

Bodo Braeuer

Das „sachorientierte gruppensdynamische Seminar“ als Lehrmethode in der Erwachsenenbildung

Es wird eine besondere Form des gruppensdynamischen Seminars vorgestellt. Ihre Bedeutung liegt in der Trennung von Beziehungs- und Inhaltsebene und in der Unterscheidung verschiedener Tiefenniveaus bei den einzelnen Gruppenaktivitäten.

Probleme der gruppensdynamischen Lernmethode werden diskutiert und eine Anwendung des sachorientierten gruppensdynamischen Seminars auf die Erwachsenenbildung vorgeschlagen.

Es ist heute ein allgemeines Verlangen, neue Formen des Zusammenlebens zu entwickeln. Der hohe Stand unserer Wissenschaft, der technische Fortschritt und damit zusammenhängend der Anstieg des Lebensstandards und der Lebensansprüche führen nicht nur im materiellen Bereich zu einer Veränderung der Bedürfnisse. Auch die Stellung des Individuums innerhalb der Gesellschaft ist zur Frage geworden. Die komplexe und zugleich arbeitsteilige Art der Lebensbewältigung hat ein Stadium erreicht, das neue Verhaltensweisen erfordert. Dadurch bedingt kommt es zur Forderung nach einer Änderung der Organisationssysteme in unserer Gesellschaft. Im Ausbau der Leistungsfähigkeit des Einzelnen ist die Grenze des Möglichen erreicht worden. Die Zeit der großen Entdecker und Erfinder geht ihrem Ende zu. Nur in der Ausnutzung der Gruppenvorteile lassen sich noch Fortschritte erzielen. Es ist daher nicht überraschend, wenn die Fragen des „Miteinanders“ in den Vordergrund rücken.

Es wäre unsinnig zu meinen, allein die Einführung neuer Organisationsformen könnte die aufgeworfenen Probleme lösen. Es ist notwendig, die zwischen den Menschen bestehende Isolierung abzubauen, um sie zu einem Gruppenverhalten fähig zu machen, das Innovationen ermöglicht und gleichzeitig den individuellen Bedürfnissen Rechnung zu tragen vermag.

Ausdrücke wie „Team“ und „Kollektiv“ tauchen immer häufiger in der Diskussion auf. Teamarbeit bedeutet organisatorisch, den Versuch zu unternehmen, formale (d. h. sachbegrundete) und informelle (d. h. interaktionsbegrundete) Gruppenzugehörigkeit zur Deckung zu bringen. Teamfähigkeit bedeutet, sich selbst als Teil einer Gruppe zu erleben. Dabei spricht Spangenberg (1969, S. 34) von 6 Faktoren, die wie folgt dargestellt werden:

1. Verbale und nichtverbale Äußerungen in ihrem Bedeutungs- und Affektgehalt angemessen zu deuten sowie die eigenen Äußerungen angemessen zu artikulieren.
2. In der Wahrnehmung Funktionen, wie Unterscheiden, Verallgemeinern und Beobachten hinreichend zu beherrschen.
3. Schöpferisch zu sein, d. h. bei der Problemlösung unkonventionelle Wege zu gehen und neue Bezüge herzustellen.

4. Als Gruppenteilnehmer personale Unabhängigkeit und Selbstbestimmung zu besitzen und dabei
5. mit dem geringsten Maß an Abwehr- und Schutzmechanismen in der Zusammenarbeit auszukommen.
6. Kenntnis der Gruppenprozesse, insbesondere über die Sachleistungen und Urteile beeinflussenden Uniformitatstendenzen anzuwenden.

Die Bildung dieser Verhaltenseigenschaften kann wegen ihrer Dringlichkeit nicht dem zufälligen Lernen vorbehalten bleiben, sondern bedarf einer Vermittlung in organisiertem Unterricht. Dabei ist in der Erwachsenenbildung der Erfolg von dem Zustandekommen einer Lerngemeinschaft abhängig, bei der Lehrender und Lernende den gleichen Status besitzen. Die Rollen können in der Erwachsenengruppe nur symmetrisch, also nicht mehr als komplementäre Rolle und Gegenrolle, angelegt sein. Das bedeutet, daß der Lehrende gleichzeitig bzw. zeitweilig Lernender sein muß, wie umgekehrt die Lernenden die Rolle des Lehrenden übernehmen. Der Lehrende wird damit zu einem Teil der Gruppe, der in den Prozeß der Rollendifferenzierung miteinbezogen wird, ohne von sich aus einen Führungsanspruch zu erheben. Diese Erkenntnis hat zu Versuchen geführt, neue Lehr- und Lernformen unter dem Begriff „Gruppensdynamik“ zu entwickeln.

Zum Begriff der „Gruppensdynamik“

Der Beginn einer intensiven Beschäftigung mit den Prozessen der Interaktion von Menschen kann mit dem Anfang der dreißiger Jahre registriert werden. Elton Mayo's langjahrigere Versuche in den Hawthorne-Werken der General Electric Company Chicago (vergl. Brown, 1956, S. 49–67) wiesen in einer unübersehbaren Weise auf die Bedeutung von Gruppenprozessen hin. Es wurde demonstriert, daß ein Betrieb sowohl ein ökonomisches als auch ein soziales System darstellt. Die untrennbare Verbindung der Doppelfunktion von Gruppen, wie sie der Terminus „sozio-ökonomisch“ charakterisiert, hat zu der Erkenntnis geführt, daß jede Organisationsform die beiden Aspekte berücksichtigen muß, wenn sie menschliche Gemeinschaft optimieren soll. Kurt Lewin und seinen Schülern kommt der Verdienst zu, bei der Suche nach Konfliktlösungen in Organisationen auch das Fuhrungsproblem in das Blickfeld gerückt zu haben. Hierbei taucht auch zum ersten Mal der Terminus „Gruppensdynamik“ auf (Lewin, 1953, S. 198 f.). Er wird als ein Sammelbegriff benutzt, der durch die hier skizzierten Bestimmungsgrößen determiniert wird.

In diesem Sinne bezeichnen auch Cartwright und Zander die Gruppensdynamik als einen Forschungsbereich, „der Wissen über die Natur von Gruppen, über ihre Entwicklungsgesetze und über das Interdependenzverhaltnis zwischen einzelnen Menschen, zu anderen Gruppen und zu größeren Institutionen bereitstellen soll“ (zit. nach Spangenberg).

In der Verbalisierung „bereit stellen“ deutet sich eine Verknüpfung zwischen der Benennung eines Wissenschafts-

bereiches und Lernprozessen an. Man könnte diese Definition als einen ersten Schritt zur Formulierung eines Grobziels auffassen. Was von Lewin und auch Hofstätter (1957) als reine Fachbereichsbestimmung gebraucht wird, bekommt im Verlauf der Entwicklung mehr und mehr den Charakter einer Lernzielgruppe. Damit wird der Bereich des organisierten Unterrichts angesprochen.

Mit der Absicht, ein bestimmtes Lernziel zu erreichen, ist die Lehrmethode verbunden. Sie stellt hinsichtlich der Gruppendynamik ein neues Verfahren dar, wie im weiteren noch zu erläutern sein wird.

Unterricht ist immer Gruppengeschehen. Da es in diesem Fall Lehrgegenstand wie Lehrmethode zugleich ist, hat sich der Ausdruck „Gruppendynamik“ auch für die Methode eingebürgert. Für den Sprachgebrauch erweist sich das als verhängnisvoll, da die klare Unterscheidung verloren geht. Ich werde daher nur dann von Gruppendynamik sprechen, wenn ich den Wissenschaftsbereich meine, während ich die Methode als gruppensdynamisches Seminar oder Laboratorium bezeichne.

Vom Laboratorium ist eine zweite Lehrmethode abzusetzen, bei der der Ausdruck „Gruppendynamik“ häufig angewandt wird. Ich meine die Gruppenpsychotherapie. Hierbei handelt es sich um die Verbindung tiefenpsychologisch begründeter Heilbehandlung mit Gruppenprozessen. Damit wird der gravierende Unterschied deutlich: Laboratorien dienen Lernprozessen bei Gesunden; Gruppenpsychotherapie dient der Heilung psychisch Kranker. Diese Unterscheidung scheint auf den ersten Blick einfach, jedoch erweist sich die Grenzziehung als kompliziert. Sie ist eine Frage des Maßstabes. Jedoch läßt sich vereinfachend sagen, daß Laboratorien dort ihre Grenzen finden, wo der Schwerpunkt nicht mehr im Erwerb neuen Wissens, sondern in der Analyse der Ergebnisse des Sozialisationsprozesses des Einzelnen liegt (vergl. Luft, 1971, S. 60–61). Während in der Gruppenpsychotherapie die Gruppe Hilfsmittel für den Teilnehmer ist, stellt sie im Laboratorium den Lehrgegenstand dar. Ein weiteres Unterscheidungskriterium ist in dem Umstand zu sehen, daß Psychotherapiegruppen einen anderen institutionellen Bezug haben: Sie werden von einem Kliniker in einer klinischen Institution „genommen“. Das Laboratorium ist eine Lerngruppe, die von einem Berater in einer Ausbildungsinstitution „genommen“ wird (vergl. Rice, 1971, S. 177).

Wenn die noch darzustellende Methode als „sachorientiertes gruppensdynamisches Seminar“ bezeichnet wird, so soll mit diesen Ausführungen klargestellt sein, daß es sich hierbei um eine Lerngruppe handelt, in der Gesunde in den Bereich der Gruppendynamik eingeführt werden.

Allgemeine Zielsetzung gruppensdynamischer Seminare

In den meisten Formen gruppensdynamischer Seminare wird das Führungsproblem in den Vordergrund gerückt. So spricht Brocher (1967, S. 25) von dem entscheidenden Prinzip der Gruppendynamik: „Führung durch die Gruppe“, wobei er sich auf Knowles (vergl. Knowles und Husen, 1963, S. 71–105) bezieht. Wie sehr die Selbststeuerung als typisches Merkmal gewertet wird, zeigt auch die erste unreflektierte Information von Außenstehenden, die von der „Führungslosigkeit“ in den Seminaren sprechen. Anlaß zu solcher Äußerung geben vor allem die verschiedenen Versuche von Gruppen, die sich zusammenfinden, um in „angst- und repressionsfreie Atmosphäre“ ihre subjektiven Bedürfnisse zu artikulieren. In diesen „Seminaren“ wird jede Art von Kommunikationsrahmen bereits als Zwang abgelehnt. Sie enden meistens in

einer erhöhten Frustrationsspannung und der Ablehnung jedweder Teilnahme an Veranstaltungen, die unter dem Reizwort „Gruppendynamik“ firmieren. Es kann kein Zweifel darüber bestehen, daß die Frage der Führung und des Führungsstils eines der gewichtigsten Merkmale gruppensdynamischer Seminare ist. Jedoch kann das Führungsverhalten nicht allein zu einer ausreichenden Zielbeschreibung genügen.

Margeret J. Rioch (1971, S. 145) schreibt, die Hauptziele des Tavistock-Washington-Seminars seien „die Fähigkeit der Menschen zur Bildung ernsthafter Arbeitsgruppen“ und „die Entwicklung einer zunehmend verantwortungsbewußten Führung und ‚Gefolgschaft‘ im Gruppenleben“. In dieser Definition wird der Sach- und Leistungsaspekt miteinbezogen. Gleichzeitig wird deutlich, daß die Gruppenprozesse selbst Grundlage der Zielsetzung sind. Bei den Laboratorien der NTL (National Training Laboratories) wird die Zielsetzung noch weiter auf den einzelnen Teilnehmer als Gruppenangehörigen verlagert. Benne, Bradford und Lippitt (1964) formulieren folgende Teilziele (Spangenberg, 1969, S. 43–44):

- „1. Bei den Teilnehmern soll eine vermehrte Bewußtheit und Sensibilität gegenüber den eigenen emotionalen Reaktionen und Ausdrucksweisen und denjenigen von anderen erreicht werden.
2. Ziel ist ferner eine größere Fähigkeit, durch Aufmerksamkeit gegenüber eigenen und fremden Gefühlen die Konsequenzen von Handlungen wahrzunehmen und aus ihnen zu lernen.
3. Die Trainer versuchen, die Klärung und Entwicklung persönlicher Werte und Ziele anzuregen, die einem demokratischen und wissenschaftlichen Ansehen von Problemen der sozialen und persönlichen Entscheidung und Handlung entsprechen.
4. Ein weiteres Ziel ist die Entwicklung von Vorstellungen und theoretischen Einsichten, die dazu dienen, persönliche Werte, Ziele, Absichten und Handlungen, die diesen inneren Faktoren entsprechen, den Anforderungen der jeweiligen Situation zu verbinden. Um die zwischenmenschlichen und Gruppenverhältnisse wahrzunehmen und genauer zu diagnostizieren, benötigen die Lernenden bessere Einsichten, als sie ihnen über das menschliche Verhalten vom ‚gesunden Menschenverstand‘ her zur Verfügung stehen.
5. Alle Laboratoriumsprogramme zielen darauf ab, daß der einzelne für den Umgang mit seiner Umgebung vom Verhalten her eine größere Wirksamkeit erreicht. Viele menschliche Bemühungen und Energien werden dadurch ineffizient und sind praktisch vergeudet, daß Absichten und Diagnose ohne Beziehungen zum Handeln (behavioral output) stehen.
6. Aufgabe des Laboratoriums ist es, den Transfer des im Laboratorium Gelernten in die ‚back-home‘-Situation zu ermöglichen.
7. Als übergreifendes Ziel gilt es für das Laboratorium, den Teilnehmer zu befähigen, ‚zu lernen, wie man lernt‘. Jeder Lernende wird zu einer Analyse seiner eigenen Lernprozesse angehalten.“

Die hier wiedergegebenen Ziele müssen als Grobziele verstanden werden. Sie repräsentieren sich zunächst als „wertneutral“, wenn auch in ihren Formulierungen Systembezüge ihrer Verfasser anklingen. Die Zielbestimmung wird wesentlich ergänzt durch die Methoden und Medien, mit denen die Ziele erreicht werden sollen. Es ist ein Unterschied

zu machen zwischen Lehr- und Lernzielen. Lehrziele sind die vorweggenommenen Protokollaussagen eines beobachtbaren Adressatenverhaltens, das durch den organisierten Unterricht erzeugt werden soll. Lernziele sind Zielvorstellungen, die auf Grund der vermittelten Reize im Unterricht von den Adressaten angestrebt werden (vergl. Schulz, 1971, S. II). Im Idealfall stimmen Lehr- und Lernziel überein. Die Übereinstimmung soll durch Lehrmethoden und Medien herbeigeführt werden. Dazu ist bei gruppensdynamischen Seminaren die Angabe der vorgesehenen Tiefendimension maßgebend für die Präzisierung der Zielbestimmung.

