezeichnet die Großgruppe als „hochsensiblen Denkapparat“, der zwar zu Chaos neigt, betont jedoch, dass aus diesem Chaos Matrix und Organisation werden kann, wenn eine Großgruppe Platz und Zeit hat, reifes Denken und Fühlen sowie Verbundenheit zu entwickeln. De Maré hat die politische Vision im Blick, dass Personen durch Erfahrungen im Umgang mit anderen in Großgruppenprozessen eine erhöhte Bewusstheit entwickeln und zu einer sozialen Einsicht gelangen, die schließlich gesellschaftliche Verhältnisse verändern kann. Er sieht das ungeheure Informationspotenzial großer Gruppen und meint, dass dieses leider durch Druck und Zwang allzu leicht blockiert würde.²²³

Foulkes mahnt zur Differenzierung und wendet ein: „Die Gesamtsituation, in der wir arbeiten, bestimmt die Bedeutung und den Sinn aller

²¹⁸ Ebd. 46.

²¹⁹ Ebd. 46.

²²⁰ Ebd. 47.

²²¹ Potthoff, „Wo Chaos war, soll nun eine Matrix sein“ (De Maré, 1975), 108.

²²² Patrick de Maré, „Die Politik großer Gruppen“, in: *Die Großgruppe*, hg. v. Lionel Kreeger, Stuttgart 1977, 142.

²²³ Ebd. 148.

Kommunikationsmöglichkeiten.“²²⁴ Island stellt weiterführend die Frage, ob die beschriebenen Phänomene tatsächlich „inhärente Charakteristika der Großgruppe“ seien, oder nicht vielleicht eine Beschreibung der Kurzzeit-Großgruppe, wie man sie bei Kongressen oder Tagungen erlebe und die selten über Forming- und Storming-Phasen hinauskämen.²²⁵

Potthoffs Frage zielt in eine ähnliche Richtung. Er bezieht sich dabei zwar nur auf Bion, aber seine implizite Vermutung, die beobachteten Phänomene könnten auch teilweise Ergebnisse bestimmter Haltungen sein, lässt sich leicht auf andere Forscher*innen bzw. Gruppenleiter*innen übertragen.²²⁶

Die eher pessimistische Sicht der Großgruppe ist für Potthoff nie ganz überwunden worden, er bezeichnet sie als „einzelnalytisch freudianisch-kleinianische Perspektive“ und meint, diese würde Erkenntnisse über die Selbstorganisationsfähigkeit nicht wirklich einbeziehen.²²⁷ Wenn Potthoff mit „pessimistischer Sicht“ den Blick auf Störung meint, dann finde ich es nur einsichtig, dass man im Rahmen der Arbeit mit Patient*innen im psychiatrischen Kontext, den Blick auf sogenannte Störungen richtet und diese dann auch sieht. Aus diesen Arbeiten lassen sich dennoch wertvolle Einsichten über Dynamiken in großen Gruppen ableiten. Im nächsten Abschnitt werden jene Arbeiten beleuchtet, die darauf aufbauen und die Theoriebildung in jüngerer Zeit weiterentwickelt haben.

4.9.2 Neuere Ansätze: Verbundenheit, Kreativität und Perspektivenvielfalt

In den letzten Jahren hat die Großgruppenarbeit ihr Anwendungsgebiet über das psychotherapeutische/analytische Feld hinausgehend erweitert und ihre theoretischen Modelle an die Veränderung gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Verhältnisse angepasst.

Wilke beschäftigt sich mit einer Integration von tiefenpsychologischen und ethnologischen Theorien.²²⁸ Potthoff plädiert dafür, intersubjektive Konzepte in der Arbeit mit Großgruppen anzuwenden und expliziert die Konsequenzen für das Leiter*innenverhalten.²²⁹ Als eine der wichtigsten Vertreterin von der relationalen

²²⁴ Foulkes, *Probleme der großen Gruppe*, 39.

²²⁵ Thor Christian Island, „Desintegration oder Dialog? Die Bedeutung von Großgruppen im Kontext“, in: *Die analytische Großgruppe*, hg. v. Wolfgang M. Roth, Josef Shaked & Helga Felsberger, Wien, 2010, 78.

²²⁶ Potthoff, „*Wo Chaos war, soll nun eine Matrix sein*“ (De Marè, 1975), 107.

²²⁷ Ebd. 108.

²²⁸ Wilke, *Der ethnologische und gruppenanalytische Blick auf die Großgruppe*, 135-152.

²²⁹ Potthoff, „*Wo Chaos war, soll nun eine Matrix sein*“ (De Marè, 1975), 103-117.

intersubjektiven Psychoanalyse sei an dieser Stelle Jessica Benjamin genannt.²³⁰ Heltzel fragt danach, wie intersubjektive Konzepte in der Arbeit mit Großgruppen im Beratungskontext umgesetzt werden können.²³¹ Island eröffnet mit dem Blick auf die Kontextabhängigkeit der Großgruppenphänomene die Möglichkeit, Bedingungen gelingender Großgruppenarbeit zu formulieren.²³² Die wesentlichen Faktoren der Weiterentwicklung der Forschung kommen im Vorwort des Buches „The Large Group Re-Visited“²³³ von Stanley Schneider und Haim Weinberg zum Ausdruck. Im Nachfolgewerk von Kreegers „Die Großgruppe“²³⁴ formulieren die Herausgeber als Zweck der Großgruppe:

We utilize the large group experience as a laboratory in which to study large group processes, both conscious and unconscious, as a way of understanding their impact and influence upon social, organizational and systemic thinking, feelings and actions. The large group is not capable of dealing with the specific feelings and pains of the individual and can often intensify feelings of aloneness. It cannot function as a form or type of psychotherapy, although, in some participants mist may engender feelings of containment. The large group is, however, an important tool in understanding social interactive processes and interrelationships within society.²³⁵

Die Erkenntnis, dass die Reflexion der Prozesse großer Gruppen wertvolle Einsichten in soziale Verhältnisse ermöglicht, ist nicht neu. Unter anderem hat de Maré schon in den 80iger Jahren bemerkt, dass in kleinen Gruppen das individuelle System mit individuell Verdrängtem und Übertragungen aus der Vergangenheit im Vordergrund steht, während in Großgruppen mehr der gesamte Kontext und das Milieu aus der Gegenwart übertragen wird.²³⁶ In diesem Phänomen kann man auch das politische Potenzial verorten, das die Gestaltung von Großgruppenprozessen entfalten kann.

Neu jedoch ist die Verschiebung des Schwerpunktes in der Zielformulierung, die Fokussierung auf das haltende Potenzial der Großgruppe und der Versuch, das

²³⁰ Jessica Benjamin: *Der Schatten des Anderen: Intersubjektivität, Gender, Psychoanalyse*, Frankfurt/Main u.a. 1996.

²³¹ Heltzel, *Gruppenanalytische Supervision und Beratung jenseits der Kleingruppe*, 99-117.

²³² Island, *Desintegration oder Dialog?* 77-99.

²³³ Stanley Schneider & Haim Weinberg, *The Large Group Re-Visited*, London, NY, 2003, 17.

²³⁴ Lionel Kreeger, *Die Großgruppe*, 1977.

²³⁵ Schneider & Weinberg, *The Large Group Re-Visited*, 17.

²³⁶ De Maré, *Die Politik großer Gruppen*, 147.

Verhältnis zwischen psychischen Phänomenen und sozialem Geschehen genauer zu bestimmen. Ich stimme Josef Shaked zwar zu, wenn er meint, dass sich schon die tiefenpsychologischen Gründerschulen sozialer und kultureller Zusammenhänge bewusst waren.²³⁷ Allerdings habe ich den Eindruck, in dieser „Bewusstheit“ stand eher die Wirkung sozialer Praktiken auf psychische Strukturen und Prozesse des Individuums im Zentrum der Betrachtung und weniger die Wechselwirkungen zwischen Person und sozialen Verhältnissen.

Ich folge der Haltung Gerhard Wilkes, denn er würdigt die Personen und deren Arbeit zum Thema und bringt seine Expertise als Ethnologe in den Diskurs ein. Es geht ihm nämlich darum, die Arbeit der Großeltern, Bion und Foulkes, mit denen der Eltern, de Maré und Kreeger, zu integrieren.²³⁸ Wilke fügt dem Phänomen der Großgruppe, psychoseinduzierend wirken zu können, den positiven Aspekt, ein gutes nährendes Objekt sein zu können, hinzu.²³⁹ Neben dem haltenden und nährenden Aspekt ist im Hinblick auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen das Phänomen der Perspektivenvielfalt der Großgruppe von wesentlicher Bedeutung. Wilke meint zu dem veränderten Verständnis der Großgruppe im analytischen Setting, es würden nicht mehr nur die Schattenseiten des Menschen beleuchtet, sondern vor allem auch, wie „Großgruppen mit der ihr gemeinsamen kollektiven Intelligenz tiefer und weiter denken können als der Einzelne oder das Paar im analytischen und sozialen Raum.“²⁴⁰

In Bezug auf Perspektivenvielfalt plädiert Wilke für einen interdisziplinären Ansatz, um die soziologische und psychologische Welt miteinander in Kontakt zu bringen und erklärt, wie er sich eine Integration des analytischen und ethnologischen Standpunktes vorstellt.²⁴¹ In diesem Sinne gilt es weiterhin darauf zu schauen, was die Gruppe abwehrt und gleichzeitig zu erforschen, „was die Gruppe tut, um sich zu befähigen, ihre Grundfragen zu stellen: Wer sind wir, wer sind die anderen, wie grenzen wir uns voneinander ab und wie nehmen wir Kontakt auf, ohne dass es zu Krieg und gegenseitiger Zerstörung kommt.“²⁴² Mir ist jedoch nicht ganz klar, worin der integrative Gehalt liegt, ich habe den Eindruck, es handelt sich um Hinzufügen einer anderen Sichtweise.

²³⁷ Shaked, *Die Analytische Großgruppe*, 121.

²³⁸ Gerhard Wilke, „Chaos and Order in the Large Group“, in: *The Large Group Re-Visited*, hg. v. Stanley Schneider & Haim Weinberg, London & NY 2003, 98.

²³⁹ Ebd.

²⁴⁰ Wilke, *Der ethnologische und gruppenanalytische Blick auf die Großgruppe*, 136.

²⁴¹ Ebd. 135,136.

²⁴² Ebd. 136.

Rudolf Heltzel beschäftigt sich mit der Anwendung des Großgruppensettings in der Beratung und versucht ebenso, einen Synergieeffekt zu erzielen, indem er bisherige Ansätze miteinander verbindet. Er konzentriert sich auf die Form der Gruppenleitung und bezieht sich in seiner Beschreibung auf Bion und Foulkes. Heltzel meint, es gehe heute darum, sowohl die destruktiven als auch die kreativen, hoffnungsvollen und verbindenden Elemente der Großgruppe wahrzunehmen und zu nutzen.²⁴³ Was er für die Beratung empfiehlt, lässt sich auch für die Anwendung in der Schule formulieren:

In der organisationsbezogenen Beratung empfiehlt es sich, Bion und Foulkes miteinander zu verbinden, indem der Berater regressive Gruppenverfassungen (Grundannahmen) wahrnimmt, beachtet und ihnen Raum gibt, *zugleich* aber so steuert, dass er die Gruppe darin unterstützt, als „Arbeitsgruppe“ zu funktionieren.²⁴⁴

Genauso wie Potthoff plädiert Heltzel für eine Haltung, die von der intersubjektiven Psychoanalyse inspiriert ist und beschreibt, wie auf Basis dieser Haltung der reflektierten Offenheit ein lebendiger, dialogischer Austausch gelingen kann.²⁴⁵ Im Gegensatz dazu fördere eine abstinente Gruppenleitung nach Bion jene Regressionen und destruktive Dynamiken, die Großgruppen sowieso zu eigen sind.²⁴⁶

Heltzel kritisiert also die klassisch ausgerichtete Leitung und meint damit jene, die Shaked für analytische Großgruppen beschreibt. Shaked empfiehlt, sich in Zurückhaltung zu üben, der Versuchung zu widerstehen, Führungs- und Ordnungsfunktion zu übernehmen, pointiert zu deuten, gezielt zu provozieren und auch Verführung zu Regression anzuwenden.²⁴⁷ Allerdings gilt es zu bedenken, dass sich in Aus- und Weiterbildungskontexten ein Leitungsstil wie dieser dadurch begründen lässt, dass es in diesen Kontexten genau darum geht, emotionale Reaktionen und unbewusste Anteile zu erforschen.

Aus der Darstellung, wie sich Teilnehmer*innen einer analytisch geführten Großgruppe fühlen können, kann man darauf schließen, welche Phänomene auf einer

²⁴³ Heltzel, *Gruppenanalytische Supervision und Beratung jenseits der Kleingruppe*, 106

²⁴⁴ Ebd. 98.

²⁴⁵ Heltzel, *Gruppenanalytische Supervision und Beratung jenseits der Kleingruppe*, 98.

²⁴⁶ Ebd.

²⁴⁷ Josef Shaked, „Die analytische Großgruppe – ein Resümee“, in: *Die analytische Großgruppe*, hg. v. Martin Roth, Josef Shaked & Helga Felsberger, Wien 2010, 122.