Zur Tiefendimension

„Der Begriff der Tiefe betrifft mehr die Zugänglichkeit und Individualität von Einstellungen, Werten und Empfindungen als deren Stärke“. Mit dieser Definition der „Tiefe“ versucht Harrison (1971, S. 300) eine neue Dimension zum Vergleich gruppensdynamischer Verfahren „in ein überbrückendes Erkenntnisssystem menschlicher Prozesse“ einzuführen. Dabei entwickelt er einen Tiefenmaßstab, dessen Kontinuum durch drei „Ebenen der Aufgaben und Gefühle“ verdeutlicht wird:

1. „Wenn wir auf der Ebene der Instrumentalität intervenieren, bezwecken wir eine Änderung des Arbeitsverhaltens und der Arbeitsbeziehungen... Es werden Diagnosen erstellt über die Zufriedenheit oder Unzufriedenheit der Organisationsmitglieder mit dem Arbeitsverhalten des jeweiligen anderen.“
2. „Auf der ... Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen ... befassen wir uns mit der Qualität der menschlichen Beziehungen innerhalb der Organisation, mit Zuneigung und Kälte der Mitglieder zueinander und mit den Erfahrungen von Akzeptierung und Ablehnung, Liebe und Haß, Vertrauen und Verdacht zwischen Gruppen und einzelnen.“
3. „Die tiefste Ebene ... ist jene der intrapersonalen Analyse.“ Hierbei sollen tiefergehende Einstellungen Werte, Konflikte des einzelnen hinsichtlich seines Funktionsverhaltens, seiner Identität und Existenz aufgedeckt werden.

Allgemein ausgedrückt: „Mit zunehmender Tiefe wird der einzelne immer mehr Ziel und Träger der Veränderung und weniger die Organisation“, wobei unter Organisation das System gegenseitiger Einflußnahme verstanden wird. Die Zielsetzung gruppensdynamischer Seminare kann daher nur unter Angabe des Tiefenniveaus verständlich gemacht werden.

Zielsetzung des sachorientierten gruppensdynamischen Seminars

Es nützt wenig, das Ideal eines neuen Gesellschafts- und Organisationssystems zu proklamieren, wenn man nicht zugleich berücksichtigt, daß die Menschen als maßgebendes Teil eines Systems eine andere Einstellung gewinnen müssen. Es wird manchmal der Fehler gemacht, daß die Initiatoren von Seminaren von einer Motivationslage ausgehen, die von den Betroffenen noch gar nicht aktualisiert wird. So halte ich es für notwendig, in einem schrittweisen Vorgehen Teilziele anzustreben, bei deren Erreichen – ähnlich einer Stufenausbildung – ein Ausscheiden möglich wird und ein „Erfolg“ in die back-home-Situation „mitgenommen“ werden kann.

Demgemäß soll es nicht Ziel des ersten Seminars sein, das Erlebnis einer Idealgruppe zu vermitteln. Die Seminargruppe

geht nach kurzer Zeit wieder auseinander. Ihre Teilnehmer stehen dann allein in dem gewohnten System, ohne zu wissen, wie sie unter den gegebenen Umständen den als Ideal erlebten Gruppenzustand in ihrer home-Gruppe einführen sollen. Ihre Versuche zur Veränderung, ihre neu gewonnene Einstellung stoßen auf Widerstand und erweisen sich als hinderlich. Wo vorher die Ereignisfolge in der Kommunikation bekannt und überschaubar war, macht sich dann die Änderung des eigenen Verhaltens in einem mangelnden Akzept der home-Gruppe bemerkbar. Die Alternative ist dann meistens resignierende Anpassung oder „Flucht“ in der Suche nach der Idealgruppe. Ich halte dies für das schwierigste Problem bei Laboratorien.

Harrison (1971, S. 311) nennt als Kriterien der Auswirkung des Veränderungsprozesses auf Organisationsmitglieder:

1. Abhängigkeit des Teilnehmers von der speziellen Kompetenz des Veränderungsmittlers (change agent)
2. Übertragbarkeit der Nutzeffekte einer Intervention auf (andere) Organisationsmitglieder, die (nicht von Anfang an) teilgenommen haben.
3. Veränderung des inneren Lebens des einzelnen
4. Persönliches Risiko und die Unvorhersagbarkeit des Endergebnisses für den einzelnen.

Fragt man nach der Interventionsebene des sachorientierten gruppensdynamischen Seminars, so ist es mehr auf der Ebene der Instrumentalität angesiedelt als auf der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen. Das sogenannte Sensivity-Training in Selbsterfahrungsgruppen, das die fundamentale Interventionsstrategie auf der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen ist, tritt nur intermittierend zur Bedürfnisregulation in Erscheinung. Vorrangig ist die Operationsanalyse (operation research) als Strategie, die sich mit den Rollen und Funktionen befaßt, die in der Organisation auszuüben sind, d. h. „die relative Macht verschiedener Rollen in der Organisation neu zu verteilen“ (Harrison, 1971, S. 297). Die bewußte Beschränkung zielt darauf ab, ein praktikables Verfahren zu institutionalisieren, das von den Teilnehmern und Auftraggebern akzeptiert wird. Erst wenn einschlägige Erfahrungen bei den Adressaten vorausgesetzt werden können, läßt sich daran denken, eine größere Tiefendimension anzugehen. Ich begründe diese Vorgehensweise damit, daß die Tiefe der Intervention von der Autonomie der Organisationsmitglieder und der eigenen Wahrnehmung ihres Bedarfs an Hilfe abhängig ist. Aus diesem Ergebnis der Erfolgskontrolle gruppensdynamischer Seminare leitet Harrison (1971, S. 309) auch die Kriterien für die Interventionsebene ab:

- „1. Die Intervention soll auf der Ebene erfolgen, die nicht tiefer ist als nötig, um dauerhafte Lösungen zu erzeugen.
2. Die Intervention soll auf der Ebene erfolgen, die nicht tiefer liegt als diejenige, auf der Energien und Mittel des Teilnehmers zur Problemlösung und Veränderung eingesetzt werden können.“

Zunächst lassen sich folgende Lernziele ableiten:

1. Die Wahrnehmung des eigenen und des Gruppenverhaltens sensibilisieren.
2. Die auftretenden Gruppenprozesse nach ihren Grundgesetzmäßigkeiten bestimmen können.
3. Neue Verhaltensweisen erfahren, prüfen und probeweise praktizieren.
4. Die Gruppenprozesse in der back-home-Situation sachgerecht anwenden können. D. h. nicht Beherrschen von Menschen, sondern von Prozessen = Organisationsinnovation.

Diese Zielsetzungen unterscheiden sich nicht wesentlich von denen anderer gruppenspezifischer Seminare. Sie werden aber durch einen sachlichen Inhalt ergänzt. Das Grundseminar hat als Sachthema die Gruppendynamik, jedoch werden auch hier schon andere Sachziele einbezogen, die auf den Adressatenkreis gerichtet sind. Jede Berufsgruppe hat spezifische Fachprobleme, die das Gruppenziel und damit die Gruppenbildung begründen. Hatte man früher die Leistungsfrage allein zum Gegenstand der Betrachtung gemacht, so muß man sich hüten, nun die „menschliche“ isoliert zu sehen. Das sachorientierte gruppenspezifische Seminar will eine Hier-und-jetzt-Situation schaffen, die eine inhaltliche Nähe zur home-Situation aufweist und dadurch den Transfer erleichtert.

Durch das Einbeziehen von Sachzielen als Diskussions- und Problemstoff kann auch der Trainer in der Gruppe zum Lernenden werden, da er in diesem Bereich inkompetent sein kann. Ein weiteres Moment liegt in der klaren Unterscheidung der Kommunikationsebenen. Kommunikation (als aktuelles Geschehen) und Metakommunikation (als Kommunikation über die Kommunikation) sind im sachorientierten Seminar nicht in Gefahr, vermischt zu werden. Das Vermengen der Kommunikationsebenen erweist sich bei gruppenspezifischen Seminaren als besondere Belastung, weil bei ihnen die Betrachtung des Beziehungsaspektes im Vordergrund steht. Daneben erlaubt die mit der Trennung verbundene Orientierung den Teilnehmern, sich untereinander sprachlich besser verständlich zu machen. Die verbale Äußerung von Erleben stellt für die Teilnehmer eine besondere Schwierigkeit dar, und es ist begrüßenswerter Nebeneffekt gruppenspezifischer Seminare, dafür gute Trainingsmöglichkeiten zu liefern.

Ich halte die Einführung einer Sachorientierung noch aus einem anderen Grunde für wertvoll: Je nach Länge eines Seminars tritt eine zunehmende psychische Sättigung auf. Man wird „müde“, immer nur über eigenes und Gruppenverhalten zu sprechen. Der inhaltliche Wechsel schafft neue Aktivitäten und gleichzeitig spontanes Verhalten als „Material“ für eine Metadiskussion (s. Lehrmethode).

Sachliche Lernziele werden vom Trainer nicht entworfen. Sie entstehen aus der Gruppe heraus und werden in Selbststeuerung bearbeitet. Hier bietet sich die Möglichkeit, einen Transfer bis in die home-Situation zu vollziehen. Die Sachbezogenheit sollte bei normalem Verlauf des Seminars stetig zunehmen. Ihr Ansteigen in einer fortschreitend sich selbst steuernden Gruppe ist ein Signifikanzmerkmal für den Erfolg des Laboratoriums, da Beziehungsdiskussionen Merkmal „kranker“ Gruppen sind.

In meiner Darstellung beschränke ich mich zunächst auf das Grundseminar, in dem der zuletzt genannte Aspekt noch wenig zum Tragen kommt.

Probleme der Adressatengruppen

Bei Teilnehmern an gruppenspezifischen Seminaren lassen sich drei Merkmalspaare herausheben:

Psychetel: 1 kennen sich – 4 einander unbekannt
 Soziotel: 2 gleicher Beruf – 5 berufsfremd
 Gruppendynamik: 3 Vorerfahrung – 6 keine Erfahrung

Für Seminare wird die Kombination 4–5–6 als günstigste angesehen, weil sich in ihr die Beziehungsprobleme am klarsten repräsentieren. Man glaubt, daß die Lösung von allen Gruppenbindungen des Alltages die besten Möglichkeiten für Lernprozesse zur Verhaltensänderung bieten. Die Erfahrungen

scheinen diese Ansicht zu bestätigen. Es zeigt sich jedoch, daß damit die back-home-Probleme verstärkt werden, wie bereits im vorangegangenen Kapitel erwähnt wurde. Aber selbst, wenn man hier zu besseren Methoden kommen sollte, würde die Auswahl der Teilnehmer doch weiterhin vom finanziellen Träger abhängig bleiben. In dieser Beziehung stellen Volkshochschulen ein günstiges Modell dar, weil sie eine relativ geringe Bindung an ihren Träger haben und die Adressaten durch persönliche Bedürfnisse zur Teilnahme motiviert werden. Erfahrungsgemäß werden aber viele Seminare von Trägern veranstaltet, die dadurch für eigene Schwierigkeiten in der Organisation Verbesserungen erhoffen. Der Vorwurf, derart getragene Seminare könnten durch ihre Systemimmanenz verfälscht werden, geht an der Realität vorbei. Laboratorien sind kein Mittel gesellschaftspolitischer Auseinandersetzung, sondern dienen der Koexistenz von Menschen.

Für das sachorientierte Seminar ist die Homogenität im Berufsgrundbereich erforderlich. Es ist darauf angelegt, die angebotenen Chancen von Institutionen und Verbänden (als Finanzträger) im Sinne der Progression zu nutzen. Die Teilnehmer werden daher vornehmlich die Kombination 4–2–6 aufweisen.

Bei Adressaten mit Vorerfahrung lassen sich sehr unterschiedliche Beobachtungen bei der Teilnahme am sachorientierten gruppenspezifischen Seminar machen. Als ausschlaggebend erweist sich die „Offenheit“, mit der sie in die neue Seminar-situation eintreten. Die einen erwarten eine Wiederholung dessen, was sie erlebt haben und zeigen eine entsprechende Erwartungshaltung. Dabei sind sie so vorstrukturiert, daß sie gegenüber der einsetzenden Gruppenentwicklung rigide (starr) reagieren. Hier ist deutlich zu erkennen, daß der Mangel an Flexibilität jeden Transfer aus der Vorerfahrung verhindert. Man muß daran zweifeln, daß sie das Ziel des durchlaufenen Seminars erreicht oder auch nur erkannt haben. Im Gegensatz dazu kann man Teilnehmer erleben, die vom ersten Augenblick an durch ihre Verhaltensweise die Gruppe in der Entwicklung der Selbststeuerung anregen und beschleunigen. Mit ihrer Rollenübernahme in der neuen Gruppe zeigen diese Teilnehmer, daß sie in der Lage sind, zumindest in Gruppen gleicher oder ähnlicher Zielprojektion Transfer zu vollziehen. Ob sie daneben auch in ihrer home-group Normen zu ändern vermögen, bleibt dabei noch offen.

Fast immer hindernd, oftmals störend, erweisen sich Teilnehmer, die sich durch Literatur „vorgebildet“ haben. Sie bringen in die Gruppe nicht ihre Bedürfnisse ein, sondern versuchen, mit Hilfe ungeordneter Theorie-Bruchstücke in Form von Kritik den Kommunikationsrahmen zu sprengen. Man kann sich dabei nicht ganz des Eindrucks erwehren, daß hier Kenntnisse dazu benutzt werden, einen Abwehrmechanismus aufzubauen. Das Motiv ihrer Teilnahme scheint die Erfolgssuche in der Störung der Gruppenarbeit zu sein, wobei oft auch noch die Bestätigung von Vorurteilen eine Rolle spielt. Als Variante kann man jenen Teilnehmer bezeichnen, der an einigen Seminaren sporadisch beteiligt war. Hier wird eine Verwandtschaft der gruppenspezifischen Seminare mit der Psychotherapie sichtbar: Eine abgebrochene oder mißlungene Therapie führt zu Sperrn und intellektueller Opposition, die kaum noch erfolgreich überwunden werden können.

Versuche, die ich mit Gruppen älterer Menschen (über 60 Jahre) gemacht habe, lassen erkennen, daß den Laboratorien Grenzen gesetzt sind. Ich spreche hier nicht von der Rigidität, die ja nicht altersgebunden ist. Es hat den Anschein, daß die Motivation zu affektiven Lernprozessen durch die Vielzahl

durchlebter Krisensituationen¹⁾ mit zunehmendem Alter abnimmt. Dabei läßt sich feststellen, daß die Gruppenereignisse durchaus Eindrucksqualität haben. Es scheint ihnen aber an „Tiefe“ (im Sinne von Harrison) zu fehlen. Diese Feststellung mag in ihrer Einseitigkeit nicht den gerontologischen Erkenntnissen entsprechen. Ich vermute, daß die Motive zur Teilnahme an den Seminaren zu einer gewissen Auslese führten. Bisher sind gruppenspezifische Seminare fast ausschließlich mit Erwachsenengruppen durchgeführt worden. Einige Versuche mit Jugendlichen in Schulen und Betrieben zeigen bei richtiger Anlage Aussichten auf Erfolg (vergl. LeBon, 1966). Hier bildet die Rollenfunktion des Trainers ein ausschlaggebendes Moment. Der Altersunterschied, die Zugehörigkeit zu einer anderen sozialen Gruppe und die Zwecksetzung durch den Trainer wirken hier weitaus stärker. Daher erscheint die Entwicklung von „Instrumented-Groups“, bei denen der Trainer nicht mehr in Erscheinung tritt, geeigneter. Die Übernahme gruppenspezifischer Methoden auf Personen, die noch in der physischen Entwicklung stehen, bedarf auf jeden Fall noch sorgfältiger Untersuchungen und sollte ebenso wenig kritiklos geschehen, wie der Transfer von Lehrmethoden für Jugendliche auf die Erwachsenenbildung.

Ein anderes Problem liegt in der Interventionstiefe. Stößt man in die Ebene der intrapersonalen Analyse vor, werden sehr tiefe und intensive Gefühle über die eigene Identität angeührt. Dabei entstehen Risiken, die in der Auslösung von Identitätskrisen liegen. Ihre Unvorhersehbarkeit stellt eine außerordentliche Belastung für den Trainer dar. Die Frage, wer im Falle eines „break-down“ die finanzielle Verantwortung übernimmt, sollte im voraus geklärt sein. Aus diesem Grunde werden im sachorientierten gruppenspezifischen Seminar Interventionen auf dieser Tiefenebene nicht zugelassen. Ich meine, daß auch Psychotherapeuten vorsichtig genug sein sollten, irreparable „break-downs“ zu vermeiden. Die Leichtigkeit, mit der hier manche Gruppen experimentieren, ist oft erschreckend. Häufig sind es Persönlichkeitsprobleme, die die Motivation zur Teilnahme an Seminaren auslösen. Man ist immer wieder überrascht, wie schnell sich innere Konflikte im Verlauf eines Seminars zu Krisen entwickeln können. Bei manchen Seminaren werden deshalb die Teilnehmer durch mehrere Trainer in Vorgesprächen untersucht, ob sie den Belastungen gewachsen sind. Hier wird wieder sehr deutlich, daß gruppenspezifische Seminare kein Heilverfahren sind.

Die Teilnahme an Laboratorien ist, soweit mir bekannt, immer freiwillig gewesen. Genaue Motivationsuntersuchungen sind noch nicht gemacht worden. Das Bedürfnis nach erweiterter Orientierung (Neugier) wird sehr oft als Grund angegeben. Brocher (1967, S. 71) meint, daß nicht nur das Sachinteresse leitendes Motiv sei, sondern auch der Wunsch der Auseinandersetzung mit den bisherigen eigenen Lernerfahrungen.

Die Steuerungsfrage (Trainer)

Wenn es der Zweck gruppenspezifischer Seminare sein soll, Gruppen zur Selbststeuerung zu verhelfen, so kann die Form der Steuerung durch den Lehrenden nicht in den gewohnten Bahnen verlaufen. Damit wird die Frage aufgeworfen, welche Rolle der „Trainer“ übernehmen soll. Die Bezeichnungen Trainer, Helfer, Mittler oder Berater können nicht darüber hinwegtäuschen, daß Kompetenzen verteilt werden müssen, will man noch von organisiertem Unterricht sprechen.

Bei Gibb (1964, S. 301–302) findet man vier „Modi der Verunsicherung bei Gruppen“ angegeben; die auch für den Trainer Geltung haben:

1. Akzeptierung (acceptance) – Mitgliedschaft (membership)
2. Information (data) – Entscheidungen (decision)
3. Ziel (goal) – Produktivität (productivity)
4. Kontrolle (control) – Organisation (organization)

Neben diesen Modi wäre über zwei Richtungen der Steuerung zu entscheiden:

- a) für den Ablauf des gesamten Seminars
- b) für die Teilnahme an der Gruppenarbeit.

In den großen amerikanischen und englischen Einrichtungen, wie etwa den Tavistock-Seminaren beschränkt man sich nicht darauf, die Steuerung einer einzigen Person anzuvertrauen. Man findet hier einen ganzen Stab von Mitarbeitern, die sich in sich als Gruppe verstehen, beobachten und steuern. Man unterscheidet dabei für die Seminarleitung drei Aufgabenbereiche (vergl. Rice, 1971, S. 50–51):

1. Gestaltung und Planung der Seminare. Hier arbeitet ein Spezialteam, dem der Finanzträger die Steuerung delegiert hat.
2. Realisierung des Planes vor Beginn des Seminars. Diese Aufgabe wird von der Verwaltung wahrgenommen. Es handelt sich um die Bestimmung des Tagungsortes, Unterbringung, Verpflegung, Meldung von Teilnehmern, u. a. m. Der reibungslose Ablauf ist nicht unwichtig, weil es hiervon abhängt, ob die eigentlichen Trainer in ihrer vorgesehenen Kompetenz bleiben. Sie müßten in Notfällen Führungsfunktionen übernehmen. Dadurch würde ihre Rolle nachhaltig beeinflusst.
3. Durchführung der Seminare. Dazu zählen Berater, Referenten und eine Stabsgruppe, die im Hintergrund bleibt. Die Stabsgruppe hat die Aufgabe, die Probleme der Berater mit ihnen zu diskutieren.

Man sieht, daß hier ein ganzes Management geschaffen wird. Für deutsche Verhältnisse ist dieser Aufwand noch undenkbar. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn in der BRD vor allem der Allround-„Funktionsträger“ vorzufinden ist. Demgemäß ist seine Rollenverteilung recht unterschiedlich. In den meisten Fällen liegt dem Trainerverhalten die non-directiv-Methode zugrunde: Der Trainer sieht seine Aufgabe im Beobachten der Gruppe. Die Form seines Eingreifens kann darin bestehen, das Geschehene zu analysieren, wobei er seine Darstellung in Frage stellen lassen muß, wie er die der anderen in Frage stellt. Eine andere Art besteht darin, sich als Gruppenmitglied zu etablieren und unmittelbar am Geschehen teilzunehmen. Hier wird dem Wunsch der Teilnehmer genüge getan, den Trainer in seinem Verhalten kennenzulernen und ihm darauf ein unmittelbares Feed-back zu geben. Wie auch immer er seine Rolle anlegen mag oder wie sie als „Vertrag“ mit der Gruppe bestimmt wird, bleibt er in der Verantwortung für den Gesamtablauf des Seminars, ist er in bezug auf die Gruppe abschnittsweise „in“ oder „out“. Dieser Rollenkonflikt wird deutlich und gleichzeitig gemildert, wenn ein weiterer „Funktionsträger“ hinzutritt.

Das sachorientierte gruppenspezifische Seminar geht von der Voraussetzung aus, daß in der Regel nur ein „Funktionsträger“ zur Verfügung steht. Dieser hat bei der Planung und Gestaltung des Seminars Leitungspflichten zu erfüllen. Die Bedürfnisse der Teilnehmer sind vom Seminarleiter zu prognostizieren und in die Planung einzubeziehen. Dabei wird die Sachorientierung von dem Finanzträger durch den von diesem avisierten Adressatenkreis als Rahmen vorgegeben.

1) Unter Krisensituation verstehe ich Situationen, bei deren Bewältigung hohe affektive Spannungen vorhanden waren.

Die Verwaltungsarbeit, Raumbeschaffung, Verpflegung, Unterbringung und Teilnehmermeldung werden vom Finanzträger übernommen. Der Leiter hat nur in Notfällen Handlungskompetenz.

Bei der dritten Leitungsaufgabe, der Durchführung des Seminars, entsteht die Schwierigkeit, die jeweils aktuelle Rolle deutlich zu machen.

So tritt der „Funktionsträger“ bei der Einführung des Kommunikationsrahmens als Leiter auf. Er bestimmt zunächst, welche Gruppenaktionsformen verwendet werden sollen. Erst wenn die Gruppe in einem Lernprozeß die Funktion der Formen als Strategie zu handhaben weiß, kann er diese Leitungsfunktion abgeben.

Ferner wird er im Grundseminar das didaktische Vorgehen bestimmen. Sein Informationsvorsprung befähigt ihn, dem Adressatenkreis angemessene Curriculumsequenzen anzubieten, die zu einer zeitlichen Optimierung führen. Dabei ist dieses Vorgehen nicht als eine starre autoritäre Forderung zu verstehen, sondern als ein Angebot, das von der Gruppe modifiziert oder auch zugunsten anderer gemeinsamer Bedürfnisse, die in der Zielprojektion liegen, abgelehnt werden kann. Der letzte Fall jedoch würde dabei deutlich werden lassen, daß der Leiter die Gruppenentwicklung falsch beurteilt hat. Innerhalb der einzelnen Aktivitäten bieten sich für den nun als Trainer auftretenden „Funktionsträger“ mehrere Rollen an:

1. Er nimmt als Beobachter teil, wobei er die ablaufenden Prozesse registriert und für eine spätere Beratung aufbereitet oder für kommende Interventionen verarbeitet. In dieser Rolle ist er kein Mitglied der Gruppe, trägt nicht zu Entscheidungen bei und hat an der unmittelbaren Organisation keinen Anteil. Lediglich zur Produktivität hat er durch die Angabe des Kommunikationsrahmens beigetragen.
2. Er wird als Berater tätig. Damit wird er zum Mitglied der Gruppe. Er ist in ihren Kreis eingeschlossen und wirkt durch Informationen am Entscheidungsprozeß mit. Seine Interaktion ist dabei rein reaktiv.
3. Er tritt als Referent auf. In dieser Funktion berichtet er über wissenschaftliche Grundlagen, wobei ihm eine Führungsrolle zuwächst.
4. Er spielt in einer Aussprache die Rolle des Angreifers auf die Gruppe oder die Rolle der „oberen“ Instanz. Damit produziert er ein Feedback, das die Gruppe von außen her erhält. Wenn die Diskussion auch scheinbar um Sachinhalte geführt wird, hilft die Intervention zu einer geschlossenen Selbstdarstellung der Gruppe. Die Schwierigkeit dieser Rolle besteht darin, daß der Trainer abschätzen muß, in welchem Umfang er die „Sündenbockrolle“ spielen darf.

Ich werde im weiteren noch darstellen, in welcher Weise versucht wird, die Vielzahl der Rollen einzuschränken. Man kann sich leicht vorstellen, in welchem Maße jeder weitere Trainer entlastend wirken könnte!

Faßt man die Aufgaben zusammen, so lassen sich folgende Schwerpunkte herausstellen:

1. Kommunikationsrahmen setzen.
2. Lernsequenzen bestimmen.
3. Lernprozesse in Gang setzen.
4. Zur Selbstregulation hinführen.

Alles, was bisher gesagt wurde, ist auf das Grundseminar bezogen, d. h. auf einen Zeitraum, der zwei Wochen nicht

überschreitet. Folgeseminare würden auf die Punkte 1–3 verzichten können. Die Frage des Gruppenzieles muß jedoch durch einen Rahmen feldmäßig gekennzeichnet sein. Ich halte es für widersinnig, Teilnehmer zu einer Gruppenarbeit einzuberufen, ohne daß ein Feld abgegrenzt wäre. Dies würde der Grundannahme widersprechen, daß ein bestimmtes Ziel Grundlage der Gruppenbildung ist. Diese Ursache scheint mir auch die Ratlosigkeit der Teilnehmer zu begründen, wenn man ein Seminar beginnt, ohne daß sein Zweck genannt wird.

Hinter der Rollenbeschreibung verbirgt sich ein Problem, dem sich Brocher (1967, S. 62 f.) sehr intensiv gewidmet hat (siehe dort Lernprozeß und Führungsstil). Läßt man einmal die psychoanalytische Begründung von Brocher außer acht und geht nur von den Verhaltensweisen aus, so kann man eine ambivalente Position von Lernenden registrieren. Sie zeigt sich einmal in dem Bedürfnis nach Anlehnung = Führung, zum anderen im Streben nach Selbständigkeit, d. h. Freiwerden von Bevormundung (durch den Lehrenden). Die Frage liegt jetzt darin, wie weit soll ein „Funktionsträger“ dem Abhängigkeitswunsch der Gruppe folgen. Die Gruppe weiß, daß er über spezielle fachliche Informationen verfügt, die ihr zur Lösung von Aufgaben dienlich sein könnten. Gibt er dem Verlangen nach, so demonstriert er Dominanz, die eine Abhängigkeitsangst auslöst. Damit blockiert er den weiteren Lernprozeß. Widersteht er dem Wunsch nach Information, löst er Aggressionen aus, die, wie immer sie geartet sind, letztlich ihm gelten. Gerade bei Erwachsenen ist diese Ambivalenz besonders ausgeprägt. Mir scheint, daß eine einseitige Entscheidung in der aufgezeigten Alternative in keinem Fall der Natur des Lernprozesses gerecht wird. Vielmehr sollte man diesen Aspekt der Lernmotivation als ein Regelsystem auffassen.

Nicht jede Gruppe vermag jede Aufgabe von sich aus zu lösen. Sie stößt auf Grenzen ihrer Suchleistungsfähigkeit. In dieser Situation entsteht ein steigender Lösungsdruck, der zu einem Suchen nach Ressourcen außerhalb der Gruppe führt. Hierbei wird man sich an den „Funktionsträger“ wenden, wenn man in ihm den Fachmann vermutet. Kann er die erwünschten Hilfen geben, so wird er nicht zu befürchten haben, auf Ablehnung zu stoßen. Die Meinung, die Gruppe könnte von sich aus den Versuch unternehmen, Lösungsstrategien und entsprechende Anstrengungen zu entwickeln, kann ich nicht teilen. Die Seminarsituation ist niemals die existenzielle home-Situation. Sie wird daher auch nicht den Zwang zu einer Bewältigung in dem Maße in sich tragen, wie es das aufgeworfene Problem erfordern kann. Man wird vielmehr vermuten können, daß man die Lösung offen läßt oder durch eine Bestimmungsleistung abtut. Der Regelkreis würde darin zu sehen sein, daß der „Funktionsträger“ seine Dominanz rechtzeitig zurücknimmt und das „shifting“ (vergl. Brocher, 1967, S. 87 f.) herbeiführt, ehe die Lerngruppe zu starke Abhängigkeitsängste entwickelt. Ich habe in den Seminaren feststellen können, daß es sehr genau bestimmbare Zeiten gibt, nach denen ein „shifting“ erfolgen muß. Auch für diese Aussage gilt wieder, daß sie auf das ein- oder zweiwöchige Grundseminar bezogen ist. Mit dem Erlangen algorithmischer Qualifikationen (Beherrschen von Problemlösetechniken) wird sich fortschreitend ein „shifting“ innerhalb der Gruppe vollziehen.

Zur Zeitgestaltung

Man unterscheidet zwischen ambulanten und stationären Laboratorien. Unter ambulanten Seminaren versteht man eine Reihe von Sitzungen, die in einem zeitlichen Abstand zueinander stattfinden. Sie bieten den Vorteil, daß die Teilnahme

bei weiterlaufender beruflicher Tätigkeit möglich wird. Der Lernprozeß vollzieht sich hier nach dem Teil-Lernverfahren. Die Gruppenmitglieder können das, was sie an neuen Erfahrungen in einer Sitzung gesammelt haben, unmittelbar in der back-home-Situation verwerten. Sie kehren dann mit dem Feed-back in die Gruppe zurück und aktivieren die Gruppenarbeit. Es entwickelt sich ein Regelkreis, der den Transfer unmittelbar miteinschließt. Leider hat diese Anordnung auch die Nachteile eines offenen Systems; die Einflüsse von außen wirken auf den Gruppenprozeß ein, indem sie auch im Sinne der Extinktion wirksam werden. Irreguläre Ereignisse wie Fehlen von Gruppenmitgliedern, Belastungen durch plötzlich auftretende „private“ Probleme belasten die sich bildende Gruppenstruktur. Die Rollendifferenzierung muß der wechselnden Gruppenzahl angepaßt werden, der Verlauf als Erlebnisstrom differiert bei den Teilnehmern. Schon bei Seminaren, die nur durch die Abend- und Nachtzeit unterbrochen werden (19.00–8.00 Uhr) läst sich der Einfluß nachweisen. Die im Gruppenerleben noch nicht verarbeiteten Affekte werden in der Familie „abgefahren“. Sie gehen dadurch der Gruppenentwicklung verloren.