Tiefenebene in einer Schulklasse wirksam sein können. Im pädagogischen Setting gilt es, dementsprechende Deutungsmuster als Basis für die Beziehungsgestaltung zu entwickeln. Im Folgenden wird auf die Beschreibung von Thor Kristian Island zurückgegriffen:

Die Teilnahme an Großgruppen wird oft als ein ängstigendes Erlebnis wahrgenommen, in dem der Einzelne am Verlust eines vertrauten, bestätigenden, aufmerksamen Umfeldes leidet, was die Kohäsion des Selbst unterminiert. Das Gruppenmitglied fühlt sich hilflos, entfremdet, seiner Fähigkeiten beraubt und gefangen in einer Situation, welche eine Bedrohung für die Identität des Individuums darstellen könnte.²⁴⁸

Island stellt die berechtigte Frage, ob diese Charakteristika tatsächlich der Großgruppe inhärent sind oder nicht eher auf eine bestimmte Zielsetzung, den Kontext, Gruppenzusammensetzung oder wie schon erwähnt, die Gruppenleitung zurückzuführen ist.²⁴⁹

Island reflektiert seine Erfahrungen in einer fortlaufenden Langzeit-Großgruppe und unterstreicht die Bedeutung des kulturellen und historischen Kontextes dafür, welche Dynamiken auftreten.²⁵⁰ Er beschreibt, wie eine Kultur der Zugehörigkeit und der persönlichen Ansprache entstehen kann, wodurch es möglich wird, schwierige, persönliche Themen zu bearbeiten.

Island schreibt es speziellen Umständen zu, die er als Voraussetzung dafür sieht, dass die Großgruppe als „nährendes und bestätigendes Milieu eines Selbstobjekts verstanden [wird], welches Zugehörigkeit und Gemeinschaft bietet.“²⁵¹ Die Langzeit-Großgruppe, wie er sie erfahren hat, kann vorübergehend durchaus chaotisch, desintegriert und ängstigend sein, sie kehrt jedoch durch aufmerksame Beiträge in „einen reflektierenden Dialog, Exploration und in expandierendes Verstehen zurück. Es gibt also eine kreative Verschiebung zwischen Chaos und Integration, zwischen Verzerrung und Dialog.“²⁵²

Bisher wurden Phänomene beschrieben, die in Großgruppen aufgrund der Schwierigkeit nahe Beziehungen herzustellen auftreten können. Im nächsten Abschnitt

²⁴⁸ Island, *Desintegration oder Dialog?* 77.

²⁴⁹ Ebd. 78.

²⁵⁰ Ebd. 77-97.

²⁵¹ Ebd. 84.

²⁵² Ebd. 85.

erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Psychodynamik großer Gruppen, um zu erklären, wie diese Phänomene entstehen und was man in der Gruppendynamik genau unter „In-Beziehung-Treten“ versteht. Im Abschnitt danach werden Bedingungen formuliert, unter denen sich eine große Gruppe zu einem Raum für Dialog und Reflexion entwickeln kann.

4.9.3 Psychodynamik großer Gruppen: Projektive Identifikation und Containment zur Angsbewältigung

Die Großgruppe birgt einerseits ein archaisches Potenzial, das Psychosenähe und Destruktivität beinhaltet, andererseits hat sie auch besondere Möglichkeiten des kreativen Nachdenkens und Fühlens, der Verbundenheit und Weisheit und Humor.²⁵³ Gruppenanalytiker*innen sind sich im Wesentlichen darin einig, dass man in der Großgruppe frühe Abwehrmechanismen und die Angst vor psychotischer Fragmentierung am eigenen Leib erfahren kann.²⁵⁴ Foulkes begründet das mit der Schwierigkeit in großen Gruppen, intime Beziehungen einzugehen und weist auf die Gefahr der Erschütterung der Ich-Identität und des Selbstgefühls hin. Er meint, als Individuum sei man hin- und hergerissen zwischen der Faszination, in der Gruppe unterzutauchen und der Angst, dabei die Identität zu verlieren.²⁵⁵ Psychotische Mechanismen sieht Foulkes als Produkt bestimmter psychologischer Situationen, die besonders deutlich in größeren Gruppen in Erscheinung treten.²⁵⁶ De Maré meint in Bezug auf Freud, bei Neurosen sei eine entwickelte Ich-Struktur vorhanden und Personen würden zur Verdrängung neigen, während bei Psychosen die Ich-Struktur unterentwickelt sei und Personen daher eher zur Abspaltung mit Projektion und Introjektion neigen würden und dass bei Psychosen keine Auseinandersetzung mit der Realität möglich sei.²⁵⁷ Um mit diesen Spannungen fertig zu werden, verstärkt eine Gruppe ihre Abwehrmechanismen, die auf frühe Entwicklungsphasen verweisen.²⁵⁸

Die Theorie der projektiven Identifikation geht auf Melanie Klein zurück und beschreibt diese als einen Mechanismus, der für das Verständnis zwischenmenschlicher Beziehungsgestaltung von Bedeutung ist, Bion erweitert diese

²⁵³ Potthoff, „Wo Chaos war, soll nun eine Matrix sein“ (De Maré, 1975), 114.

²⁵⁴ Wilke, *Der ethnologische und gruppenanalytische Blick auf die Großgruppe*, 135.

²⁵⁵ Foulkes, *Probleme der großen Gruppe* 47.

²⁵⁶ Ebd. 46.

²⁵⁷ De Maré, *Die Politik großer Gruppen*, 146.

²⁵⁸ Foulkes, *Probleme der großen Gruppe*, 46; De Maré, *Die Politik großer Gruppen* 147.

Theorie mit dem Container-Contained Modell²⁵⁹ und der Unterscheidung zwischen Grundannahmen-Gruppe und Arbeitsgruppe²⁶⁰ und bietet damit einen Rahmen, um mit Großgruppenphänomenen umzugehen. Diese Ansätze stehen in diesem Kapitel im Mittelpunkt des Interesses.

Melanie Klein setzt sich mit kindlichen Ängsten auseinander und beschreibt, wie Säuglinge unerträgliche Gefühle in eine symbolische, gute Brust projizieren und sich die Gefühle zurückholen, wenn sie derart verändert worden sind, dass sie für die Psyche des Kindes erträglich geworden sind.²⁶¹ Projektive Identifikation beruht auf der omnipotenten Fantasie, „es sei möglich zeitweise unerwünschte, obwohl manchmal geschätzte Teile der Persönlichkeit abzuspalten und sie in ein Objekt zu verlegen.“²⁶² Im Versuch, die Allmachtsfantasie Realität werden zu lassen, handeln Personen unbewusst danach und erzeugen so im Gegenüber genau jene Gefühle, die selber unerträglich sind.²⁶³ Projektiv-identifikatorische Prozesse spielen jedoch nicht nur in der frühen Eltern-Kindbeziehung und in minimal-strukturierten Großgruppen eine Rolle, sondern finden in jedem Beziehungsgeschehen statt.²⁶⁴

Der Austausch über wechselseitige Projektionen mit einer Überprüfung der Realität ist für Main eine wesentliche Vorbedingung für realistische, nicht-narzisstische Beziehungen und kann dabei helfen, sich und andere besser zu verstehen: „das Individuum behauptet seine Individualität, findet wieder zu sich selbst zurück und erkennt, was es fühlt und denkt, wer die anderen sind und wer nicht, und was sie fühlen und denken.“²⁶⁵ Ist jedoch eine Realitätsprüfung nicht möglich, verarmt das eigene Selbst, die andere Person wird nicht als sie selber erkannt, sondern nur als Gefäß verleugneter eigener Anteile und wird dementsprechend gehasst, gefürchtet und/oder idealisiert.²⁶⁶ Er verweist auf Untersuchungen in Kleingruppen, wonach Individuen unbewusst von der Gruppe „gezwungen“ werden, gewisse Dinge zu fühlen bzw. bestimmte Rollen zu übernehmen:

Der eine muß unbewußt als Sündenbock herhalten und entsprechend fühlen und handeln, der andere als Spender der Weisheit, wieder andere als Saboteure der

²⁵⁹ Bion, *Lernen durch Erfahrung*, Frankfurt/Main 1982, 146.

²⁶⁰ Bion, *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*, 102-116.

²⁶¹ Bion, *Lernen durch Erfahrung*, 147.

²⁶² Ebd. 77.

²⁶³ Ebd. 79.

²⁶⁴ Main, *Zur Psychodynamik großer Gruppen*, 50.

²⁶⁵ Ebd. 57.

²⁶⁶ Ebd. 57.

gemeinsamen Arbeit, als Hanswurst, Invaliden usw., verbunden mit einem je verschiedenen Grad persönlichen Unbehagens.²⁶⁷

Verbindet man diese Erkenntnis mit dem Schindler Modell der dynamischen Rangstruktur im Abschnitt 4.7, so lässt sich die Bildung der Omega-Position, des Außenseiters bzw. der Außenseiterin in Gruppen mit projektiv identifikatorischen Prozessen erklären und mit einer kurzfristigen Entlastungsfunktion begründen.

Während es in der Theorie von Melanie Klein über Projektive Identifikation in erster Linie darum geht, unhaltbare psychische Inhalte in ein Objekt zu entladen, fokussiert Bion auf die „Verdauung“, d.h. Modifikation des Projizierten als intersubjektives Beziehungsgeschehen. Um von der Theorie Melanie Kleins Gebrauch machen zu können, abstrahiert Bion „die Idee eines Behälters (container), „in den ein Objekt projiziert wird, sowie das Objekt, das in den Behälter projiziert werden kann; letzteres werde ich mit dem Ausdruck `Gehalt` [contained] bezeichnen.“²⁶⁸ Das Container-Contained Modell bietet somit einen Rahmen, mit unbewussten, irrationalen Aspekten in Gruppen umzugehen. Ist ein Gegenüber in der Lage, als *Container* zu handeln, indem es unerträgliche Affekte aufnimmt und so verändert, dass es die andere Person wieder als Teile ihrer selbst annehmen kann, kann sich etwas vollziehen, das meiner Ansicht nach einer korrigierenden Erfahrung entspricht. Ein Erlebnis zu *containen* meint also etwas anderes als es zu *halten*. *Containen* beschreibt einen Transformationsprozess und erinnert an jenen Aspekt des Bildungsbegriffes, der für Peter Bieri im Zentrum steht (vgl. 2.2). So gesehen wird die Fähigkeit zu containen zu einer Schlüsselkompetenz für Pädagog*innen, die nicht nur soziale Kompetenzen vermitteln wollen, sondern auch zur Persönlichkeitsbildung beitragen wollen.

Wendet man diesen Gedanken auf Gruppen an, dann projizieren die Mitglieder nicht denkbare Inhalte in die Gruppe wie in einen Container. Die Gruppe nimmt diese Inhalte auf und hält sie durch die Entwicklung einer spezifischen Gruppenkultur zunächst unbewusst.²⁶⁹ Wenn es gelingt, die Gruppenkultur zu verändern, kann ein Bezug zum projizierten Material (Gruppenmentalität) hergestellt werden und Nicht-Denkbares in Denkbare umgewandelt werden. In jeder Gruppe bildet sich eine Gruppenmentalität aus projiziertem Material, die durch Beiträge entsteht, die

²⁶⁷ Ebd. 50.

²⁶⁸ Bion, *Lernen durch Erfahrung*, 146.

²⁶⁹ Fliedl, *Von der Gruppe zum Einzelnen*, 35.

Einzelpersonen nur anonym vorbringen und die das größte Hindernis zur Erreichung der Ziele und der Befriedigung von Bedürfnissen darstellt.²⁷⁰ Es ist faszinierend, wie schnell und reflexhaft sich Menschen miteinander auf eine gemeinsame Gruppenmentalität einigen.²⁷¹

Aufbauend auf der Unterscheidung zwischen Gruppenkultur und Gruppenmentalität entwickelte Bion das Modell der Grundannahmen. Dazu nutzt er seine bemerkenswerte Sensibilität und die Fähigkeit, die diffusen und schwer benennbaren Affekte des Gruppenlebens zu verstehen.²⁷² Mit Rainer Fliedls Ausführungen wird die Funktion des Bion-Modells als plausible Beschreibung irrationaler Inhalte und Strukturen dieses *Containers* klarer.²⁷³ Das Modell der Grundannahmen erklärt jene Widersprüchlichkeit, wonach Menschen sich in Gruppen treffen, um bestimmte Ziele zu erreichen und durch ihre Beiträge jedoch Situationen entstehen, in der die Denkfähigkeit und Kreativität der Teilnehmer*innen derart eingeschränkt ist, dass die Gruppe ihre vorhandenen Ressourcen nicht nutzen kann, um ihre Ziele zu erreichen.²⁷⁴

Bion unterscheidet Gruppen, die auf der Ebene der Grundannahmen agieren von differenzierten Arbeitsgruppen, die fähig sind, auf Basis eines Realitätsbezuges zu kooperieren und sich zu entwickeln.²⁷⁵ Eine Gruppe kommt zusammen, um etwas miteinander zu tun, je nach den Fähigkeiten der Personen findet Kooperation statt, man handelt gemeinsam an einer Aufgabe und steht dadurch mit der Realität in Kontakt.²⁷⁶ Diese Form der psychischen Aktivität nennt Bion „Arbeitsgruppe“. Die Arbeitsgruppentätigkeit kann jedoch durch Grundannahmen behindert werden, die von intensiven Affekten begleitet sind.²⁷⁷ Bion unterscheidet die Grundannahmen „Paarbildung“, „Kampf-Flucht“ und „Abhängigkeit“.²⁷⁸ Fliedl beschreibt das Verhältnis zwischen Grundannahme-Gruppe und Arbeitsgruppe und dadurch wird deutlich, wie jede Gruppe in diesen zwei Modi operiert:

²⁷⁰ Bion, *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*, 38.

²⁷¹ Fliedl, *Von der Gruppe zum Einzelnen*, 35.

²⁷² Ebd. 28.

²⁷³ Ebd. 35.

²⁷⁴ Ebd. 35.

²⁷⁵ Bion, *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*, 72.

²⁷⁶ Ebd. 104.

²⁷⁷ Ebd. 106.