Die Nachteile sind gegenüber den besseren Transferbedingungen so gravierend, daß man den stationären Laboratorien unbedingt den Vorzug geben muß. Leider sind dazu in der BRD die Voraussetzungen sehr schlecht. Stationäre Seminare bringen einen fortlaufenden Kommunikationsprozeß, der zu wesentlich stärkerer Gruppenkohäsion führt. Grundsätzlich spielt auch die Tagesleistungskurve für die Seminargestaltung eine nicht unwesentliche Rolle. So ließ sich feststellen, daß die Verhaltensintensitat bei gleichbleibender Form am Vormittag schwächer war als nachmittags. Vor allem affektive Äußerungen waren im Bewegungsumfang der Extremitäten vormittags wesentlich begrenzt. Nach meinen Beobachtungen liegen in der Zeit von 16.30–18.00 Uhr die höchsten affektiven Spannungen, die sich häufig unkontrolliert entladen. Dies wurde an einer ambulanten Seminargruppe deutlich, die zwischen den Zeiten 8.00 und 10.30 Uhr und 16.00–18.30 Uhr wechselte. Vor einer Verallgemeinerung muß nur insofern gewarnt werden, als bei Ganztagsgruppen die affektive Verlaufskurve von dem Gruppengeschehen verändert wird. Nach heftigen Diskussionen tritt eine psychische Satigung ein, die die Fortsetzung gleicher oder ähnlicher Aktivitäten bremst. Bei der Planung von Aktivitätsformen für Gruppen sollte man diese Tatsache prognostisch miteinbeziehen.

Zur Kontrolle affektiver Verhaltensuerungen fehlt es bislang noch an geeigneten Meßmöglichkeiten. Einiges läst sich über Tonbandprotokolle ermitteln. Es ist zu hoffen, daß in der Zukunft die Verwendung von Video-Recordern mehr Hilfen bieten kann.

Bei stationären Laboratorien spielt auch die „Freizeit“ eine nicht unwesentliche Rolle. Mittagszeit und Abendstunden ermöglichen informelle Kontakte und Paarbildungen, die in das organisierte Gruppengeschehen eingebracht werden. So interessant für die Erforschung von Gruppenleben und von Lernprozessen in Gruppen dies sein mag, muß man daran denken, daß diese Situation nicht den Klein-Gruppenprozessen in sozio-ökonomischen Systemen entspricht. Damit entstehen für den Transfer nicht unerhebliche Barrieren. Wir werden erst bei weiteren Ergebnissen über den Zeitrhythmus in offenen und (fast) geschlossenen Gruppen-Regelsystemen wissen, welche optimale Form Gruppenlernprozesse haben sollten. Bisher haben sich stationäre Seminare als Internate am besten bewährt, ohne daß jedoch eine wissenschaftliche Be-

gründung exakte Belege geliefert hätte (vergl. Harrison, 1972, S. 80 f.).

Der Lernort

Eng verbunden mit der Zeitfrage ist die Gestaltung des Lernortes. Amerikanische Versuche haben weitab von Ballungszentren stattgefunden. Dabei wurde Wert darauf gelegt, alle Verbindungen zur Außenwelt abzuschneiden. Diese Art von Klausur hat sich bereits als Arbeitsform von Gruppen bei kreativen Aufgaben weitgehend durchgesetzt. Man isoliert den größten Teil von Störvariablen. Damit wird die Zuwendung zur Gruppe erhöhet. Nähe besitzt sozialpsychologisch gesehen ambivalenten Charakter. Sie erhöhet die Sympathie, aber sie erzeugt auch Aggressivität (vergl. Mandel, 1959). Man kann daher in isolierter Situation davon ausgehen, daß die affektiven Verfaufe gleichsam „verdichtet“ werden. Für das Erleben und das Studium von Gruppenprozessen können damit exemplarische Bedingungen geschaffen werden. Es ist jedoch die Frage zu stellen, ob das Erzeugen von Extremsituationen Identität mit dem Durchschnittsverhalten besitzt. Es ist z. B. für das Verhalten eines Menschen wenig relevant, wenn man ihn in Gefangenschaft erlebt. Es liegt die Gefahr nahe, daß Verhaltensmuster aktiviert werden, die dem Teilnehmer zwar Einblick in seine Reaktionsmöglichkeiten geben, die aber nicht seiner „normalen“ Interaktionsweise entsprechen.

Ein weiterer Umstand sollte nicht außer acht gelassen werden. Lernen vollzieht sich am besten bei einem mittleren Erregungsgrad (vergl. Lingren et. al, 1966, S. 200). Wenn affektive Verfaufe gesteigert werden, so kann es sich als Hemmung auswirken. Die Teilnehmer erinnern sich dann an die durchlebte Situation, haben aber keinen Lernzuwachs zu verzeichnen.

Nicht unerheblich auf das Verhalten von Seminargruppen wirkt die Raumgestaltung. Ich meine damit nicht allein die Sitzordnung, sondern die „Atmosphäre“, die von der Einrichtung ausgeht. Sitzmöbel erzeugen durch ihre Konstruktion bestimmte körperliche Haltungen. Harte Stühle oder „entspannende“ Sessel beeinflussen den Entwicklungsprozeß der Gruppe, weil sie für die Kommunikation Signalcharakter haben und als Kontext wirksam werden. Im allgemeinen bevorzugt man Einrichtungen, die moderner Buromoblierung entsprechen. Besonders im Rahmen der Erwachsenenbildung sollte man den Kontext dem Lernziel anpassen. So sind z. B. Schulen denkbar ungeeignet wegen der dabei einwirkenden Erinnerung an die Sekundarsozialisation.

Im Seminar gibt es keine festen Plätze. Damit sollen Initiativen geweckt werden. Es läst sich jedoch beobachten, daß die Teilnehmer bestimmte Orientierungsmaximen haben, nach denen sie ihren Platz wählen. Sie bestehen dann meistens darauf, diese Plätze zu behalten. Ein Umsetzen bedeutet für sie eine Verunsicherung, weil sie sich im Raum neu orientieren müssen. Die Strukturierung des Raumes durch Orientierungsmarken ist für die Wahrnehmung von Verhaltensablaufen nicht unwichtig. Die Kenntnis von Entfernungen und Lichtverhältnissen erleichtert die Differenzierung von Ausdrucksbewegungen. Jede Änderung der Sitzordnung kann daher auch Änderungen in den Beziehungen herbeiführen, weil die veränderten Wahrnehmungsbedingungen zu neuen Urteilen führen können. Für den Platz des Trainers ist ein häufiger Wechsel angebracht, wenn er z. B. die Funktion des Beobachters einnimmt und nicht als Mitglied der Gruppe angesehen werden will.

Sehr günstig wirkt sich der Wechsel zwischen mehreren Räumen aus. Hier sind alle gezwungen, neue Standorte zu wäh-

len. Zum anderen kann man durch unterschiedliche Einrichtung die Zielsetzung besser akzentuieren. Dies gilt vor allem für das Rollenspiel, bei dem Bewegungsfreiheit gegeben sein muß. Ebenso kann eine „Stehparty“ Ausdrucks- und Verhaltensstudien erweitern, weil hier vor allem die Hände und Arme anderen Signalgehalt besitzen. Daneben ist ein erleichterter Standortwechsel möglich. Auch Abstände können Deutenswert besitzen.

Auf die Möglichkeit der Verhaltenssteuerung durch die Raumvariable im Kontext hat Argyle (1967, S. 34) hingewiesen. Am Beispiel eines Büroraumes entwickelt er „Schlüsselbewegungen“, die aus den Positionen der Partner hervorgehen und zu bestimmten Verhaltensdispositionen führen. Es ist interessant zu beobachten, wie Seminarteilnehmer reagieren, wenn man sie im Rollenspiel in die Probleme der „key movements“ einführt und sie herausfordert, sich dem Zwang der „Raumkonstellation“ zu entziehen.

Bei ganztägigen Seminaren ist es wichtig, daß es einen Raum gibt, in den sich Teilnehmer zurückziehen können, die an einem gemeinsamen Problem interessiert sind, oder die individuelle Fragen besprechen wollen. Man beobachtet in der Mittagspause vor allem informelle Gespräche, in denen Ereignisse der Gruppenarbeit unter dem Aspekt der persönlichen Situation angegangen werden. Es handelt sich vorwiegend um Transferbezüge. Es werden erste Schritte durchdacht, die auf die back-home-Situation gerichtet sind. Der Austausch solcher Informationen bedeutet Vertiefung und individuelle Lernförderung. Der Inhalt gibt einen Hinweis auf die Differenz zwischen Lehr- und Lernziel. Das, was hier angesprochen wird, stellt die Reflexion des Lernzieles dar. Es würde von großem Wert sein, diese Äußerungen zu protokollieren und für die Seminararbeit nutzbar zu machen. Dem stehen jedoch ethische Normen entgegen.

Formen der Lernsituationen im sachorientierten gruppensdynamischen Seminar

In einem gruppensdynamischen Seminar gibt es verschiedene Formen, in denen sich die Gruppenaktivität vollziehen kann. Niemand kann tagelang in einem Raum sitzen und nur von sich und dem Gruppengeschehen sprechen. Aus diesem Grunde ist es notwendig, die Aktivitätsformen zu wechseln. In der Folge sind die Formen des sachorientierten gruppensdynamischen Seminars dargestellt. Hierbei wird von der Aktivität ausgegangen, bei der die geringste Zielvorgabe gegeben ist.

SG = Studiengruppe

Die Studiengruppe ist weitgehend identisch mit der Trainingsgruppe (T-Group). Der unterschiedliche Ausdruck weist auf den Akzent hin: Erkenntnisvorrang oder Übungsvorrang.

Das Charakteristikum der Studiengruppe liege darin, daß es in ihr kein im voraus festgelegtes Thema gäbe; so kann man es immer wieder hören. In Wahrheit ist dies eine Vereinfachung, sie soll aussagen, daß es keinen Sachzweck gibt. Rice (1971, S. 69) schreibt: „Der Zweck der Studiengruppe besteht darin, eine Möglichkeit zum Lernen über das aktuelle interpersonale Geschehen in einer Gruppe zu schaffen. Die Aufgabe der Gruppe ist also definiert als Studium ihres eigenen Verhaltens im Hier und Jetzt.“ Aus dieser Beschreibung kann man einige Tatsachen entnehmen. Einmal gibt es ein Ziel. Es wird als Verhaltensweise angegeben, nämlich als Studieren des eigenen Verhaltens. Damit ist zugleich auch die Aktivität umrissen. Wir haben schon einmal darauf hingewiesen, wie sehr Lehrziel und Methode miteinander verflocht-

ten sind. Dabei kommt in diesem Falle noch hinzu, daß die Lerngruppe gleichzeitig auch Versuchsgruppe ist. Curricular betrachtet bedeutet das, daß ein Richtziel vorgegeben wird. Es fehlt jedoch die Differenzierung und Formulierung der Feinlernziele sowie die Angabe der Methode. Man erwartet also von der Gruppe, daß sie die fehlenden Bestandteile des Curriculums selbst entwickelt. Man nimmt es bewußt auf sich, viel Zeit zu verbrauchen, um die Planungsarbeit von der Gruppe vornehmen zu lassen. Man erreicht damit, daß die Lernenden selbst ihre Vorgehensweise legitimieren und für sich einen begründbaren Zusammenhang zwischen Lernziel und Lerninhalt herstellen. Das Ziel dieser Aktivität wird am „Johari Fenster“ (Luft/Ingham, 1955) graphisch deutlich gemacht:

	Dem Selbst bekannt	Dem Selbst unbekannt
anderen bekannt	Bereich der freien Aktivität I	Bereich des blinden Flecks II
anderen nicht bekannt	Bereich des Vermeidens oder Verbergens III	Bereich der unbekanntes Aktivität IV

Die Aktivitäten der Gruppe sollen darauf angelegt sein, den ersten Quadranten (I) auf Kosten der übrigen zu vergrößern. Sicherlich werden die Gruppenmitglieder diese Zielvorstellung nicht deutlich erkennen, wenn sie ohne Vorerfahrung in das Seminar eintreten. Es wird immer notwendig sein, in der Einleitung eines Laboratoriums etwas über die Zielprojektion kundzutun. Wenn man Protokolle von Eröffnungssitzungen von Studiengruppen erhält, fällt immer wieder auf, daß die Gruppe zunächst ein Sachthema sucht. Häufig besteht es darin, sich untereinander bekannt zu machen, um dann nach einer Pause allgemeiner Verlegenheit ein Tagesereignis, ein Fachproblem oder ein Erlebnis aufzugreifen. Dies wird als „Flucht“ vor der eigentlichen Aufgabe gedeutet. Ich bin der Meinung, daß dieser Vorgang, zunächst eine Sache zu diskutieren, eine Voraussetzung ist. An dem „Gegenstand“ entfaltet sich das Verhalten der einzelnen Gruppenmitglieder. Es wird damit für die Gruppe erkennbar und damit auch diskutierbar. Die „Sache“ liefert das „Material“, das Verhalten. Wenn im sachorientierten gruppensdynamischen Seminar von Studiengruppen die Rede ist, so sind jedoch die gleichen Vorgänge gemeint, wie sie in anderen Seminaren vor sich gehen. Es ist die Aussprache über die Beziehungen und der ihnen zugrunde liegenden Persönlichkeitsvariablen. Sie werden gemäß der Zielsetzung auf ihre Bedeutung für den Gruppenprozeß untersucht. Das Feed-back, das dem einzelnen dabei für sein persönliches Verhalten „am Rande“ mitgegeben wird, bleibt ein Vorgang, den er für sich behält. Im Gegensatz zu anderen T-Gruppen ist nicht beabsichtigt, in die intrapersonale Analyse einzutreten. Nach meinen Erfahrungen bedeutet das eine wesentliche Entlastung für den Seminarverlauf. Die Möglichkeit, Erfahrungen über eigenes Verhalten zunächst mit sich auszumachen, baut Abwehrmechanismen ab. Die Erfahrung zeigt, daß zu späterer Zeit von den Teilnehmern Äußerungen über ihr Erleben gemacht werden. Sie erfolgen dann freiwillig, ohne daß eine Repression von der Gruppe vorliegt. Man kann auch beobachten, daß bei Bedürfnis in der „Freizeit“ die Aussprache mit Personen des Vertrauens gesucht wird. Diese „behutsame“ Art führt dazu, daß nach einigen Tagen die persönlichen Erlebnisse wesentlich rascher und spontaner in die Gruppendiskussion eingebracht werden. Sie sind dann jedoch weniger egozentriert, sondern werden als Beitrag zur Erhellung der Gruppenprozesse mitgeteilt. Auf

diese Art ist es bisher gelungen, die Gefahr eines „break-down“ wesentlich zu verringern. Diese Vorgehensweise wird auch von Zifreund (1972) im Training des Lehrerverhaltens mit Erfolg angewandt.

Im sachorientierten gruppensdynamischen Seminar bleibt der „Funktionsträger“ bei der Studiengruppe außerhalb der Gruppe. Er ist lediglich Beobachter. Dazu zieht er sich aus dem Kreis der Teilnehmer zurück und gibt so zu erkennen, daß er „keine Rolle“ spielt. Das Verschwinden aus dem Gesichtskreis unterbricht jede Kommunikationsmöglichkeit. Die Gruppe weiß sich auf sich selbst verwiesen. Sie findet nach meinen Erfahrungen dabei wesentlich schneller zur Selbststeuerung. Versuche von Mitgliedern, Entscheidungen auf den „Funktionsträger“ abzuwälzen, werden bereits von anderen Gruppenmitgliedern als unmöglich zurückgewiesen. Auch Interpretationshilfen werden in dieser Zeit nicht gegeben.

Ein Eingreifen des „Funktionsträgers“ wird nur dann notwendig, wenn ein Mitglied allzu heftigen Attacken der Gruppe ausgesetzt wird. Es gilt zu verhindern, daß dieser Teilnehmer die Gruppe verläßt. Im übrigen würde hier eine Tiefe angesprochen werden, die nach dem Kommunikationsrahmen vermieden werden soll. Hier gilt, wie auch bei allen anderen noch zu erläuternden Formen der Gruppenarbeit der Grundsatz: Kein einzelner soll Exponent einer Gruppenaufgabe sein. Brocher (1967, S. 136) schreibt dazu: „... alle Aufgaben sind so angelegt, daß bei ihrer Bearbeitung überwiegend Gruppengesetzlichkeiten sichtbar werden. Man muß sich daher davor hüten, irgendeinen Vorgang dem individuellen Verhalten irgendeines einzelnen Teilnehmers zuzuschreiben. Benützt man hingegen, besonders im Anfangsstadium einer Arbeitsgruppe, Methoden, die Gruppengesetzlichkeiten zur Geltung bringen, dann wird zwar die Bearbeitung des jeweiligen Themas vorübergehend aufgehalten, jedoch wirkt die rechtzeitige Bearbeitung voraussehbarer Konfliktmöglichkeiten auf diesem Wege in der späteren Sacharbeit der Gruppe sich erheblich sowohl auf den Zeitfaktor, als auch auf die Intensität des Lernens und die Lernbereitschaft aus.“

Rice (1971, S. 70) vertritt die Auffassung, daß die Studiengruppe eine Form sei, die im täglichen Leben kaum Parallelerscheinungen hat. Er tritt deshalb dafür ein, sie innerhalb des Seminars so früh wie möglich zu beginnen, sie aber auch entsprechend früh vor dem Ende aufhören zu lassen. Ich glaube, daß man hinsichtlich des Transfers seiner Überlegung recht geben muß.

MD = Metadiskussion

Von der Studiengruppe wird im sachorientierten gruppensdynamischen Seminar die Metadiskussion abgesetzt. Ihr Kennzeichen ist der Bezug auf eine bestimmte Sache (fachlicher Inhalt). Sie ist vorgesehen, um den Verlauf einer Sachdebatte zu analysieren.

Sachdebatten pflegen sich im Alltag bei Auftauchen von Problemen zu entwickeln. Ihr Verlauf wird einmal von der Fachkenntnis und der Kreativität der Gruppenmitglieder bestimmt. Zum anderen spielen sich aber gleichzeitig auf der Beziehungsebene Vorgänge ab, die den Verlauf der Diskussion wesentlich beeinflussen. Anders ausgedrückt: Jedes Problem ist auch ein Konflikt. Umgekehrt stellt sich ein Konflikt oft als ein Sachproblem dar. Man sollte jedoch das Tiefenniveau dabei berücksichtigen. In gut funktionierenden Gruppen, d. h. in Gruppen, die durch optimale Rollendifferenzierung zu einem ausgewogenen Regelsystem ihrer Beziehungen gelangt sind, wird ein Problem nur geringfügige Verschiebungen auf der Beziehungsebene auslösen. Diese können dann zu einem

positiven Feed-back führen, das sich als „Wachstum“ aller Beteiligten auswirkt.

Um die Wechselwirkung zwischen Inhalt (= Sache) und Beziehung transparent zu machen, wird die Metadiskussion als eine spezielle Gruppenaktivität eingeführt. Die Aufgabe der Gruppe besteht darin, den inhaltlichen Verlauf auf die Beziehungen der Gruppenmitglieder zu reflektieren. Dazu ist zunächst der Ablauf zu rekonstruieren, z. B.: An welche besonderen Inhalte und Wendepunkte erinnern sich die einzelnen Teilnehmer? Was hat sie besonders beeindruckt? Wie war das Verhältnis von Beginn und Ende der Debatte? Wie entwickelte sich eine Zielstrategie? Wurde das Thema umfunktioniert?

Bei der Schilderung der Erlebnisse kann man bemerken, wie schnell Beziehungen zwischen den Teilnehmern deutlich werden. Dabei entdecken die Teilnehmer, was sie an nicht sachbezogenem Verhalten registriert haben, wieviel andere beobachtet haben und welche Fülle von Ereignissen sich abgespielt hat. Sie schätzen, wer am meisten, wer am wenigsten gesprochen hat. Sie stellen fest, wie oft jemandem das Wort abgeschnitten wurde. Allgemein ausgedrückt: Sie reproduzieren ihren Erlebnisstrom. Indem sie das tun, „liefern“ sie wiederum neues Verhalten. Die Art ihrer Stellungnahme deckt habituelle Tendenzen auf. Damit wird eine tiefere Schicht der Kommunikation erreicht. Die Verhaltensdynamik im aktuellen Geschehen wird für die Gruppenmitglieder prognostizierbar.

Der Unterschied zur Studiengruppe liegt im Tiefenniveau. Bei der Metadiskussion ist hauptsächlich die Ebene der Instrumentalität Ziel der Interventionen. Arbeitsverhalten und Arbeitsbeziehungen sind der Mittelpunkt. Im Ablauf der Metadiskussion nähert die Gruppe sich der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen. So wird die Studiengruppe in ihrer Thematik angesteuert und vorbereitet. Sie ist nicht mehr fremd und ungewohnt, sondern trifft auf ein aktualisiertes Bedürfnis, dessen Befriedigung als selbstverständlich erwartet wird.

SGA = Studiengruppe mit Arbeitsauftrag

Während die Studiengruppe frei ist in der Gestaltung ihrer Arbeit, wird bei der Studiengruppe mit Arbeitsauftrag ein bestimmtes Sachthema vorgegeben. Das Thema soll so gewählt sein, daß es der Gruppe genügend Spielraum zu selbständiger Entwicklung läßt. In der Konzeption ist ein Vergleich mit psychodiagnostischen Verfahren naheliegend. Durch die Vorgabe eines Themas wird ein Reiz gesetzt, auf den die Gruppe reagiert. Sie ist dabei völlig frei, so daß sie zu dem Konsens kommen könnte, es abzulehnen, überhaupt das Thema zu behandeln. Sie wird diesen Entschluß jedoch erst nach einer entsprechenden Beziehungsdiskussion fassen. Damit liefert sie das „Material“ für eine folgende SG. Ein Beschluß dieser Art liegt in der Richtung einer Verweigerung. Es ist dann äußerst interessant, die Gründe dafür aufzudecken. Häufig handelt es sich um die Ablehnung des Leiters, der das Thema vorgibt. Man möchte Unabhängigkeit demonstrieren. Je nachdem, zu welchem Zeitpunkt des Seminars das Ereignis eintritt, gibt es eine Rückschlußmöglichkeit auf die Entwicklung der Selbststeuerung. Besonders deutlich wird das nach der Ablehnung des Themas durch den Verlauf der Gruppenaktivität. Manchmal erfolgt eine Ablehnung, weil die Thematik den augenblicklichen Bedürfnissen nicht entspricht. Das würde bedeuten, daß hier ein psychisch gestättigter Bereich angesprochen wurde. Auch affektive Spannungen, die sich in vorausgegangenen Aktionen entladen haben, können bei der gestellten Aufgabe als Hemmnis wirken. Die Gruppe ist zu

„müde“, um sich „schon wieder“ zu engagieren. Eine solche Reaktion würde zeigen, daß der Leiter den Gruppenzustand falsch eingeschätzt hat. Der Arbeitsauftrag hat seine Parallele in der home-Situation. Die berufliche Arbeit verlangt, sich für eine Sache zu engagieren. Damit wird der Freiheitsgrad einer Gruppe eingeschränkt, sie ist sachverpflichtet. In der SGA wird eine ähnliche Situation geschaffen. Es lassen sich Prozeßverläufe zeigen, die durch den Sachzwang ausgelöst werden. Das Studium der Gruppenreaktion auf den Sachbezug erweitert für die Teilnehmer die Kenntnis dynamischer Variablen.

Meistens wird das Thema in irgendeiner Form akzeptiert. Die Gruppe macht sich an die Sachaufgabe, wobei sich der bekannte Prozeß des Wechsels zwischen Sucharbeit und Diskussion über die Vorgehensweise abspielt. Nach kurzer Zeit sind die Mitglieder so stark von dem inhaltlichen Geschehen gefesselt, daß sie ein völlig freies Verhalten „produzieren“. Die Nichtbeachtung der Vorgänge außerhalb des aktuellen Raumes gibt die Gelegenheit, Beobachter einzusetzen.

Die Registrierung von Verhalten stellt ein nie zufriedenstellend zu lösendes Problem dar. Die Beschaffung einer technischen Apparatur erfordert finanzielle Mittel. Es läßt sich jedoch feststellen, daß der Einsatz von Tonbandgeräten heute ohne größere Schwierigkeiten möglich ist. Ihr Nachteil ist es, daß in der Auswertung, z. B. in der MD, das Auffinden bestimmter Stellen schwierig ist. Andererseits kann man mehrstündige Diskussionen nicht noch einmal voll durchspielen. Versuche in dieser Richtung führen sehr schnell zu psychischer Sättigung, weil der rezeptive Anteil sehr hoch ist. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß die Auswertung der ersten 10–30 Minuten einer Diskussion das ergiebigste Material liefert. Andere Wendepunkte lassen sich mit Hilfe des Zifferwerks notieren, wenn man einen besonderen Beobachter dazu abstellt. Der Einsatz von Video-Recordern scheitert z. Z. noch an der Finanzierung. Jedoch dürfte dieses Hindernis in wenigen Jahren beseitigt sein. Damit ist allerdings nicht die Frage gelöst, wie man die Kamera positionieren soll. Die Kreisform bedingt, daß immer einzelne der Kamera den Rücken zuwenden. Der Halbkreis ist nicht gruppengemäß. Ein erhöhter Standpunkt verzerrt den Ausdruck. Auch die Rundfunkanstalten haben hier noch keine Lösung gefunden. Abhilfe ist nur über mehrere Kameras möglich, wodurch der Aufwand sich erhöht. Es wird auch eines speziellen Verfahrens bedürfen, die Teilnehmer beim Betrachten der gefilmten Aktionen zu veranlassen, auszusprechen, was sie denken. Jedoch scheinen mir im Rahmen einer Studiengruppe Möglichkeiten denkbar. Die Registrierung von Diskussionen mittels Beobachter bringt die Probleme subjektiver Urteile. Die Hilfe, durch Vorgabe von Beobachtungskategorien den Registrierprozeß zu objektivieren, ist insofern einengend, als das freie Spiel des Verhaltens durch theoretische Strukturierung verzerrt wird. Übrig bleibt der Einsatz mehrerer Beobachter. Diese Anordnung, die in der Testkonstruktion bei Beurteilungsfragen häufig verwendet wird, ist nicht ganz korrekt. Wenn die Mehrzahl einer Beobachtungsgruppe in ihrem Urteil übereinstimmt, so besagt das noch nicht, daß ihr Urteil richtig sein muß. So kann die „Faszination“, die von einem Ereignis in der Gruppendiskussion ausgeht, dazu führen, daß alle Beobachter einen wichtigen, aber weniger auffälligen gleichzeitigen Vorgang nicht bemerken. Trotzdem wird man wohl das Verfahren einer Beobachtungsgruppe nicht entbehren können.

In Seminaren mit einer Trainergruppe lassen sich die Beobachter von „außen“ stellen. Bei nur einem „Funktionsträger“

muß die Aufgabe von der Gruppe wahrgenommen werden. Sie wählt aus ihrer Mitte Mitglieder aus. Es ist darauf zu achten, daß dabei nicht eine Rollendifferenzierung stattfindet, durch die bestimmte Teilnehmer in diese Rolle ständig gedrängt werden oder sie als „Fluchtmöglichkeit“ benutzen. Die Aufgabe des Beobachters hat einen besonderen Wert für die Sensibilisierung der Wahrnehmung. Unbelastet von einer aktiven Beteiligung kann er sich auf das Erfassen von nicht-verbaler Kommunikation konzentrieren. Er hat Gelegenheit, sich den Bewegungen zuzuwenden, die er sonst nur „mit dem linken Auge“ registriert. Dieses Training macht sich auf die Dauer bezahlt, weil das Beobachten automatisiert wird und als „Fertigkeit“ in die aktuelle Wahrnehmung eingeht.

Das Angebot eines Sachthemas an die Gruppe verfolgt nicht nur den Zweck, Anreiz zu Verhalten zu sein. Es wird als Grundthema vorgegeben, weil seine Behandlung die Erarbeitung eines theoretischen Fundamentes ist. Die Gruppe versucht damit einen bestimmten Aspekt ihres Verhaltens, eine Gesetzmäßigkeit der Gruppendynamik, zu erfassen. Sie unternimmt es, ihr Verhalten zu strukturieren. Damit schafft sie sich Orientierungsmöglichkeiten und Maßstäbe der Beurteilung.

Mit dem Setzen des Stimulus durch den Leiter endet für ihn die Führungsfunktion. Er kann sich auf die Betreuung der Beobachter und die Verfolgung der Gruppenarbeit beschränken. Sein stärkstes Anliegen wird es sein, sich die sachlichen Fakten zu merken, die vorgebracht werden. Sie werden für ihn wichtig, wenn er in seine Funktion als Referent eintritt. Er hat dann die Möglichkeit, auf die Erlebnisse Bezug zu nehmen.

Als Beispiel einer SGA sei hier aus einem Seminar mit Lehrern eine Sitzung skizziert. Das vorgegebene Thema lautete: „Was ist ein Lehrer?“ Alle Beteiligten waren als Sachverständige angesprochen. Zunächst wurde von einem Teilnehmer eine „juristische“ Definition geliefert. Andere versuchten, Ergänzungen beizusteuern. Das Gespräch drohte nach kurzer Zeit zu versanden. Nach einem Schweigen fragte jemand, ob man noch diskutieren solle, das Thema sei doch eigentlich abgeschlossen. Damit rief er den Widerspruch anderer hervor. Es begann ein allgemeines Aufzeigen von Aspekten, doch kein Vorschlag gelangte über zwei bis drei Gesprächsbeiträgen hinaus. Plötzlich meinte jemand, man müsse sich auf eine Vorgehensweise einigen. Es kam zu einer längeren Debatte, welche Merkmale die wichtigsten seien und welchem Ziel man sich zunächst zuwenden solle. Einigen dauerte es zu lange. Sie versuchten, ihre Ansicht durch einen sachlichen Beitrag durchzusetzen. Die „Strategiedebatte“ ging jedoch weiter. Plötzlich warf jemand einen bisher nicht genannten Aspekt auf. Die Verfahrensdiskussion wurde beendet. Man wandte sich der „Sache“ zu. Nach längerem Gespräch, in dem die Ansichten auch aufeinander prallten, bemerkten die Teilnehmer, daß sie von ihren persönlichen Erfahrungen ausgingen. Einer stellte die Frage: „Warum bin ich Lehrer geworden?“ Jetzt folgten die Selbstdarstellungen aller Gruppenmitglieder. Der Wechsel zwischen Verfahrens- und Inhaltsgespräch ist bei Beginn einer Sachdebatte typisch. Je weiter das Seminar fortschreitet, um so schneller wendet sich die Gruppe dem Inhalt zu. Man hat durch vorangegangene Diskussionen Verfahrenstypen entwickelt, Rollen haben sich herausgebildet, man entscheidet sich schneller. Die Metadiskussionen haben den Mitgliedern Hinweise auf ihr Verhalten gegeben. Sie beachten die Äußerungen der anderen mehr und haben ihre Wahrnehmung sensibilisiert.