²⁷⁸ Ebd. 107-114.

Die „innere Sphäre“ einer Gruppe setzt sich demnach aus den Beiträgen ihrer Mitglieder zur Arbeitsgruppe und zu den Grundannahmen zusammen. Auf der Ebene der Arbeitsaufgabe beteiligen sich die Mitglieder als reife und vernünftige Menschen, auf jener der Grundannahmen finden sie zu einem unbewussten Einverständnis, das für die Ausführung der Arbeitsaufgaben dienlich oder hinderlich sein kann. Das Muster, das daraus resultiert, ist daher eines von Kooperation und Konflikt zwischen ihnen und der Gruppenkultur, die sie hervorbringen.²⁷⁹

Einerseits wird eine Gruppe umso leichter von einer irrationalen Grundannahme überflutet, je unorganisierter und unstrukturierter sie ist, andererseits ist sie umso arbeitsfähiger, je eher es möglich ist, die Emotionen der Grundannahmen wahrzunehmen und auszudrücken.²⁸⁰ Großgruppen können jedoch ihr kreatives Potenzial entfalten, wenn man hierarchische Zwänge reduziert und Raum für Eigenaktivität und Eigenverantwortung herstellt.²⁸¹ Daher braucht es in der Arbeit mit Großgruppen einen reflektierten Wechsel zwischen strukturierten Aufgaben und offenen Räumen, in denen Affekte ausgedrückt und Projektionsgeschehen auf ihren Realitätsgehalt überprüft werden können.

Anzeichen für projektive Prozesse sind z.B. absolute Urteile oder generalisierende Gedankenmodelle.²⁸² Absolute Urteile können in Formulierungen und Wörtern wie „du bist“, „immer“, „nie“ zum Ausdruck kommen oder darin, wenn es absolute Erwartungen an Funktionen und Rollen gibt: Ärzt*innen sind nur gesund, Patient*innen nur krank, Lehrer*innen nur wissend, Schüler*innen nur unwissend.

Für Lehrer*innen ist das Wissen um Phänomene in Großgruppen ausgesprochen hilfreich, um konkrete Situationen in Schulklassen besser verstehen zu können. Somit lassen sich Situationen, in denen Schüler*innen Konzentrations- und Denkschwierigkeiten haben, als natürliche Folge solcher Großgruppenprozesse und nicht als individuelle Fehlleistungen beurteilen. Schwer zu verstehendes-, und irrational erscheinendes Verhalten und Erleben kann ein Hinweis darauf sein, dass sich eine Gruppe im Modus einer Grundannahme befindet. Gerät eine Grundannahmen-Gruppe in einen Kreislauf von Projektionen von Aspekten des eigenen Selbst auf die Gruppe, kann es zum Verlust des Denkvermögens und zu Gefühlen persönlicher

²⁷⁹ Fliedl, *Von der Gruppe zum Einzelnen*, 37.

²⁸⁰ Ebd. 39.

²⁸¹ Potthoff, „*Wo Chaos war, soll nun eine Matrix sein*“ (De Marè, 1975), 106.

²⁸² Main, *Zur Psychodynamik großer Gruppen*, 61.

Unfähigkeit kommen, was das Energielevel in einer Gruppe durch die Entleerung der Persönlichkeiten erheblich senkt.²⁸³

Wird die Möglichkeit gegeben, diffuse Affekte auszudrücken, kann das kreative Potenzial einer Grundannahmen-Gruppe aktiviert werden. Vorausgesetzt, das entstehende Chaos ist ertragbar und es besteht genügend Offenheit, jeden noch so verrückt erscheinenden Ausdruck anzuerkennen. Hier kommt den musischen Fächern eine besonders große Bedeutung zu. Wenn die Intervention in eine andere Richtung gehen soll, können passende Arbeitsaufträge in Kleingruppen einen Realitätsbezug wiederherstellen, persönliche Beziehungen ermöglichen und den Übergang von der Grundannahmenfunktion in die Arbeitsgruppenfunktion ermöglichen.

Begreift man eine Schulklasse als große Gruppe, wird auch der große Widerstand von Schüler*innen verständlich, mit anderen Klassenkolleg*innen als den vertrauten Beziehungen aufzubauen. Um jedoch immer wieder einen Realitätsbezug herstellen zu können und projektive Prozesse in Bewegung zu halten, kann es sinnvoll sein, immer wieder die Kleingruppenzusammensetzung zu verändern und Schüler*innen einer Klasse dazu aufzufordern, mit allen Mitschüler*innen in Kontakt zu gehen.

Um mit Großgruppenprozessen konstruktiv umgehen zu können, benötigen Pädagog*innen meiner Ansicht nach die Kompetenz, die Erika Krejci in ihrem Vorwort zu Bion als „negative Fähigkeit“ bezeichnet.²⁸⁴ Sie gibt zu bedenken, dass wir in Interaktionen anderen Personen vorschnell Begriffe, Theorien und Denkmodelle zuschreiben und dadurch der emotionalen Beziehungserfahrung die Möglichkeit nehmen, Gestalt anzunehmen. Sie plädiert für die Fähigkeit, sich für das Unbekannte in größtmöglicher Offenheit zu interessieren, indem man im Beziehungsgeschehen das eigene Urteil in der Schwebe hält.²⁸⁵ In Bezug auf Bion meint sie, dass dieses Vorwegwissen eine Abwehr gegen das Erleben des Neuen darstellt.²⁸⁶

Giernalczyk beschäftigt sich mit Containment im Coaching und bezeichnet diese Fähigkeit als „negative Kapazität“.²⁸⁷ Gemeint ist damit die Kompetenz, eine geduldige Haltung einzunehmen, die dem Nichtwissen gegenüber tolerant ist und darauf

²⁸³ Ebd. 52-65.

²⁸⁴ Erika Krejci, „Vorwort“, in: Wilfred Bion: *Lernen durch Erfahrung*, 13.

²⁸⁵ Ebd.

²⁸⁶ Ebd.

²⁸⁷ Thomas Giernalczyk; Mathias Lohmer & Carla Albrecht, „Containment im Coaching“, in: *Organisationsberatung, Supervision und Coaching* 20, 2013, 428.

aufbauend einen „psychischen Nistplatz“ in sich einzurichten, um dadurch Stimmungen, Ideen und Gefühlen einen Raum zu geben.²⁸⁸ Das bedeutet, durch vorschnelles Be-denken, also Beurteilen, Bewerten und Kategorisieren von Wahrnehmungen im Beziehungsgeschehen können sich Emotionen nicht entfalten. Erika Krejci bringt Bions Konzept auf den Punkt: „Die Vorläufer der Gedanken aber sind die emotionalen Erfahrungen; ihre unbekannte Gestalt und Eigenschaft gilt es zu entdecken.“²⁸⁹ Bion selbst spricht in diesem Zusammenhang von einer bestimmten Form der Wahrnehmung, von „der Fähigkeit zu Träumerei“ bzw. „rèverie.“²⁹⁰ Diese Gedanken werden im Kapitel 5.3 mit dem Begriff von „Selbstorganisation“ des Autopoiesis Konzeptes verbunden, um sich einem Verständnis von „Sozialkompetenz“ anzunähern.

4.10 Bedingungen für die Entfaltung des kreativen Potenzials in großen Gruppen

Wenn man davon ausgeht, dass die Großgruppendedynamik das Potenzial beinhaltet einerseits sehr beängstigend zu sein und andererseits auch haltend, nährend und kreativitätsfördernd, stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen sich ein Klima entwickeln kann, in dem soziales Lernen für die Beteiligten sinnstiftend und befriedigend ist. Bion nennt das Vorhandensein von klaren und vereinbarten Arbeitszielen und eine relative Freiwilligkeit innerhalb bestimmter struktureller Bedingungen als Voraussetzung.²⁹¹ Im Abschnitt 4.8 wurde die Bedeutung von Zielvereinbarungsprozessen für die Arbeit mit Gruppen diskutiert, da diese auch aus der Perspektive der Schindler Modelle besonders wichtig sind. Im Kapitel 4.9.3 habe ich die Psychodynamik der Großgruppe beschrieben und die „negative Fähigkeit“ als notwendige Leitungskompetenz und den reflektierten Wechsel zwischen offenen und strukturierten Räumen als förderlichen Umgang mit Großgruppendedynamiken vorgeschlagen.

Island beschreibt Voraussetzungen zur Etablierung eines Klimas in Großgruppen, „wo persönliches Wachstum erreicht werden kann und wo individuelle Gruppen und kulturelle Konflikte, die ansonsten ungeschlichtet bleiben, bearbeitet

²⁸⁸ Ebd. 428.

²⁸⁹ Krejci, *Vorwort*, 13.

²⁹⁰ Bion, *Lernen durch Erfahrung*, 83.

²⁹¹ Bion, *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*, 8-12; Fliedl, *Von der Gruppe zum Einzelnen*, 31.

und transformiert werden können.“²⁹² Ich bin der Meinung, dass man diese Voraussetzungen 1:1 für die Arbeit mit Schulklassen übernehmen kann, da es auch in der Schule um jene Themen geht, die Island für seine Arbeit nennt: die Schaffung eines sicheren Raumes, damit Erfahrungslernen, Exploration und reflexive Dialoge,²⁹³ damit die Entwicklung sozialer Kompetenzen möglich werden.

Als förderlicher Aspekt wurde bisher schon die Art und Weise genannt, wie eine Gruppe geleitet wird. Dieser Aspekt wird in diesem Abschnitt im Namen von „Intersubjektivität“ konkreter gefasst und um die Einflussfaktoren Zeit, Kontext, stabile Teilnahme und Administration ergänzt. Die intersubjektive Perspektive, die Island anspricht, meint einerseits eine bestimmte Haltung der Leiter*innen und andererseits den Umgang miteinander innerhalb des Staffs. Er meint, in einer gemeinschaftlichen Leitung, einem kollektiven Staff, sei es wichtig, dass jedes Mitglied seinen individuellen Stil, seine eigene Persönlichkeit, die jeweilige theoretische Ausrichtung und den spezifischen metapsychologischen Referenzrahmen einbringt, während das Gemeinsame darin besteht, nach intersubjektiven Grundannahmen zu handeln.²⁹⁴

Der Umgang miteinander sollte es ermöglichen, im Kollegium Uneinigkeiten auszudrücken, anstatt Konflikte zu vermeiden und das Leiter*innenverhalten soll von der Haltung getragen sein, „dass der Staff keinen Zugang zu einem vollständigen Verstehen dessen haben kann, was in der Großgruppe vor sich geht.“²⁹⁵ Bei Großgruppen wird bei Übertragungsphänomenen davon ausgegangen, dass der gesamte Kontext übertragen wird, daher ist ein offener Umgang mit Konflikten im Kollegium besonders wichtig, damit sich diese nicht in der Klassendynamik spiegeln und dort stellvertretend ausgetragen werden.²⁹⁶

Auch Potthoff beschäftigt sich mit der Bedeutung einer intersubjektiven Perspektive bei der Arbeit mit Großgruppen. Er argumentiert, dass sich die Einstellung der Leiter*innen unmittelbar auf den Gruppenverlauf auswirkt und für ihn resultiert das negative Bild der Großgruppe als „Ort der Manifestation der psychotischen Grundstruktur des Menschen“ aus einer Orientierung an der psychoanalytischen Einzelarbeit, die Leitung und Gruppe dyadisch gegenüberstellt.²⁹⁷ Potthoff hingegen ist

²⁹² Island, *Desintegration oder Dialog?* 75.

²⁹³ Ebd. 90.

²⁹⁴ Ebd. 86

²⁹⁵ Island, *Desintegration oder Dialog?* 91.

²⁹⁶ De Marè, *Die Politik großer Gruppen*, 140.

²⁹⁷ Potthoff, „Wo Chaos war, soll nun eine Matrix sein“ (*De Marè, 1975*), 115.

der Ansicht, dass ein intersubjektiver Ansatz archaische Übertragungsphänomene zwar nicht ausschließt, aber auch das Eingebettetsein der Leiterin bzw. des Leiters in die Gruppe und die sich daraus entwickelnden breiteren Interventionsmöglichkeiten berücksichtigt.²⁹⁸ Die intersubjektive Perspektive äußert sich nach Potthoff durch eine größere Offenheit, emotionale Berührbarkeit und persönliche Ansprache der Teilnehmer*innen. Auch Heltzel unterstreicht die Bedeutung einer intersubjektiven Perspektive. Er bezeichnet sie als „mentale und emotionale Begegnung.“²⁹⁹

Potthoff spricht auf Basis seiner langjährigen Erfahrungen in der Leitung von Gruppen und beschreibt, wie die theoretischen Annahmen der Leiter*innen mit den jeweiligen Prozessen in der Gruppe korrelieren. Er meint, wenn Großgruppen z.B. von Leiter*innen geleitet werden, die sich theoretisch an Freud orientieren, gäbe es in diesen Gruppen tatsächlich massive archaische Konflikte. Wird jedoch eine Gruppe auf Basis intersubjektiver Grundannahmen geleitet, würden zwar weiterhin Großgruppenphänomene wie heftige Affekte, Gefühle von Vereinzlung und archaische Phantasien gegenüber der Leitung auftreten, diese hätten aber eine viel geringere Bedeutung, wogegen das Zusammenwachsen der Gruppe und ein tiefsinniges, kreatives und bezogenes Zusammenarbeiten zu beobachten sei.³⁰⁰

In den Abschnitten 4.6 und 4.7 wurde auf Basis der Schindlerschen Modelle ein autoritär distanzierter Leitungsstil diskutiert und argumentiert, dass dieser effektiv sein kann, wenn es darum geht, jene Schüler*innen zu entlasten, die mit der Klassenzugehörigkeit zu kämpfen haben und/oder wenn in kurzer Zeit klare Lernziele zu erreichen sind. Ergänzt mit intersubjektiven Gedanken ist dieser Stil nur kurzfristig empfehlenswert, da er projektive Prozesse, Idealisierung und Abwertung forciert.

Neben der Art und des Stils der Gruppenleitung nennt Island noch weitere Faktoren als Voraussetzungen für die Entwicklung einer förderlichen Gruppenkultur. Die Zeit spielt gerade für seine Auseinandersetzung eine bedeutsame Rolle, denn seine Hauptthese ist, dass sich jene Beschreibungen von Großgruppenprozessen, welche die Bedrohung der Identität in den Vordergrund rücken, auf Kurzzeit-Großgruppen bei Kongressen oder Tagungen beziehen.³⁰¹ Um ein konsolidiertes Großgruppenselbst zu entwickeln, braucht es seiner Meinung nach wesentlich mehr Zeit und eine gewisse Stabilität bezüglich administrativer Gegebenheiten wie Raum, Platz und

²⁹⁸ Ebd. 115.

²⁹⁹ Heltzel; *Gruppenanalytische Supervision und Beratung jenseits der Kleingruppe*, 102.

³⁰⁰ Ebd. 115.

³⁰¹ Ebd. 78.

Gruppengrenzen. Als weiteren Einflussfaktor nennt er den Kontext, in dem eine Großgruppe stattfindet, denn die Großgruppe muss innerhalb des Kontextes eine Bedeutung haben und der Kontext muss der Großgruppe eine Bedeutung geben.³⁰² Damit ist unter anderem der Ruf gemeint, der einer Klasse in der Schule zugeschrieben wird.

5 Kompetenzorientierung bedeutet Handlungsorientierung

Kompetenzorientierung bedeutet einen Perspektivenwechsel von einer Inhaltsorientierung zu einer Handlungsorientierung und zu der reflektierten Anwendung von Wissen.³⁰³ In den Abschnitten 5.2 und 5.3 wird dieser Sachverhalt mit den Grundsätzen der Autopoiesis-Theorie und der Gruppendynamik verbunden, um jene Fähigkeiten zu formulieren, die eine Voraussetzung für soziale Kompetenzen wie Kommunikation-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit sind. Zuvor möchte ich noch im nächsten Abschnitt nach der Herkunft des Kompetenzkonzeptes fragen. Dadurch werden die ökonomischen Verwertungsinteressen und die demokratiebedenklichen Praktiken sichtbar, die zu der Etablierung des Konzeptes geführt haben. Dies erklärt die Diskrepanz zwischen propagierter Lerntheorie und der Anwendung in der Praxis mit dem Ursprung der Entstehung.

5.1 Die Herkunft des Kompetenzkonzeptes

Auseinandersetzungen rund um Bildungsstandards und Kompetenzkonzepte in Österreich, der Schweiz und Deutschland kommen um Franz Weinerts Buch „Leistungsmessung an Schulen“ nicht herum.³⁰⁴ Als Ausgangspunkt des Kompetenzkonzeptes wird das schlechte Abschneiden der Schüler*innen bei internationalen Leistungsuntersuchungen (TIMS-Studie) in Mathematik angeführt. Die Leistungen deutscher Schüler*innen lagen nur *im Mittelfeld* und durch diese Befunde wurden die *selbstwertdienlichen Überzeugungen* von Politik, Pädagogik und Öffentlichkeit in Frage gestellt.³⁰⁵

³⁰² Ebd. 78.

³⁰³ Prade & Lahmer, *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie*, 1.

³⁰⁴ Franz E. Weinert: „Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“, hg. v. Franz E. Weinert: *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel 2002.

³⁰⁵ Ebd. 20.

Im Anschluss daran wird die Frage gestellt, wie man mit den Ergebnissen umgeht. Interessant ist hier, dass nicht der Testkult, die Konkurrenz zwischen den Ländern und die selbstwertstabilisierende Funktion der Mathematik-Leistung von Kindern und Jugendlichen für das ganze Land in Frage gestellt werden, sondern nach den verantwortlichen Personen gesucht wird. Im Gegensatz zu einer systemischen Perspektive meint Weinert, dass Schulsystem und Schulorganisation wenig Einfluss auf die Leistungen der Kinder und Jugendlichen haben, hingegen komme der Qualifikation von Lehrer*innen für die Qualität von Unterricht und für die Entwicklung der Schüler*innen die größte Bedeutung zu.³⁰⁶ Aus gruppensystemischer-, bzw. systemisch-konstruktivistischer Perspektive geht man davon aus, dass die Organisation die Grenzen für die Entwicklungsfähigkeit von Pädagog*innen und Schüler*innen setzt und sich diese nur so weit entwickeln, wie die Gruppe, die Schule, das Bildungssystem es zulässt.³⁰⁷

Die Notwendigkeit, den Unterricht und die Beziehungsgestaltung mit Schüler*innen an den Maximen des Kompetenzkonzeptes zu orientieren, wird am Leistungsbegriff festgemacht, mittels wissenschaftlicher Überprüfung der pädagogischen Wirksamkeit von Schulen sichergestellt und mit wirtschaftlichem Fortschritt begründet:

Auch wenn bei der Frage nach den Zusammenhängen zwischen dem durchschnittlichen Bildungsniveau eines Landes und seiner ökonomischen Prosperität im internationalen Vergleich noch große Empirie- und Theoriedefizite bestehen, so sprechen doch alle verfügbaren Daten für einen starken Einfluss verschiedener Bildungsindikatoren auf die wirtschaftliche Entwicklung – und zwar generell als auch segmental. Insofern spielt der Faktor „Humankapital“ in den neueren makroökonomischen wie mikroökonomischen Modellen eine wichtige Rolle.³⁰⁸

Hier wird nicht die Frage gestellt, wie es Deutschland gelingt, trotz mittelmäßiger Ergebnisse der Schüler*innen bei der TIMS Studie eines der wirtschaftlich erfolgreichsten Länder zu sein. Es ist auch interessant, dass ein gewaltiger Aufwand betrieben wird, um ein Bildungskonzept in allen OECD Ländern durchzusetzen, obwohl

³⁰⁶ Ebd. 22, 23.

³⁰⁷ Susanna Schenk, „Entwicklung, Training, Beratung“, in: *Prozesse verstehen und gestalten*, hg. v. Lili Lehner, Andrea Sanz & Regina Trotz, Wien, 2009, 16.

³⁰⁸ Weinert, *Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen*, 26.

in der Grundlegung, wie im obenstehenden Zitat beschrieben, „große Empirie- und Theoriedefizite“ bestehen. Ein weiteres Problem besteht darin, dass die Intention, die Wirksamkeit von Schulen zu überprüfen, paradoxerweise die Wirkung hat eine Überprüfung der Eigenschaften, Bereitschaften und Fähigkeiten von Personen zu sein.

Wenn Leistung und Leistungsvergleich im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, stellt sich die Frage, welche Funktion der Kompetenzbegriff erfüllt. Während der Leistungsbegriff vieldeutig ist, suggeriert der Kompetenzbegriff Eindeutigkeit und Messbarkeit. Weinert verweist in diesem Zusammenhang auf den Vorschlag der OECD, den vieldeutigen Leistungsbegriff durch den Kompetenzbegriff zu ersetzen und setzt den Kompetenzbegriff mit folgender Definition fest:

Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.³⁰⁹

Mitgeliefert wird gleichzeitig ein Katalog von Kompetenzen, die unbestrittenermaßen „für ein gutes und erfolgreiches Leben innerhalb wie außerhalb der Schule notwendig sind.“³¹⁰ Minimalkonsens ist, so Weinert, „dass Schulen weder eine Generation von Fachidioten noch eine Generation geschwätziger Dilettanten ausbilden sollte.“³¹¹ Während die Entwicklung von Methoden zur Messung von Fachkompetenz weit fortgeschritten ist, bedarf es seiner Meinung nach noch großer Anstrengung „objektive Maßstäbe und faire Messinstrumente zu entwickeln, um vor allem die weniger eindeutigen Kompetenzen wie Teamfähigkeit und soziale, motivationale, volitionale und moralische Kompetenzen zu erfassen.“³¹²

Auf die Bedeutsamkeit der Kriterien *Gültigkeit* und *Messbarkeit* weisen John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel, die Herausgeber des Grundlagenwerkes *Handbuch Kompetenzmessung* hin, da der Austausch von Arbeitskräften und Dienstleistungen auf solche Kompetenzen setzt, „die mit gültigen und kommunizierbaren Feststellungsverfahren ermittelt wurden.“³¹³ Die Argumentation beruht auf einem

³⁰⁹ Ebd. S. 27.

³¹⁰ Ebd. S. 28.

³¹¹ Ebd. S. 28.

³¹² Ebd. S. 28.

³¹³ John Erpenbeck & Lutz von Rosenstiel, *Handbuch Kompetenzmessung*, XIII.

ökonomischen Kalkül, denn das „Kompetenzkapital eines Unternehmens oder gar eines Landes wird über die künftige Wettbewerbsfähigkeit im europäischen und im globalen Maßstab mitentscheiden.“³¹⁴

Was man genau unter Leistung versteht, ist relativ offen im Gegensatz dazu suggeriert also der Kompetenzbegriff Eindeutigkeit, Messbarkeit und Vollständigkeit. Erfasst werden sollen nicht nur fachliche *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten*, sondern auch soziale und psychische *Bereitschaften*, wobei sich alles darum dreht, Probleme zu lösen.

Kritische Betrachtungen übergreifender Handlungsorientierungen, wie z.B. Kompetenzkonzept, Kontraktpädagogik, Changemanagement, Resilienz und Nudging, nehmen ihren Ausgangspunkt in Michel Foucaults Analyse der „Menschenregierungskünste.“³¹⁵ Gemeinsam ist diesen Programmen, dass sie auf Belastungssituationen und Krisen sozialer Integration mit der Stärkung der Selbststeuerungspotenziale der Menschen reagieren und durch gezielten Eingriff von außen Individuen und Gruppen dazu befähigt werden sollen, ihre Belange selbstständig und eigenverantwortlich zu lösen.³¹⁶ Das Problem ist die nicht-intendierte Wirkung der Programme, wie Überforderung, Exklusion, Vereinzelung, Konkurrenz vor Kooperation und Schuldzuschreibungen.

Das Kompetenzkonzept lässt sich in dieser Hinsicht als „psychotechnisches Optimierungsprogramm“ erkennen und wird dahin gehend kritisiert, dass es in die intimen Bereiche des Menschlichen eindringt, um auch das „Wollen“ bzw. das „Begehren“ zu messen, zu vergleichen und zu trainieren.³¹⁷ Gelhard meint, Ansätze, die die unhintergehbare Beziehung zu anderen von dieser psychologischen Vorstellung der Zwischenmenschlichkeit unterscheiden, werden unter dem Stichwort „Responsivität“ verhandelt und er bezieht sich dabei hauptsächlich auf die Ethik des responsiven Handelns von Bernhard Waldenfels.³¹⁸ Ich möchte diesen Gedanken um eine Ethik der Alterität von Lèvinas ergänzen.³¹⁹ Grundgedanken dieser beiden ethischen Positionen liegen meiner Ansicht nach implizit dem soziologischen Ansatz

³¹⁴ Ebd. XIII.

³¹⁵ Vgl. z.B. Ulrich Bröckling, *Gute Hirten führen sanft*, Berlin 2019; Andreas Gelhard, *Kritik der Kompetenz*, Zürich, 2012; Jochen Krautz, „Imperative des Wandels“, in: *Time for Change*, hg. v. Jochen Krautz & Matthias Burchardt, München 2018.

³¹⁶ Bröckling, *Gute Hirten führen sanft*, 9.

³¹⁷ Gelhard, *Kritik der Kompetenz*, 10.

³¹⁸ Ebd. 16.

³¹⁹ Emmanuel Lèvinas, *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*, Freiburg/München, 1999.

der „Resonanzpädagogik“ und dem tiefenpsychologischen Modell des „Container-Contained“ von Bion bzw. Melanie Klein zugrunde.³²⁰

Im Prinzip geht es dabei darum, sich der Kontingenz eines Beziehungsgeschehens in einer Art und Weise zu stellen, die in den nächsten zwei Abschnitten mit „negativer Kapazität“ bezeichnet wird, Bion spricht bei dieser Form der Wahrnehmung von der „Fähigkeit zu Träumerei“ bzw. von „rèverie“³²¹. Dieser Gedanke verbindet Grundannahmen des Kantschen Imperativ, den Bildungsbegriff Peter Bieris, die Theorie Selbstreferenzieller Systeme von Niklas Luhmann, die Gruppendynamik und das Kompetenzmodell im Fach Psychologie Philosophie.

Zuvor möchte ich noch einmal den Kompetenzbegriff aufgreifen, um ihn im Sinne der Theorie autopoietischer Systeme in ein anderes Licht zu rücken. Dadurch wird es meiner Ansicht nach möglich, Phänomene wie Resonanz, Responsivität und Containen *nicht* zu formalisieren. Das ist nämlich der Vorwurf, den Gelhard der Gruppendynamik macht und der meiner Meinung nach nicht ganz ungerechtfertigt ist.³²²

5.2 Sozialkompetenz im Sinne der Autopoiesis

Der Psychologe White führt schon 1959 den Kompetenzbegriff ein und bezieht ihn auch auf die Fähigkeiten eines Organismus, durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt zu lernen, und sieht ihn im engen Zusammenhang mit intrinsischen Aspekten der Motivation.³²³ Er formuliert ein Motivationskonzept, das sich meiner Meinung nach auf die gleichen Annahmen wie das Selbstwirksamkeitskonzept und das Flow-Konzept bezieht:

The urge toward competence is inferred specifically from behavior that shows a lasting focalization and that has the characteristics of exploration and experimentation, a kind of variation within the focus. When this particular sort of activity is aroused in the nervous system, effectance motivation is being aroused, for it is characteristic of this particular sort of activity that is selective, directed, and

³²⁰ Hartmut Rosa & Wolfgang Endres, *Resonanzpädagogik*, Weinheim, Basel, 2016; Bion, *Lernen durch Erfahrung*, 146.