Die Frage nach dem Motiv der Berufswahl ist in jeder Diskussion mit diesem Thema gestellt worden. Sie ist vom Leiter

her das eigentliche Ziel. Es soll die Gruppe in eine größere Tiefe führen. Es ist verblüffend, mit welcher Zwangsläufigkeit das Tiefenniveau erreicht wird. Mag die Gruppe beim ersten Auftauchen der Frage auch versuchen, ihr auszuweichen. Am Ende ist sie unweigerlich wieder da. Gewöhnlich tritt sie nach 20 Minuten auf. Es kann aber auch bis zu einer Stunde dauern, je nachdem, wie hoch der affektive Widerstand der einzelnen ist.

An diesem Beispiel läßt sich verdeutlichen, wie ein Sachthema zum Seminarziel beizutragen vermag. Manchmal geht die Gruppe, unter überspringen der Metadiskussion, in die Form der Studiengruppe über. Aber noch ein zweites Lernziel wurde erreicht. Man hat eine Menge von Fakten, Werturteilen und Gesichtspunkten zusammengetragen. Die Gruppe ist sich gar nicht bewußt, daß sie den Komplex der sozialen Rolle erarbeitet hat.

IG = Instrumented group

Bestrebungen, in Selbsterfahrungsgruppen den Trainer überflüssig zu machen, sind schon seit einiger Zeit bekannt. Spangenberg (1969, S. 79) beschreibt den Zweck des Einsatzes von „Instrumenten“ wie folgt: „Während der Trainer beim ‚Sensitivity Training‘ eine Schlüsselposition innehat, ist er in der ‚Instrumented T-Group‘ nicht einmal unmittelbarer Teilnehmer am Gruppengeschehen. An seine Stelle tritt eine Reihe von ‚Instrumenten‘, die von der Gruppe selbst ‚gehandhabt‘ werden können. Die Gruppe wird in ihrer Entwicklung und in ihrem Lernen durch das Feedback gesteuert, das sich aus dem Zusammenfügen und der Analyse von mit Hilfe verschiedener Bewertungsskalen und Beobachtungsverfahren gewonnenen Daten ergibt. Dieses Feedback-Modell wird bereits in der ersten Sitzung weitgehend erläutert und eingeführt.“

In den ‚Instrumented T-Groups‘ wird demzufolge ein ‚action research-Model‘ verwandt, d. h. die Mitglieder lernen etwas über ihre Gruppe und ihre Mitgliedschaft dadurch, daß sie sich an dem Sammeln, der Analyse und der Interpretation von Daten aktiv beteiligen.

Die Befürworter der ‚Instrumented T-Group‘ sind der Auffassung, daß die Teilnehmer, die auf diese Weise Veränderungen bei sich selbst und in ihrer Gruppe bewirken, die in der Gruppe benutzten Verfahren leichter in Situationen außerhalb des Laboratoriums oder der Trainingsgruppe anzuwenden imstande sind, als wenn sie in ihrem Lernen von einem Trainer oder Fachmann abhängig gewesen wären.“

Wenn auch eine unmittelbare Abhängigkeit nicht sichtbar wird, so ist doch das „Hereingeben“ von Instrumenten in die Gruppe zunächst ein Akt massiver Steuerung. Die Frage, ob Gruppen ihre eigenen Mittel während eines Seminars entwickeln können, scheint mir sehr von der zur Verfügung stehenden Zeit abzuhängen. Bei einem 14tägigen Seminar dürfte es kaum zu wesentlichen „Erfindungen“ kommen. Man kann nur in kleinen Details Verbesserungen erwarten, wobei diese in vielen Fällen angepaßter und wirksamer als die vorgegebenen Instrumente sein werden.

Die im sachorientierten gruppensdynamischen Seminar verwendeten Instrumente stellen Gruppenexperimente dar, bei denen die Teilnehmer die allgemeine Gültigkeit von gruppensdynamischen Gesetzen an sich selbst erfahren sollen. Brocher (1967, S. 121–168) war einer der ersten in der BRD, der solche „Spiele“ veröffentlicht hat. Mit der Einführung von „Experimenten“ sollen Laborversuche mit Gruppen, die zu grundlegenden Erkenntnissen führten, wiederholt werden. Sie werden damit erfahrbar, d. h. das Lernen vollzieht sich unter affektiver Beteiligung.

Die Anweisung kann vom Leiter gegeben werden. Aber dabei entsteht die Gefahr, daß Dominanzängste wach werden. Besser hat sich bewährt, das Material mit einer gedruckten Anweisung zur Verfügung zu stellen. Die Gruppe wählt einen Versuchsleiter und Beobachter und beginnt mit der Arbeit. Bei der Durchführung des Experiments wissen die Teilnehmer nicht, welcher Zweck verfolgt wird. Sie bilden sich Hypothesen, die sie zu Maximen ihres Verhaltens machen. Bei der Einführung von Experimenten zeigen die Beteiligten eine relative Sicherheit. Mit der zunehmenden Erkenntnis, daß die von ihnen vermuteten Ziele nicht zutreffend sind, breitet sich Unsicherheit aus. Sie ist beabsichtigt, um die Abwehrmechanismen zu unterlaufen. In dieser Konzeption liegt ein zweifacher Nachteil:

Einmal verlieren die „Instrumente“ ihre Wirksamkeit, wenn ihr Ziel bekannt ist. Daher ist es problematisch, sie zu veröffentlichen. Aber auch der in ihnen liegende Überraschungseffekt kann durch die Versuchspersonen weiter verbreitet werden. Die hohe affektive Beteiligung fordert geradezu die Mitteilung an Nichtbeteiligte heraus. Zum anderen erzeugt die durchlebte Unsicherheit eine Überforderung. Wenn die Experimente zu dicht aufeinander folgen, treten die Symptome der Tätigkeitslähmung und Aggression auf.

Mit den Experimenten wird nicht nur ein Lernprozeß initiiert. Die Beteiligten zeigen bestimmte Verhaltensweisen, die auf eine andere Tiefendimension führen. So ist es z. B. bei einem Experiment zur Konformität ein stets folgender Diskussionspunkt, warum sich jemand dem Gruppentrend nicht angeschlossen hat oder umgekehrt. Hier wandelt sich die Versuchsgruppe sehr schnell in eine Studiengruppe.

Experimente sind am eindrucksvollsten, wenn sie einfach in ihren Mitteln und in ihrem Aufbau und von kurzer Dauer sind. Man kann jedoch auch „langweilige“ Prozeduren einführen, wenn man Frustrationstoleranzen sichtbar machen will. Die Vielseitigkeit der Möglichkeiten, den Experimentverlauf der Gruppe dienlich zu machen, ist ihr großer Vorteil. Dabei kann die Gruppe selbst bestimmen, welcher der von Geschehen ausgehenden Anregungen sie ihrer Bedürfnislage entsprechend folgen will. So erweist sich das Experiment als Stimulus, der dem Arbeitsauftrag der SGA auf der Handlungsebene entspricht.

V = Vortrag

Der Vortrag ist ein fester Bestandteil des Laboratoriums. Er informiert über wissenschaftliche Erkenntnisse, die mit dem aktuellen Gruppengeschehen in Zusammenhang stehen. Im sachorientierten Seminar muß dabei der Bezug zu zwei unterscheidbaren Ebenen berücksichtigt werden:

Wenn eine Lerngruppe sich mit einem Sachthema befaßt, so hat der Diskussionsverlauf gewisse Parallelen zum Brainstorming: Die Einfälle zum Thema werden oft assoziativ ausgelöst; die Beiträge erfolgen vielfach ohne unmittelbaren Zusammenhang mit dem Vorhergeäußerten. Aber nicht nur Findeleistungen der Gruppenmitglieder beeinflussen den Diskussionsverlauf. Die aktuelle emotionale Lage als Ausdruck von Gruppenbedürfnis läßt bestimmte Aspekte des Themas in den Vordergrund treten und einen abgegrenzten Rahmen entstehen, in dem Beiträge der Mitglieder von der Gruppe akzeptiert werden. Es erwächst eine Art Gruppengültigkeit (group validity). Die damit verbundene Einseitigkeit der Endaussage oder der aus der Unübersichtlichkeit der Aussagen entstehende „Lösungsdruck“ erzeugen für einen Vortrag eine günstige Situation.

Da im Grundseminar der Sachbezug durch den Bereich der Gruppensdynamik umschrieben ist, erwarten die Teilnehmer,

daß der „Funktionsträger“ als Sachautorität die Rolle des Referenten übernimmt. Dabei bieten sich ihm methodisch zwei Wege an. Er kann sein Referat so gestalten, daß es als ein selbständiger Teil des Seminars erscheint. Die Teilnehmer müssen in diesem Fall die von ihnen gefundenen Teilergebnisse dem dargelegten theoretischen Bezugssystem zuordnen. Ein anderer und meiner Ansicht nach besserer Weg besteht im Aufgreifen der Diskussionsinhalte. Dabei kann das Referat sehr kurz gehalten werden. Der Vortragende bezieht sich mit Stichworten auf die entsprechende Aussage während der Diskussion und ordnet die Fakten zu einer umgreifenden Orientierung. Die Gruppe gewinnt so den Eindruck, daß hier Informationssequenzen geschaffen werden, deren Daten sie geliefert hat. Das Herstellen eines theoriebezogenen Zusammenhangs bedeutet oftmals ein tiefgreifendes Aha-Erlebnis. Die Gruppe wird frei von Zwang ihrer Norm und lernt, die Fakten unter anderen Aspekten zu sehen.

Ein Vortrag, der in der beschriebenen Weise auf das aktuelle Geschehen einer Gruppendiskussion Bezug nimmt, stellt auf der Beziehungsebene einen Eingriff in die Gruppe dar. Die Gruppe kann den Referenten als Sachautorität anerkennen, aber trotzdem für ihre Selbständigkeit fürchten. Welche Gruppensituation auch immer zur Bildung einer Anlehnungsangst führen mag, der Referent muß erwarten, daß sein Vortrag als Dominanzstreben interpretiert wird. Er kann Aggressionen auf sich auslösen. Dies wird um so eher der Fall sein, je mehr seine Bezugnahme auf das Gruppengeschehen den Charakter einer Deutung annimmt. In einer solchen Phase der Gruppenreaktion muß der Vortragende bereit sein, in die Rolle der Lernenden zu wechseln. Die Gruppe belehrt ihn über ihre Normen, ihre Stimmung, ihre Bedürfnisse und fachlichen Qualitäten. Sie integriert ihn damit in die Lerngruppe und baut auf der Beziehungsebene seine Extremposition ab. Dieser durch den Vortrag ausgelöste Konformitätsprozeß ist ein wichtiger und bewußt herbeigeführter Vorgang. Er trägt zur symmetrischen Beziehung der Lerngruppe entscheidend bei.

Die umgekehrte Richtung des Informationsflusses bewirkt eine Verhaltensänderung des „Funktionsträgers“, die auch auf den didaktischen Vorsatz Einfluß gewinnen kann. Die Gruppe kann über die von ihr gegebenen Informationen an den Leiter die weitere Planung des Seminars modifizieren und damit Steuerungsfunktion ausüben. Je stärker sich die Selbststeuerung im Verlauf von Folgeseminaren ausbildet, desto geringer wird die Bedeutung der Sachdominanz des Referenten. Damit eröffnet sich die Möglichkeit, daß er in dieser Funktion überflüssig wird. Dieser Zustand tritt vor allem dann ein, wenn das Sachziel nicht mehr durch Wissen, sondern nur auf kreativem Wege erreichbar ist.

IGÜ = Intergruppenübung

Kleingruppen sind in größere Systeme eingegliedert. Es bestehen Beziehungen zu anderen Kleingruppen. Jede Gruppe muß sich mit anderen auseinandersetzen, muß ihre Leistungen als Teil einer größeren Ordnung koordinieren. Niemals ist eine Kleingruppe nur sie selbst, sondern sie ist Subsystem. Sie unterliegt Einflüssen, die von Außenbeziehungen ausgehen. Kann man Gruppenprozesse erlebbar machen, wenn man sie als ein geschlossenes, isoliertes Regelsystem auffaßt? Hier wird eine politische Dimension sichtbar, die es nahelegt, auch die Beziehungsformen zwischen Gruppen als eine Variable des dynamischen Geschehens in die Selbsterfahrung miteinzubeziehen. Hinsichtlich einer wirkungsvollen Organisationsintervention in der back-home-Situation erscheint es mir wichtig, daß Gruppenmitglieder Erfahrungen im

Umgang mit „Die-Gruppen“ (Hofstätter 1959, S. 118–119) machen.

Ein besonderes Problem stellt die Teilung von Gruppen dar. Warum entscheiden sich Mitglieder einer Großgruppe für diese oder jene Kleingruppe? Welche Prozesse spielen sich bei der Konstituierung ab? Wie verändert sich eine Diskussion z. B. in einer Studiengruppe in dem Bewußtsein der Existenz einer „konkurrierenden“ anderen Kleingruppe? Diese Fragen sind besonders wichtig, wenn wir mehr über die Konstituierung von Lerngruppen erfahren wollen. Der Wechsel einer Gruppenzugehörigkeit ist ein Augenblick hoher persönlicher Unsicherheit. Über diesen Vorgang zu diskutieren, stößt fast immer auf Abwehr. Es scheint, daß hier der Zugang zu einem schon in die intrapersonale Analyse gehenden Tiefenniveau liegt. Rice (1971, S. 112–115) stellte bei der Auflösung von Großgruppen eine Art Fluchtverhalten fest, das mit einem ungeordnet erscheinenden Suchen nach einer Kleingruppe verbunden war. Wir stehen noch am Anfang der Erforschung dieses Verhaltens. Aber Seminarerfahrungen können uns weiterhelfen, die Gesetzmäßigkeiten aufzudecken.

Eine andere Frage ist die Repräsentanz von Kleingruppen. Interaktionen zwischen Gruppen spielen sich selten mit ihrer vollen Mitgliederzahl ab. Sie begegnen sich in Vertretern. Dabei haben diese unterschiedliche Funktionen zu erfüllen (Vollmachtbefugnis). Welche Prozesse liegen der Auswahl von Vertretern zugrunde? Wie verläuft die Legitimierung durch die Gruppe?

Mir will es notwendig erscheinen, Seminarteilnehmer mit diesen Fragen zu konfrontieren. Die Entscheidung, in ein Laboratorium Intergruppenprozesse aufzunehmen, mag angesichts der Fülle von Innergruppenproblemen nicht leicht sein. Sie könnten Gegenstand von Folgeseminaren sein. Ich meine jedoch, daß man zum Ende eines Grundseminars ein oder zwei Übungen abhalten sollte, um das Problembewußtsein zu wecken und Transferfragen deutlich zu machen.

Im sachorientierten gruppensdynamischen Seminar liegt auch bei dieser Übung der Akzent zunächst auf dem Verhalten in der „Verhandlungsgruppe“. Die Teilnehmer teilen sich in zwei Kleingruppen und diskutieren als Studiengruppe mit Arbeitsauftrag (SGA) ein Problem. Anschließend wählen sie einen oder zwei Repräsentanten, die den Standpunkt der Gruppe vertreten sollen. Während die restlichen Gruppenmitglieder als Studiengruppe arbeiten, bilden die Vertreter beider Gruppen eine SGA, indem sie die Verhandlung führen und den Verlauf als Metadiskussion analysieren. Anschließend kehren sie in ihre Gruppen zurück, und es werden die Erlebnisse unter verschiedenen Aspekten besprochen.

Die Entwicklung von Intergruppenübungen steht noch am Anfang. Es wird zum Training von Intergruppenverhalten noch weiterer methodischer Verfahren bedürfen. Jedoch ist hier noch nicht der Platz, um über die neuen Ansätze zu berichten.

SB = Seminarbesprechung

Zur Unterscheidung verschiedener Kommunikationsebenen, wie sie vorangehend geschildert wurden, gehört die Diskussion über das Seminar und seinen Verlauf. Die Seminarbesprechung richtet sich zunächst auf das Curriculum des Gesamtseminars. Sie gibt den Teilnehmern die Möglichkeit, auch zu dem Teil Stellung zu nehmen, der ihnen als Kommunikationsrahmen vorgegeben ist. Indem die Gruppenmitglieder ihre Meinung z. B. über die Verteilung oder den Anteil von Sachinhalten und Beziehungsdiskussionen äußern, werden sie zur Eigengestaltung der Anordnung von Aktivi-

täten motiviert. Sie üben sich, ihre Bedürfnisse durch die Organisation eines entsprechenden Rahmens zu steuern. Voraussetzung dazu ist die Erkenntnis des Bedarfs. Die Prognose von Gruppenbedürfnissen durch die geplante Anordnung künftiger Gruppenaktivitäten ist ein wichtiger Schritt der Selbststeuerung. Man lebt nicht mehr „von der Hand in den Mund“, sondern vermag Entwicklungen der Gruppe vorherzusehen. Dadurch nähert man sich dem Ziel, nicht Menschen, sondern Prozesse zu beherrschen.

Die Besprechung des Seminarverlaufs ist gleichzeitig ein Rechenschaftsbericht. Die Teilnehmer verfolgen die Entwicklung, die ihre Gruppe durchlaufen hat. Während in der Studiengruppe die Augenblickssituation mehr im Vordergrund steht, wird hier eine Zusammenfassung angestrebt. Es werden Bezüge zwischen den Studiengruppen-Sitzungen hergestellt. Damit zeigt sich die Seminarbesprechung als eine besondere Ebene der Kommunikation.

Die Seminarbesprechung ist auch für den Trainer ein unerläßliches Feedback. Hier wird sein Verhalten generell beurteilt. Seine Meinung wird mit der Gruppenmeinung und dem Urteil der einzelnen Teilnehmer konfrontiert. Ihm wird dabei deutlich, wie weit der Prozeß der Selbststeuerung fortgeschritten ist. Je mehr die Gruppe Unzufriedenheit auf ihn projiziert, um so weniger ist es ihm gelungen, sie zur Selbstverantwortung zu führen. Die Seminarbesprechung ist als Anfangsveranstaltung unerläßlich. Sie führt in den Gesamtkomplex ein. Dabei kann man erleben, daß bereits hier an der Konzeption Kritik geübt wird. Man kann vermuten, daß hier Ängste artikuliert werden. Deshalb wird die Anfangsbesprechung oft Züge einer Studiengruppe tragen, wenn man die Teilnehmer herausfordert, ihre Erwartungen zu verbalisieren. In welchen Abständen Seminarbesprechungen anzusetzen sind, ist eine Frage der Gruppenentwicklung. Sie erhält nach dem Grundseminar zunehmende Bedeutung, weil sie die Planung zum Erreichen der Ziele beinhaltet. Dazu gehören die Vorausschau auf künftige Handlungsfelder, die methodische Handlungsvorbereitung und das optimale Ausrichten aller Teilziele auf das Gesamtziel (vgl. Häusler, 1970). Das Erleben des Unterschiedes zwischen Planung und Realität stellt eine wichtige Erfahrung dar. Sie hat vor allem eine Funktion für den Transfer.

Schema des Seminaraufbaus

Bei der Schilderung der möglichen Gruppenaktivitätsformen wurde bereits darauf hingewiesen, in welchem Verhältnis sie zueinander stehen. Der Aufbau des sachorientierten gruppensdynamischen Seminars erfolgt nach den Dimensionen der Tiefe, des Aktivitätsformwechsels und der angestrebten Strukturierung der Lerninhalte (didaktischer Bezug). Selbsterfahrung und die Einführung der Selbststeuerung erscheinen im Seminarsystem als Parallelprozeß zum Sachziel. Sie sind untrennbar miteinander verwoben. Gemessen am Zeitanteil hat die Beschäftigung mit der psychischen Struktur (= menschlicher Zusammenhalt. Hofstätter, 1959) jedoch die Dominanz. Im Grundseminar sind Sachziel und Beziehungsanalyse weitgehend identisch. Sie lassen sich zusammenfassen unter dem Lernziel „das Lernen zu lernen“.

Verfolgt man die erste Sitzung einer Studiengruppe als erste Aktivität eines Seminars, so kann man beobachten, daß eine längere Zeit vergeht, ehe die Teilnehmer das erstrebte Tiefenniveau erreichen. Entgegen landläufiger Ansicht vertrete ich die Meinung, warum man nicht diesen frustrierenden und zeitaufwendigen Vorgang organisiert und effizienter herbeiführen soll. Menschen, die einander nicht kennen, werden niemals sofort in ein Gespräch über ihre Beziehung eintreten,

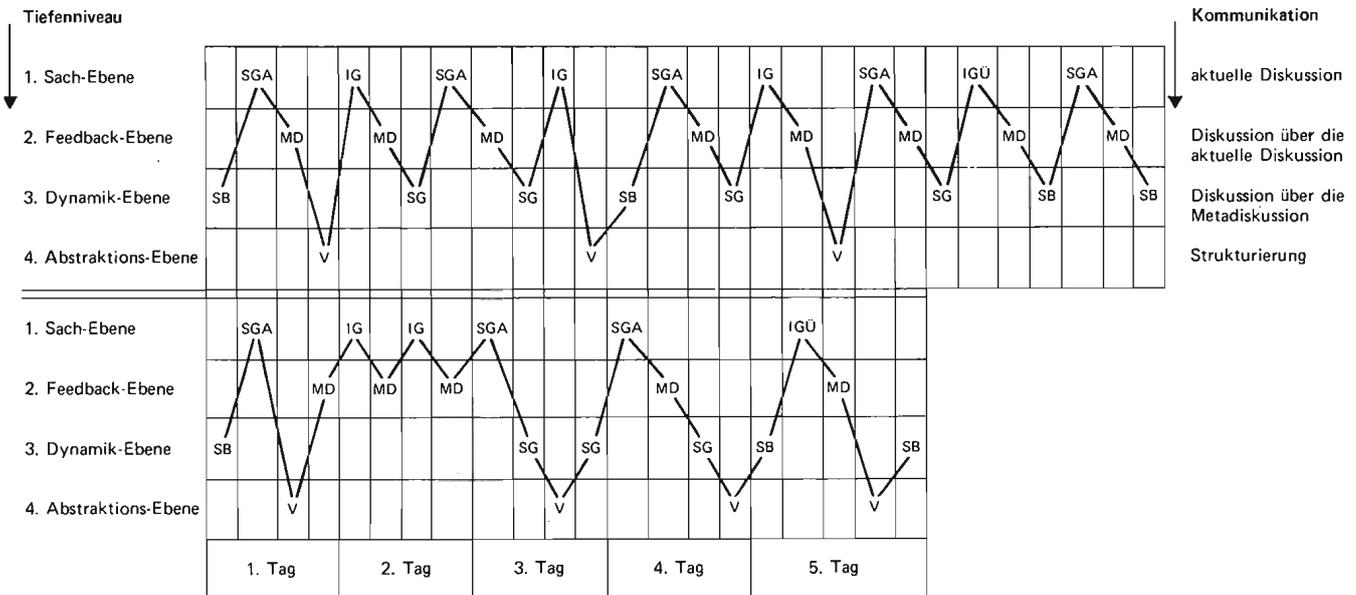
d. h. unter Auslassen der Kommunikation metakommunizieren. Sie brauchen Informationen und Interaktion, um zu einer auf das eigene Erleben gerichteten Beobachtung zu kommen. Das Erleben geht auch in den ersten Augenblicken einer Face-to-Face-Situation der Erlebnisbeobachtung voraus. Warum sollte man also nicht an den Anfang einer Face-to-Face-Gruppe bewußt einen Stimulus setzen? Im anderen Falle würde man es dem Zufall überlassen, was – und damit ist eine Sache gemeint – den Anlaß zum Lernprozeß gibt. Deshalb steht beim sachorientierten gruppensdynamischen Seminar eine Studiengruppe mit Arbeitsauftrag (SGA) am Anfang. Die nachfolgende Metadiskussion (MD) führt in die nächsttiefere Ebene ein, und ein Vortrag strukturiert die angelaufenen Prozesse. Die dann konzipierte Instrumented-group (IG) ist bereits nicht mehr zwingend, ebenso, wie nach der Metadiskussion bereits eine Studiengruppe einsetzen könnte. Wenn ich hier ein Seminarschema vorlege (Abbildung), so handelt es sich dabei um Erfahrungen, die in sechs Jahren gesammelt wurden. In der Darstellung erkennt man auf der linken Seite das als Ebenen bezeichnete Tiefenniveau. Die Abstraktions-Ebene ist darunter gesetzt, weil sie, obwohl „Sachebene“, das Ganze umfaßt.

Die Sachebene enthält die Aktivitätsformen der Studiengruppe mit Arbeitsauftrag (SGA), die Instrumented-group (IG) und die Intergruppenübung (IGÜ). Auf der Sachebene finden die Aktivitäten statt, die das „Material“ für die Metakommunikation sind. Die Feedback-Ebene wird durch die Metadiskussion (MD) repräsentiert. Als erste reflektierte Selbsterfahrungsmöglichkeit findet die MD im Grundseminar die häufigste Anwendung. Es ist jedoch vorauszusehen, daß mit zunehmender Zahl von Teilnehmern mit Vorerfahrung die MD zeitlich zugunsten der SG zurücktreten wird.

Die Dynamik-Ebene besitzt das größte Tiefenniveau. Die Studiengruppe (SG) und die Seminarbesprechung (SB) sind als Kontinuum zu verstehen. Das sie verbindende Teil ist die Diskussion über den Zustand, den die Gruppenentwicklung erreicht hat. Wenn die Teilnehmer in das Seminar kommen, stellen sie, etwas vereinfacht gesagt, eine Menge dar. Menge ist eine konkrete Gemeinschaft. „Das Wort bezeichnet alle Personen, die zur gleichen Zeit am gleichen Ort anwesend sind. Dabei handelt es sich aber nur um ein reines Nebeneinander oder ein Zueinander (Hofstätter, 1959, S. 20). Im Verlauf der Sitzungen werden die Teilnehmer sehr schnell zu einer Gruppe. Der Prozeß der Ausdifferenzierung von der Menge zur Kleingruppe wird durch die SB in Abschnitten am erreichten Stand verdeutlicht. Die Teilnehmer diskutieren auf diese Art nicht nur über Gruppen und ihre Eigenschaften, sondern erleben selbst, wie sie zur Gruppe werden. Damit wird gleichzeitig der Bezug zum Seminarverlauf hergestellt.

An der Skizze wird im zeitlichen Verlauf erkennbar, daß bei jeder Änderung der Gruppenaktivitätsform auch die Ebene wechselt. Dadurch wird bei den Teilnehmern eine Umstellung der psychophysischen Organisation bewirkt. Das heißt die längere Zeit hindurch vorhandenen Erlebnis- und Bewegungsabläufe werden umstrukturiert. Dadurch wird eine psychische Sättigung gehemmt. Es wird ein wichtiges Lernziel des Lernen Lernens erreicht, wenn die Teilnehmer und die Gruppe so weit gelangen, daß sie wissen, wann sie ihre Aktionsform ändern müssen, um wieder den optimalen Grad ihrer Lernmotivation zu gewinnen. Im Anfang wird der Wechsel vom Seminarleiter angeregt werden müssen, weil die Gruppe leicht dazu neigt, sich in einer ihrer neuen Aktionsform zu lange aufzuhalten. Der Wechsel muß stattfinden, ehe die psychische Sättigung generalisierend wirkt. Jede Gruppe muß den ihr

Überblick über die Konzeption eines Grundseminars
Zeitlicher (geplanter) Verlauf (ohne Angabe der Zeiteinteilung).



Oben: Die Skizze zeigt den ständigen Sachbezug. Darunter erkennt man den hohen Anteil der Metadiskussion als der Durchgangsstufe zur Studiengruppe.

Unten: Tatsächlicher Verlauf eines Seminars (Herbst 1971).

eigenen Zeitrhythmus erst finden, ehe sie selbststeuernd verfahren kann. Der Trainer hilft ihr aufgrund seiner Kenntnis, die Grenzen abzutasten. Generell läßt sich eine Sättigung nicht verhindern. Für Seminare als Ganzes gibt es daher eine optimale Ausdehnung. Nach meinen Beobachtungen sind 14 Tage eine angemessene Zeit. Kürzere Zeiten wirken im Sinne einer unvollendeten Handlung. Daher können auch Vier-Tage-Seminare erfolgreich sein, wenn die Erwartungen nicht vorher zu hoch gespannt werden.

Beim sachorientierten gruppensdynamischen Seminar liegt dem Inhalt der Abstraktionsebene ein didaktisches Konzept zugrunde. Von seiner Stringenz, sowohl in sachlicher als auch psychologischer Hinsicht, hängt es ab, ob der erste gesetzte Arbeitsauftrag die folgenden Themen auslöst. Im Grundseminar bestehen die Sequenzen in Kommunikationstheorie, Gruppenbildung, Gruppe und Führerschaft. Der Verlauf der Seminare innerhalb von sechs Jahren brachte eine stete Verbesserung der Sequenzen und Optimierung ihrer Anordnung. Es läßt sich heute feststellen, daß hierbei eine eingeführte Fragestellung fast ausnahmslos die geplante Folgefrage auslöst. Die dem sachlichen Konzept zugrunde liegende Stringenz folgt gleichzeitig auch dem durch die Behandlung des Arbeitsauftrages ausgelösten Gruppenbedürfnis und dem fortschreitenden dynamischen Prozeß der Gruppenbildung. Wenn dem Gruppenleben bestimmbare, allgemeingültige Gesetzmäßigkeiten zugrunde liegen und auch die Entwicklung von Gruppen nicht nur Zufallsbedingungen unterliegt, dann muß es möglich sein, eine prognostische Anordnung von Curriculumsequenzen zu treffen. Die vorliegenden Erfahrungen deuten auf diese Möglichkeit hin. Die Abweichungen scheinen auf Randbedingungen und irreguläre Ereignisse zurückzugehen. Diese „Störvariablen“ sinnvoll in die Lernsituation einzugliedern, scheint mir ein besonderes Problem organisierten Unterrichts zu sein.