³²¹ Bion, *Lernen durch Erfahrung*, 83

³²² Gelhard, *Kritik der Kompetenz*, 134.

³²³ Robert W. White, „Motivation Reconsidered: The Concept of Competence“, in: *Psychological Review*, 66(5), 1959, 297.

persistent, and that instrumental acts will be learned for the sole reward of engaging in it.³²⁴

White befürchtet, dass dieses Verständnis aus zwei Gründen von der Scientific-Community abgelehnt werden könnte. Erstens geht es um Lernen durch spielerische, explorative Auseinandersetzung mit neuen, interessanten Aufgaben. Und zweitens ist der Kompetenzerwerb nicht das Ziel des Lernprozesses, sondern Ziele ergeben sich im Handlungsvollzug, wenn die Handlung durch das Wirksamkeitsmotiv motiviert ist.³²⁵

Dieses Kompetenzverständnis entspricht dem Verständnis selbstorganisierten Lernens des Autopoiesis Konzeptes, da es die vom Individuum selbst hervorgebrachte Handlungsfähigkeit betont.³²⁶ Maturana und Varela sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Verkettung von Handlung und Erfahrung“, sie verweisen auf die Untrennbarkeit „einer bestimmten Art zu sein, von der Art, wie die Welt uns erscheint“ und kommen zu dem Schluss: „Jedes Tun ist Erkennen, und jedes Erkennen ist Tun.“³²⁷

Im nächsten Abschnitt wird „Sozialkompetenz“ als „negative Fähigkeit“ beschrieben. Der entscheidende Schritt besteht jedoch nicht darin, den Definitionen von „Sozialkompetenz“ eine weitere hinzuzufügen, denn für fast jede Definition lassen sich Gründe finden, die dafür bzw. dagegen sprechen. Der entscheidende Schritt besteht darin, den Begriff „Selbstorganisation“ im Autopoiesis-Gedanken anzuerkennen. Denn erst das ermöglicht es meiner Ansicht nach, aus jener Dynamik auszusteigen, wonach sich das bestehende System Forderungen, die die Ordnung in Frage stellen (in diesem Fall Resonanz, negative Kapazität, Responsives Handeln, Containment), aneignet, um sie so zu erfüllen, dass sie ihr demokratisch-emanzipatorisches Potenzial neutralisiert bzw. in ihr Gegenteil verkehrt.³²⁸ Die Anerkennung des Autopoiesis-Grundsatzes verrückt so eine Dynamik, die Chantal Mouffe als „Verdrehung der Diskurse und Praktiken“ bezeichnet.³²⁹ Unter dieser Voraussetzung lässt sich soziales Lernen als Prozess erkennen, der der Begegnung den Vorrang vor der Beobachtung gibt.

³²⁴ Ebd. 323.

³²⁵ White, *Motivation Reconsidered*, 323.

³²⁶ Erpenbeck & Sauter, *Stoppt die Kompetenzkatastrophe!* 37.

³²⁷ Maturana & Varela, *Der Baum der Erkenntnis*, 31.

³²⁸ Vgl. zu dieser Dynamik: Chantal Mouffe, *Für einen linken Populismus*, Berlin 2018, 46.

³²⁹ Ebd. 46.

5.3 Soziales Lernen: Begegnung statt Beobachtung

Wenn man sich an der Logik der autopoietischen Organisation psychischer und sozialer Systeme orientiert, muss man der Begegnung den Vorrang vor der Beobachtung einräumen. Dies bringt Fähigkeiten ans Licht, die eine Voraussetzung für jene Phänomene darstellen, die gemeinhin unter „Sozialkompetenz“ subsummiert werden. Die Gruppe fordert den Menschen heraus, in Beziehung zu treten, und wenn sich das In-Beziehung-Treten tatsächlich ereignet, entsteht etwas Neues.³³⁰ Die Voraussetzung dafür, dass sich das In-Beziehung-Treten tatsächlich ereignet, ist Sozialkompetenz. Den üblichen Beschreibungen sozialer Kompetenzen als Kommunikations-, Kooperations-, Teamfähigkeit und den Anspruch an Pädagog*innen darüber zu verfügen und diese zu vermitteln, wird wohl kaum ein vernünftiger Mensch widersprechen. Der Trias Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit wird oft noch die Konfliktlösefähigkeit hinzugefügt, aber auch die Addition von noch weiteren Kompetenzen würde den Kern des Phänomens nicht treffen.

Das Kompetenzmodell im Fach Psychologie und Philosophie strebt nach einer Synthese von überprüfbaren Kompetenzen und Bildung und im Mittelpunkt stehen Reflexion und Perspektivenübernahme, Kontemplation und der Dialog mit anderen.³³¹ Als Beispiele für soziale Kompetenzen werden angeführt: mit anderen gemeinsam lernen und arbeiten, solidarisch handeln, anderen einfühlsam begegnen, sich an vereinbarte Regeln halten, kommunikative Fähigkeiten im Umgang mit anderen entwickeln, Widersprüche aushalten.³³²

Zunächst wird ein Begriff von „Sozialkompetenz“ vorgestellt, der das intentional handelnde Subjekt in den Mittelpunkt setzt und Praktiken der Selbst- und Fremdbeobachtung zur Messung sozialer Kompetenzen anwendet. Danach wird ein Begriff beschrieben, der sich der Formalisierung entzieht.

Kanning versteht unter „Sozialer Kompetenz“ die „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität des eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert.“³³³ Unter sozial kompetentem Verhalten versteht er das „Verhalten einer Person, das in

³³⁰ Rainer Fliedl, „Gruppenpsychotherapie und Innovation – was sonst“, in: *Innovation! Was kann die Gruppe dafür?* Hg. v. Warta, Katharina & Karin Zajek, Wien 2013, 29.

³³¹ Prade & Lahmer, *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie*, 9.

³³² Ebd. 11.

³³³ Uwe P. Kanning, „Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse“ in: *Zeitschrift für Psychologie* 210(4), 2002, 155.

einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird.“³³⁴ Das Inventar sozialer Kompetenzen von Kanning ist ein psychometrisch validierter Fragebogen zur Messung sozialer Kompetenzen und beruht auf Selbstbeobachtung.³³⁵ Um die „Gültigkeit bzw. den Wahrheitsgehalt von kompetenzbezogenen Zuschreibungen (Selbstbeurteilungen der sozialen Kompetenz) zu erhöhen“, wurde der ISK-360° entwickelt, dieser setzt zusätzlich eine Fremdbeurteilung ein.³³⁶ Aufgrund der Unsicherheit über die Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Testergebnisse wird jedoch darauf hingewiesen, dass die Testanwendung „erfahrenem und verantwortungsbewusstem Fachpersonal überlassen werden soll.“³³⁷

In der Gruppendynamik lassen sich bei Maria Majce-Egger und Rainer Fliedl Hinweise auf eine Sichtweise von Sozialkompetenz finden, die der Begegnung den Vorrang vor der Beobachtung gibt. Majce-Egger meint:

Soziales Lernen beinhaltet persönliche Reifung durch Selbst- und Fremdkonfrontation, Verbesserung der sozialen Wahrnehmung und Kooperation, also ein bewußtes Eingebundensein in soziale Gefüge. Dem Wahrnehmen und Erkennen folgt erhöhte Bewußtheit über sich selbst und andere.³³⁸

Zur sozialen Kompetenz werden das Wahrnehmen, Beobachten und Reflektieren dann, wenn es im Dialog und durch Konfrontation mit anderen geschieht. Dazu bieten sich Gruppen an, denn die Gruppe stellt einen vor die Herausforderung „in Beziehung zu treten und sobald das geschieht, entsteht in der Beziehung ein neues Selbstverständnis des Einzelnen und auch der gesamten Gruppe.“³³⁹

Die Voraussetzung für Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit ist meiner Ansicht nach etwas, das sich im Bedeutungsfeld von *Resonanz*, *Responsivität*, *Containment*, *negative Fähigkeit* bewegt. Maturana unterscheidet zwischen zwei Arten des Zuhörens. Wenn einem etwas gesagt wird und man ist damit beschäftigt, diese

³³⁴ Ebd.

³³⁵ Ella Scherp, „Instrumente der Arbeits- und Organisationspsychologie. ISK – Inventar Sozialer Kompetenzen von Kanning (2009)“ in: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 54(4) 2010, 193.

³³⁶ Edzard Glitsch, „Instrumente der Arbeits- und Organisationspsychologie. Inventar zur Messung sozialer Kompetenzen in Selbst- und Fremdbild (ISK-360°)“, in: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 59(2), 2015.

³³⁷ Ebd. 100.

³³⁸ Majce-Egger, *Methodik der Dynamischen Gruppenpsychotherapie*, 241.

³³⁹ Fliedl, *Gruppenpsychotherapie und Innovation – was sonst*, 29.

Aussage mit der eigenen Meinung von dem Gesagten zu vergleichen, hört man die andere Person gar nicht, sondern nur sich selbst.³⁴⁰ Wenn man jedoch die andere wirklich verstehen will, geht es darum, ihr einen Raum legitimer Präsenz zu eröffnen und sich dabei die Frage zu stellen, ob sie sich wirklich eingeladen fühlt.³⁴¹

Erika Krejci spricht in diesem Zusammenhang von einer „negativen Fähigkeit“ und meint, dass wir in Interaktionen anderen Personen vorschnell Begriffe, Theorien und Denkmodelle zuschreiben und dadurch der emotionalen Beziehungserfahrung die Möglichkeit nehmen, Gestalt anzunehmen. Sie plädiert für die Fähigkeit, sich für das Unbekannte in größtmöglicher Offenheit zu interessieren, indem man im Beziehungsgeschehen das eigene Urteil in der Schwebelage hält und in Bezug auf Bion meint sie, dass dieses Vorwegwissen eine Abwehr gegen das Erleben des Neuen darstellt.³⁴²

Giernalczyk beschäftigt sich mit Containment im Coaching und bezeichnet diese Fähigkeit als „negative Kapazität“.³⁴³ Gemeint ist damit die Kompetenz, eine geduldige Haltung einzunehmen, die dem Nichtwissen gegenüber tolerant ist und darauf aufbauend, innerlich einen „psychischen Nistplatz“ für die andere einzurichten, um dadurch Stimmungen, Ideen und Gefühlen einen Raum zu geben, damit etwas Neues entstehen kann.³⁴⁴

Aus der Perspektive der Theorie der projektiven Identifikation und des Container-Contained-Modells beruht die Fähigkeit, realistische Beziehungen einzugehen, auf der Fähigkeit zur wechselseitigen Projektion mit anschließender Realitätsprüfung.³⁴⁵ Die Fähigkeit, ein Erlebnis im Beziehungsgeschehen zu *containen*, meint, einen psychischen Inhalt, der noch nicht verbalisierbar ist, mit den dazugehörigen Emotionen nicht abwehren zu müssen, sondern (aus-) halten zu können, innerlich zu verdauen, indem man das Eigene vom Anderen unterscheidet und es dann so zurückzugeben, dass es für die andere annehmbar ist.³⁴⁶

Diese Gedanken enthalten viel von dem, was in Peter Bieris Bildungsbegriff steckt (vgl. 2.2) und wird eventuell durch den Begriff „Transformation“ treffender

³⁴⁰ Maturana & Pörksen, *Vom Sein zum Tun*, 139.

³⁴¹ Ebd. 139.

³⁴² Krejci, *Vorwort*, 13.

³⁴³ Giernalczyk, Lohmer & Albrecht, *Containment im Coaching*, 428.

³⁴⁴ Ebd. 428.

³⁴⁵ Main, *Zur Psychodynamik großer Gruppen*, 58.

³⁴⁶ Bion, *Lernen durch Erfahrung*, 146.

ausgedrückt als durch „Lernen“. Transformation ist etwas, das sich vielleicht ereignet haben wird und nicht etwas, das im Vorhinein als Ziel festgelegt werden kann.

Meine These lautet: Die Idee der Optimierung sozialer Kompetenzen hat die Funktion, die Illusion des souveränen, jederzeit handlungsfähigen Subjektes aufrechtzuerhalten. Die Kontingenz des Unbewussten, das Eigenleben der Körperlichkeit/Leiblichkeit und die unhintergehbare Beziehung zu anderen, entziehen sich der Formalisierung und belehren uns eines Besseren. Die tatsächliche und nicht nur rein „rhetorische“ oder „zweckorientierte“ Anerkennung des Autopoiesis-Gedankens hingegen führt meiner Ansicht nach zu ethischen Ansätzen wie responsives Handeln bzw. zu einer Ethik der Alterität.³⁴⁷ Maturana meint, diese Form des Zusammenlebens:

[...] eröffnet die Möglichkeit zur Reflexion und gründet sich auf eine Form der Wahrnehmung, die den anderen in seiner Legitimität sichtbar werden lässt. Auf diese Weise entsteht ein Raum, in dem Kooperation möglich erscheint und unsere Einsamkeit transzendiert wird: Der andere bekommt eine Präsenz, zu der man sich respektvoll in Beziehung setzt.³⁴⁸

Die entscheidende Frage an dieser Stelle lautet nicht, welche die beste oder passendste Definition des Kompetenzbegriffs ist. Meistens wird „Kompetenz“ sowieso als „Gesamtheit von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften“ definiert, sodass sich darunter auch ganz selbstverständlich „negative Fähigkeiten, responsives Handeln, Containing“ u.v.m. subsummieren lassen. Entscheidend ist, wie dieses Reflexionsergebnis eines intentionalen Subjektes *nicht* im Sinne der Logik des Vergleichs verwertet wird. Dies erfordert die Einsicht in paradoxe Verhältnisse, Lernen nur ermöglichen zu können, wenn man erkennt, dass man es nicht ermöglichen kann.

6 Zusammenfassung, Konklusion und Ausblick

Der Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Anforderung an Lehrer*innen, den Unterricht so zu gestalten, dass Schüler*innen soziale Kompetenzen entwickeln können. Im Abschnitt 2 wurde Kants Wahlspruch der Aufklärung, ein Bildungsbegriff und der

³⁴⁷ Vgl. z.B. Emmanuel Lévinas, *Die Spur des Anderen*, Freiburg/München, 1999.

³⁴⁸ Maturana & Pörksen, *Vom Sein zum Tun*, 209.

pädagogische Auftrag erläutert, um die Entwicklung sozialer Kompetenzen in einen übergeordneten Sinnzusammenhang einzuordnen.

Kompetenzorientierung bedeutet Handlungsorientierung und beruht auf den Gedanken einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik. In der Praxis kann man ein Bekenntnis zu den Grundätzen dieser Didaktik beobachten bei gleichzeitigem Setzen von Interventionen, die auf theoretische Annahmen schließen lassen, die denen einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik widersprechen. Daher stellt sich die Frage:

1. Wie lässt sich die Diskrepanz zwischen dem Bekenntnis zu einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik und Handlungen, die auf theoretische Annahmen schließen lassen, die dieser Didaktik widersprechen, erklären?

Im Abschnitt 3.1 wurde gezeigt, dass der Begriff „Selbstorganisation“ beim Transfer von der Theorie in die Praxis einen Bedeutungswandel erfährt und oft im Sinne von „Selbstständigkeit“ oder „ausgeprägter Eigeninitiative“ verwendet wird. Daher wurde die Hypothese formuliert, dass der Bedeutungswandel, den der Begriff beim Transfer von der Theorie in die Praxis erfährt, zu einem Missverständnis der systemisch-konstruktivistischen Didaktik beiträgt.

Selbstorganisation im Sinne der Autopoiese beruht auf der Erkenntnis der operationalen Geschlossenheit des Nervensystems und hat die Einsicht als Konsequenz, dass die Außenwelt keine Möglichkeit besitzt, dem Nervensystem ihre wahre Gestalt mitzuteilen (vgl. 3.2). Luhmann und Maturana übertragen diese neurophysiologischen Erkenntnisse auf kognitive und soziale Prozesse. Es lassen sich somit keine überprüfbaren Aussagen über eine beobachtungsunabhängige Realität machen.

Da die innere Beschaffenheit eines Lebewesens festlegt, ob und wie es sich verändert, bzw. ob und wie es sozial lernt, gibt es keine Möglichkeit einer instruierenden Interaktion (vgl. Kap. 3.4). Daher können nur solche Interaktionen, welche die Autonomie der Beteiligten aufrechterhalten, eine wechselseitige Veränderung auslösen und daher ist paradoxerweise die Anerkennung der Unmöglichkeit, andere beeinflussen zu können, eine Voraussetzung dafür, andere beeinflussen zu können. Wenn man diesem Gedanken der autopoietischen Organisation psychischer und sozialer Systeme zustimmt, dann kann selbstorganisiertes Lernen nicht gestaltet, ermöglicht oder als Ziel formuliert werden,

da es eine vom Individuum selbst hervorgebrachte Handlungsfähigkeit meint und daher so oder so stattfindet.

Eine weitere Erklärung für den Theorie-Praxis/Widerspruch liefert die Beschreibung der Herkunft des Kompetenzkonzeptes in Kapitel 5.1. Die Einführung des Kompetenzkonzeptes wird mit dem Vorschlag der OECD (die nicht-demokratisch legitimiert ist) in Verbindung gebracht, den Leistungsbegriff durch den Kompetenzbegriff zu ersetzen. Der Kompetenzbegriff suggeriert, nicht nur fachliche Fähigkeiten, sondern auch psychische Bereitschaften und soziales Potenzial messbar zu machen. Messbarkeit und Trainierbarkeit stellt in Aussicht, das Kompetenzkapital eines Landes optimieren zu können, um so im globalen Wettbewerb zu den Gewinnern zu gehören. Die OECD funktioniert nach ihrer eigenen inneren Logik und das führt zu der Perspektive der funktional-strukturellen Systemtheorie Luhmanns und einer Umformulierung der vorher genannten Frage:

2. Wie erklärt die Theorie selbstreferenzieller Systeme die Diskrepanz zwischen dem Bekenntnis zu einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik bei gleichzeitiger Etablierung von Strukturen in der Praxis, die ein Handeln auf Basis dieser Annahmen erschweren?

Aus der Perspektive selbstreferenzieller Systeme ist die Gesellschaft in operativ geschlossene Funktionssysteme differenziert (vgl. 3.3 und 3.4). Die Grenzziehung bzw. Ausdifferenzierung zwischen Ökonomie, Politik, Bildung (und hier wiederum zwischen Theorie und Praxis) hat die Funktion, Komplexität zu reduzieren und Strukturen zu bilden, die Selbstproduktion und Anschlussfähigkeit gewährleisten. Ich persönlich bin der Ansicht, dass Luhmanns Erklärungsprinzip, wonach jede Form der Strukturbildung die Funktion hat, Komplexität zu reduzieren, selbst nicht besonders komplex ist. Die Diskrepanz zwischen einem theoretischen Bekenntnis zu einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik und einem instruierenden Vermittlungsverhalten hat somit die Funktion, Unsicherheit durch Trivialisierung zu reduzieren, indem die Illusion aufrechterhalten wird, Schüler*innen seien vorhersehbar.

Damit man als Lehrer*in den Unterricht so gestalten kann, dass Schüler*innen soziale Kompetenzen entwickeln können, ist es notwendig, eine Klasse als Gruppe zu verstehen. Denn eine Gruppe bildet sich, wenn alle Personen miteinander in Beziehung

treten und soziale Kompetenzen entwickeln sich durch Reflexion des Beziehungsgeschehens. Dazu wurden in der Einleitung folgende Fragen gestellt:

3. Was ist aus der Gruppendynamik bekannt, um eine Schulklasse als Gruppe verstehen zu können?
4. Welche Konsequenzen folgen daraus für die Leitung von Schulklassen?

Die Analyse der Begriffe „Gruppe“ und „Gruppendynamik“ in den Abschnitten 4.2 und 4.3 und die Reflexion in Bezug auf praktische Erfahrungen haben die Bedingungen gezeigt, die es Schüler*innen und Lehrer*innen erschweren, aus einer Klasse eine Gruppe zu bilden. Aufgrund der Klassenschüler*innenzahl ist es nicht möglich, dass jede*r Schüler*in mit jede*r Kolleg*in in Beziehung treten kann und wegen der fehlenden Notwendigkeit, gemeinsam eine Aufgabe zu bearbeiten, ist es schwierig, nach innen eine dynamische Rangstruktur auszubilden. Das erschwert den Gruppenbildungsprozess und auf Basis der Modelle von Raoul Schindler lassen sich zwei typische Phänomene beobachten. Schulklassen tendieren dazu, in die Phase prägruppaler Bezogenheit zu regredieren, was für alle Beteiligten belastend ist, oder dazu, als Gruppe zu institutionalisieren, wodurch soziales Lernen gehemmt wird (vgl. 4.6 und 4.7).

In der Phase prägruppaler Bezogenheit gibt es im Inneren viele Alpha-Ansprüche und eine Rivalität um Anerkennung und im Außen wird ein gemeinsames Thema gesucht. Damit sich eine Schulklasse zu einer Gruppe entwickeln kann und nach innen eine Struktur ausbilden kann, ist es hilfreich, Ziele gemeinsamen zu besprechen und Differenzierung zu ermöglichen, indem Rivalitäten ausgetragen werden können. Die Institutionalisierung einer Gruppe führt zur Fixierung der Rangpositionen und zu Erstarrung von Strukturen. In Phasen der Institutionalisierung kann mit der Veränderung der Aufgabenstruktur bewirkt werden, dass fixierte Positionsbesetzungen wieder in Bewegung kommen.

Aus tiefenpsychologischer Sicht hat die Regression in die prägruppale Bezogenheit oder das Erstarren in der Institutionalisierung die Funktion, Ängste zu bewältigen. Also geht es in den Interventionen vor allem auch darum, Sicherheit zu vermitteln. Schüler*innen sollen sich darauf verlassen können, dass Lehrer*innen den gemeinsamen Rahmen hüten, Abweichungen benennen, zu Mitbestimmung und Eigenverantwortung einladen.

Aufgrund der Gruppengröße vollziehen sich soziale Prozesse in Schulklassen auch nach jenen Gesetzmäßigkeiten, die typisch für Großgruppen sind (vgl. Kap. 4.9). Durch die Schwierigkeit in großen Gruppen, nahe Beziehungen einzugehen, fehlt die Vertrautheit eines bestätigenden Umfeldes. In Großgruppen treten daher allgemeine Phänomene wie Affektsteigerung, Ausgrenzung und Denkhemmung und spezifische psychotische Mechanismen wie Idealisierung, Spaltung und Projektion häufiger und intensiver in Erscheinung als in Kleingruppen (vgl. 4.9.1). Das kann die Kohäsion des Selbst gefährden und die Identität bedrohen. Andererseits birgt die Großgruppe das Potenzial, Halt zu geben und das Generieren vielfältiger Perspektiven anzuregen. Dadurch kann sie zu einem Ort der Kreativität und Verbundenheit werden, an dem gemeinsam große Leistungen erbracht werden (vgl. 4.9.2). Um ihr positives Potenzial entfalten zu können, braucht eine Schulklasse als große Gruppe Stabilität und genügend Zeit, um ein konsolidiertes Gruppenselbst zu bilden, sowie Lehrer*innen, die von einem intersubjektiven Leitungsverständnis ausgehen (vgl. 4.9.2). Denn die subjektiven Annahmen der Gruppenleiter*innen haben eine Wirkung darauf, welche Phänomene in Gruppen auftreten.

Gruppenleiter*innen mit distanzierterem Auftreten fördern Phänomene der Idealisierung, Abspaltung und Projektion. Gruppenleiter*innen der jüngeren Generation sind sich daher darin einig, dass ein Leitungsverständnis, das von einer intersubjektiven Perspektive getragen ist, eine Voraussetzung dafür ist, dass eine (Groß-) Gruppe zu einem positiven Lernort werden kann. Eine intersubjektive Perspektive fördert eine Kultur persönlicher Ansprache und Empathie. Da in Großgruppen der gesamte Kontext übertragen wird, kann eine Schulklasse die Funktion erfüllen, die Dynamik des Lehrer*innen-Staffs zu repräsentieren (vgl. 4.9.2). Im Staff sollte daher die individuelle Verschiedenheit jede*r Lehrer*in ausgedrückt werden dürfen und von den anderen anerkannt werden.

Soziale Kompetenzen entwickeln sich, wenn Personen miteinander in Beziehung treten und dieses Geschehen reflektiert wird. Das Kapitel 4.9.3 beschäftigt sich mit der Psychodynamik des Beziehungsgeschehens und beantwortet die Frage:

5. Was versteht man in der Gruppendynamik unter „In- Beziehung-Treten“?

Die Psychodynamik wird mit der Theorie der „Projektiven Identifikation“ und mit dem Modell des „Container-Contained“ beschrieben. Projektiv-identifikatorische Prozesse

sind Bestandteil jeder Beziehung, in größeren Gruppen treten sie verstärkt auf. Schwer annehmbare Persönlichkeitsanteile werden dabei unbewusst anderen Personen zugeschrieben. Die Empfängerin bzw. der Empfänger fühlt sich zwar unbehaglich, empfindet die projizierten Eigenschaften und Impulse aber tatsächlich selbst. Dadurch wird die andere Person nicht als sie selbst erkannt, sondern fungiert als Behälter für abgelehnte eigene Anteile.

Der gleiche Mechanismus findet statt, wenn eine Gruppe ein Mitglied unbewusst dazu „zwingt“, unerwünschte Dinge zu fühlen bzw. die Rolle des „Sündenbocks“ zu übernehmen. Dies entlastet kurzfristig, führt jedoch aufgrund des Verlustes eigener Anteile zu einer Verarmung der Persönlichkeit und unrealistischen Beziehungen. *Containment* meint die Fähigkeit, noch nicht verstehbare, beunruhigende Erlebnisse im Beziehungsgeschehen (aus-) halten zu können, innerlich zu verarbeiten und so zurückzugeben, dass es für die andere Person annehmbar wird (vgl. Kap. 5.2).

Die Reflexion wechselseitiger Projektionen dient der Überprüfung der Realität und hilft, sich selbst und andere besser zu verstehen. Eine notwendige Bedingung gelingender Beziehung ist die Bereitschaft und Fähigkeit zur Metakommunikation (vgl. Kap. 4.2). Eine Reflexion auf der Metaebene geht über Handlungen wie „beobachten“, „beschreiben“, „in anderen Kontexten anwenden“ usw. hinaus und verweist auf das dritte Anspruchsniveau der Kompetenzorientierung. Sie erfordert die Fähigkeit, eine Beobachtung zweiter Ordnung vollziehen zu können und dadurch zu erkennen, wie man erkennt (vgl.3.3). Das setzt die Einsicht in Projektionsvorgänge voraus und die Bereitschaft, sich von Überzeugungen zu trennen, die eine genaue Wahrnehmung verhindern. Die Fähigkeit zur Reflexion 2. Ordnung beantwortet zum Teil die Frage:

6. Was bedeutet „Sozialkompetenz“, wenn man das Konzept autopoietischer Organisation und die Grundannahmen der Gruppendynamik verbindet?