Die untere Verlaufsdarstellung zeigt, daß die Gruppe von sich aus das Konzept ändern kann. Das Austauschen von Aktivitätsformen erfolgt nicht als geplanter Prozeß, sondern geht

auf die unmittelbare „Stimmung“ der Gruppe zurück. Deutlich sichtbar wird das Vermeiden der Dynamik-Ebene. Die Gruppe kommt über eine Metadiskussion nicht hinaus. Der „warm up“-Effekt der vorangegangenen SGA ist wegen des verspäteten Eintreffens von zwei Teilnehmern nicht im erforderlichen Maß eingetreten (irreguläres Ereignis). Am zweiten Tag wendet man sich den „Instrumenten“ zu. Erst am dritten Tag kommt es zu einem spontanen Durchbruch in ein größeres Tiefenniveau (SG). Dabei wird die Feedback-Ebene übersprungen. Es macht den Eindruck, als ob gleichsam nach dem Alles-oder-nichts-Gesetz die Reizschwelle überschritten wird, weil die vorangegangenen MD zu einer psychischen Sättigung dieser Ebene geführt haben. Die Gruppe feiert das Überwinden ihrer „Sperrung“ wie einen Sieg! Man äußert am Tagesende allgemein Zufriedenheit. Das Seminar wird bereits jetzt als erfolgreich bezeichnet. Der vierte und fünfte Tag verlaufen dann in einem ausgewogenen Verhältnis der Aktivitäten in den verschiedenen Ebenen. Die Gruppe hat ihren Zeitrhythmus gefunden. Bei Seminarende wird ein Bedauern laut, weil man „jetzt erst richtig arbeiten könne“.

Diese Art der Verlaufsanalyse erweist sich als ein geeignetes Hilfsmittel zur Beurteilung von Gruppenentwicklungen. Die klare Unterscheidung der Ebenen, die von der Gruppe selbstständig angesteuert werden können, machen es außerdem allen Beteiligten leichter, den Bereich ihrer Konflikte zu erkennen.

Das Zwei-Gruppen-Seminar

Die Zahl der Teilnehmer, die sich zu einem angekündigten Seminar melden, kann den Rahmen einer Kleingruppe (Maximum 12 Personen) übersteigen. Was soll mit den Interessenten geschehen? Soll man, weil nur ein Trainer zur Verfügung steht, die Überzähligen abweisen? Aus dieser Situation heraus entstand die Idee zu versuchen, ob nicht mehrere Kleingruppen in größerer Unabhängigkeit arbeiten sollten. Die Frage war, ob sie ohne „Funktionsträger“ über längere Streck-

ken auskommen würden, und zweitens: Würde der „Funktionsträger“ genügend Informationen erhalten, um seine Aufgabe zu erfüllen?

Beim Vorhandensein nur eines „Funktionsträgers“, der als Leiter, Trainer, Berater und Beobachter fungieren muß, können nicht mehr als zwei Kleingruppen gebildet werden. Der „Funktionsträger“ nimmt bei ihnen alternierend teil. Dies kann einmal dadurch geschehen, daß die eine Gruppe eine SG bildet, während die andere parallel als IG selbständig experimentiert. Eine andere Möglichkeit besteht in einer intermittierenden Teilnahme an den Gruppen bei gleicher Aktionsform. Beide Formen sind anwendbar, solange die Gruppen nach der Anordnung einer verbindlichen Gesamtkonzeption arbeiten. Bei freier Wahl von Aktionsformen würde dagegen die Teilnahme des Beraters gefährdet werden. Deshalb ist das Zwei-Gruppen-Seminar nur bei vorgeschriebenem Kommunikationsrahmen – d. h. einer Seminarleitung – durchführbar.

Mit der Konzipierung von mehreren Kleingruppen ist ihre Zusammenfassung zur Großgruppe als einer neuen Form der Betrachtung gruppenspezifischer Prozesse verbunden. Rioch (1971, S. 146) beschreibt die Funktion wie folgt: „Sie besteht aus allen Seminarteilnehmern und aus Beratern. Aufgabe der Großgruppe ist die Untersuchung des Verhaltens in Zusammenkünften, die so viele Personen umfassen, daß die Bildung einer intimen Kleingruppe (face-to-face-group) nicht mehr möglich ist. Die Mitglieder haben hier die Möglichkeit, Situationen kennen und mit ihnen umgehen zu lernen, in denen sich spontan Parteien bilden, bestehende Untergruppen zusammenhalten und auseinandergelassen, andere Fraktionen aus offensichtlich irrationalen Gründen sich zusammenfinden, und der einzelne sich plötzlich jeder Unterstützung beraubt fühlt.“

Diese Übung wurde von A. K. Rice eingeführt. Sie ist ein Aspekt der Bedeutungsverschiebung, den das Seminar von der Intimität der Kleingruppen zu den schwierigen Problemen der Anonymität und der Massenphänomene in Großgruppen vorgenommen hat.“ Es bietet sich an, die Vorträge in der Großgruppe durchzuführen. Nachteilig ist dabei, daß die verbalen Äußerungsmöglichkeiten für die Aussprache eingeschränkt werden. In der möglichen Gesamtzeit ergibt sich eine geringere Sprechzeit für den einzelnen. Die Zahl der Schweiger muß zwangsläufig hoch sein. Auch durch Ausdehnung der Gesamtzeit ist der nur rezeptive Anteil nicht zu vermindern. Großgruppen leiden darunter, daß die Kommunikation durch die Sichtverhältnisse erschwert wird. Die Orientierung im Raum ist beim Sitzen nicht aufrechtzuerhalten, weil das Blickfeld nicht mehr alle Anwesenden zu erfassen vermag. Die Ungewißheit, was jene tun, die nicht im Blickfeld sich befinden, verändert das Verhalten. Darum scheint mit steigender Anzahl bei vielen Teilnehmern Passivität als Schutzreaktion ausgelöst zu werden. Vorträge sollten daher zehn bis zwölf Minuten nicht übersteigen.

Etwas besser liegen die Verhältnisse bei den Seminarbesprechungen. Hier kann man eine Art Intergruppen-Übung einführen, bei der die beiden Kleingruppen ihre Erfahrungen austauschen. Dadurch kommt es zu einem Vergleich, der die Unterschiedlichkeit oder Parallelität der Gruppenentwicklungen deutlich macht. Die Bedeutung von Gruppennormen wird sichtbar. Transferwirkungen können erprobt und beobachtet werden.

Ein 1971 durchgeführter Versuch mit 25 Teilnehmern zeigte einen erfolgreichen Verlauf. Der Berater hatte die Möglichkeit, in der Mittagspause die Tonbandaufnahmen der Studiengrup-

pen abzuhören, so daß er einen ausreichenden Informationsstand besaß, um Hilfen leisten zu können. Die Großgruppenerfahrungen waren jedoch noch nicht befriedigend, weil schon am zweiten Tag die Spaltung in „Wir“- und „Die“-Gruppe deutlich wurde. Diese Trennung bewirkte, daß das Tiefenniveau der Seminarbesprechung wesentlich geringer als erwartet war. Dagegen kam es zu recht interessanten Intergruppen-Übungen. Sie gewannen an Realität, auch wenn die restliche Großgruppe als Beobachter fungierte. Kritische Phasen in der „Verhandlung“ waren von Versuchen durch Beobachter begleitet, den „Wir-Repräsentanten“ Hilfe zuzuspielen. Dieser Rollenwechsel vom Beobachten ins aktive Handeln hinein, zeigt die hohe affektive Beteiligung, die durch Unifikationskräfte ausgelöst wird, zugleich werden damit Schwachstellen der Repräsentation hervorgehoben.

Die zeitweilige Abwesenheit des „Funktionsträgers“ ließ die Selbststeuerung in den Kleingruppen stark ansteigen. Der Verlauf der Prozesse in den Gruppen war relativ parallel. Es wird zu prüfen sein, welchen Einfluß die Zusammensetzung der Teilnehmer auf den Erfolg hatte. In diesem Fall hatten sie das Ziel des Seminars schnell erfaßt (einige hatten Vorerfahrung) und waren gut motiviert. Ob andere Seminargruppen sich in gleicher Weise entwickeln, bleibt abzuwarten. Das Zwei-Gruppen-Seminar scheint insofern ein brauchbarer Ansatz zu sein, als bei vergrößerter Selbstverantwortung der Kleingruppen die „Konfrontation“ mit dem „Funktionsträger“ verringert wird. Weitere Erfolgskontrollen werden zeigen, ob die mehr „instrumentale“ Verfahrensweise bessere Lernmöglichkeiten eröffnet. Dies würde Rogers (1961) Meinung bestätigen, der von sich sagte: „Ich bin zu der Überzeugung gelangt, daß das einzige das Verhalten signifikant beeinflussende Lernen das Lernen durch Selbstentdecken und Selbstaneignen ist.“

Die Konzeption des sachorientierten gruppenspezifischen Seminars ist unter den Bedingungen der heute bestehenden Bildungssituation zu sehen. Dieses Laboratorium stellt eine realisierbare Minimalform dar. Es geht von beschränkten finanziellen Mitteln aus. Dabei wird nur ein „Funktionsträger“, geringe materielle Ausstattung und kurze Seminardauer vorausgesetzt. Eine Optimierung durch ein Berater-Team, Erweiterung der instrumentellen Ausrüstung und Einführung der Internatsform mit zwei bis drei Wochen Dauer ist jederzeit möglich. Dies ist eine Frage des bildungspolitischen Engagements der Finanzträger. Damit würde sich das hier vorgestellte Modell in die Reihe anderer gruppenspezifischer Seminare eingliedern.

Man kann aber noch andere Intentionen mit diesem Modell verbinden:

1. Der geringe Aufwand gestattet, eine große Zahl von Personen an die Selbsterfahrung in Gruppen heranzuführen. Damit kann ein allgemeines Problembewußtsein geschaffen werden, das normativen Charakter gewinnt und eine generelle Dynamik zur Organisationsintervention auslöst. Harrison (1971, S. 304) betont die Verbindung zwischen den Zielen der Organisation und den Bemühungen des einzelnen und folgert: „Je weniger abhängig von ökonomischen und bürokratischen Druckmitteln der einzelne wird, desto mehr tendiert er dazu, nach nicht direkt greifbaren Belohnungen in der Organisation zu suchen.“ Eine allgemeine Intervention würde in der Organisation eine Verschiebung von äußerer zu innerer Kontrolle und damit eine Zunahme an Autonomie mit sich bringen. Wenn dieses Stadium in unseren Systemen erreicht worden ist, könnte man ein anderes Tiefenniveau anstreben und damit zu weiterreichenden Verhaltensänderungen gelangen.

2. Die Verknüpfung des Erarbeitens von Sachzielen und die Sensibilisierung für gruppenspezifische Prozesse als Dimensionen einer Lehrmethode führt zu der Frage, ob das Verfahren nicht als Organisationsform von Unterricht generell geeignet ist. Deshalb wurde das sachorientierte gruppenspezifische Seminar nicht nur hinsichtlich des Lernen Lernens als Lehrmethode der Erwachsenenbildung bezeichnet. Man könnte sich vorstellen, daß eine Lerngruppe ein Sachziel anstrebt, das keinen unmittelbaren Zusammenhang mit Gruppenprozessen zu haben scheint. Auch in dieser Situation würden die Probleme der Führung, Autorität und Autonomie vorhanden sein. Anlehnungswunsch und Abhängigkeitsangst sind Begleiterscheinungen jedes organisierten Lernprozesses. Es bietet sich an, die sich darin ausdrückende Beziehungsfrage als einen organisierten Teil in den Unterricht hineinzunehmen. Damit würden jene Lernhemmungen beseitigt oder vermindert, die bisher als „unbewußte“ Störungen mitwirken. Der auftretende größere Zeitaufwand würde durch verbesserte Lernleistung die Wirkung gängiger Lehrmethoden übertreffen können.

Literatur

Argyle, M. "The psychology of Interpersonal Behaviour", Middlesex, 1967
 Bennis, W. G. u. Shepard, H. A. "A Theory of Group Development" in "Human Relations" Vol. 9/4, 1956

Le Bon, D. "Essay d'enseignement non directif" in "Pédagogie et psychologie des groups", Paris, 1966, S. 117-145
 Brocher, T. "Gruppendynamik und Erwachsenenbildung", Braunschweig, 1967
 Brown, J. A. C. "Psychologie in der industriellen Leistung", Hamburg, 1956
 Gibb, I. R. "Climate for Trust Formation" in T-Group Theory and Laboratory Method" N. Y., London, Sydney, 1964
 Harrison, R. "Das Tiefenniveau in der Organisationsintervention" in "Gruppendynamik", Heft 3, 1971
 Harrison, R. "Forschung über Trainingslaboratorien" in "Gruppendynamik" Heft 1, 1972
 Häusler, J. "Planung des Zukunftsgeschehens", Wiesbaden 1970
 Hofstätter, P. R. "Gruppendynamik", Hamburg 1957
 Knowles, M. S. u. Husén, T. "Erwachsene lernen", Stuttgart, 1963
 Lewin, K. "Lösung sozialer Konflikte", 1953
 Lingren, H. C., Byrne, D., Petrovich, L. "Psychologie" N. Y., London, Sydney, 2nd Ed. 1966
 Luft, J. u. Ingham, H. "The Johari Window, a Graphic Modell for Interpersonal Relations", Los Angeles, 1955
 Luft, J. "Einführung in die Gruppendynamik", Stuttgart 1971
 Mandel, R. "Die Aggression bei Schülern" (Aggressivität), Bern, Stuttgart, 1959
 Rice, A. K. "Führung und Gruppe", Stuttgart, 1971
 Riach, M. J. "Gruppenmethoden. Das Tavistock-Washington-Modell" in "Gruppendynamik", Heft 3, 1971
 Roger, C. "On Becoming a Person", Boston, 1961
 Schulz, W. "Drei Argumente gegen die Formulierung von Lernzielen und ihre Widerlegung" in: Mager, R. "Lernziele und Programmierter Unterricht", Beltz, 1971
 Spangenberg, K. "Chancen der Gruppenpädagogik", Berlin, 1969
 Zifreund, W. Demonstration "Didaktisches Symposium", Hannover, 15. 3. 1972

Von diesem Artikel können Sonderdrucke bezogen werden – Bestellungen nimmt der Verlag entgegen.

Alfons Gummersbach

Lehrmethoden und Medien in der praktischen Erprobung der beruflichen Erwachsenenbildung

Das Berufsförderungszentrum Essen erprobt eine makrodidaktische Konzeption, die von didaktischer Parallelität und vom integrierten Einsatz verschiedener Lehr- und Lernmedien geprägt ist. Durch ein Höchstmaß an Abstimmung von praktischer und theoretischer Ausbildung wird höchste Lerneffektivität erreicht. Weitgehende Individualisierung und Anwendung gruppenspezifischer Methoden geben Möglichkeiten zur Optimierung.

1. Vorbemerkung

In dem vorliegenden Aufsatz wird keine wissenschaftliche Analyse über Lehrmethoden, Medien und Mediensysteme versucht, sondern ein Bericht aus der praktischen Arbeit der be-

ruflichen Erwachsenenbildung gegeben. Leider hat man in letzter Zeit den Eindruck gewinnen müssen, daß nur das einen hohen Stellenwert hat, was wissenschaftstheoretischer oder bildungspolitischer Natur ist. Erfahrungsberichte, in denen das Ist der pädagogischen Arbeit dargestellt wird, sind aber ebenso wichtig wie Untersuchungen über das Soll. Nur wenn zwischen Soll und Ist eine ständige Verbindung besteht, die nicht eng genug sein kann, bleibt gewährleistet, daß wissenschaftliche Forschung und praktische Erprobung nicht zwei Welten sind, die sich schon in der Sprache unterscheiden, sondern zusammengehörige Größen ein und desselben didaktischen Regelkreises. Praktiker sollten daher mutiger nach der Realisierung der theoretischen Ansätze fragen, Theoretiker sollten mehr den praktischen Bezug in ihre Überlegungen einschließen. Eine enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis wird im Berufsförderungszentrum Essen angestrebt, von dessen Methoden hier berichtet wird.