Üblicherweise werden unter dem Label „Sozialkompetenz“ Fähigkeiten wie Kommunikations-, Kooperations-, Konfliktfähigkeit versammelt. In der Gruppendynamik spricht man davon, dass durch das in-Beziehung-Treten ein neues Selbst- und Fremdverständnis entsteht. Verbindet man den Gedanken der autopoietischen Organisation psychischer und sozialer Systeme mit dem gruppendynamischen Verständnis der Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung, dann lässt

sich jene „negative Fähigkeit“ erkennen, die als Voraussetzung dafür zu sehen ist, was gemeinhin als „Sozialkompetenz“ bezeichnet wird (vgl. 4.8). Diese verkörperte Tätigkeit gibt der Begegnung den Vorrang vor der Beobachtung und bewegt sich im Bedeutungsfeld von *rèverie*, *Resonanz*, *Responsivität* und *Containment*.

Psycholog*innen würden hier wahrscheinlich von einer speziellen Form der Wahrnehmung und/oder Aufmerksamkeitsleistung sprechen (vgl. Kap. 5.3). Wenn man davon ausgeht, dass dies wechselseitiges Vertrauen und Respekt voraussetzt und Vertrauen und Respekt nicht vereinbart werden kann, daher wird es auch schwierig, die Entwicklung sozialer Kompetenzen als Ziel zu vereinbaren.

Die entscheidende Frage an dieser Stelle lautet nicht, welche die beste oder passendste Definition des Kompetenzbegriffs ist. Meistens wird „Kompetenz“ als *Gesamtheit* von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Bereitschaft usw. definiert, sodass sich darunter so gut wie alle psychischen Prozesse und auch Phänomene wie *rèverie*, *negative Fähigkeiten*, *spezielle Formen der Wahrnehmung*, *responsives Handeln*, *Containing* u.v.m. subsummieren lassen. Entscheidend ist, dass Reflexionsergebnisse intentionaler Subjekte *nicht* im Sinne der Logik des Vergleichs verwertet werden. Dies erfordert die Einsicht in die autopoietische Organisation psychischer und sozialer Systeme und eröffnet die Möglichkeit, aus jener Dynamik auszusteigen, wonach sich das bestehende System Forderungen aneignet, um sie so zu erfüllen, dass ihr Potenzial, die Lebensqualität zu verbessern, neutralisiert bzw. in ihr Gegenteil verkehrt wird (vgl. 5.2).

Die Idee der Optimierung sozialer Kompetenzen hat aus der Perspektive gesellschaftskritischer Ansätze die Funktion, die Illusion des souveränen Subjektes aufrechtzuerhalten (vgl. 5). Die Kontingenz des Unbewussten, das Eigenleben der Körperlichkeit/Leiblichkeit und die unhintergehbare Beziehung zu anderen belehrt uns eines Besseren. Die Anerkennung des Autopoiesis-Gedankens führt so zu ethischen Ansätzen wie responsivem Handeln bzw. zu einer Ethik der Alterität (vgl. 5.3). Die Grundannahmen dieser Ansätze könnten im Widerspruch zu jenen der Handlungstheorie stehen. Die letzte Frage bezieht sich auf theoretische Grundlagen für das Verstehen sozialer Lernprozesse:

7. Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden durch die Auseinandersetzung in dieser Arbeit in den Theorien der Gruppendynamik, der

systemisch-konstruktivistischen Didaktik und der transaktionalen Handlungstheorie des IOA®-Konzepts sichtbar?

Eine Gemeinsamkeit der Ansätze ist das Verständnis einer Gruppe als soziales System, das durch Autonomie charakterisiert ist und nicht direkt von außen steuerbar ist (vgl. Kap. 4.4). Das hat zur Folge, dass Symptome einzelner Personen nicht als Eigenschaft dieser Person verstanden werden, sondern als Merkmale der Beziehungsstrukturen eines Systems. Eine weitere Folge ist die Gemeinsamkeit der Ansätze, dass kausale Erklärungen für soziale Interaktionen ungeeignet sind. Die Handlungstheorie setzt auf das intentionale Erklärungsprinzip, um durch Rekonstruktion der Sinn-, Ziel- und Zweckbezüge Antworten auf das „Wozu“ zu erhalten (vgl. Kap. 3.2).

Die Gruppendynamik und die Handlungstheorie begründen ihr systemisches Selbstverständnis mit dem gestalttheoretischen Gedanken, dass das Ganze etwas anderes, als die Summe seiner Teile ist (Kap. 3.3). Luhmann geht darüber hinaus und ersetzt die Differenz von Ganzem und Teil durch die Differenz von System und Umwelt, dadurch kann die Differenzierung innerhalb eines Systems wiederholt werden und Kommunikation tritt an die Stelle des intentionalen Handelns ins Zentrum. Durch diese Abstraktion wird es möglich, den/die Beobachter*in in das Erklärungsschema miteinzubeziehen, denn die doppelte Kontingenz einer sozialen Situation ist durch den Begriff „Handlung“ nicht fassbar. Hier stellt sich die Frage nach dem Subjektbegriff und den anthropologischen Grundannahmen in der Theorie Luhmanns.

In der sportpsychologischen Beratung geht es um die Optimierung mentaler bzw. psychischer Voraussetzungen für sportliche Ziele und die Handlungstheorie bietet dazu die optimale Theoriegrundlage. Folgt man einem Verständnis von sozialem Lernen, wie es in dieser Arbeit entwickelt wird, dann erweisen sich die drei handlungstheoretischen Aspekte, Informationsverarbeitung, Intentionalität und Optimierung als problematisch. Ein Verständnis des Menschen als „informationsverarbeitendes System“ auf Ebene der psychischen Handlungsdisposition widerspricht dem Verständnis von „Selbstorganisation“ im Autopoiesis-Konzept (vgl. 3.2). Begreift man nämlich Kognition als „verkörperte Tätigkeit“, wird nicht nur der Repräsentationsbegriff obsolet, sondern auch die Unbestimmbarkeit sozialer Situationen evident. Die Unbestimmbarkeit sozialer Situationen wiederum erfordert einen Subjektbegriff, der den Fokus gerade nicht auf das intentionale Bewusstsein eines handlungsfähigen Individuums legt, sondern auf ein *Geschehen, das sich*

vielleicht im intersubjektiven Raum ereignet haben wird. Diesen „Zwischenraum“ nennt Luhmann „doppelte Kontingenz sozialer Situationen“ und dieser Gedanke führt meiner Ansicht nach zu der Paradoxie, etwas nicht Intendierbares, intendieren zu wollen (vgl. Kap. 3.3). Als Pädagog*in steht man daher vor der paradoxen Situation, im Rahmen sozialer Lernprozesse etwas zu ermöglichen, das nicht ermöglicht werden kann. Das Intendieren der Entwicklung sozialer Kompetenzen erweist sich als Paradoxie.

Abschließend möchte ich einen Ausblick auf Fragen geben, die meine Auseinandersetzung mit dem Thema „handlungsorientiertes Lernen sozialer Kompetenzen“ aufgeworfen hat. Interessant wäre z.B. eine Analyse der oben genannten Paradoxien mit Ansätzen der Analytischen Sprachphilosophie. Mit völlig anderen Unterscheidungen als die Analytische Philosophie arbeiten Phänomenologie und Ethik. Ich vermute, dass man mit ethischen Ansätzen wie jenem des Responsiven Handelns, der Ethik der Alterität oder der feministisch-philosophischen Positionen wie z.B. der Care-Ethik, nicht in diese paradoxe Situation kommt, da man hier von einem anderen Verständnis der „Subjektivität“ ausgeht. Vielleicht eröffnen diese Ansätze dadurch einen anderen Blick auf das intentionale Bewusstsein des handelnden Subjekts.

Eine weitere Hypothese ist, dass diese Ansätze im Gegensatz zum Kompetenzkonzept *nicht* der Logik des Vergleichs unterliegen und es deshalb auch möglich wird aus jener Dynamik auszusteigen, mit der sich das bestehende System Forderungen, die die Ordnung in Frage stellen aneignet, um sie so zu erfüllen, dass sie ihr demokratisches Potenzial neutralisiert bzw. in ihr Gegenteil verkehrt (vgl. 5.2). Natürlich stellt sich die Frage, welche Probleme die Anwendung dieser Ansätze wiederum aufwirft.

In der Gruppendynamik und im IOA®-Ansatz dient das „Loop-Modell“ als Entscheidungsfindungsmodell für Interventionen, dieses folgt einer zweckrationalen Logik. Die Komplexität sozialer Situationen, die große Bedeutung informeller Prozesse, widersprüchliche Anliegen bzw. Ziele unterschiedlicher Subsysteme und nicht zuletzt kognitive Verzerrungen stellen die Passung einer rein zweckrationalen Interventionsgrundlage in Frage.

Weitere offene Fragen stellen sich mir in Bezug zum Autopoiesis-Konzept. Unklar bleibt, wie die Übertragung des Autopoiesis-Gedankens von biologischen auf psychische und soziale Systeme erfolgen kann. An dieser Stelle wäre es weiterführend

auch interessant, dem Verständnis des Begriffs „Selbstorganisation“ von Hermann Haken nachzugehen.

Um die Diskrepanz zwischen dem Bekenntnis zu einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik einerseits und einem instruierenden Vermittlungsverhalten andererseits zu erklären, könnten psychologisch-kognitivistischen Theorien weitere Perspektiven eröffnen. Das betrifft z.B. eine Auseinandersetzung mit Theorien zur Selektivität der Wahrnehmung und kognitiven Dissonanzen in Prozessen der Bedeutungsgebung, Entscheidungs- und Urteilsfindung.³⁴⁹

³⁴⁹ Norbert Paulo, „Die Rationalität postfaktischen Denkens“, in: *Behemoth. A Journal on Civilisation*, 11(2), 2018, 57.

Quellenverzeichnis

Literatur

- Amesberger, Günter & Stadler, Rudolf: *Bildungsstandards für Bewegung und Sport*. Salzburg, Wien: BMUKK. 2014.
- Bion, Wilfred, R.: *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*. Dritte, um ein Vorwort erweiterte Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta 2001. [Original erschien 1961 unter dem Titel „Experiences in Groups and other Papers“].
- Bion, Wilfred R: *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1992. [Original erschien 1962 unter dem Titel „Learning from Experience“].
- Benjamin, Jessica: *Der Schatten des Anderen: Intersubjektivität, Gender, Psychoanalyse*. Frankfurt/Main u.a. Fischer 1996.
- Bröckling, Ulrich: *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*. Berlin: Suhrkamp 2019.
- De Maré, Patrick: „Die Politik großer Gruppen“, in: Kreeger, Lionel (Hg.): *Die Großgruppe*. Stuttgart: Klett 1977. 140-153.
- Erpenbeck, John & Rosenstiel, Lutz von (Hg.): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel 2007.
- Erpenbeck, John & Sauter, Werner: *Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt*. Heidelberg: Springer 2016.
- Fliedl, Rainer & Majce-Egger, Maria: „Gruppenmodelle“, in: Majce-Egger, Maria (Hg.): *Gruppentherapie und Gruppendynamik – Dynamische Gruppenpsychotherapie. Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden*. Wien: Facultas 1999, 95-113.
- Fliedl, Rainer: „Von der Gruppe zum Einzelnen. Eine Einführung in Bions Theorie der Affekte und des Denkens“, in: Dolleschka, Bernhard. (Hg.): *Gruppenkompetenz und Einzelarbeit*, Wien: Krammer 2002 (=Visionen und Wege, Jahrbuch der Gruppendynamik und Dynamischen Gruppenpsychotherapie, Band 4), 27-48.
- Fliedl, Rainer: „Gruppenpsychotherapie und Innovation – was sonst“, in: Warta, Katharina & Zajek, Karin (Hg): *Innovation! Was kann die Gruppe dafür?* Wien: Krammer 2013 (= Visionen und Wege, Jahrbuch für Gruppendynamik und Dynamische Gruppenpsychotherapie, Bd. 8), 29-37.
- Foerster, Heinz von: *Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme 1999.
- Foulkes, Sigmund-Heinrich: „Probleme der großen Gruppe vom gruppenanalytischen Standpunkt aus“, in: Kreeger, Lionel (Hg.) *Die Großgruppe*. Stuttgart: Klett 1977, 27-49.
- Freud, Sigmund: *Massenpsychologie und Ich-Analyse*. 1925. [Erschienen in: Sigmund Freud. Massenpsychologie und Ich-Analyse. Hamburg: Nikol 2010.]

- Gelhard, Andreas: *Kritik der Kompetenz*. Zürich: diaphanes 2012.
- Giernalczyk, Thomas; Lohmer, Mathias & Albrecht, Carla: „Containment im Coaching“, in: *Organisationsberatung, Supervision und Coaching* 20, 2013, 425-435.
- Glitsch, Edzard: „Instrumente der Arbeits- und Organisationspsychologie. Inventar zur Messung sozialer Kompetenzen in Selbst- und Fremdbild (ISK-360°)“, in: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 59(2), 2015, 95-101.
- Heltzel, Rudolf: „Gruppenanalytische Supervision und Beratung jenseits der Kleingruppe“, in: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 55, 2019, 98-117.
- Hopper, Earl: „Aspects of Aggression in Large Groups Characterised by (ba) I:A/M“, in: Schneider, Stanley & Weinberg, Haim (Hg.): *The Large Group Re-Visited. The Herd, Primal Horde, Crowds and Masses*. London & NY: Kingsley 2003, 58-71.
- Island, Thor Kristian: „Desintegration oder Dialog? Die Bedeutung von Großgruppen im Kontext“, in: Roth, Wolfgang Martin; Shaked, Josef & Felsberger, Helga (Hg.): *Die analytische Großgruppe. Festschrift zu Ehren von Josef Shaked*. Wien: Facultas 2010, 77-99.
- Kanning, Uwe Peter: „Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse“, in: *Zeitschrift für Psychologie* 210(4), 2002, 154-163.
- Kant, Immanuel: „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“, in: Weischedel, Wilhelm (Hg.): *Werkausgabe in 12 Bänden. Bd. XI Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. 9. Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1991, S. 53-61.
- Kneer, Georg & Nassehi, Armin: *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. Paderborn: W. Fink 2000.
- Krautz, Jochen: „Imperative des `Wandels`: Schulreform in der Postdemokratie“, in: Krautz, Jochen & Burchardt, Matthias (Hg.): *Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung*. München: Kopaed 2018. 19-40.
- Kreeger, Lionel (Hg): *Die Großgruppe*. Stuttgart: Klett 1977.
- Krejci, Erika: „Vorwort“, in: Bion, Wilfred: *Lernen durch Erfahrung*, Frankfurt/Mail: Suhrkamp 1992, 9-35.
- König, Oliver & Schattenhofer, Karl: *Einführung in die Gruppendynamik*. Heidelberg: Carl Auer 2007.
- Kühl, Stefan: „Die fast unvermeidliche Trivialisierung der Systemtheorie in der Praxis. Von der Gefahr des systemischen Ansatzes sich in Beliebigkeit zu verlieren“, in: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 46(3-4), 2015, 327-339.
- Lesjak, Barbara: „Gruppendynamik als Interventionswissenschaft – eine neue Herausforderung?“, in: *Gruppendynamik & Organisationsberatung* 40, 2009, 7-21.
- Lewin, Kurt: *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern: Hans-Huber 1963.
- Lewin, Kurt: „Feldtheorie“, in: Graumann, Carl-Friedrich (Hg.): *Kurt Lewin Werkausgabe, Bd. 4*. Stuttgart: Klett-Cotta 1982.

- Lèvinas, Emmanuel: *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Übersetzt, herausgegeben und eingeleitet von Wolfgang Nikolaus Krewani. Freiburg/München: Alber 1999.
- Luhmann, Niklas: *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1984.
- Luhmann, Niklas: „Die Autopoiesis des Bewußtseins“, in: *Soziale Welt* 36, 1985, 402-446.
- Luhmann, Niklas: „Frauen, Männer und George Spencer Brown“, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 17(1), 1988, 47-71.
- Main, Tom: „Zur Psychodynamik großer Gruppen“, in: Kreeger, Lionel (Hg.): *Die Großgruppe*. Stuttgart: Klett 1977.
- Majce-Egger, Maria: „Methodik der Dynamischen Gruppenpsychotherapie“, in: Dies. (Hg.): *Gruppentherapie und Gruppendynamik – Dynamische Gruppenpsychotherapie. Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden*. Wien: Facultas 1999, 237-270.
- Majce-Egger, Maria: *Gruppenmodelle und Gruppendiagnostik*. Wien: 2016. [Skriptum zum Theorieseminar GD.DG].
- Maturana, Humberto R. & Varela, Francisco J.: *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Frankfurt/Main: Fischer 2012.
- Maturana, Humberto R. & Pörksen, Bernhard: *Vom Sein zum Tun. Die Ursprünge der Biologie des Erkennens*. Heidelberg: Carl-Auer 2008.
- Mikula, Regina: *Das komplexe Netzwerk pädagogischer Welten-Bildung*. Innsbruck: Studienverlag 2002.
- Mouffe, Chantal: *Für einen linken Populismus*. Berlin: Suhrkamp 2018.
- Nitsch, Jürgen R.: „Handlungstheoretische Grundlagen der Sportpsychologie“, in: Nitsch, Jürgen R.; Gabler, Hartmut & Singer, Roland (Hg.): *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen*. Schordorf: Karl Hofmann 2000 (=Sport und Sportunterricht Bd. 2), 43-164.
- Paulo, Norbert: „Die Rationalität postfaktischen Denkens“, in: *Behemoth. A Journal on Civilisation* 11(2), 2018, 55-73.
- Pechtl, Waldefried: *Zwischen Organismus und Organisation. Wegweiser für Berater und Führungskräfte*. St. Pölten u.a.: Landesverlag 2001.
- Pfingstner, Reinhold: *Lernen lernen durch Outdoortrainings. Handlungsorientierte outdoorbezogene Interventionen zur Verbesserung des personalen Lernens in sozialen Systemen am Beispiel von Schulklassen*. Universität Wien: Dissertation 2005.
- Potthoff, Peter: „Wo Chaos war, soll nun eine Matrix sein‘ (De Marè, 1975). Die Analytische Großgruppe zwischen Chaos und Kreativität – Perspektiven und Entwicklungen des Konzepts“, in: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 53, 2017, 103-117.
- Prade, Gerhard; Lahmer, Karl; et. al.: *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. Wien: BMBF 2015.
- Rechtien, Wolfgang: *Angewandte Gruppendynamik*. München: Quintessenz 1995.

- Rosa, Hartmut & Endres, Wolfgang: *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim: Beltz 2016.
- Schenk, Susanna: „Rahmenbedingungen und Konzepterstellung in der Dynamischen Gruppenpsychotherapie“, in: Majce-Egger, Maria (Hg.): *Gruppentherapie und Gruppendynamik – Dynamische Gruppenpsychotherapie. Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden*. Wien: Facultas 1999, 293-299.
- Schenk, Susanna: „Entwicklung, Training, Beratung. Überlegungen zur Arbeit mit Führungskräften“, in: Lehner, Lilli; Sanz, Andrea & Trotz, Regina (Hg.): *Prozesse verstehen und gestalten – Zur Praxis von Gruppendynamik und Gruppenpsychotherapie*, Wien: Krammer 2009, 11-23.
- Scherp, Ella: „Instrumente der Arbeits- und Organisationspsychologie. ISK – Inventar Sozialer Kompetenzen von Kanning (2009)“ in: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 54(4), 2010, 193-200.
- Schindler, Raoul: „Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe“, in: *Psyche* 11(5), 1957, 308-314.
- Schindler, Raoul: „Der soziodynamische Aspekt in der `Bifokalen Gruppentherapie`“, in: *Acta psychotherapeutica, psychosomatica et orthopädagogica* 7, 1957, 207-220. [Abdruck in: Spaller, Christina et.al. (Hg.): *Raoul Schindler. Das lebendige Gefüge der Gruppe. Ausgewählte Schriften*. Gießen: Psychosozial Verlag 2016, 125-136].
- Schindler, Raoul: „Personalisation der Gruppe“, in: Edelweiß, Malomar Lund; Tanco-Duque, Rosa & Schindler, Sepp (Hg.): *Personalisation*. Wien u.a.: Herder 1964. 67-78.
- Schindler, Raoul: „Rangdynamik in Anwendung“, in: *Gruppentherapie und Gruppendynamik – Dynamische Gruppenpsychotherapie*, hg. v. Maria Majce-Egger, Wien 1999: Facultas, 271-286.
- Schindler, Raoul: „Krise der Gruppe: Beratung durch die Gruppe“, in: Bitter, Wilhelm (Hg.): *Lebenskrisen, Ursachen und Beratung*. Ein Tagungsbericht. Stuttgart: Klett 1971, 38-48. [Abdruck in: Spaller, Christina et.al. (Hg.): *Raoul Schindler. Das lebendige Gefüge der Gruppe*. Ausgewählte Schriften. Gießen: Psychosozial Verlag 2016, 231-240].
- Schindler, Raoul: „`Pars pro Toto` als Funktion in Gruppendynamischer Sicht“, in: Derbolowsky, Udo (Hg.): *Gruppe, Gesellschaft und Individuum im Feld der Psychotherapie*. Gießen: Psychosozial 1970, 225-231. [Abdruck in: Spaller, Christina et.al. (Hg.): *Raoul Schindler. Das lebendige Gefüge der Gruppe*. Ausgewählte Schriften. Gießen: Psychosozial Verlag 2016, 221-229].
- Shaked, Josef „Die analytische Großgruppe – ein Resümee“, in: Roth, Wolfgang Martin; Shaked Josef & Helga Felsberger (Hg.): *Die analytische Großgruppe*. Wien: facultas 2010, 121-134.
- Sparrer, Insa: *Systemische Strukturaufstellungen. Theorie und Praxis*. Heidelberg: Carl Auer 2016.
- Teutsch, Hans-Rainer & Gertrude Pölzl: „Sozialpsychologische Wurzeln und Aspekte der Methode“, in: Majce-Egger, Maria (Hg.): *Gruppentherapie und Gruppendynamik – Dynamische Gruppenpsychotherapie*. Wien: Facultas 1999, 17-34.

- Thommen, Beat: *Irritation und Verführung. Interventionen bei Unterrichtsstörungen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht*. Basel: Borgmann 2011.
- Tippe, Andrea; Spaller, Christina & Magreiter, Ursula: „Entwicklung der Gruppendynamik in Österreich: Schindler im Feld“, in: Spaller, Christina et.al. (Hg.): *Raoul Schindler. Das lebendige Gefüge der Gruppe. Ausgewählte Schriften*. Gießen: Psychosozial Verlag 2016.
- Varela, Francisco; Thompson, Evan & Rosch, Eleanor: *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, London: The MIT Press 1993.
- Varela, Francisco; Thompson, Evan & Rosch Eleanor: „Enaktivismus – verkörperte Kognition“, in: Fingerhut, Joerg; Hufendiek, Rebekka & Wild, Markus (Hg.): *Philosophie der Verkörperung*. Berlin: Suhrkamp 2013, 293-329. [Bei diesem Text handelt es sich um das 8. Kapitel von Varela, Thompson, Rosch, *The Embodied Mind*, Cambridge/MA 1993].
- Watzlawick, Paul, Beavin, Janet H. & Jackson, Don D.: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Hans Huber 2007.
- Weinert, Franz E.: „Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: Ders.: *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz 2002, 17-31.
- Weinert, Franz E.: „Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts“, in: *Unterrichtswissenschaft* 2, 1982, 99-110.
- Wilke, Gerhard: „Chaos and Order in the Large Group“, in: Schneider, Stanley & Weinberg, Haim (Hg.): *The Large Group Re-Visited. The Herd, Primal Horde, Crowds and Masses*. London & NY: Jessica Kingsley 2003, 86-97.
- White, W. Robert: „Motivation Reconsidered. The Concept of Competence“, in: *Psychological Review* 66(5) 1959, 297-333.
- Wilke, Gerhard: „Der ethnologische und gruppenanalytische Blick auf die Großgruppe“, in: Roth, Wolfgang Martin; Shaked, Josef & Felsberger, Helga (Hg.): *Die analytische Großgruppe. Festschrift zu Ehren von Josef Shaked*. Wien: Facultas 2010, 135-152.

Internet

- Bieri, Peter: *Wie wäre es, gebildet zu sein?* In: http://www.forum-allgemeinbildung.ch/files/Wie_waere_es_gebildet_zu_sein.pdf (Zugriff am 2.7.2019).
- Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien, in: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20002128/UG%2c%20Fassung%20vom%2018.07.2019.pdf> (Zugriff am 18.7.2019).
- Lehrpläne für Bewegung und Sport. in: BGBl Nr. 217/2016 vom 9.8.2016. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_217/COO_20_26_100_2_1263913.pdfsig (Zugriff am 31.05.2019).
- Leitbild der Universität Graz, in: <https://www.uni-graz.at/de/die-universitaet/die-universitaet-graz/die-universitaet-im-portraet/leitbild/> (Zugriff am 17.7.2019).

- Lemche, Erwin: Theoriebildung in der Gruppenanalyse. Eine einführende Übersicht, in: <http://www.gruppenanalyse.info/index2.html> (Zugriff am 17.7.2019). [Original erschienen in: Haubl, Rolf & Lamott Franziska (Hg.): *Handbuch der Gruppenanalyse*. Berlin: Quintessenz 1994. 17-27]. Berlin 1994, 17-24].
- Majce-Egger, Maria: „Gruppendynamik“, 2014, in: <https://www.gddg.at/gddg/methode/gruppendynamik> (Zugriff am 27.5.2019).
- Reinmann, Gabi: „Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design“, in: Ebner, Martin & Schön, Sandra (Hg.): *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Graz 2013, in: <https://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/18> (Zugriff am 09.08.2019). [Open Educational Resources, CC BY-SA].
- Universität Wien 2020 Entwicklungsplan, in: https://backend.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Leitbild/Entwicklungsplan_Universitaet_Wien_2020.pdf. (Zugriff am 17.7.2019).
- Schulorganisationsgesetz, §2 Aufgaben der österreichischen Schule, in: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (Zugriff am 06.08.2019).
- Schulunterrichtsgesetz, §17 Unterrichtsarbeit, in: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (Zugriff am 06.08.2019).

Abbildungen

- Abb. 1 Innere und äußere Umwelt (König und Schattenhofer, 2007, 25).
- Abb. 2 Typen von Gruppen (König und Schattenhofer, 2007, 26).
- Abb. 3 Soziodynamische Grundformel (Schindler, 1957, 12).
- Abb. 4 Die Wirkung der gleichen Handlung in der Gruppe, je nach der Position, aus der sie kommt. (Modifiziert von mir, Schindler, 1964, 72).